

MASTEROPPGAVE

Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning

i spesialpedagogikk

Mai, 2021

«En skole for alle»

En kvalitativ studie av hvordan lærere på mellomtrinnet planlegger og arbeider for en inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning

A qualitative study on how teachers in upper primary school plan and implement an inclusive learning environment for students within special education

Eline Larsen



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

© Eline Larsen

2021

«En skole for alle» - En kvalitativ studie av hvordan lærere på mellomtrinnet planlegger og arbeider for en inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning

Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er inkludering for elever med vedtak om spesialundervisning. Hensikten med studien har vært å belyse hvordan lærere planlegger og tilrettelegger for en inkluderende opplæring for elever på mellomtrinnet. Tittel på oppgaven er «En skole for alle», og studiens hensikt er definert gjennom problemstillingen: *Hvordan planlegger og arbeider lærere for en inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning på 5-7.trinn?*

Det er i undersøkelsen benyttet en kvalitativ tilnæringsmetode bestående av fem semi-strukturerte dybdeintervju av kontaktlærere på 5-7.trinn i tre ulike kommuner. Målsetningen med intervjuene har vært å innhente fyldig og beskrivende informasjon, og grunnlaget for oppgavens resultater bygger derfor på informantenes tanker, erfaringer og refleksjoner i henhold til oppgavens tema.

Funnene i studien avdekker at lærerne har mye ansvar og er av stor betydning for arbeidet som legges ned i forberedelses- og planleggingsfasen, både i den ordinære og spesialpedagogiske undervisningen. Et overraskende funn er at alle lærerne utarbeider elevenes individuelle opplæringsplaner alene, og tre av informantene rapporterer om lite samarbeid med andre kollegaer. Funnene viser også at informantene har en felles forståelse av begrepet inkludering. De mener det handler om å være med i og en del av et fellesskap. Det oppstår varierende resultater når det kommer til elevenes læringsutbytte, medvirkning og deltakelse i undervisningen, og forskjellene som utspiller seg er i stor grad knyttet til elevenes grunnlag for innvilget tilrettelegging.

Studiens samlede resultater indikerer at det å arbeide for en inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning er avhengig av flere ulike faktorer. Det kan synes at lærerne i studien, gjennom ulike tilpasninger og metoder, prøver å arbeide for og dyrke en inkluderende opplæring. Det blir i tillegg lagt vekt på tilpasset opplæring for den enkelte elev, og lærer-elev relasjon trekkes fram som et sentralt aspekt for å danne og sikre et godt læringsmiljø.

Nøkkelord: *inkludering, inkluderende opplæring, læringsmiljø, spesialundervisning, fellesskap, læringsutbytte, individuell opplæringsplan og tilpasset opplæring.*

Abstract

The topic of this master thesis is inclusion for students with special educational needs. The purpose of this study is to elucidate how teachers plan and facilitate an inclusive education for students within special education. The title for this thesis is “A School for Everyone”, and the research question is: *“How do teachers plan and implement an inclusive education for students with special educational needs in 5th-7th grade?”*

The data in this study is based on a qualitative method consisting of five semi-structured interviews of class teachers in fifth, sixth and seventh grade in three different counties. The aim of the interviews has been to obtain comprehensive and descriptive information, and the foundation for this thesis results is therefore based on their thoughts, experiences and reflections to the given topic.

Findings in this thesis reveal that class teachers have a lot of responsibility and are of great importance for the work that is put into the preparation and planning phase, both in ordinary and special education. An unexpected finding show that the teachers develop the students’ individual subject curriculums all by themselves, and three of the informants report little or no collaboration with other colleagues. The findings also show that the informants’ have a common understanding of inclusion as a concept, where they describe it as being part of a fellowship. More varying results seem to occur regarding the students’ learning outcome, extent of influence and active participation during classroom teaching, and the differences that unfold are largely related to the students’ given grounds for special education.

The overall results indicate that several different factors affect the way teachers implement inclusive education related to students with special educational needs. At the same time, it appears that the teachers, through various adaptations and methods, try their best to cultivate an inclusive education for their students. In addition to this, emphasis is placed on adapted teaching for each student, and teacher-student relation is highlighted as a key aspect in forming and ensuring a good learning environment.

Key Words: *inclusion, inclusive education, learning environment, special education, fellowship, learning outcome, individual subject curriculum and adapted teaching.*

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på en lang studietid ved OsloMet. Det har vært en lærerik og inspirerende tid jeg aldri ville vært foruten. Jeg ser tilbake på en studietid preget av opp- og nedturer, men også en periode hvor jeg har fått utfordret meg selv som student og som person. Det å skrive masteroppgave har til tider vært både krevende, frustrerende og utfordrende, men mest av alt innholdsrikt, spennende og interessant. Jeg trer nå ut av rollen som forsker, noe som har vært en nyttig erfaring jeg kommer til å ta med meg videre. Etter to semestre bestående av forarbeid, gjennomføring av intervju, skriving, analysering og pirkearbeid, samt en tid preget av en pandemi verden over, sitter jeg endelig igjen med et resultat. Jeg skal ikke legge skjul på at jeg gleder meg til å utforske en ny epoke og arbeidslivets forpliktelser. Studentlivet vil absolutt bli savnet, men nå er tiden kommet for å sette teori ut i praksis!

Når det er sagt ønsker jeg å benytte forordet til å rette en stor takk til noen av de som har vært mest betydningsfulle for at jeg sitter her med et ferdig resultat. Først og fremst vil jeg takke mine informasjonsrike og velvillige informanter som sa seg villige til å delta i prosjektet. Tusen takk for at dere ville dele deres refleksjoner, opplevelser og erfaringer med meg, og for tiden dere satt av til intervju. Uten deres hjelp hadde ikke denne oppgaven vært mulig å gjennomføre.

Jeg vil også rette en takk til min veileder, universitetslektor Annbjørg Håøy. Takk for gode og konstruktive tilbakemeldinger, tips til litteratur, faglig kunnskap og motivasjon.

Mine medstudenter og venner fortjener også en stor takk for støtte og motivasjon på veien. Jeg vil rette en spesiell takk til mamma og resten av familien min for gode samtaler og oppmuntring i en tøff tid når ting har vært tungt. Det har blitt mange samtaler, både på FaceTime og telefon, og jeg er evig takknemlig for alle oppmuntrende ord og støtte gjennom hele prosessen. Uten dere hadde jeg aldri klart dette.

Takk for meg!

Eline Larsen

OsloMet – Storbyuniversitetet, mai 2021

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	II
ABSTRACT	III
FORORD	IV
INNHOLDSFORTEGNELSE	V
1 INNLEDNING	1
1.1 VALG AV TEMA	2
1.2 PROBLEMSTILLING	3
1.3 KONTEKST OG AVGRENSNING	3
1.4 OPPGAVENS STRUKTUR	4
2 TEORETISK RAMMEVERK	6
2.1 INKLUDERING	6
2.1.1 Inkludering som begrep	6
2.1.2 Salamanca-erklæringen	9
2.1.3 Å møte mangfoldet gjennom segregering, integrering og inkludering	9
2.1.4 Den inkluderende opplæringen	12
2.1.5 Inkluderende læringsmiljø	16
2.1.6 Fellesskapet	19
2.2 SPESIALUNDERVISNING	20
2.2.1 Verdigrunnlag og likeverd	20
2.2.2 Retten til spesialundervisning	21
2.2.3 Spesialundervisning og tilpasset opplæring	21
2.2.4 Den individuelle opplæringsplanen (IOP)	22
2.3 HVA SIER FORSKNINGEN PÅ FELTET	23
3 METODE	27
3.1 VALG AV METODE	27
3.2 KVALITATIV TILNÆRMINGSMETODE	27
3.2.1 Det kvalitative forskningsintervjuet	28
3.3 UTVALG	30
3.4 FORBEREDELSE OG GJENNOMFØRING AV INTERVJU	31
3.4.1 Forberedelser	31
3.4.2 Intervjuguide	32
3.4.3 Pilotintervju	33
3.4.4 Gjennomføring av intervju	34
3.5 BEHANDLING AV INNSAMLET DATA	36
3.5.1 Transkribering	36
3.5.2 Analyse av data	36
3.6 VALIDITET, RELIABILITET OG GENERALISERBARHET	38
3.6.1 Validitet	38
3.6.2 Reliabilitet	39
3.6.3 Generaliserbarhet	40
3.7 ETISKE OVERVEIELSER	41

3.7.1	<i>Informert samtykke</i>	41
3.7.2	<i>Konfidensialitet</i>	42
3.7.3	<i>Forskerens rolle</i>	42
3.7.4	<i>Forskningsetiske konsekvenser</i>	43
4	PRESENTASJON AV RESULTATER	45
4.1	INKLUDERINGSBEGREPET	46
4.1.1	<i>Innholdet i begrepet</i>	46
4.1.2	<i>Tilrettelegging av og for inkludering</i>	47
4.1.3	<i>Elevenes deltakelse i læringsfellesskapet</i>	49
4.1.4	<i>Påvirke innholdet i undervisningen</i>	51
4.1.5	<i>Elevenes læringsutbytte</i>	53
4.2	INKLUDERENDE OPPLÆRING	54
4.2.1	<i>Planlegging av undervisning</i>	55
4.2.2	<i>Relasjon til eleven</i>	56
4.2.3	<i>I klasserommet</i>	58
4.2.4	<i>Elevenes sterke sider</i>	59
4.3	SPECIALUNDERVISNING & IOP	60
4.3.1	<i>Samarbeid om spesialundervisningen</i>	60
4.3.2	<i>Utfordringer og problematikk knyttet til spesialundervisning</i>	62
4.3.3	<i>Kontaktlærers ansvar å utarbeide IOP</i>	65
5	DRØFTING	67
5.1	OPPSUMMERING AV SENTRALE FUNN	67
5.2	PLANLEGGINGSFASEN	68
5.2.1	<i>Alene i planleggingen</i>	69
5.2.2	<i>IOP: utarbeiding og planlegging</i>	70
5.2.3	<i>Ulike tilpasninger</i>	71
5.3	SENTRALE TREKK I INKLUDERING	72
5.3.1	<i>Fellesskapet</i>	73
5.3.2	<i>Deltaker i undervisningen</i>	75
5.3.3	<i>Elevenes medvirkning i undervisningen</i>	77
5.3.4	<i>Elevenes utbytte av undervisningen</i>	80
5.4	LÆRERENS PRAKSIS	83
5.4.1	<i>Tilpasninger i klasserommet</i>	83
5.4.2	<i>Lærer-elev relasjon</i>	84
5.4.3	<i>Utfordringer knyttet til lærerens praksis</i>	86
6	AVSLUTNING	88
6.1	STUDIENS BEGRENSNINGER	90
6.2	IMPLIKASJONER FOR FELTET OG VIDERE FORSKNING	91
7	LITTERATURLISTE	93
	VEDLEGG	98
	VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	98
	VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV & SAMTYKKEERKLÆRING.....	101
	VEDLEGG 3: GODKJENNING FRA NSD.....	104

1 Innledning

Prinsippet om en inkluderende opplæring er et viktig og grunnleggende politisk forankret begrep i den norske skolen. Det er i teorien et godt etablert begrep, men bærer likevel med seg et omfattende og mangesidig innhold. I en tid preget av stadig raskere endringer og et økende mangfold i samfunnet, er inkludering en viktig komponent. Vi lever alle i en verden hvor vi ønsker å bli inkludert, og være en del av fellesskapet. Det handler om å være inkludert i leken, inkludert i fritidsaktiviteter, inkludert i barnehage og skole og inkludert i samfunnet.

Inkludering i barnehage og skole handler om at alle barn og unge skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet. De skal kjenne seg trygge og erfare at de er av betydning (Meld. St. 6 (2019-2020)). En skole som er bygget på en inkluderende praksis og et inkluderende fellesskap skal ta hensyn til alle barn og elever. Samtidig er det slik at det er skolens virksomheter som skal tilpasses elevene og deres behov, ikke omvendt (Haug, 2014). Dette er spesielt viktig når det kommer til inkludering for elever med spesialundervisning i skolen. Det er særlig viktig med tanke på Thomas Nordahl et al. sin rapport fra 2018, og Barneombudets rapport fra 2017, som viser til at det er flere utfordringer knyttet til segregering av barn og unge med behov for spesialpedagogisk hjelp. Rapporten til Nordahl et al. (2018) forteller også at vi har for lite kunnskap om hvordan man lokalt kan legge til rette for god støtte, god hjelp og en inkluderende praksis i både barnehage og skole. I Barneombudets fagrapport (2017) kan vi lese at funnene i prosjektet peker på at mange av elevene som mottar spesialundervisning, ikke har et forsvarlig utbytte av opplæringen. Videre fremkommer det at elevene har et dårligere psykososialt skolemiljø enn andre elever, og at de verken blir hørt eller får medvirket i opplæringen. Fagrapporten beskriver også at det er store ulikheter i spesialundervisningstilbudet. I mange saker er det vanskelig å se at opplæringen til de elevene som mottar spesialundervisning er likeverdig med den ordinære opplæringen. Jeg ønsker dermed å se nærmere på hvordan lærere på mellomtrinnet planlegger og arbeider for en inkluderende opplæring med tanke på elever som mottar spesialundervisning.

Sentralt i denne oppgaven står begreper som inkludering, en inkluderende opplæring og spesialundervisning. Begrepet tilpasset opplæring vil også spille en rolle ved at det er med på å legge grunnlaget for all undervisning og er et gjennomgående prinsipp i hele grunnopplæringen. Hensikten med spesialundervisning er å gi elevene et inkluderende, likeverdig og tilpasset pedagogisk tilbud. Likevel kan vi lese i artikkelen til Bliksvær, Fyllingen, Hustad og Korneliussen (2017) at økningen i antall elever som mottar spesialundervisning det siste tiåret i Norge, står i kraftig kontrast til den politiske satsningen

på inkludering og tilpasset opplæring i skolen. Til tross for tidlig innsats som fokusområde på 1- 4.trinn og politiske dokumenter og intensjoner om en inkluderende opplæring, kan vi lese av tabeller hos Utdanningsdirektoratet som viser at elever på 5-7.trinn er en av gruppene med høyest andel spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2019). På samme måte som økningen av antallet elever som mottar spesialundervisning det siste tiåret står i kontrast til de politiske satsningene på inkludering, er det ingen fasit på eller et entydig kriterium for hvordan lærere skal arbeide med og tilrettelegge for inkludering. Haug (2014) skriver at det ikke finnes en universelt akseptert definisjon av inkludering, og at det trolig er en viktig forklaring på hvorfor inkludering i praksis varierer mye. Det er en gryende konsensus om innholdet i begrepet, men hva som faktisk kjennetegnes som en inkluderende opplæring er et skjønnsmessig vurderingstema og en individuell vurdering.

1.1 Valg av tema

Lærere og pedagoger er de personene som står elevene nærmest i skolehverdagen, og har en sentral og viktig rolle når det kommer til tilrettelegging og planlegging. Det er også slik at lærerens handlinger har en omfattende innvirkning på hva som skjer i klasserommet, og på kvaliteten på samspillet mellom lærer og elev (Hvidsten, 2020). Gjennom ulike arbeidserfaringer og situasjoner som assistent og vikarlærer på ulike skoler, har inkludering og spesielt inkludering for elever med spesialundervisning blitt et økende interessefelt for meg. Jeg opplevde selv å bli satt til å ha ansvar for spesialundervisning, både utenfor og inne i klasserommet, uten verken reell kompetanse eller erfaring. Det var her jeg følte jeg fikk et glimt av viktigheten av det å være inkludert i en klasse, samt hvilken utslagsgivende faktor inkludering kan bære med seg for elever med spesialundervisning.

Tematikken er også interessant og relevant med tanke på kritikken som de seneste årene har blitt rettet mot spesialundervisningen i norske skoler, spesielt gjennom Barneombudets Fagrapport fra 2017, og Nordahl et al. sin rapport fra 2018. Tidligere erfaringer i sammenheng med observasjoner, nyere erfaring og kunnskap gjennom lesing av forskning, har ført til at jeg har opparbeidet meg en nysgjerrighet om teamet, og videre motivert meg til å utdype meg innenfor fagfeltet. Inkludering og spesialpedagogikkens kjerneverdier inn i fremtidens skole er høyst tidsaktuelt, og et mye omdiskutert tema. Det er et essensielt, og kanskje helt avgjørende begrep for elever i skolen, og i aller høyeste grad en viktig faktor for elever som mottar spesialundervisning. Det er derfor det er ekstra spennende å utforske

hvordan det arbeides med og planlegges for en inkluderende opplæring i henhold til spesialundervisning i skolen.

1.2 Problemstilling

Utgangspunktet for problemstillingen i dette prosjektet var min interesse i læreres subjektive opplevelser og refleksjoner angående inkluderende spesialundervisning. Med dette som utgangspunkt så jeg derfor fordelen av å ta i bruk en fenomenologisk og hermeneutisk forskningstradisjon, da disse søker å tolke og forstå opplevelsene og erfaringene til informantene, i samsvar med oppgavens problemstilling. Problemstillingen for dette masterprosjektet er:

«Hvordan planlegger og arbeider lærere for en inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning på 5-7.trinn?»

I studien er det intervjuet fem kontaktlærere, og deres erfaringer, beskrivelser, syn og perspektiver vil være sentrale for oppgaven.

1.3 Kontekst og avgrensning

Spesialundervisning er et stort felt med mange ulike perspektiv, hensyn, tiltak, utfordringer og tilnærminger. Det er også et område som i stor grad påvirkes av holdninger, kunnskap og kompetanse, ressurser og prioriteringer i handlingsrommet til involverte parter i systemet (Haug, 2017a). Dette betyr at læreres tilnærming til feltet er preget av flere ulike forhold og tiltak, og vil ha innvirkning på hvordan de arbeider for og tilrettelegger for elever med spesialundervisning. Omfanget av elever med vedtak vil være tett knyttet sammen med hvordan lærere arbeider for en inkluderende spesialundervisning og deres praksis.

Informantene i denne studien er alle kontaktlærere, og antallet elever de har i sin klasse som har krav på spesialundervisning varierer fra en til åtte. Lærernes beskrivelser og forståelser vil dermed bære preg av antall elever med vedtak, og dermed være gjennomtrengende for hvordan de planlegger og arbeider for en inkluderende spesialundervisning.

Studien er avgrenset til å gjelde lærere på 5-7.trinn som har elever som mottar spesialundervisning i klassen. Det har ikke vært krav om eller blitt lagt vekt på ulike typer diagnoser, læreversker eller vedtak i enkelte fag. Det er heller ikke blitt undersøkt hvordan elevene selv opplever inkludering og opplæringen deres.

1.4 Oppgavens struktur

Etter dette innledende kapittelet har jeg valgt å dele denne studien inn i fem hovedkapitler. Disse består av teorigapittel, metodekapittel, presentasjon av resultater, drøftingskapittel, deretter et avsluttende kapittel.

I **teorigapittelet** er det knyttet teori til to overordnede temaer og områder: inkludering og spesialundervisning. Kapittelet innledes ved å gå nærmere inn på begrepet inkludering, etterfulgt av Salamanca-erklæringen og inkludering gjennom ulike historiske perspektiv. Spesialundervisningens egenart vil være sentral med tanke på inkluderingsbegrepet og tidligere tanker knyttet til dette. Jeg har derfor valgt å presentere ulike historiske perspektiv knyttet til inkludering og spesialundervisning i samsvar med hverandre, for å underbygge hvordan utviklingen mellom de to temaområdene er og har vært, og videre – sammenhengen mellom dem. Undertemaer som inkluderende opplæring, inkluderende læringsmiljø og fellesskap presenteres og utdypes også. I avsnittet om spesialundervisning er det tillagt plass til teori knyttet til likeverd, spesialundervisning som rettighet og tilpasset opplæring. Det presenteres også et avsnitt om den individuelle opplæringsplanen (IOP), før det helt til slutt blir lagt fram et utdrag av tidligere forskning på feltet.

I **metodekapittelet** blir alle metodiske valg og avgjørelser jeg har tatt gjennom forskningsprosessen, og i arbeidet med å utforme oppgaven, lagt fram og presentert. Det blir innledningsvis i kapittelet begrunnet kort for valg av metode, før det følger en beskrivelse av den kvalitative tilnæringsmetoden gjennom en fenomenologisk-hermeneutisk forskningstradisjon, samt det kvalitative forskningsintervjuet. Videre blir det gjort rede for utvalg av informanter, og hvordan jeg har gått fram for å utforme intervjuguiden min. Deretter har jeg tatt for meg forberedelses- og gjennomføringsfasen av intervjuene, etterfulgt av databehandlingsprosessen. Begrepene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet blir også omtalt, før forskningsoppgavens etiske overveielser knyttet til prosjektet presenteres avslutningsvis i kapittelet.

Presentasjon av resultater inneholder en presentasjon av prosjektets sentrale funn og resultater. Resultatene presenteres tematisk ut fra kategoriene som ble avdekket i analysen: *Inkluderingsbegrepet*, *Inkluderende opplæring*, *Spesialundervisning* og *IOP*. I kapittelet blir informantenes refleksjoner, opplevelser og erfaringer presentert og fremstilt, og knyttet opp mot de ulike kategoriene.

Drøftingskapittelet består av drøfting av funn som er presentert i kapittel fire. Videre tar kapittelet sikte på å drøfte studiens funn, resultater og problemstilling i lys av det teoretiske rammeverket som er gjort rede for i kapittel to. Kapittelet er delt inn i tre underkapitler: *Planleggingsfasen, Sentrale trekk i inkludering og Lærerens praksis*. Kapitlene blir ansett som relevante for å belyse oppgavens problemstilling, og informantenes skildringer, samt presentert teori, vil bli drøftet i samsvar med disse.

I det **avsluttende kapittelet** søkes det etter å trekke sammen trådene i oppgaven og gi en oppsummerende betraktning med tanke på studiens problemstilling, der de viktigste funnene i undersøkelsen poengteres og løftes fram. Videre blir det lagt fram et avsnitt om studiens begrensninger, før kapittelet avsluttes med implikasjoner for feltet, samt videre tanker og refleksjoner i henhold til mer utfyllende forskning innenfor temaet.

2 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil oppgavens teoretiske rammeverk bli presentert. Teorien som har fått plass ansees som viktig for å belyse undersøkelsens problemstilling. I teorien gjøres det rede for to overordnede temaer: inkludering og spesialundervisning. Kapittelet innledes ved å gjøre rede for inkludering som begrep, etterfulgt av et avsnitt om Salamanca-erklæringen og inkludering i et historisk perspektiv. Videre utdypes den inkluderende opplæringen, et inkluderende læringsmiljø og fellesskapet. I avsnittet om spesialundervisning er det lagt vekt på likeverd, retten til spesialundervisning og tilpasset opplæring. Avslutningsvis legges det fram et avsnitt om den individuelle opplæringsplanen (IOP), før det helt til slutt legges fram et utdrag av tidligere forskning på feltet.

2.1 Inkludering

Den norske fellesskolen har et mål om å være og fungere som en skole for alle. Skolen skal møte hele mangfoldet med en tilpasset opplæring, samt legge til rette for at alle barn og unge opplever å være inkludert i et sosialt, faglig og kulturelt fellesskap (Nilsen, 2017). Den inkluderende opplæringen bærer med seg et stort ansvar, og et vesentlig trekk ved opplæringen er at den legger opp til et samspill mellom å møte mangfoldet og utvikle fellesskap (Nilsen, 2017). Dette avsnittet tar sikte på å belyse begrepet inkludering, samt inkluderende opplæring og inkluderende læringsmiljø.

2.1.1 Inkludering som begrep

Det er ikke vanskelig å finne faglitteratur der inkludering eller inkluderende undervisning er sentrale elementer, og inkludering har en sterk og godt forankret plass i det norske skole- og opplæringssystemet. Begrepet har også bred internasjonal oppslutning og Haug (2014) tar fram både UNESCO, EU og Europarådet som eksempler der det uttrykkes at en inkluderende opplæring er den beste måten å løse ulike utfordringer i opplæringen på. Likevel er noe av det mest utfordrende med begrepet kompleksiteten (Haug, 2014). Mitchell (2005) beskriver fenomenet godt med utsagnet «Inclusion is a complex and problematic concept», og viser her til at begrepet inneholder en rekke betydninger på ulike områder og nivåer. Videre beskriver Haug (2014) inkludering som en sammensveiset serie av ulike prosesser og sammenhenger, som strekker seg fra det brede samfunnet, via lokale miljøer, familier og skoler, til ulike klasserom. Det kan på den ene siden handle om en ideologi, ulike strukturer og resultater, til mer subjektive faktorer som handlinger, følelser og opplevelser. Det innebærer en formidling av ett sett med verdier, samt ulike perspektiver og synspunkter på konstruksjoner av systemer,

på hvordan pedagoger burde arbeide. For å nærmere forklare og beskrive inkludering deler han begrepet inn i forskjellige nivåer og områder. Han skiller mellom en vertikal og en horisontal dimensjon. På den vertikale siden finner vi de ulike nivåene i forvaltningen fra den statlige politikken til det enkelte klasserommet. Den horisontale aksene viser til de ulike elementene i forståelsen av innholdet i begrepet (Haug, 2014). De ulike nivåene i forvaltningen på den vertikale siden skiller mellom stat, kommune og skole, hvor det høyeste nivået er de statlige styringsdokumentene som er vedtatt og nedtegnet. Det ligger en forventning til at innholdet i de ulike styringsdokumentene skal følges opp gjennom hele prosessen og iverksettingskjeden, fra den statlige og kommunale forvaltningen, ned til det enkelte klasserom og den enkelte pedagog (Haug, 2014). Fra et horisontalt blikk kan begrepet konkretiseres ned til fire forskjellige utfordringer knyttet til inkludering. Utfordringene er å øke fellesskapet, å øke deltakelsen, å øke medvirkningen og øke utbyttet (Bachmann & Haug, 2006; Booth, Ainscow & Kingston, 2006; Haug, 2014). Jeg vil komme tilbake til disse utfordringene i oppgaven under punktet om inkluderende opplæring.

Fra et skolepolitisk perspektiv er det flere overordnede intensjoner vi kan vise til for å forstå viktigheten og betydningen av inkludering som begrep i skolesammenheng. St.meld.nr 6 (2019-2020) peker på inkludering som et fellesskap hvor alle barn og unge skal oppleve at de har en naturlig plass. Videre skal de kunne føle seg trygge og betydningsfulle, samt være medvirkende i utforming av eget tilbud. En avgjørende faktor er muligheten til å være seg selv, samt utvikle seg ut fra egne forutsetninger. I overordnet del av Læreplanverket (LK20) er inkludering og mangfold en del av verdigrunnlaget opplæringen er basert på. Dette blir presisert gjennom *delkapittel 1.2* hvor det står at skolen skal gi elevene kulturell og historisk innsikt og forankring, samt være bidragsyter til at hver elev kan utvikle sin identitet i et mangfoldig og inkluderende fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det blir også uttrykt at skolen skal gjøre elevene trygge på eget ståsted, samtidig som det skal formidles felles verdier som trengs for å kunne møte og delta i mangfoldet, og være døråpnere for verden og fremtiden (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Under prinsipper for skolens praksis (*delkapittel 3.1*) vektlegges et inkluderende læringsmiljø, der skolen har ansvar for å utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer trivsel, helse og læring for alle. Et støttende, raust og inkluderende læringsmiljø skal være grunnlaget for faglig og sosial utvikling, og mangfold skal anerkjennes som en ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2017). Inkludering er også avspeilt i opplæringsloven på ulike måter, blant annet gjennom formålsparagrafen, § 1-1, i § 1-3 om *tilpasset opplæring* og i

kapittel 9A om elevene sitt skolemiljø (Opplæringsloven, 1998). Prinsippet gjør seg også gjeldende i kapitlene som fremhever retten til hjelp og varierende tilpasninger av opplæringen for ulike elevgrupper (Fasting & Breilid, 2018). I tillegg er inkludering et grunnleggende element i kapittel 5 *spesialundervisning*, der elever som ikke har eller ikke kan få et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har krav på spesialundervisning (Opplæringsloven, 1998, § 5-1). For å omsette de overordnede utdanningspolitiske visjonene og retningslinjene som er nedfelt i praksis, er det viktig at alle som jobber i skolen sørger for å besitte kompetansen som er nødvendig. Samtidig trekkes samarbeid fram som en viktig forutsetning for kvalitetsutvikling av en tilpasset og tilrettelagt undervisning (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016).

Prinsippet om inkludering i skolen er, ifølge Fasting og Breilid (2018), også tett forbundet med ambisjonen om en likeverdig opplæring, og spesielt for elever med særlige behov. Videre trekker de i tillegg fram betydningen av en differensiert og tilpasset opplæring som en viktig faktor for arbeidet i skolen. Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) støtter opp under at inkludering innebærer en likeverdig opplæring for alle, der alle barn og unge skal oppleve tilhørighet. De presiserer videre at inkludering på den ene siden handler om deltakelse til fellesskapet, og på den andre siden om individuelle tilpasninger.

Rapporten til Thomas Nordahl og ekspertgruppen fra 2018 beskriver målet med inkludering som meningsfull deltakelse og en opplevelse av tilhørighet. I dette ligger det en forståelse av at en skal styrke elevens deltakelse gjennom faglig, kulturelt og sosialt fellesskap. Et viktig mål med en inkluderende virksomhet er å motvirke diskriminering og forhold som virker ekskluderende (Nordahl et al., 2018). Videre fremkommer det i rapporten at en gjennomgang av internasjonal forskning og policydokumenter leder til en definisjon av inkludering som en tenke- og handlemåte der inkludering opererer som et veiledende prinsipp for det pedagogiske arbeidet. Et høyere mål om å bidra til et mer inkluderende og bærekraftig samfunn der muligheten til å kunne oppleve mestring sammen med andre, er helt sentral. Ser en på inkludering ut fra denne forståelsen er det tydelig at arbeidet med likestilt og meningsfull deltakelse starter i skolens virksomhet. Videre henviser rapporten til Solli (2010, s. 39) som understreker viktigheten av inkluderingsbegrepets dynamiske side og presiserer at «inkludering er ikke et mål som en kan si er nådd eller ikke – det er en prosess som inngår i all daglig pedagogisk virksomhet».

2.1.2 Salamanca-erklæringen

I Norge reguleres grunnskoleopplæringen av Opplæringsloven (1998) og gjelder dermed for grunnskolen og den videregående opplæringen. I tillegg til dette har Norge underskrevet og forpliktet seg til flere internasjonale konvensjoner og erklæringer som legger føringer for undervisning og opplæring. En viktig internasjonal pådriver i arbeidet for en inkluderende opplæring er Salamanca-erklæringen fra 1994. Erklæringen blir beskrevet som et helt sentralt og avgjørende dokument i arbeidet med en inkluderende undervisningspraksis. Den har hatt stor betydning for hvordan vi tolker og ser på inkludering, samt vært en grunnleggende strategi i arbeidet mot en inkluderende skole (Haug, 2014). En viktig faktor med erklæringen er at den ikke bare rommer en inkluderende skole for barn og unge i ordinær opplæring, men også de med særskilte behov. Innholdet i dokumentet fokuserer på mangfold og ulikhet og omhandler prinsipper, innhold og praksis for organisering og planlegging av opplæring for barn med særskilte behov (UNESCO, 1994).

Hovedinnholdet i erklæringen baserer seg på at hvert barn har en grunnleggende rett til en opplæring der det må arbeides for et tilfredsstillende læringsutbytte. For å best mulig møte barn og unges unike egenskap, evner, interesser og læringsbehov, bør utdanningssystemer utformes gjennom å ta hensyn til det store mangfoldet av disse egenskapene og behovene. Ett annet punkt som fremkommer i dokumentet, er viktigheten av kompetente lærere og et godt læringsmiljø. Lærere skal være støttende og veiledende i arbeidet med å sikre læringsutbytte gjennom tilpassende lærerplaner, former for organisering og ulike typer undervisningsstrategier (UNESCO, 1994). Undervisningen skal og bør knyttes til elevenes egne erfaringer for å øke deres motivasjon for læring i ulike fag. I tillegg bør det eksistere et kontinuum av støtte, både i form av hjelp i selve klasserommet og til ytterligere undervisning utenfor klasserommet. Det er derfor helt nødvendig at skoler har et godt samarbeid mellom lærere, andre ansatte og ikke minst de som underviser i spesialundervisning (UNESCO, 1994).

2.1.3 Å møte mangfoldet gjennom segregering, integrering og inkludering

Visjonen om utdanning og inkludering for og av alle er ikke prosesser som har blitt drevet fram av selv seg, ei heller gått uforstyrret uten motstand. I utviklingen fram mot nåtidens intensjoner om en inkluderende opplæring, skriver Nilsen (2017) at vi har sett store forandringer i måter å forholde oss til mangfoldet på. En kort beskrivelse av utdanningssystemet i Norge kan forklares ved at vi har beveget oss bort fra tidlig planlagt segregering og ekskludering, mot en mer integrert og inkluderende opplæring med mål om å

legge til rette for et mangfoldig fellesskap (Markussen, Strømstad, Carlsten, Hausstätter & Nordahl, 2007).

Segregeringsfasen

Markussen et al. (2007) skriver at i skolesammenheng forbinder vi uttrykket segregering med å ta elever ut fra den ordinære undervisningen. Begrunnelsen for det har vært at de trenger noe annet, en mer egnet undervisning sett opp mot deres behov. Fra et historisk perspektiv sees segregering ofte i sammenheng med situasjonen som angikk barn og unge med en funksjonshemming, eller befant seg i en vanskelig sosial situasjon (Nilsen, 2017). For disse barna og ungdommene var det lenge betydelige former for segregering i egne spesialtiltak når det gjaldt opplærings- og undervisningstilbud, ofte utenfor hjemkommunene og borte fra familien og oppvekstmiljøet (Nilsen, 2017). I 1881 kom den første norske spesialscoleloven, abnormskuleloven, og allerede her hadde loven tydelige krav til diagnoser og god funksjonsevne for å kunne gi elevene plass (Befring, 2012). På slutten av 1800-tallet ble tanken om enhetsskolen og en skole for alle samfunnslag en politisk kampsak. I en tid med nasjonsbygging og et ønske om samhold og fellesskap i samfunnet oppstod det, ironisk nok, en mer bevisst form for segregering. Enhetsskolen skulle være et ledd i folkeopplysningen, og bidra til å gjøre Norge mer enhetlig. Når det var sagt, lå det ikke i enhetsskoletanken at spesialskolene for ulike grupper skulle fjernes. Det skulle gå flere år før det skjedde lovendringer som direkte berørte og angikk tilbudet til barn som trengte ekstra tilrettelegging av undervisningen (Markussen et al., 2007). På samme tid var situasjonen helt fram til 1975, at noen barn og unge fortsatt ble betraktet som ikke opplæringsdyktige, og passet dermed ikke inn i verken ordinære skoler eller spesialskolene (Nilsen, 2017).

Integreringsfasen

Tidlig på 60-tallet nådde tanker som normalisering og integrering Norge. Et spørsmål som var særlig fremtredende var hvorvidt barn og unge med en funksjonshemming primært burde få opplæring i egne spesialskolene eller i ordinære skoler på hjemstedet (Haug, 2017a; Nilsen, 2017). Det ble nå lagt vekt på at barn og unge med funksjonshemninger burde og skulle få leve et mer normalt liv på lik linje med ikke-funksjonshemmede, og det var behov for en normalisering av tjenester og tiltak (Nilsen, 2017). Det var særlig sentralt å gjøre integrering til et førende prinsipp for alle elever som mottok spesialundervisning, og behovet for et mer desentralisert, integrert opplæringstilbud ble vektlagt. Et av de mest betydningsfulle tiltakene kom med lovendringen i 1975, som ledet til en felles lov for all opplæring på grunnskolenivå (Haug, 2017a; Nilsen, 2017). I samsvar med prinsippet om tilpasset opplæring for alle elever,

inneholdt loven egne bestemmelser vedrørende spesialundervisning for elever med behov for særskilt tilrettelegging. Det var likevel ingen selvfølge at barn og unge med en funksjonshemming verken kunne starte eller få skolegangen sin i sitt lokale nærmiljø. Dette fordi ett av de sentrale spørsmålene for integrering gjaldt muligheten for overføring av elever fra spesialtiltak til ordinære klasser. Elevene skulle overføres til vanlige skoler og klasser når en mente det var mulig for elevene å motta opplæringen sin der (Nilsen, 2017). I integreringens tidligste fase var fokuset mye rettet mot elevens evne til å møte og tilpasse seg de ulike kravene de møtte i den vanlige skolen. Ettersom mangfoldet i elevsammensetningen økte, brakte det gradvis med seg en forståelse om at det ikke bare kunne være de nye elevene som skulle tilpasse seg den allerede eksisterende skolen. Det ble nå fokus på at skolen måtte være åpen for forandringer for å kunne møte og tilpasse seg et større mangfold av behov og forutsetninger i de nye elevgruppene (Nilsen, 2017). Dette kan vi se gjennom Mønsterplanen av 1974, der klasser ble ansett som en viktig sosial enhet, som skulle gi muligheter for en differensiert opplæring sett ut fra elevens evner og forutsetninger. Elever med vansker skulle nå motta en opplæring innenfor klassens rammer og fellesskap (Nilsen, 2017). Betegnelser som «funksjonsdiskriminert» og det at ulike miljøer kunne fremstå som funksjonshemmende vokste fram, og førte videre med seg konsekvenser for synet og måten samfunnet forholdt seg til elever med nedsatt funksjonsevne på. Fokuset måtte ikke bare rettes mot elevens egenskaper, men også mot skolens læringsmiljø og opplæringen som helhet. Det som skulle være fremtredende i skolen var å møte elevenes ulikheter i henhold til deres bakgrunn og forutsetninger, på en slik måte at skolen skulle utgjøre et fellesskap for alle (Nilsen, 2017). Holdningene som vokste fram, var klart preget av å peke i en inkluderende retning.

Inkluderingsfasen

Da grunnskolen i Norge ble utvidet til 10 år, og alder for skolestart senket til 6 år, ble inkludering løftet fram som et grunnleggende prinsipp for denne reformen gjennom Læreplanverket av 1997 (L97) (Fasting & Breilid, 2018). Introduksjonen sees ofte i sammenheng med at Norge sluttet seg til Salamanca-erklæringen tre år tidligere, men prinsippet har dog en dypere forankring der det knyttes linjer til FNs verdenserklæring om menneskerettigheter fra 1948, samt respekten for menneskeverdet og retten til opplæring for alle (FN-Sambandet, 1948). I L97 ble inkludering uttrykt som gjeldende for grunnskolen i sin helhet, og noe som angikk all opplæring og alle elever. Det ble på samme tid fremhevet i læreplanen at elever med særskilte opplæringsbehov skulle delta i det faglige, sosiale og kulturelle fellesskapet på en likeverdig måte (Nilsen, 2017). Det kan synes rimelig å anta at

det var særlig ovenfor denne enkelte elevgruppen, at utfordringene i arbeidet med å realisere en inkluderende opplæring lå. Ideologien om integrering og inkludering forsetter å vokse, og etter hvert ble de statlige spesialskolene lagt ned, etterfulgt av en etablering av spesialpedagogiske kompetansesentre (Askildt & Johnsen, 2012). I 1998 kom opplæringsloven og spesialundervisning ble nedfelt som en individuell rettighet med hjemmel i opplæringslovens § 5-1. Et viktig poeng med inkludering er at det ikke bare handler om overføring av barn med spesielle behov til vanlige skoler, men at alle barn og unge skal starte sin skolegang i sitt lokale nærmiljø. På samme tid stiller ikke inkludering krav til elevenes evne til å tilpasse seg den eksisterende skolen, men utfordrer skolens evne til tilpasninger i henhold til elevenes behov (Nilsen, 2017).

Det er tydelig at en inkluderende opplæring er avhengig av at en ser forskjellighet og spredning i evner og forutsetninger, som det skolen som fellesskap skal møte. Alle elever skal møtes ut fra de behovene for støtte til læring de har. Det fordrer til en romslighet i henhold til innhold, struktur og kompetanse som muliggjør det å møte elevenes sammensatte og helhetlige behov (Nilsen, 2017).

2.1.4 Den inkluderende opplæringen

Fasting og Breilid (2018) henviser til Booth og Ainscows (2006) arbeid med *Index for Inclusion* for å oppnå en forståelse om hva den inkluderende opplæringen omfatter, og hvordan begrepet kan implementeres (Booth, Ainscow & Kingston, 2006). Begrepet knyttes til arbeidet med en inkluderende skolekultur, strategi og praksis, der det endelige målet er at alle barn og unge i skolesamfunnet skal kunne øke mulighetene sine for læring, deltakelse og medvirkning. Som nevnt tidligere fremhever forskningen særlig fire utfordringer som skolen og opplæringen aktivt må arbeide for å fremme: fellesskap, deltaking, medvirkning og utbytte. I arbeidet med å møte disse utfordringene er skolen avhengig av en fleksibel opplæring og undervisning bestående av variasjoner og vekslinger mellom felles læringserfaringer i klassen, arbeid i grupper og individuelt arbeid (Fasting & Breilid, 2018).

Målet med de konkrete utfordringene er at så mange elever som mulig skal få oppleve en høy kvalitet på alle punktene. Det understrekes på samme tid at inkludering ikke er det samme som spesialundervisning, og at utfordringenes relevans ikke bare er begrenset til ulike grupper av elever. Innholdet i punktene berører alle elever i opplæringen og skolen som helhet (Bachmann & Haug, 2006). Jeg vil nå utdype de fire utfordringene fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte.

Utfordringer knyttet til **fellesskapet** handler om i hvilken grad alle elever er sammen i et felles skolesystem og medlemmer av en klasse eller gruppe. Elevene skal kunne ta del i det sosiale livet i skolen sammen med alle andre (Bachmann & Haug, 2006; Haug, 2014). Det kan sies at nesten alle har tilgang til fellesskapet, men fortsatt finnes det eksempler på segregasjon. Et forhold som berører dette er bruken og graden av organisatorisk differensiering, og hvordan elevene grupperes innenfor det felles skolesystemet. Et annet forhold er organiseringen for elever med spesialundervisning. I Norge er det i underkant av 8 prosent som mottar spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2019a), og fortsatt er det slik at store deler av spesialundervisningen er lagt utenfor vanlig klasse (Haug, 2014). Videre er det også dokumentert at de aller fleste elevene det gjelder, bare får spesialundervisning noen få timer i uken. Mye av tiden blir derfor tilbrakt i den vanlige klassen og uten spesiell tilrettelegging (Haug, 2014). Også elever som går i ordinær klasse kan være satt utenfor fellesskapet i deler av tiden de oppholder seg på skolen. Hovedutfordringen, slik Haug (2014) legger det fram, er at omfanget av spesialundervisning synes å være høyt, og videre indikerer at kvaliteten på den ordinære opplæringen ikke er god nok. Videre er en utfordring at deler av spesialundervisningen blir gjennomført i segregerte former. Når det er sagt kan det på den andre siden vises til at det de siste årene har det vært en jevn økning i andelen elever som får spesialundervisning i den ordinære klassen, og at nøkkeltall for grunnskolen for skoleåret 2019/20 viser at rundt 46 prosent hovedsakelig får spesialundervisning i klassen (Utdanningsforbundet, 2019).

Utfordringer knyttet til **deltakelse** dreier seg om å aktivt ta del i opplæringen som foregår, og ikke være tilskuer. Dette innebærer å vise engasjement og komme med bidrag som er til det beste for fellesskapet (Bachmann & Haug, 2006). Deltakelse i opplæringen kan ikke garantere for læring, men det er en forutsetning. Haug (2014) skriver at det finnes mye forskning som konkluderer med at den viktigste faktoren skolen råder over for å kunne gi en god opplæring er lærerne. Samtidig presiserer han at det ikke bare er lærerne alene som råder over kvaliteten på opplæringen, men at de er satt inn i ulike politiske rammer som definerer handlingsrommet som er tilgjengelig. Dette kan ha konsekvenser for hvordan ulike lærere løser gitte oppgaver i skolen. Det er likevel slik, ifølge Haug (2014), at handlingsrommet definerer mulighetene som finnes. Han uttrykker videre at en av de store utfordringene i dagens skole er at de statlige styringssignalene er tvetydige og diffuse. Det fører til usikkerhet angående handlingsrommets innhold og metode, og hvordan det kan og burde utnyttes. Det er på samme tid slik at innenfor disse rammene er det lærerne som har mest å si for hva som foregår, som

videre indikerer at måten de arbeider på er avgjørende for resultatene som oppnås (Haug, 2014).

Haug (2014) trekker fram studier av hva som skjer i klasserommet, og at analyser av dette helt opp til 1990-årene viser at hovedaktiviteten for elevene var å lytte til læreren. Studier gjort i senere tid finner at dette ikke er tilfelle lengre, og viser at skolen i mye større grad har blitt mer oppgaveorientert og elevaktiv. Det fremkommer at elever i mye større grad bruker tiden på å løse oppgaver klassevis, i mindre grupper og/eller individuelt. Et spørsmål som kan stilles sett gjennom et inkluderende perspektiv er i hvilken grad dette gagnar alle elever like mye (Haug, 2014). Spørsmålet er aktuelt å stille i sammenheng med at studier av aktivitetsmønster innenfor ulike grupper av elever viser en tydelig tendens – atferdsmønsteret til velfungerende elever gir langt bedre vilkår for læring, sett opp mot elever med spesialundervisning (Haug, 2014). Tendensen viser også at godt velfungerende elever er mest aktive i arbeid med oppgaver, mindre uvirksomme og samhandler med medelever i større grad enn andre. Aktivitet og samhandling kan ikke rent sammenlignes med utbytte, men utbytte krever aktivitet og samhandling (Haug, 2014). Elever med spesialundervisning og elever som strever mestrer ikke undervisning med vekt på elevorientert oppgaveløsning slik som andre elever opplever å mestre. Utfordringen er derfor knyttet til å finne fram til gode arbeidsformer som gir mulighet for deltakelse og læring for alle elever (Haug, 2014).

Medvirkning tar utgangspunkt i at alle stemmer skal høres. Medvirkning er en viktig del av opplæringen i og for demokratiet, og for å skape en inkluderende skole for den enkelte (Haug, 2014). Målsetningen bygger på at alle elever og deres foresatte skal ha mulighet til å uttale seg og påvirke de saksforhold og interesser som gjelder dem selv i utdanningen (Bachmann & Haug, 2006). Et stort dilemma er i hvor stor grad den enkelte elev og foresatte skal forvente at deres meninger og perspektiv skal bli tatt hensyn til, fremfor andre. Videre skriver Haug (2014) at medbestemmelse ikke handler om at alle skal få det som de vil, men at ulike synspunkter må komme fram og bli vurdert på samme måte som alle andres synspunkter.

Vi kan finne demokrati og medvirkning nedfelt som en del av opplæringens verdigrunnlag i overordnet del av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017). Der står det at skolen skal være et sted der barn og unge opplever demokrati og det å bli lyttet til, samt ha reell innflytelse og mulighet til å påvirke det som angår dem i skolehverdagen. Elevene skal i tillegg opparbeide seg erfaring med, og praktisere ulike former for medvirkning og demokratisk deltakelse. Det er når elevenes stemme blir hørt i skolen at de opplever hvordan

de på egen hånd kan ta bevisste valg, og samtidig forberedes til å bli ansvarlige borgere i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Skolen skal involvere alle elever, også elever med rett til spesialundervisning, i både planlegging, utforming og evaluering av opplæringstilbudet deres. Det skal tillegges stor vekt på elevenes meninger, og en god opplæring krever at læreren tar med eleven på laget (Barneombudets Fagrapport, 2017). I fagrapporten forteller elevene som er representert, at de ikke medvirker til egen læring, og at de fleste av dem ikke vet hva medvirkning til læring er. Flere av elevene har heller ikke opplevd medvirkning i praksis, og får ikke hjelp eller mulighet til å ta del i avgjørelser som angår dem (Barneombudets Fagrapport, 2017). Det kan oppfattes som at utfordringen som er fremtredende er å balansere hensynet til den enkelte sett opp mot hensynet til fellesskapet (Haug, 2014).

Det å øke **utbytte** baserer seg på at alle elever skal ha en opplæring som er til gagn for dem både sosialt og faglig (Bachmann & Haug, 2006). Utbytte handler om læring og resultater, faktorer som springer ut av å være i et fellesskap, være deltaker og få mulighet til medbestemmelse (Haug, 2014). Elever med spesialundervisning har rett til en opplæring som er likeverdig og forsvarlig. I det ligger det at eleven skal ha et tilfredsstillende utbytte av opplæringen på lik linje som alle andre elever. På bakgrunn av at alle elever er forskjellige, innebærer det at læreren må kjenne den enkelte elevs utfordringer og læringspotensial, og videre tilrettelegge undervisningsmetoder, organisering, lekser og oppgaver (Barneombudets Fagrapport, 2017). Rapporten til Barneombudet fremhever at de fleste av elevene de har snakket med, ikke opplever å få den tilretteleggingen de trenger av skolen. De forteller samtidig om en tøff skolehverdag der de må jobbe hardere enn sine medelever, ofte på bekostning av sosialt liv. Elevene presiserer viktigheten av den enkelte lærer i henhold til eget læringsutbytte, men at de likevel opplever å få lærere som verken kan faget de underviser i, eller forstår behovene deres.

Haug (2014) skriver at det kan diskuteres akkurat hva som er et godt utbytte av å være på skolen. Det kan sees i sammenheng med at skolen ikke utelukkende har som mål å fremme kunnskap i enkelte fag, eksempelvis norsk, engelsk og matematikk. Skolen og opplæringen har en rekke andre viktige områder og oppgaver som er sentrale for læring og utvikling. Det innebærer og baserer seg på at opplæringen skal legge til rette for blant annet skaperglede, mestring, utforskertrang, engasjement, respekt, tillit og det å møte utfordringer som er fremmede for lærelyst og danning (Haug, 2014; Kunnskapsdepartementet, 2017). I dette

ligger det også det å ta del i og ha ansvar for et fellesskap ut fra verdier med utgangspunkt i inkludering, likestilling og demokrati. Elevene skal oppfordres til å være kreative, handle etisk, tenke kritisk, samt være miljøbevisste (Haug, 2014; Kunnskapsdepartementet, 2017).

Bachmann og Haug (2006) skriver at en utfordring med alle de fire områdene er at de kan stå i motsetning til hverandre, i den forstand at det som tjener det ene punktet, vil kunne bli et hinder for et annet. Eksempelvis vil ikke medbestemmelse nødvendigvis føre til verken økt utbytte eller økt deltakelse. Samtidig, i noen sammenhenger, er det også nødvendig å spørre seg om økt deltakelse vil være et hinder for mer utbytte til elevene. De forklarer dette ved å vise til at inkludering er et sammensatt og komplekst begrep i praksis, og er avhengig av kontinuerlig arbeid. En konsekvens av dette er at verken inkludering eller tilpasset opplæring kan komprimeres eller reduseres til enkle metoder for pedagogisk handling. Prinsippene er begge helhetlige tilnærminger til arbeidet i skolen (Bachmann & Haug, 2006).

2.1.5 Inkluderende læringsmiljø

Elever som mottar spesialundervisning er sårbare, og forskning tyder på at elever innenfor denne gruppen, i større grad er utsatt for stigmatisering, ekskludering og marginalisering (Haug, 2017b; Messiou, 2006). Det kan videre påvirke det psykososiale læringsmiljøet deres negativt. I sin artikkel bruker Haug (2017b) læringsmiljø synonymt med begrepet psykososialt læringsmiljø. Han henviser til Skaalvik og Skaalvik (2013) som trekker fram at det eksisterer en nær sammenheng mellom begrepene, og at disse har innvirkning på flere forhold i miljøet slik som eksempelvis helse og trivsel. Et læringsmiljø bestående av lav kvalitet kan påvirke elevenes prestasjonsnivå negativt, og i verste fall, bistå som en av flere underliggende årsaker til at enkelte elever faller utenfor i både skole-, arbeids- og samfunnslivet (Haug, 2019). Dette står i strid med intensjonene i opplæringslovens § 1-1 *Formålet med opplæringa*, og gjennom opplæringslovens § 9A-2 som sier at «*Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring*» (Opplæringsloven, 1998).

Den inkluderende skolen er helt avhengig av høy kvalitet på læringsmiljøet for at elever skal være sikret gode faglige resultater (Haug, 2017b; Haug, 2019), og to viktige indikatorer på et godt læringsmiljø er engasjement og relasjoner. Engasjement handler om å være involvert og delta i aktiviteter i skolen for å lære og mestre. Det er helt avgjørende for de resultatene og målene elevene ønsker å oppnå faglig og sosialt (Haug, 2019). Engasjement er et resultat av interaksjonen mellom eleven med sine forutsetninger og forholdene skolen legger til rette for,

basert på elevens opplevelser. En god indikator på et godt læringsmiljø, blir ifølge Haug (2019), definert gjennom et positivt og høyt elevengasjement.

Den andre indikatoren som er viktig når det gjelder et godt læringsmiljø er relasjoner mellom elevene og relasjoner mellom elever og lærere. Gode relasjoner dem imellom, kan bidra til trygghet og ny giv for elevene, som kan være fordelaktig i møte med faglige utfordringer (Haug, 2017b; Haug, 2019). Haug (2019) lener seg mot forskningen til Danielsen, Samdal, Hetland og Wold (2009) og McCoy og Banks (2012) når han sier at det finnes omfattende støtte i forskningen for at sosial støtte fra medelever og lærere assosieres med et godt læringsmiljø. Hattie (2009) legger fram at det å ikke like læreren sin er en av flere grunner til at elever misliker skolen og presenterer dårlig. Han understreker også at effekten av medelever kan være stor, både sosialt og faglig i form av emosjonell støtte, sosial sammenligning og kognitiv omstilling. I tillegg synes det å være tilfelle at en god lærer-elev-relasjon i klassen i stor grad henger sammen med gode relasjoner mellom elevene (Haug, 2019). Relasjoner påvirker også situasjoner hvor ulike mennesker er involvert, i form av interaksjon mellom mennesker, ressurser av forskjellige slag og hvordan ressurser er organisert og utnyttet (Haug, 2019). Viktigheten av relasjon støttes også opp av Drugli (2012), som skriver at relasjonsbygging i læringsmiljøet etablerer et godt grunnlag for å skape og tilrettelegge for tilhørighet, trivsel og gode læringsbetingelser for den enkelte elev. Hun presiserer også aspektet med engasjement, og tydeliggjør at en god relasjon mellom lærer og elev vil kunne bidra til at elever viser engasjement og er faglige aktive i undervisningen.

Olsen (2013) peker på fire sentrale trekk ved et inkluderende læringsmiljø; felles ansvar, universell utforming, kultur for læring og profesjonstydighet. I felles ansvar legger Olsen at et inkluderende skolemiljø ikke kan bli gitt som en enkelt oppgave til ulike lærere. Det handler om et felles ansvar som angår alle i skolen, helt fra vaktmesteren og renholdere, pedagoger og assistenter til skolens administrasjon og ledelse. Et annet trekk hun peker på er universell utforming. Likestillings- og diskrimineringslovgivningen gir plikt til universell utforming, og innebærer at utforming og tilrettelegging av fysiske og tekniske forhold i en virksomhets funksjon, skal kunne benyttes av flest mulig, uavhengig av funksjonsnedsettelse (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017, § 17). Skoler er pliktige til å gjøre eventuelle endringer som er nødvendige for at alle elever skal ha tilgang til ulike tilbud. Samtidig er det også slik at det fysiske miljøet og rammene en skole kan tilby, kan ha stor betydning for hvordan vi tenker og handler (Olsen, 2013).

Kultur for læring tar for seg den positive holdningen til den enkelte elevs muligheter til læring og deltakelse. Det handler ikke om eleven har en plass i opplæringen eller ikke, men hvordan opplæringen utformes. Videre er ikke spørsmålet om lærings situasjonen kan tilrettelegges, men i større grad hvordan det skal gjøres (Olsen, 2013; Fasting & Breilid, 2018). Et spørsmål som ofte dukker opp og som har fått en dominerende plass i diskusjoner rettet mot elever med spesialundervisning, er om eleven kan «tas ut» av klassen eller ikke. Fasting og Breilid (2018) fremhever at det er for lett å problematisere diskursen i henhold til å hevde at en opplæring i klassen er det samme som inkludering, mens en opplæring som finner sted *utenfor* er motsatsen. Det handler mer om en fleksibel tilgang til og bruk av ulike arenaer for læring der elevens stemme blir hørt. Dette vil igjen være med å bidra til en større aksept for ulikheter og styrke den inkluderende skolen for alle elever (Olsen, 2013; Fasting & Breilid, 2018). Buli-Holmberg (2015) trekker fram viktigheten fra lærerens side i henhold til utviklingen av en kultur for læring, der læreren skal legge til rette for at alle elever skal kunne delta i fellesskapet, samt oppleve trivsel og gode vilkår for personlig vekst.

Profesjonstydighet er det siste kjennetegnet Olsen (2013) trekker fram, og enkelte nøkkelfaktorer som vektlegges her er relasjoner, samarbeid og inkluderende klasseledelse. Relasjonsaspektet står sterkt, og omfatter relasjonen mellom alle aktører som er involvert i og rundt skolen. Det innebærer anerkjennelse og tillit, samt gode lærer-elev-relasjoner, og berører både kollegaer, samarbeidspartnere og foresatte (Olsen, 2013). Det kan sies at en inkluderende opplæring følgelig innebærer å bidra til en styrking av fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte, gjennom et målrettet og felles ansvar for universell utforming, kultur for læring og profesjonstydighet. Med andre ord, ifølge Fasting og Breilid (2018), en god opplæring bestående av læring og deltakelse for alle.

Rapporten til Barneombudet (2017) viser også til at elever har rett til et godt psykososialt skolemiljø som fremmer læring. Dessverre, slik det fremkommer i rapporten, forteller mange elever at de ikke har det bra på skolen. Manglende trivsel og utrygghet knyttes ofte til funksjonsnedsettelsen deres, og de rapporterer om mobbing og utestengning fra medelever.

Læringsmiljø er også definert fra et politisk hold gjennom punkt 3.1 *Et inkluderende læringsmiljø* i overordnet del av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017). Der blir det lagt vekt på at et raust og støttende læringsmiljø skal være grunnlaget for faglig og sosial utvikling hos elevene. Elevene skal også medvirke og ta ansvar i læringsfellesskapet som de skaper sammen med lærerne. Det blir også presisert at elever lærer, tenker og erfarer i

samspill med andre elever og lærere, gjennom samarbeid og kommunikasjon og ulike læringsprosesser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). I tillegg står det skrevet at i arbeidet med å utvikle et inspirerende og inkluderende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs.

2.1.6 Fellesskapet

I opplæringslovens § 8-2 (1998) er det forankret at alle elever har rett til å tilhøre en klasse eller en basisgruppe. Videre fremkommer det at alle elever skal være i denne basisgruppen/klassen så mye av skoletiden at deres behov for stabilitet og sosial tilhørighet blir ivaretatt (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Prinsippet om sammenholdte klasser er også gjeldende for elever som mottar spesialundervisning, og blir beskrevet som en bærebjelke i fellesskolen, samt en viktig funksjon i forbindelse med inkludering av elever (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Det å være en del av et klassemiljø, vite at man har venner på skolen og føle tilhørighet er viktige elementer for det enkelte individ i fellesskapet. Også Olsen (2010) peker på viktigheten av det å tilhøre en gruppe eller klasse, og skriver at elevene skal ta del i det sosiale liv og være aktive deltakere som gir bidrag ut fra sine forutsetninger. Deres stemme skal bli hørt, og de skal bli tilbudt en opplæring der de kan nyttiggjøre seg sosialt og faglig.

I sin artikkel skriver Haug (2019) at to tredjedeler av elever med spesialpedagogiske behov ikke får egen spesialundervisning. Deres vanskeligheter og behov blir i stedet møtt med tilpasset undervisning i ordinær opplæring innenfor den inkluderende rammen av klassen og medelevene sine. Haug (2017a) og Haug (2019) presenterer også tall som sier at cirka 75 prosent av elever med vedtak om spesialundervisning, mottar undervisning syv timer i uken eller mindre. Det betyr at elevene, i store deler av sin opplæring, deltar i den ordinære opplæringen, og at for de aller fleste er spesialundervisning bare et tilskudd og supplement til den ordinære opplæringen (Haug, 2017a). Det understreker hvor viktig den ordinære opplæringen er for et inkluderende læringsmiljø og for de aller fleste elever som mottar spesialundervisning.

Som nevnt tidligere har skolen ansvar for å utvikle og støtte opp om et inkluderende læringsfellesskap for elevene, som videre skal danne grunnlag for faglig og sosial utvikling. Det handler om å bygge og fremme en kollektiv «vi-følelse» blant elevene i klassen og på skolen, og det må etableres praksiser som bidrar til å fremme normer og verdier som respekt og inkludering av alle medelever (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Utdanningsdirektoratet

(2019b) lister også opp flere tiltak som kan være med å fremme fellesskap, der to av tiltakene handler om tydelig og varm klasseledelse og fellesskapsbyggende undervisning.

Tydelig og varm klasseledelse handler om å skape trygge og gode læringsmiljøer, og sentrale begreper som legges fram her er relasjon og respekt, anerkjennelse og ansvar, utvikling av egen praksis og samhandling. En fellesskapsbyggende undervisning baserer seg på å fremme opplevelsen av tilhørighet og mestring for alle elever, og lærere kan gjennom sin undervisning bidra til å skape en trygg og inkluderende læringskultur. Sentrale elementer er samarbeidslæring og bruken av elevenes kunnskap og erfaringer (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

2.2 Spesialundervisning

Spesialundervisning skal fungere som en ekstra hjelp og støtte i opplæringen, og er et viktig element for å fremme sentrale verdier som likestilling og sosial rettferdighet (Haug, 2017a). Undervisningen skal sikre elevenes læringsutbytte, og er fastsatt i opplæringslovens (1998) § 5-1. Det påfølgende avsnittet tar sikte på å belyse spesialundervisning som verdigrunnlag og rettighet, tilpasset opplæring og IOP.

2.2.1 Verdigrunnlag og likeverd

I overordnet del av læreplanverket står det skrevet at det norske skoleverket er fastlagt å bygge sin praksis på verdiene som er nedfelt i opplæringsloven § 1-1 *Formålet med opplæringa*. Formålsparagrafen tar sikte på å uttrykke verdier som er gjeldende i Norge som samfunn, samt grunnlaget for demokratiet vårt (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre tar overordnet del for seg verdiene som fundamentet i skolens virksomhet, og presiserer at verdiene må gjøres levende og betydningsfulle for elevene gjennom formidling av kunnskap, kompetanse og holdninger. Elevens beste skal alltid være i fokus og er et nødvendig hensyn å legge til rette for. Dette tilsier at læreres profesjonelle skjønn blir utfordret i form av ulike spenninger og oppfatninger mellom interesser og meninger hos lærere. En viktig del av profesjonsarbeidet er at lærere må vurdere og bruke sitt skjønn for å best mulig ivareta den enkelte elevs møte med fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Et sentralt punkt i forbindelse med undervisning, og kanskje helt avgjørende når det gjelder spesialundervisning, er prinsippet om likeverd. Opplæringen i skolen skal være bidragsyter til utvikling av holdninger, kunnskaper og verdier hos den enkelte elev, men også for fellesskapet (Fasting & Breilid, 2018). Opplæringen skal videre sikre barn- og unges utvikling

slik at de kan fungere og operere som frie borgere med integritet og verdighet i demokratiet (Aune, 2012). Barn og unge skal vokse opp i et skolesamfunn der alle skal gis muligheter til samhandling i et mangfold av aktiviteter som engasjerer til mestring og aksept, kritisk tenkning, skaperglede og utforskertrang (Fasting & Breilid, 2018). Det handler med andre ord om en likeverdig opplæring hvor respekt og verdighet for det enkelte menneskets personlige selvfølelse og integritet står sterkt (Welstad, 2016).

2.2.2 Retten til spesialundervisning

Variasjoner mellom elever i dagens skole er stor. En av de største utfordringene lærere har, er å møte elevmangfoldet med en undervisning der hver enkelt elev opplever læringsutbytte ut fra forutsetningene deres. Gjennom ulike tilpasninger og variasjoner i den ordinære opplæringen skal lærere nå ut til alle elevene (Haug, 2017a), og elever som ikke har eller ikke kan oppnå et tilfredsstillende læringsutbytte av den ordinære opplæringen har rett på spesialundervisning (Opplæringsloven, 1998, § 5-1). Undervisningen skal sikre alle elever rett til læring, slik det er formulert gjennom opplæringslovens § 1-1 *Formålet med opplæringa* og § 1-3 *Tilpassa opplæring* (Opplæringsloven, 1998). Målet med spesialundervisningen er å gi elever som ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, et likeverdig opplæringstilbud, som er i samsvar med tilbudet andre elever får (Lekhal, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2021a). Spesialundervisningen skal ivareta mulighetene elevene har til å nå realistiske mål, samt være en del av et læringsmiljø hvor mangfold og variasjoner i evner og forutsetninger blir tatt hensyn til (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

2.2.3 Spesialundervisning og tilpasset opplæring

Spesialundervisning og dets innhold er nødt til å sees i samsvar med prinsippet om tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp som gjelder alle elever i den norske skolen, og innebærer en rett til en opplæring som er i samsvar med egne forutsetninger og evner (Opplæringsloven, 1998, § 1-3). Ut fra lovparagrafen kan det tolkes som at tilpasset opplæring først og fremst fokuserer på den individuelle tilpasningen, og retter mindre oppmerksomhet mot deltakelse i fellesskapet (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). Det legges midlertidig vekt på at tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er et grunnleggende element i fellesskolen, og vi kan lese i overordnet del av læreplanverket at tilpasset opplæring skal i størst mulig grad skje gjennom tilpasninger og variasjon til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Prinsippet om tilpasset opplæring favner all undervisning, både den ordinære undervisningen og spesialundervisningen. Det betyr at både elever som har lærevansker og elever med gode forutsetninger for læring skal bli gitt en opplæring som tar hensyn til mulighetene deres (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). Forskjellen mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring kommer til syne gjennom den lovfestede retten til en likeverdig opplæring. I den ordinære undervisningen har ikke eleven rett til særskilt tilrettelegging. Spesialundervisning innebærer en individuell og juridisk rett til et tilpasset undervisningsopplegg med bakgrunn i den enkeltes elevs ressurser, lærevansker, læreforutsetninger og funksjonsvansker (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). Et godt bilde på forholdet mellom dem kan beskrives ved at spesialundervisning også er tilpasset opplæring, men ikke all tilpasset opplæring og undervisning er spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) lister opp flere læreroppgaver som kan knyttes til arbeidet med spesialundervisning og tilpasset opplæring. En av disse baserer seg på hvilken metodisk tilnærming læreren har for å best mulig tilpasse undervisningen. I lærerens metodiske tilnærming er det viktig at elevenes læreforutsetninger er utgangspunkt for den valgte tilnærmingen. På den andre siden påpekes det at metodene som lærerne velger ut, ofte hentes fra lærerens eget metoderepertoar, og tilpasses underveis i undervisningen. Forskning gjort innenfor feltet, viser at lærere ofte anser seg selv som flinke til å finne tilpassede metoder for sine elever, men metodene som velges ut i liten grad blir beskrevet eller begrunnet. I tillegg blir det lagt fram at metodene som brukes i liten grad er individualisert og hovedsakelig basert på en mer kollektiv tilnærming (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016).

2.2.4 Den individuelle opplæringsplanen (IOP)

I alle tilfeller der elever mottar spesialundervisning, skal det utarbeides en individuell opplæringsplan med utgangspunkt i den sakkyndige vurderingen fra PPT. Det er enkeltvedtaket for spesialundervisningen som er med på å sette de absolutte rammene for elevenes IOPer, og planen blir beskrevet som et arbeidsverktøy for skolen og læreren for å sikre elevenes opplæringstilbud. Målet med planen er å utvikle praktisk hjelp i planlegging, gjennomføring og evaluering av opplæringen for elever i spesialundervisning (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016).

I en IOP skal det forekomme beskrivelser av mål og innhold, arbeidsmåter og organiseringsformer, samt vurderingsformer, og skal samordnes med planen for den ordinære opplæringen, slik at opplæringstilbudet til eleven blir helhetlig (Buli-Holmberg & Ekeberg,

2016). Med tanke på utforming av en IOP kan den, innenfor opplæringslovens (1998) rammer, utformes på flere ulike måter. Det gjelder både når det kommer til form og mer konkret innhold. Videre er det elevens sammensatte behov som styrer hvor detaljert og omfattende en IOP skal være, og det må gjøres en faglig vurdering i hvert enkelt tilfelle. Uavhengig av elevens behov skal en IOP inneholde mål og innhold for opplæringen og hvordan opplæringen skal drives. I planen skal det komme fram i hvilke fag eller deler av et fag det skal gis spesialundervisning, og innholdet skal i størst mulig grad samordnes med resten av klassens plan for ordinær opplæring. Det er på samme tid elevens behov som vil være styrende og avgjørende (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). Utdanningsdirektoratet (2021a) skriver at de anbefaler at de som arbeider med elevene det gjelder, utarbeider og lager IOP sammen. De utdyper også at det er viktig at lærerne i spesialundervisning og ordinær opplæring har et godt samarbeid i henhold til elevenes opplæring. Alle lærerne som har eleven, har et ansvar for å legge til rette for tiltak som er beskrevet i IOPen. Det er også slik at de fleste elever med enkeltvedtak om spesialundervisning, i store deler av skoledagen, deltar i ordinær undervisning. I ordinær opplæring har ikke eleven spesialundervisning, og det stilles her krav til at lærere er kjent med og klar over innholdet i både sakkyndig vurdering, enkeltvedtak og IOP, og ser til at eleven får et tilfredsstillende læringsutbytte (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

2.3 Hva sier forskningen på feltet

Det er tidligere blitt forsket på og gjennomført flere interessante studier og undersøkelser knyttet til inkludering og spesialundervisning sett fra et lærerperspektiv. Tatt i betraktning at det kan vises til mye forskning på feltet, har jeg valgt å presentere et knippe studier og undersøkelser knyttet til ulike aspekt og perspektiv ved temaområdene. Det blir først presentert et utdrag fra nasjonal forskning, deretter internasjonal forskning.

Av tidligere forskning fra et nasjonalt ståsted kan vi se på Sven Nilsen (2018) og hans forskning om læreres erfaringer av inkludering av elever med spesialundervisning i ordinær undervisning. Studien er basert på åtte semi-strukturerte intervju med lærere i ordinær og spesialundervisning på fire lokale skoler i Norge. Datainnsamlingen er foretatt i to kommuner, og i hver av disse to deltakende kommunene ble to lærere fra barneskolen og to lærere fra ungdomsskolen intervjuet (Nilsen, 2018). Resultatene fra undersøkelsen indikerer at samarbeid og koordinering mellom den ordinære undervisningen og spesialundervisningen er begrenset. Funnene viser til mangel på tilstrekkelig tilpasning og en akademisk standardisering av den ordinære opplæringen, som videre reduserer potensialet til å møte

elever med spesialundervisning og deres behov. Lærerne i studien opplever at elever med spesialundervisning har en større tendens, enn andre elever, til å falle ut og bli overlatt til seg selv når de deltar i ordinær undervisning. Dette virker å være gjeldende og påvirke elever som beskrives som stille og tilbaketrukkne. Videre påpeker lærerne en utfordrende arbeidshverdag med et stort antall elever å følge opp, en faktor som kan føre til at de ikke har nok tid eller mulighet til å gi elevene som trenger ekstra støtte den oppmerksomheten de behøver (Nilsen, 2018).

Forskningen til Nilsen (2018) er en oppfølging av forskningsprosjektet til Jorun Buli-Holmberg, Sven Nilsen og Kjell Skogen som foregikk fra 2007 til 2014, hvor tilpasset opplæring og spesialundervisning i lys av Kunnskapsløftet var fokusområdet (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015). Sentralt i deres forskning er skolelederrollen, lærerrollen og planleggingsarbeid. Undersøkelsen har lagt vekt på å studere skolens arbeid med tilpasset opplæring og spesialundervisning fra to ulike innfallsvinkler. Den ene tilnærmingen karakteriseres som et makroperspektiv, hvor lokal praksis sees i forhold til intensjoner som er fastsatt i styringsdokumenter (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015). Den andre innfallsvinkelen beskrives som et mikroperspektiv, der arbeidet med tilpasset opplæring og spesialundervisning blir forstått ut fra skoleledernes og lærenes egne opplevelser, vurderinger og erfaringer (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015). En kort oppsummering av noen av hovedtrekkene i forskningsprosjektet, viser at det i særlig grad pekes på forskjellene mellom en individualistisk skolekultur og en samarbeidende skolekultur, og konsekvensene det har og kan få, spesielt når det kommer til skolelederrollen, lærerrollen og læreplanarbeid (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015). Implikasjonene som blir tatt opp i undersøkelsen dreier seg om utdanningspolitiske føringer sett opp mot det konkrete praksisfeltet i ulike skoler og klasserom (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015).

Ett annet bidrag til forskningsfeltet er prosjektet «*The function of special education*» (SPEED), startet i 2012 og avsluttet i 2017 (Haug, 2017a). SPEED-prosjektet ønsket å gi svar på spørsmål om hva spesialundervisning handler om, og hvilken funksjon den har (Toppol, Haug & Nordahl, 2017). SPEED-prosjektet har studert spesialundervisningen i praksis ut fra observasjoner og opplysninger fra elever, lærere, foreldre, spesialpedagoger og PPT-ansatte, og ambisjonen har vært å gi en åpen og kritisk analyse av feltet (Haug, 2017). Metoden for innsamling av data i hovedprosjektet er kvantitative metoder, og datamaterialet er hentet fra 98 skoler fordelt på 16 kommuner i fem fylker i Sør-Norge (Toppol et al., 2017; Haug, 2019). En gjennomgang av resultatene fra SPEED-prosjektet viser til at det ikke er enkelt å

finne fram til spesielle kjennetegn for hvordan spesialundervisningen fungerer i praksis, siden mangfoldet er stort. Enkelte problematiske områder som samlet kan trekkes fram er varierende lærerkompetanse, segregert undervisning, manglende sammenheng mellom ordinær opplæring og spesialundervisning og lave forventinger og krav fra lærerens side (Haug, 2017a).

Bliksvær et al. (2017) har gjennomført en spørreundersøkelse blant grunnskolelærere for å teste ulike forklaringer på økt forekomst av spesialundervisning. De har benyttet et kvantitativt materiale fra en internettbasert spørreskjemaundersøkelse gjennomført blant 409 lærere i en større kommune på Østlandet. Formålet har vært å belyse og tilføre ny kunnskap om ulike årsaker til den økte bruken av spesialundervisning i grunnskolen, og hva som virker å være drivende. Studien har testet en målemodell bestående av syv begreper, som er utviklet med grunnlag i tidligere forskning, som representerer ulike typer forklaringer på høy forekomst av spesialundervisning (Bliksvær et al., 2017). I undersøkelsen konkluderer de med at forklaringene som får støtte i datamaterialet til dels dreier seg om forhold som den enkelte skole eller kommune ikke kan styre direkte. Studien viser at et økt rettighetsfokus i samfunnet, et økt fokus på resultater og læringsutbytte i skolen, og ressursmangel i skolen oppfattes som de viktigste driverne av spesialundervisning. De skriver at dette kan være med på å forklare hvorfor tiltak som settes inn på skolenivå bare i en begrenset grad synes å ha en påvirkning på omfanget av spesialundervisning.

Ett bidrag til forskningsfeltet som er av eldre internasjonal karakter, er Ainscow, Booth og Dysons (2004) artikkel om forståelse og utvikling av inkluderende praksiser i England. Forskningen er et samarbeid mellom flere forskere, og tar sikte på å utforske forskjellige måter å utvikle inkluderende praksiser på. Forskningen er en del av et større prosjekt, og i artikkelen legges det vekt på viktigheten av å lære av ulikheter i sosial sammenheng, styrke samarbeidet mellom involverte parter og identifisere og adressere barrierer knyttet til deltakelse og læring (Ainscow, Booth & Dyson, 2004).

Ainscow, Dyson og Weiner (2013) fokuserer på ulike former for klasseromspraksis som kan være med å hjelpe elever til økt deltakelse. Artikkelen tar for seg og gjennomgår internasjonal litteratur om utvikling av effektive måter å inkludere barn og unge med spesialpedagogiske behov i skolen, initiert av CfBT Education Trust. Det blir lagt fram seks sentrale måter, hvorav to av måtene baserer seg på at støtten og undervisningen til elever med spesielle behov

bør og må planlegges nøye, og at lærere må eksponeres og få opplæring i ulike former og metoder for å utvikle en inkluderende praksis (Ainscow, Dyson & Weiner, 2013).

Mitchell (2015) legger fram at inkluderende opplæring er et samspill mellom flere ulike faktorer. En første faktor han trekker fram er utviklingen av felles visjon hos alle ansatte på alle nivåer i utdanningssystemet, som videre kan bidra til vilje og engasjement for å gjennomføre en inkluderende opplæring. Når det kommer til ulike former for tilpasninger, peker han på flere sentrale områder slik som tilpasninger av innhold i klasseromsopplæringen, tilpassede undervisningsformer og tilrettelegging for fysisk tilstedeværelse og tilgjengelighet. Mitchell fremhever videre betydningen av støtte i form av relevant kompetanse fra lærernes side, og at det må settes inn ressurser for å kunne støtte opp en undervisning bestående av kvalitet og kompetent personell.

Mel Ainscow (2020) har skrevet en artikkel som fokuserer på utdanningssystemer rundt om i verden og deres utfordringer knyttet til å finne måter å inkludere alle barn og unge i skolen på. En oppsummering av enkelte ideer i artikkelen som kan fremme inkludering og like muligheter for alle, peker på endringer av politiske strategier og vektlegging av ulike tilnærminger fra lærernes side. I tillegg legges det fram at skolepolitikken må bygge på erfaringer og ekspertise fra alle som er engasjert i barnas liv, inkludert dem selv. Ainscow skriver at disse ideene indikerer at det å fremme inkludering og likeverd i opplæringen handler i mindre grad om innføring av bestemte teknikker eller organisasjonsordninger, men i større grad om prosesser for sosial læring innenfor bestemte sammenhenger og kontekster.

Som nevnt innledningsvis under valg av tema, er lærere og pedagoger de personene som står nærmeste elevene i skolehverdagen, og har en viktig rolle i arbeidet med tilrettelegging og planlegging. Lærerens handlinger har også en omfattende innvirkning på hva som skjer i klasserommet og på undervisningen som gjennomføres. Til tross for at det tidligere er og har blitt forsket på lærerperspektivet knyttet til inkludering og spesialundervisning, og at det kan vises til mer forskning utover det som er presentert, har jeg valgt å utforske dette perspektivet videre. Jeg vil i det neste kapittelet gjøre rede for den metodiske fremgangsmåten som er brukt for å samle inn datamateriale knyttet til lærerperspektivet.

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg gå nærmere inn på hvordan undersøkelsen er utformet, og presentere og beskrive prosjektets fremgangsmåte og metodiske valg. Innledningsvis begrunnes valg av forskningsmetode kort, før det følger en karakteristisk skildring av den kvalitative tilnæringsmetoden og forskningsintervjuet. Deretter vil utvalg, samt forberedelse og gjennomføring av intervju bli presentert, etterfulgt av transkriberings- og analyseprosessen. I tillegg vil validitet, reliabilitet og generaliserbarhet bli omtalt, før det avslutningsvis blir gjort rede for de etiske overveielserne knyttet til prosjektet.

3.1 Valg av metode

Metode kan beskrives som en oppskrift man skal følge, en bestemt vei mot et mål (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). Det er redskapet vårt i møte med det vi vil undersøke, og omhandler hvordan vi skal gå fram for å innhente informasjon og kunnskap om virkeligheten, hva den forteller oss om samfunnsmessige prosesser og forhold, og på hvilken måte denne informasjonen skal analyseres (Johannessen et al., 2016). Hensikten er å samle inn, analysere og tolke datamateriale for å undersøke om våre antakelser samsvarer med virkeligheten eller ikke (Johannessen et al., 2016). Dalland (2020) beskriver valget av metode som en fremgangsmåte hvor valget bør begrunnes ut fra hvilken metode som kan gi formålstjenlige svar på oppgaven, samt belyse prosjektets problemstillinger på en faglig og interessant måte. I samfunnsvitenskapelig metode skiller vi mellom to hovedmetoder knyttet til forskning: kvantitativ og kvalitativ metode. Kjentegn ved kvantitative metoder er å innhente opplysninger og informasjon fra et stort antall enheter, der innsamling av data skjer uten direkte kontakt med forskningsfeltet. Metoden er lite fleksibel, og tar sikte på å gi data i form av målbare enheter og tall, samt få fram det som er felles (Dalland, 2020). Den kvalitative forskningsmetoden baserer seg på kunnskap om få undersøkelsesenheter, og metodeopplegget er preget av en større tilpasning og spontanitet i forskningsprosessen (Dalland, 2020). Datainnsamling skjer i kontakt med feltet hvor målet er å få fram det særegne og spesielle ved deltakerne i studien (Thagaard, 2018). Med utgangspunkt i forskningsprosjektets formål og problemstilling har jeg valgt å bruke den kvalitative forskningsmetoden.

3.2 Kvalitativ tilnæringsmetode

Den kvalitative tilnæringsmetoden er nært knyttet til to retninger innenfor kunnskapstradisjonene, fenomenologi og hermeneutikk (Thagaard, 2018). Et fenomenologisk syn baserer seg på den

subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer, opplevelser og oppfatninger (Thagaard, 2018). Fenomenologi beskrives som læren om fenomenene (Dalland, 2020), og baserer seg på å forstå fenomener gjennom perspektivene til personene vi studerer, samt beskrivelser av omverdenen slik de erfarer den. Den tar sikte på å forstå menneskers følelser, tanker og adferd som sammen gir grunnlag for at vi kan utvikle en generell forståelse av fenomenet vi studerer (Dalland, 2020). Hermeneutikk blir forklart som fortolkningslære og forsøker å fortolke et dypere meningsinnhold enn det som er direkte innlysende (Thagaard, 2018). Tradisjonen vektlegger at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at det finnes flere nivåer hvor fenomener tolkes i og på. Videre bygger hermeneutikken på tanker om at mening kun kan forstås og tolkes i den sammenheng fenomenene vi studerer er en del av, og delene må sees i lys av helheten (Thagaard, 2018). Kvalitative forskningsmetoder søker å oppnå en forståelse av sosiale fenomener, og kan av den grunn knyttes til de fortolkede teoriene fenomenologi og hermeneutikk. Rammen av fortolkning legger grunnlaget for den forståelsen vi utvikler i løpet av forskningen og har dermed stor betydning i kvalitativ forskning (Thagaard, 2018).

Kvalitative metoder preges av fleksibilitet i forskningsoppleggene, samt en nær kontakt med det eller de som studeres og forskeren. Imidlertid påpeker Thagaard (2018) viktigheten av forskningsresultatenes troverdighet og pålitelighet i den forstand kunnskapen gjøres eksplisitt. Det er viktig å reflektere over og redegjøre for metodiske beslutninger, samt gi grundige redegjørelser av våre tolkninger, fremgangsmåter, refleksjoner og beslutninger med hensikt om å gjøre forskningsprosessen transparent (Thagaard, 2018). Innenfor det kvalitative forskningsfeltet finnes det flere forskjellige metoder. De mest brukte metodene er intervju, observasjon og analyse av tekster. I mitt prosjekt ønsket jeg å forske på hvordan lærere arbeider for en inkluderende spesialundervisning for elever på mellomtrinnet. Videre ønsket jeg å fokusere på hvordan lærere planlegger og arbeider for en inkluderende opplæring. Jeg har av den grunn valgt å bruke kvalitativt intervju som metode for å samle inn data.

3.2.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden sett fra intervjupersonens side og perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2017). Hensikten med intervjuet er å få fram betydningen av folks erfaringer og få innsyn i hvordan verden oppleves fra intervjupersonenes ståsted. Målet er å innhente fyldige og omfattende kunnskaper om hvordan mennesker opplever sin livssituasjon og hvilke synspunkter de har på temaer som intervjuet handler om (Thagaard, 2018). Kvalitativt intervju som metode er hensiktsmessig for å få innsikt i personers tanker og

følelser, og legger grunnlaget for de erfaringene og begivenhetene intervjupersonene forteller om. Erfaringene og begivenhetene er forankret gjennom ulike hendelser i deres liv, og preges derfor av intervjupersonenes egne forståelser av sine opplevelser (Thagaard, 2018).

I et forskningsintervju produseres og konstrueres kunnskap sosialt gjennom interaksjon mellom intervjuer og intervjuperson (Kvale & Brinkmann, 2017). Det handler om å utveksle ulike synspunkter mellom personer i samtale om et tema som er interressant for alle parter. Til tross for at det å intervju kan virke som en enkel og lite komplisert oppgave, skriver Kvale og Brinkmann (2017) at det stilles ulike krav til selve intervjuprosessen. Et kvalitativt forskningsintervju krever gode samtaleferdigheter og grundig forberedelse. Det er først og fremst kvaliteten på intervjuerens ferdigheter og kunnskaper om temaet som avgjør kvaliteten på de produserte dataene i selve intervjuet. Det krever veloverveide valg når det kommer til utforming av intervjuguide, utvikling og formulering av spørsmål og i gjennomføringsfasen av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2017). Viktige punkter i intervjufasen er hvordan en skal skape en god relasjon til informanten og hvordan man skal lytte med tålmodighet og oppmerksomhet til det informantene forteller (Thagaard, 2018).

I forbindelse med intervjupersoner benyttes ofte betegnelsen subjekt, der forskeren forsøker å skape mening og forståelse om hva informanten subjektivt mener om et fenomen og grunnlaget deres for ulike handlingsvalg (Johannessen et al., 2016). En sentral faktor her er at subjektbegrepet indikerer at intervjupersoner er underlagt ulike maktrelasjoner, oppfatninger, ideologier og diskurser som kan være med på å bestemme handlingsvalgene deres. Med andre ord kan det sies at subjektet ikke helt og holdent er fullstendig subjektiv, men påvirket av omgivelsene rundt hva og hvem de snakker om (Kvale & Brinkmann, 2017).

Det finnes flere ulike måter å utforme et forskningsintervju på. På den ene siden finner vi intervjuer som er preget av lite struktur. Et intervju med denne utformingen er preget av en uformell samtale der intervjupersonen kan ta opp temaer i løpet av intervjuet og videre - tilpasse spørsmålene til temaene som dukker opp underveis (Thagaard, 2018). En fordel ved denne tilnærmingen til forskningsfeltet er at vi kan følge opp intervjupersonens fortellinger og utdyping av temaer som vi ikke hadde tenkt ut på forhånd. På den andre siden av skalaen finner vi en relativt strukturert tilnærming, der spørsmål og rekkefølgen på spørsmålene er fastsatt i forkant av intervjuet. En fordel med denne metoden er at svarene vi får er sammenlignbare, basert på at informantene har kommentert de samme temaene og spørsmålene (Thagaard, 2018).

I mitt arbeid med innsamling av datamateriale til forskningsprosjektet, ønsket jeg verken å ha en helt åpen samtale, ei heller en helt lukket spørresamtale. Valget mitt falt dermed på et semi-strukturert intervju, som er den mest brukte formen for intervju ifølge Thagaard (2018). Et semi-strukturert intervju har en intervjuguide som utgangspunkt, mens temaer, spørsmål og rekkefølge kan variere (Johannessen et al., 2016). Dette åpner for at vi både kan følge med på intervjupersonens svar og fortellinger, og samtidig sørge for at viktige temaer for problemstillingen blir belyst. Forskeren har mindre påvirkning på hvordan og i hvilken grad informanten besvarer spørsmålene som blir stilt. Spørsmålene er stort sett åpne og på den måten blir informanten delaktig i intervjuet og kan gi både utfyllende og detaljerte svar (Thagaard, 2018).

3.3 Utvalg

Utvalget av informanter er avhengig av hva du ønsker å vite noe om og formålet med prosjektet. Dalland (2020) skiller mellom et tilfeldig utvalg og et strategisk utvalg. Et eksempel på tilfeldig utvelgelse er loddrekning. Et strategisk utvalg er basert på utvelgelse av personer som besitter bestemte kunnskaper, erfaringer, kvalifikasjoner og egenskaper som er strategiske i forhold til problemstillingen (Dalland, 2020; Thagaard, 2018). I mitt forskningsprosjekt ønsket jeg å undersøke hvordan lærere planlegger og arbeider for en inkluderende opplæring for elever på 5-7.trinn. Valget mitt for å innhente relevant datamateriale falt dermed på et strategisk utvalg sett i henhold til formålet med prosjektet.

Utvalget mitt av informanter består av fem kvinnelige kontaktlærere som arbeider på 5-7.trinn i Lindesnes, Telemark og Oslo kommune. Informantene har alle elever med vedtak om spesialundervisning i klassen, men graden av antall elever, type diagnose, timetall og omfang varierer. I henhold til antall informanter skriver Johannessen et al. (2016) at tommelfingerregelen er at utvalget skal være stort nok til å kunne belyse problemstillingen vår. Det henviser til at antallet informanter vil være avhengig av kvaliteten på intervjuene som blir gjennomført. Jeg ønsket å sikre meg mye, men relevant informasjon fra informantene mine om temaet. Samtidig ville jeg heller sitte igjen med for mye data, for deretter å ha muligheten til å ta vekk det som ikke var relevant i analysen. Inklusjonskriteriene for deltakelse i denne studien er:

- Minimum 4 års lærerutdanning
- Kontaktlærer på 5-7.trinn
- Elev(er) med vedtak om spesialundervisning i klassen

- Frivillig deltakelse

Underveis i arbeidet med gjennomføring av intervju, satt jeg med en oppfatning om at fem informanter var nok til å dekke problemstillingen i prosjektet mitt. Jeg følte at jeg ikke fikk noen dypere forståelse, og hadde nådd det Johannessen et al. (2016) forklarer som et metningspunkt. Det handler om at det ikke lenger har noen hensikt å intervju eller observere flere informanter, fordi de mest sannsynlig ikke vil tilføre ny informasjon på området. Informantene i dette prosjektet vil bli omtalt som Lærer 1, Lærer 2, Lærer 3, Lærer 4 og Lærer 5.

3.4 Forberedelser og gjennomføring av intervju

Ifølge Johannessen et al. (2016) er utgangspunktet for all forskning nysgjerrighet, og at vi som forskere ønsker svar på ett eller flere spørsmål. Forskningsspørsmål eller problemstillinger skiller seg ut fra de hverdagslige spørsmålene ved at de må være mer gjennomtenkte. Forskningsspørsmål stiller også høye krav til organisering og gjennomførelse for å kunne besvare problemstillingen. En sentral del av arbeidet med forskning er å sette seg inn i relevant litteratur og ta stilling til undersøkelsens formål (Johannessen et al., 2016). Jeg vil i de neste avsnittene komme nærmere inn på forberedelses- og gjennomføringsfasen i mitt forskningsprosjekt.

3.4.1 Forberedelser

For å kunne starte et forskningsprosjekt er man nødt til å søke om godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD). Grunnen til dette er for å sikre at sensitive data og behandling av personopplysninger blir vernet, ivaretatt og sikret i løpet av studien. Etter arbeidet med å søke NSD startet jeg med å sette meg inn i relevant litteratur som Johannessen et al. (2016) beskriver som en sentral del av forberedelsesfasen i forskningsprosessen. Samtidig startet jeg arbeidet med å skaffe og rekruttere informanter som kunne være aktuelle til min problemstilling. Jeg utformet et informasjonsskriv om studien min som inneholdt opplysninger og informasjon om meg selv, hva jeg studerer, formålet med prosjektet og fremgangsmåte, anonymisering av opplysninger i etterkant av intervjuene, hvordan opplysninger og datamateriale ville bli oppbevart og frivillig deltakelse. Dette informasjonsskrivet ble sendt ut til rektorer på ulike barneskoler i Lindesnes og Oslo. Responsen og tilbakemeldingene fra rektorene var varierende, og jeg forstod ganske tidlig i prosessen at jeg ikke kunne belage meg på responsen fra de ulike skolene jeg hadde sendt

mail til. Derfor valgte jeg å ta direkte kontakt med tidligere kollegaer, bekjente og venner av meg som er ansatt på ulike skoler. Jeg spurte om de kunne sette meg i kontakt med personer som kunne være aktuelle på deres skole, og om det var mulig å få kontaktinformasjonen deres. Etter en periode med utveksling av mail, meldinger og telefonsamtaler resulterte dette i fire informanter. I tillegg fikk jeg hjelp av en av disse lærerne til å skaffe meg en femte informant.

3.4.2 Intervjuguide

Når det gjelder kvalitative intervjuer er det vanlig å utarbeide en intervjuguide. Thagaard (2018) påpeker at utgangspunktet for et godt og vellykket intervju er at vi på forhånd har satt oss inn i informantens situasjon. Det kreves gode kunnskaper om konteksten av intervjuet slik at vi kan stille relevante og aktuelle spørsmål. En intervjuguide forklares som et hjelpemiddel til å huske de temaene som skal tas opp, samt lede intervjueren gjennom intervjuet (Dalland, 2020). I utformingen av intervjuguiden er planlegging en viktig del for å sikre at vi stiller spørsmål om sentrale temaer i prosjektet. En intervjuguide i kvalitative intervjuer har som hensikt å skape kunnskap gjennom intervjuprosessen. Dette betyr at spørsmål ikke bare kan bli listet opp, men utvikles i løpet av samtalen og følges av de svarene intervjupersonen gir (Dalland, 2020). En intervjuguide vil likevel inneholde en liste over generelle spørsmål og en bestemt rekkefølge, men er åpen for endring dersom informanten tar opp nye temaer (Johannessen et al., 2016). Listen bør være delvis forhåndsstrukturert for å hindre innsamling av unødig informasjon, og i tillegg inneholde underpunkter og oppfølgingsspørsmål for en mer konkret beskrivelse om forskjellige temaer eller spørsmål (Thagaard, 2018).

I det innledende arbeidet med utformingen av intervjuguiden fortsatte jeg å bruke tid på å sette meg inn i relevant teori og forskning om temaet. Videre leste jeg også gjennom tidligere oppgaver som gjorde seg nyttig i prosessen med å utarbeide spørsmål og temaområder. På bakgrunn av dette dannet jeg meg tre «hovedtemaer» som skulle gjenspeiles og være gjennomgående i intervjuene med tilhørende spørsmål og oppfølgingsspørsmål. Hovedtemaene som jeg dannet meg var 1) spesialundervisning og IOP, 2) inkluderingsbegrepet og 3) planlegging og gjennomførelse. Det første utkastet inneholdt rundt 30 spørsmål med enkelte oppfølgingsspørsmål knyttet til hovedtemaene nevnt over. Jeg sendte utkastet til veileder for tilbakemelding, og fikk til svar at intervjuguiden måtte kortes ned. Etter arbeidet med å korte ned intervjuguiden endte jeg opp med 16 spørsmål med påfølgende ett til to oppfølgingsspørsmål til hvert spørsmål. Selv følte jeg at intervjuguiden

ble mer spesifisert og konkretisert, samtidig som jeg fikk dekket de viktigste spørsmålene som kunne belyse min problemstilling.

Med tanke på struktur og oppbygning av intervjuguiden ønsket jeg fleksibilitet, men samtidig var det sentralt at jeg sikret viktig informasjon sett i henhold til problemstillingen min. Jeg valgte derfor å benytte meg av og starte intervjuet med åpne spørsmål for å oppfordre informantene til å svare så fritt og utfyllende som mulig. Jeg ville også prøve å skape en avslappende atmosfære, og etablere et tillitsforhold og en relasjon til informantene. Etter hvert åpnet jeg opp for flere hovedspørsmål hvor jeg ønsket å få tak i kjernen av det jeg lurte på, også beskrevet som nøkkelspørsmål. Hensikten med disse spørsmålene er å sørge for at jeg som forsker innhenter datamaterialet jeg trenger for å svare på undersøkelsens problemstilling og formål (Christoffersen & Johannessen, 2012). Avslutningsvis i intervjuguiden ønsket jeg å åpne opp for å gi avsluttende kommentarer eller innspill, samt rydde opp i eventuelle uklarheter. Christoffersen og Johannessen (2012) fremhever at det er viktig at informanten får mulighet til å komme med innspill dersom han eller hun har noe på hjertet som ikke har kommet fram i løpet av intervjuet. Jeg ønsket ikke at informantene skulle lese gjennom spørsmålene i forkant, slik at jeg på den måten fikk mest mulig spontane og ærlig svar kombinert med refleksjon rundt egne erfaringer, tanker og opplevelser under selve intervjuet. Intervjuguiden som er brukt i denne undersøkelsen ligger som vedlegg 1 bakerst i oppgaven.

3.4.3 Pilotintervju

Før forskeren intervjuer informantene til selve undersøkelsen, er det anbefalt å foreta ett eller flere pilotintervju, for å være sikker på at spørsmålene gir svar på det forskningsprosjektet handler om. Dette viser også Christoffersen og Johannesen (2012) til, og skriver at pilotintervju kan være til stor hjelp for deg som forsker, ved å øve deg på intervjusituasjonen og kjenne på egen rolle. I tillegg gir det deg en tilbakemelding på om temaene og spørsmålene egner seg for problemstillingen, før du går i gang med å samle inn data til undersøkelsen. Videre får du også testet teknisk utstyr, og minimert sjansen for eventuelle tekniske problemer under selve intervjuet.

For å sikre ærlige og oppriktige tilbakemeldinger valgte jeg å gjennomføre et pilotintervju på en person jeg kjenner godt. Jeg ønsket også å føle meg trygg i situasjonen og valgte derfor en jeg stoler på. Med tanke på varighet opplevde jeg at jeg brukte mindre tid på intervjuet enn hva jeg først hadde antatt. I etterkant av intervjuet innså jeg at jeg måtte endre og finjustere intervjuguiden på noen punkter, slik at spørsmålene ga større rom for reflekterende og

utfyllende svar. Samtidig noterte jeg også ned påfølgende oppfølgingsspørsmål som jeg kunne stille underveis, dersom det var relevant. For å prøve å videreutvikle meg i intervjusituasjonen og få en objektiv tilbakemelding på den reviderte intervjuguiden, intervjuet jeg en annen person etter jeg hadde gjort endringer. Jeg opplevde at dette intervjuet fungerte bedre enn det første, samt at det var lettere å stille oppfølgingsspørsmål. En av grunnene til det er at jeg hadde gjort meg noen tanker og refleksjoner rundt gjennomgangen fra det første pilotintervjuet. Begge pilotintervjuene var lærerike og gav meg både innsikt og trygghet i intervjusituasjonen. Jeg satt også igjen med en følelse at jeg ble bedre kjent med de ulike intervju spørsmålene og kunne på den måten bruke dem mer fleksibelt sett opp mot det første pilotintervjuet.

3.4.4 Gjennomføring av intervju

Grunnet COVID-19 viruset ble intervjusituasjonen og gjennomføringen av intervjuene snudd litt på hodet. Situasjonen med pandemien førte til at alle intervjuene jeg skulle ha ble gjennomført på de digitale plattformene Zoom og Teams. Dette førte med seg utfordringer knyttet til den mellommenneskelige situasjonen som Dalland (2020) skriver om. Han forteller at det er gjennom den interpersonlige interaksjonen i intervjusamtalen, at det produseres kunnskap som kan innhentes (Dalland, 2020). Videre påpeker han at gjennom spørsmål og svar reagerer intervju person og intervjuer på hverandre, og dermed påvirkes av hverandre. Denne gjensidige påvirkningen er en forutsetning for det kvalitative forskningsintervjuet, og kontakten mellom dem er helt grunnleggende for utviklingen av intervjuet (Dalland, 2020). I selve intervjusituasjonen i mine intervjuer følte jeg at jeg mistet litt av aspektet med kroppsspråk, mimikk og bevegelser hos informantene mine. Jeg opplevde at kjemien mellom meg og informantene var god, men det var fortsatt en distansert avstand mellom oss. Videre følte jeg at det å gjennomføre intervjuene på digitale plattformer, gjorde selve intervjuene mer fjerne og det var vanskelig å danne den mellommenneskelige situasjonen.

Til tross for pandemien, prøvde jeg å gjennomføre intervjuene så vanlig og langt det lot seg gjøre. Kvale og Brinkmann (2017) skriver at de første minuttene av et intervju kan være avgjørende for kvaliteten. God kontakt skapes ved at intervjueren lytter med stor oppmerksomhet, samt viser interesse, forståelse og respekt for det intervju personen forteller. Videre hevder Christoffersen og Johannessen (2012) at bruken av en semi-strukturert metode i intervjusituasjonen kan lede til en uformell atmosfære, der informantene har lettere for å snakke og dele erfaringer. Det var viktig for meg at informantene følte seg trygge til å snakke

fritt og legge fram sine opplevelser og følelser, selv om jeg oppfattes som en fremmed for dem. Med dette i bakhodet hadde jeg derfor i innledningen av intervjuet forberedt litt informasjon om meg selv og om studien, gjentok studiens hensikt og formål, minnet på taushetsplikten og muligheten til å trekke seg når som helst. Jeg gjentok også hva som kom til å skje med opplysningene etter at intervjuet og masterprosjektet er avsluttet. I tillegg valgte jeg å ta med noen spørsmål om informantenes bakgrunn og erfaring for å prøve å sikre en god start og flyt i begynnelsen av intervjuet.

Under intervjuene benyttet jeg meg av en lydopptaker. Dette for å forsikre meg om at jeg fikk samlet inn alt av data, slik at jeg senere kunne gjengi direkte sitater og utsagn. Et annet punkt var at jeg ville skape øyekontakt med informantene til tross for omstendighetene, samt lytte til det de svarte. Selv om jeg følte jeg mistet litt av essensen med kroppsspråk, bevegelser og mimikk, hadde jeg likevel en notatblokk ved siden av meg hvis jeg opplevde at blick og reaksjon var å bemerke seg og kunne være hensiktsmessig til den senere analysen.

Forholdene og rammefaktorene rundt et intervju kan bety mye for kvaliteten på samtalen skriver Dalland (2020). Mine intervju ble gjennomført i ulike grupperom og klasserom der informantene jobber, og det var informantene selv som hadde sørget for at disse var tilgjengelige. Det fungerte i utgangspunktet bra, men et par av intervjuene ble forstyrret av elever og/eller ansatte som kom inn i rommet. Tatt i betraktning at vi ble forstyrret ved et par anledninger virket ikke informantene preget av dette, og vi fortsatte intervjuet. Avslutningsvis ga jeg informantene rom til å supplere med tanker og refleksjoner rundt temaet. Videre tok vi en gjennomgang av hovedtemaene vi hadde vært gjennom i løpet av intervjuet, slik at det skulle være lettere for informanten å kommentere det hun hadde sagt, eller komme med tilleggsinformasjon. Intervjuguiden fungerte derfor godt som et redskap for å holde struktur og orden i intervjuene.

I etterkant av intervjuene var jeg fornøyd med måten jeg hadde klart å intervju informantene på, og jeg satt igjen med en følelse av at jeg hadde mestret å skape flyt underveis i intervjuene. Likevel følte jeg at de siste intervjuene var bedre sammenlignet med de første jeg gjorde. Det er nok en naturlig prosess med tanke på at jeg fikk mer trening og trygghet i å stille både forberedte spørsmål, og eventuelle oppfølgingsspørsmål.

3.5 Behandling av innsamlet data

Etter innhenting av informasjon og gjennomføring av intervju skal datamaterialet behandles. Dette innebærer å transkribere intervjuene over til tekstform og analysere dette. Jeg vil i de to neste avsnittene komme nærmere inn på transkriberings- og analyseringsprosessen.

3.5.1 Transkribering

Transkripsjon av intervju handler om å gjøre talespråk om til skriftlig språk, og er en viktig del av arbeidet mot et ferdigstilt datamateriale. Ved å transkribere intervjuene fra muntlig til skriftlig form, vil intervjusamtalene bli strukturert slik at de egner seg for videre analyse. Når intervjusamtalen struktureres i form av tekst, vil det være lettere å få oversikt over datamaterialet før analyseringsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2017).

I arbeidet med å gjøre intervjusamtalen om til skriftlig tekst, er det mye som kan falle bort i oversettelsen. Blant annet bruken av ironi, kroppsholdning, skuldertrekk, smil, gester og ulike dialekter. På bakgrunn av dette har jeg derfor ansett det som viktig å transkribere mine egne intervjuer, for å få med og notere ned alle aspekter ved intervjuet og sikre viktig informasjon. Det å transkribere intervjuene jeg hadde gjennomført var mye mer omfattende og tidkrevende enn jeg først hadde antatt, da alle lydopptakene hadde en varighet på mellom 50 minutter til 1 time. Sett bort i fra tiden det tok å transkribere alle intervjuene, tror jeg det var sentralt at jeg gjorde det selv. Det gjorde at jeg ble kjent med materialet før videre behandling og analyse. Ifølge Kvale og Brinkmann (2017) lærer forskere som transkriberer egne intervjuer mye om egen intervjustil. Jeg hadde derfor som mål å sette meg ned å transkribere intervjuene så fort som mulig i etterkant. Dermed hadde jeg samtalene, samt personlige trekk og særegenheter ved informantene ferskt i minnet, og kunne notere ned eventuelle merknader fra samtalene underveis i transkriberingen. Transkripsjonene ble skrevet ned ordrett, med kommentarer i parentes i form av eksempelvis pauser, sukk eller latter.

3.5.2 Analyse av data

I min analyseringsprosess har jeg tatt utgangspunkt i Braun og Clarke (2006) sin tematiske analysemetode som består av seks faser. Første fasen baserer seg på helhetsinntrykk og det å bli kjent med datamaterialet. Det handler om å transkribere datamaterialet ordrett, og på samme tid lese grundig gjennom materialet flere ganger. På den måten vil forskeren fordype seg i datamaterialet, og prosessen med å identifisere ulike mønstre, mening og ideer vil formes. Videre legger de fram at det kan være lurt å ta notater, markere tekst og skrive ned

ideer som kan være interessante for senere koding. Dette fordi at koding, ifølge Braun og Clarke (2006), er noe som utvikles og defineres gjennom hele analyseprosessen. Jeg har i min analyseringsprosess i denne fasen, som nevnt over, transkribert datamaterialet ordrett, samt lest gjennom materialet flere ganger. Jeg printet ut alle intervjuene og skrev stikkord og notater i margin på hvert intervju. Jeg satte også strek under ulike deler av teksten som var interessante.

Fase nummer to handler om å lage en liste med ideer og tanker om hvilke temaer som har vært gjennomgående i datamaterialet. Forskeren lager de første kodene, og «koder» datamaterialet ved å identifisere ulike aspekt ved materialet som fremstår som interessant å analysere (Braun & Clarke, 2006). Forskeren skal jobbe seg gjennom datamaterialet og identifisere elementer som er av betydning. I denne fasen tok jeg i bruk koding og kategorisering for å avdekke nyttig og relevant informasjon i de transkriberte tekstene. Jeg valgte helt først å sette sammen og systematisere datamaterialet, ved å samle svarene og utsagnene til informantene ved siden av hverandre i ett dokument i Word, for deretter å se dem opp mot hverandre. På den måten fikk jeg oversikt over om utsagnene var et uttrykk for felles oppfatninger og/eller meninger, eller om informantene hadde ulike meninger omkring temaene. Deretter markerte jeg utsnitt og utsagn med forskjellige farger, der de ulike fargekodene representerte ulike temaområder. Videre kopierte jeg de markerte utsnittene og utsagnene inn i egne dokumenter som var tilegnet bestemte koder, og plasserte det reduserte materialet inn i tabeller. Ved å bruke fargekoder forenklet jeg arbeidet med å få tak i innholdet i intervjuene, og gjorde det lettere å sammenlikne det informantene hadde fortalt, samt det essensielle om hvert tema. I slutfasen av dette stadiet i analysen opplevde jeg å sitte igjen med en lang liste med ulike koder som jeg hadde markert og identifisert i datamaterialet.

Det neste jeg gjorde, og som Braun og Clarke (2006) beskriver som den tredje fasen, var å prøve å samle kodene jeg oppfattet som relevante, under flere overordnede temaer. Braun og Clarke sier at det i denne fasen av analyseringen er viktig å tenke gjennom forholdene mellom kodene, de overordnede temaene og undertemaene. Det handler om å lete etter mer overordnede temaer og prøve å utarbeide et forslag til ulike temaer og kategorier som skal presenteres.

Fase fire handler om å være kritisk i gjennomgangen av temalisten du har utarbeidet til nå. I denne fasen må det vurderes om enkelte temaer bør brytes ned til flere undertemaer, om en eller flere temaer kan bli problematiske, og om markerte utsnitt og intervjustat til

informantene, faktisk passer inn under de teamene de er plassert i (Braun & Clarke, 2006). På dette tidspunktet i analyseprosessen tok jeg fram problemstillingen min og prøvde å være kritisk til hva som var relevant datamateriale for akkurat min undersøkelse. Dette førte til at enkelte temaers og kategoriens relevans ble revurdert, lagt bort eller endret på.

I den femte fasen skal temaområdene defineres og bli tildelt et passende og treffende navn som fanger temaets essens. Etter å ha jobbet med å være kritisk til hvilke koder og temaer som er relevant for min problemstilling, endte jeg opp med tre kategorier som skildrer og presenterer datamaterialet på en relevant og treffende måte. Kategoriene jeg har utarbeidet og som presenterer innsamlet datamateriale i denne undersøkelsen er **inkluderingsbegrepet, inkluderende opplæring, spesialundervisning & IOP**. Den siste fasen i den tematiske analysen som Braun og Clarke (2006) legger fram, er å skrive rapporten eller oppgaven, og finne gode sitat som illustrerer temaer og undertemaer på en nyansert måte.

3.6 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

Helt grunnleggende i all forskning er spørsmål om validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Det innebærer hvor pålitelige og gyldige dataene er, i hvilken grad forskningen er troverdig og i hvilken grad et tilfelle kan overføres til et annet (Kvale & Brinkmann, 2017). Validitet og reliabilitet har stor betydning for forskningens troverdighet, og vil være sentralt for resultatene av undersøkelsen. Dersom forskningens validitet og reliabilitet er ivaretatt og sikret gjennom alle intervjuundersøkelsens faser vil verdien av resultatene styrkes (Kvale & Brinkmann, 2017).

3.6.1 Validitet

Thagaard (2018) skriver at validitetsbegrepet knyttes til resultatene av forskningen og hvordan vi tolker data. Validitet handler om gyldighet, og dreier seg om i hvilken grad forskerens tolkninger, fremgangsmåter og funn på riktig måte reflekterer formålet med studien og den virkeligheten vi har studert. Validiteten bestemmes ofte ved at man stiller spørsmål om det er samsvar mellom resultatene av undersøkelsen og den virkeligheten som er studert – Måler studien det den er ment å måle? Og er datamaterialet en god representasjon av det studerte fenomenet? (Kvale & Brinkmann, 2017). Lund (1996) skriver at «validitet må ikke oppfattes som noe absolutt, som om data er valide eller ikke, men det er et kvalitetskrav som kan være *tilnærmet* oppfylt» (gjengitt i Johannessen et al., 2016, s. 67). Thagaard (2018) skriver også at vi kan styrke validiteten ved å kritisk gå gjennom analyseprosessen, og

tydeliggjøre tolkningene gjennom konkrete redegjørelser for hvordan analyseringen gir grunnlag for konklusjonene. Kvale og Brinkmann (2017) legger fram at valideringen er avhengig av hvor solide teoretiske forankringer man har, kvaliteten på selve intervjuet og gyldigheten av overføring fra muntlig til skriftlig form i transkriberingsarbeidet. De legger videre fram at vanlig kritikk mot forskningsintervju som metode, er at funnene ikke er valide fordi intervjupersonens utsagn og informasjon kan være usanne.

For å styrke og bevare kriteriet om validitet i denne masteroppgaven, har det vært helt avgjørende å stille spørsmål som er relevante med tanke på prosjektets problemstilling og formål. Et av grepene jeg gjorde var å gjennomføre to pilotintervju i forkant av intervjuene med informantene mine. Det semi-strukturerte intervjuet gav meg muligheter til å sikre at jeg fikk den informasjonen jeg ville ha om det jeg faktisk skulle undersøke. Videre har jeg som forsker vært bevisst på hvilke valg jeg har gjort angående analysering av innsamlet data. Som nevnt over skriver Thagaard (2018) at vi må tydeliggjøre analyseprosessen og gi konkrete redegjørelser som grunnlag for konklusjonene våre. Jeg har i min oppgave lyttet til lærernes refleksjoner, utsagn og synspunkter og videre knyttet dette til teori og forskning om temaet. Samtidig forsøkte jeg å legge til rette for at informantene mine skulle snakke åpent og uten forstyrrelser, og uten at jeg la ord i munnen på dem. Med tanke på min rolle som forsker, har jeg vært oppmerksom og bevisst på min egen bakgrunn og forforståelse om temaet i arbeidet med oppgaven, slik at det ikke skal true validiteten. På bakgrunn av det har jeg derfor valgt å benytte meg av og bruke informantenes direkte utsagn, beskrivelser og refleksjoner og videre knyttet det til forskning, teori og egne synspunkter.

3.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om pålitelighet, og er gjenstand for undersøkelsens data – hvilke data er det som brukes, hvordan har de blitt samlet inn og hvordan bearbeides dem? (Johannessen et al., 2016). Reliabilitet tar sikte på forskningsresultatenes troverdighet og konsistens, og betraktes ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt en annen forsker som bruker de samme metodene, ville kommet fram til samme resultat. Med andre ord er det spørsmål om i hvilken grad et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2017). Forskningen må være gjennomført på en pålitelig og tillitsvekkende måte, og forskeren må argumentere for reliabilitet ved å gjøre rede for utviklingen av data i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2018).

Jeg har gjennom mitt forskningsprosjekt, for å styrke reliabiliteten, satt meg grundig inn i temaets teoretiske perspektiver og forankringer, og lest mange ulike artikler og tidligere forskning. Jeg hadde et ønske om å ha en bred forståelse og tilnærmet oversikt før jeg utformet intervjuguiden, for å være sikker på at jeg fikk informasjonen jeg trengte til problemstillingen min. Under intervjuene hadde jeg stort fokus på å ikke stille ledende spørsmål, slik at det var informantenes egne refleksjoner og tanker som kom fram. Ved å stille åpne spørsmål til informantene ville jeg unngå å lede informantene i en bestemt retning, eller påvirke dem med mine tanker og min forforståelse av temaet. I transkriberingsprosessen har det vært helt avgjørende å være kritisk til selve oversettelsen av tale til skrift og i tolknings- og analysefasen. For å sikre reliabiliteten valgte jeg som nevnt tidligere, å transkribere intervjuene selv, slik at jeg var bevisst på mine egne vurderinger i forhold til informantenes utsagn og uttalelser. Jeg prøvde også å være bevisst på min egen forforståelse og mine egne tanker for å kunne skille det fra den nye forståelsen jeg etter hvert ville få. Samtidig vil det også være relevant at informantene presenterer og gir ærlige og troverdige uttalelser under intervjuene.

3.6.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet tar sikte på i hvilken grad en intervjuundersøkelse kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2017). Det stilles spørsmål til om den tolkningen vi utvikler innenfor visse rammer av et prosjekt, også kan være relevant i andre sammenhenger (Thagaard, 2018). Ifølge Kvale og Brinkmann (2017) kan generalisering først avgjøres når påliteligheten og gyldigheten er sikret. En vanlig innvending mot intervjuforskning er at det er for få intervjupersoner til at resultatene egner seg til generalisering. Sett ut ifra et samfunnsvitenskapelig perspektiv er det sjelden et mål å generalisere, da det vil innebære en antakelse om at vitenskapelig kunnskap «må være universell og gyldig til alle steder og på alle tidspunkter, for alle mennesker og fra evighet til evighet» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 289). Thagaard (2018) skriver at kvalitative studier baserer seg på å utvikle en forståelse av fenomenene vi studerer. Videre presiserer hun at det er derfor tolkninger av resultater gir grunnlag for overførbarhet, og ikke rene beskrivelser av mønstre i dataene (Thagaard, 2018).

Dataene og resultatene i denne masteroppgaven baserer seg utelukkende på tanker, refleksjoner, utsagn og erfaringer fra lærerne som er med i utvalget av informanter. Når det er sagt er det likevel ulike variabler med som blant annet alder, klassetrinn, erfaringsgrunnlag og antall elever med vedtak om spesialundervisning i klassen. Disse variablene kan føre til at

andre lærere kjenner seg igjen i resultatene og dataene. Med tanke på implikasjoner av masterprosjektet kan resultatene være med å bidra til en dypere innsikt om inkludering for elever med vedtak om spesialundervisning. Videre kan studien komme med bidrag i form av kunnskap, oppmerksomhet og refleksjon om temaet, samt gi videre retning for forskning på området.

3.7 Ethiske overveielser

I all forskning er vi nødt til å underordne oss enkelte etiske og juridiske prinsipper, og etikk vil derfor være sentralt i denne undersøkelsen. Etikk handler om prinsipper, regler og retningslinjer for vurdering om en handling er riktig eller gal (Johannessen et al., 2016).

Forholdet mellom mennesker blir fremhevet og forsterket i etikken, og setter spørsmål ved hva vi kan og ikke kan gjøre mot hverandre. Dog er det ikke slik at etikk bare er begrenset til konkrete handlinger eller situasjoner, og det er derfor mange av de ulike måtene vi mennesker direkte eller indirekte påvirker hverandre på, reiser etiske spørsmål (Johannessen et al., 2016). Dette gjelder særlig for kvalitativ forskning, fordi denne typen forskning direkte berører mennesker og forholdet mellom dem ved datainnsamling. Gjennom hele forskningsprosessen kan det foreligge etiske spørsmål og problemstillinger, noe det er viktig å være bevisst på og ta hensyn til helt fra starten av prosjektet. Denne masteroppgaven er meldt inn og godkjent av Norsk Senter for Forskningsdata (NSD), og tilbakemeldingen ligger som vedlegg 3 bakerst i oppgaven.

Ved innsamling av data er det særlig viktig å ivareta intervjupersonenes anonymitet og integritet. For å belyse de etiske overveielserne i undersøkelsen vil jeg benytte meg av Kvale og Brinkmann (2017) sine prinsipper. Disse prinsippene er informert samtykke, konfidensialitet, forskerens rolle og forskningsetiske konsekvenser.

3.7.1 Informert samtykke

Utgangspunktet for ethvert forskningsprosjekt er prinsippet om at forskeren er nødt til å ha deltakerens informerte samtykke. Samtykket er et krav fra personopplysningsloven, og innebærer at informantene har sagt seg villig til å delta i prosjektet. Prinsippet baserer seg på respekten for individers råderett over eget liv, samt den enkeltes kontroll på opplysninger om seg selv som deles med andre (Thagaard, 2018). Informert samtykke innebærer å sikre seg frivillig deltakelse hos informantene og skal forekomme uten press. Det innebærer også en rett til å kunne trekke seg fra undersøkelsen til enhver tid. Videre skal informantene

informeres om formålet med prosjektet, prosedyrer, hvem som vil ha tilgang til intervjuet, og informantenes mulige adgang til transkripsjonen og analysen av de kvalitative dataene (Kvale & Brinkmann, 2017). Siden jeg gjennomførte intervjuene digitalt, ble samtykkeskjemaet sendt på e-post til de aktuelle informantene på forhånd og gjennomgått i forkant av intervjuet. På den måten fikk informanten mulighet til å stille eventuelle spørsmål dersom noe var uklart. Det informerte samtykkeskjemaet ligger som vedlegg 2 bakerst i oppgaven.

3.7.2 Konfidensialitet

Konfidensialitet i forskningen viser til enigheten mellom forskeren og deltakerne om hva som kan gjøres med dataene som deres deltakelse resulterer i (Kvale & Brinkmann, 2017). Som regel innebærer det at private data som kan identifisere deltakerne, ikke avsløres før, under eller etter forskningsprosjektet. Johannessen et al. (2016) skriver at ifølge forvaltningsloven, er all form for informasjon som kan spores eller føres tilbake til enkeltpersoner, taushetsbelagt. Dette tilsier at informantene trygt skal kunne delta i en undersøkelse, med en sikkerhet om at informasjonen ikke kan lede tilbake til dem, ei heller brukes i andre sammenhenger. Innsamlet data vil, sagt på en annen måte, bli behandlet konfidensielt for å verne om informantene. Innenfor dette ligger også kravet om trygg oppbevaring av opplysninger. Prinsippet om konfidensialitet refererer da altså både til deltakernes anonymisering i presentasjonen av resultatene, og til at opplysninger som er identifiserbare lagres på en forsvarlig måte (Thagaard, 2018). Jeg har i mitt prosjekt valgt å anonymisere informantene ved å gi dem fiktive navn (Lærer 1-5), og videre oppbevart opplysninger, lydopptak og transkripsjoner på en passordbeskyttende harddisk. I etterkant av prosjektet vil alt av datamateriale bli slettet i samsvar med NSDs retningslinjer. Dette ble formidlet i det informerte samtykkeskjemaet som informantene fikk tilsendt, og skrev under på før intervjuet.

3.7.3 Forskerens rolle

I kvalitative studier hvor forskeren bruker seg selv som instrument for å samle inn datamateriale, er forskerens rolle helt avgjørende for kvaliteten på kunnskapen og de etiske beslutningene som blir tatt (Kvale & Brinkmann, 2017). Forskerens integritet vil her være sentral og knyttes til en moralsk ansvarlig forskningsatferd. En moralsk ansvarlig forskningsatferd er forbundet med forskerens evne til empati, sensitivitet og engasjement i moralske spørsmål og handlinger. Med tanke på intervju som metode for å innhente kunnskap, øker betydningen av forskerens integritet betraktelig. Dette fordi det er intervjupersonen selv som er det viktigste redskapet i prosessen med å samle inn relevant og

nødvendig informasjon (Kvale & Brinkmann, 2017). En viktig faktor her er å være velinformert og orientert da det stadig må tas etiske hensyn, valg og beslutninger i en undersøkelse. Den avgjørende faktoren når det kommer til stykket, ifølge Kvale og Brinkmann (2017), hviler på forskerens integritet i form av hans eller hennes kunnskap, rettferdighet, erfaring og ærlighet.

I denne masteroppgaven har jeg intervjuet lærere som arbeider på 5-7.trinn. Thagaard (2018) skriver at en konsekvens av å intervju personer innenfor en yrkeskategori kan være at intervjupersonen har forventninger til forskerens kompetanse og vice versa. I mine intervjuer opplevde jeg ikke at det oppstod noen problematikk med tanke på dette. Jeg hadde den oppfatningen av at intervjupersonene ikke følte seg ukomfortable om de ulike temaområdene vi var innom i løpet av intervjuet. Jeg følte heller ikke at det oppstod noen merkbare utfordringer eller problematikk med tanke på deres erfaringer og opplevelser, og det at jeg studerer dette temaet. Videre har jeg etter beste evne forsøkt å innta en lyttende forskerrolle, og vise informantene genuin og oppriktig interesse ved det de fortalte og ga beskrivelser om. Jeg prøvde å vise dette gjennom bekreftende ord og nikk, samt oppfordre og motivere informantene til å utdype svar og utsagn der det var behov. Det var viktig for meg at informantene skulle føle seg komfortable, og at de hadde nytteverdi til undersøkelsen. Som nevnt tidligere har jeg forsøkt å være bevisst på mine egne oppfatninger og min egen forforståelse både på det menneskelige, politiske og faglige plan som Dalland (2020) skriver om. For å sikre at innsamlet data og oppgavens resultater stemmer overens med den virkeligheten informantene presenterte for meg, har jeg så langt det lar seg gjøre, forsøkt å opptre mest mulig objektiv gjennom datainnsamlingen og i analysen og fortolkningen av resultatene.

3.7.4 Forskningsetiske konsekvenser

Det fjerde grunnprinsipp for en etisk ansvarlig forskningspraksis knyttes til de konsekvensene forskningen kan ha for dem som deltar (Thagaard, 2018). Forskningsetiske konsekvenser i en kvalitativ undersøkelse innebærer både å ta hensyn til mulige skader forskningen kan påføre informantene, samt hvilke fordeler de kan forvente å få ved å delta i undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2017). Videre trekker Kvale og Brinkmann (2017) fram det etiske prinsippet om velgjørighet, som betyr at risikoen for å skade en deltaker bør være lavest mulig. I min undersøkelse har jeg intervjuet lærere, og jeg ser ingen negative konsekvenser av å delta i prosjektet for dette utvalget. Både spørsmålene og temaet informantene ble intervjuet om opplever jeg som lite sensitivt og følsomt, og sannsynligheten for å skade eller såre en

informant betrakter jeg som svært liten. Jeg opplevde derimot at deltakerne syntes temaet var aktuelt og viktig, og at inkludering for elever med vedtak om spesialundervisning bør belyses i større grad og utforskes videre.

4 Presentasjon av resultater

Jeg vil i dette kapittelet presentere sentrale funn fra datainnsamlingen som er foretatt. I mitt prosjekt er jeg opptatt av hvordan lærere planlegger og arbeider for en inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning på 5-7.trinn. I analyseringen av datamaterialet tok jeg utgangspunkt i Braun og Clarke (2006) sin tematiske analysemetode, og jeg har sett det som hensiktsmessig å presentere mine funn innunder hovedkategoriene: *inkluderingsbegrepet, inkluderende opplæring, spesialundervisning & IOP*. De to første kategoriene, inkluderingsbegrepet og inkluderende opplæring, er mer fremtredende og innholdsrike kategorier, sett opp mot den påfølgende kategorien, spesialundervisning & IOP, som presenteres senere i kapittelet. Spesialundervisning & IOP kan beskrives som en mindre fyldig kategori, men jeg har likevel valgt å ta den med fordi den kan være med å påvirke og belyse hvordan lærere planlegger og arbeider for inkludering for elever med spesialundervisning.

I kategori 1, **Inkluderingsbegrepet**, presenterer jeg informantenes uttalelser og beskrivelser knyttet til inkludering, samt hvordan informantene tilrettelegger for inkludering. Videre presenteres ulike utsagn og refleksjoner i lys av deltakelse, medvirkning og utbytte av undervisningen.

Under kategori 2, **Inkluderende opplæring**, blir informantenes tanker og uttalelser om ulike aspekter innenfor opplæringens rammebetingelser lagt fram og skildret. Datamaterialet som blir lagt fram, tar for seg ulike tolkninger og perspektiv knyttet til planlegging og gjennomføring av undervisning, relasjon og elevenes sterke sider.

Temaene som legges fram under kategori 3, **Spesialundervisning & IOP**, er hvordan lærerne oppfatter samarbeidet rundt spesialundervisningen, samt ulike utfordringer og problematikk de forteller om. I tillegg blir ansvaret informantene illustrerer når det kommer til utarbeidelse av IOPer, presentert og beskrevet.

4.1 Inkluderingsbegrepet

I denne kategorien blir inkludering presentert gjennom underkategoriene «Innholdet i begrepet», «Tilrettelegging av og for inkludering», «Elevenes deltakelse i læringsfellesskapet», «Påvirke innholdet i undervisningen», og til sist «Elevenes læringsutbytte».

4.1.1 Innholdet i begrepet

Informantene har delt sine tanker om hva de legger i begrepet inkludering. Det fremkommer av beskrivelsene at tankene har flere likhetstrekk, og i stor grad fokuserer på det å være med i og en del av et fellesskap. Det kommer fram gjennom utsagnene til informantene at fellesskap har stor betydning når det snakkes om inkludering, og er en utelukkende fellesnevner for alle. Informantene beskriver inkludering som en betingelse alle elever skal være berettiget uavhengig av etnisitet, personlige trekk, forutsetninger eller nivå:

Jeg tenker at alle skal med. Det er vel det å legge opp til en skolehverdag hvor enhver elev uansett forutsetning føler at en blir inkludert. Altså at man er med, både på det som gjelder faglig, men også – ikke minst det sosiale. Som kanskje oppleves for meg som det aller viktigste. (Lærer 1)

Lærer 1 reflekterer her over den sosiale inkluderingen som hun opplever som et viktig aspekt. Hun forteller videre at det sosiale veldig ofte bidrar til at en elev trives på skolen, og at «*det gjør også at den faglige biten går mye lettere, fordi en har en trivsel*». En annen informant deler også sine tanker om inkluderingsbegrepet og hva det betyr:

I begrepet inkludering så legger jeg at alle skal kjenne at de er en del av et fellesskap – og for at man skal kjenne på det så må man bli møtt på ulike måter. For det å være en del av ett fellesskap, det krever en ulik startlinje for ulike elever. Og så kreves det vel også at alle føler seg verdsatt og nyttig på en eller annen måte. (Lærer 2)

Slik jeg tolker det ut ifra informantene, er at inkludering handler om å møte elevene på det nivået de er med tanke på ferdigheter, forutsetninger og nivå. Hun trekker også fram følelsen av å være verdsatt i og ha en nytteverdi til fellesskapet. Hun, i likhet med Lærer 1, trekker

samtidig fram den sosiale orienteringen: «(..) også tenker jeg at mye inkludering handler om sosiale goder – at man kjenner at andre liker deg». Et tredje synspunkt som fremkommer, er:

Det er jo det at alle skal være med. Hvis man tenker på elever med spesialundervisning så tenker jeg det handler om at de skal føle de er med i fellesskapet. At de føler seg som en del av klassen og ikke havner utenfor faglig eller sosialt. (Lærer 3)

Informanten gir uttrykk for at det faglige og sosiale aspektet er av betydning, To andre informanter uttaler seg også om begrepet:

At alle skal få være med. Og at alle skal føle en tilhørighet.
(Lærer 4)

Inkludering (...) altså at alle skal få være med uansett hvem de er, hvor de kommer fra og hvordan de er. At en skal inkludere alle i et fellesskap – en fellesskapstanke.
(Lærer 5)

Lærer 4 trekker her fram det å høre til som en beskrivelse av inkludering. Hun forteller i tillegg at uavhengig om elevene er sterke eller svake faglig, skal man som pedagog passe på at alle kan jobbe sammen og samarbeide. I likhet med Lærer 4, trekker også Lærer 5 fram at alle skal være med som en faktor. Videre trekker hun fram at inkludering innebærer å inkludere alle elever uavhengig av oppførsel, karakteristiske trekk eleven besitter, og hvor de kommer fra.

4.1.2 Tilrettelegging av og for inkludering

Det å arbeide med og legge til rette for inkludering inngår i en dynamisk prosess, hvor inkludering ikke kan betegnes som et mål som er nådd eller ikke. Informantene presenterer ulike situasjoner og beskrivelser av deres tilnærming og praksis. Det er tydelig at elevens grunnlag for spesialundervisning er fremtredende og gjennomgående for hvordan informantene tilrettelegger. Til tross for elevenes ulikheter kommer det fram at informantene tenker og har tenkt på ulike metoder og/eller tilnærminger som er best egnet for deres elever. Når jeg stiller spørsmål om hvordan informantene jobber med eller legger til rette for inkludering kommer det fram ulike redegjørelser:

Jeg jobber vel egentlig ikke noe sånn voldsomt konkret akkurat med den eleven hos meg som mottar spesialundervisning. Det handler vel mer om at jeg jobber med hele klassen for at de skal føle seg inkludert. Og det går på det meste på at jeg forsøker å legge opp til en ganske variert undervisning i de ulike fagene – både de praktisk estetiske og de teoretiske fagene. Sånn at alle elevene skal få bidra med noe og føle at de mestrer noe. (Lærer 1)

Jeg driver mye med tilpasset opplæring. Prøver så godt jeg kan å hjelpe den eleven som trenger det for å kunne henge med i undervisningen. (Lærer 3)

Lærer 1 beskriver en hverdag der fokusområdet er rettet inn mot at alle elevene i klassen skal føle seg inkludert. Dette kommer til syne gjennom variasjoner i undervisningen. Lærer 3 retter fokuset mot tilpasset opplæring og det at eleven skal være oppdatert på innholdet i undervisningen. En annen informant beskriver en praksis der hun tidligere hadde et mål om at elevene med spesialundervisning skulle bli mest mulig like fellesskapet i klassen, men at hun i senere tid har beveget seg bort fra den tankemåten. Hun uttrykker dette ved å fortelle:

(...) endret tanken min om disse elevene i år ved å pushe dem mindre på at de må være inne i klasserommet – at de har fått en fast plass på et grupperom som bare er deres. Og ved at de kan velge mellom å gå tur eller være med klassen i friminuttet så klarer elevene å produsere mye mer arbeid og være på skolen hele dagen. (Lærer 2)

Informanten legger til at praksisen hennes på den måten er bedre egnet for at elevene med spesialundervisning skal oppleve mestring, uten å måtte tvinge dem inn i faste former og rutiner. Det kommer fram gjennom svaret til Lærer 5 at tilrettelegging er individuelt festet, og samtidig forbeholdt elevens vedtak:

Jeg tenker at tilrettelegging av disse elevene er noe du er nødt til å individuelt tilpasse den det gjelder, og i forhold til hva denne eleven sliter med og hvorfor den eleven har spesialundervisning. (Lærer 5)

Hun legger til at dette må skje i samråd med eleven, samt opprette kjennskap og relasjon, slik at de sammen kan komme fram til gode løsninger.

4.1.3 Elevenes deltakelse i læringsfellesskapet

På spørsmål om hvordan elevene med spesialundervisning er deltakere i undervisningen beskriver informantene forskjellige utgangspunkt sett i sammenheng med konteksten og elevenes vedtak. Det kan tolkes ut fra utsagnene at informantene, på best mulig måte, prøver å legge til rette for deltakelse inne i klasserommet ved bruk av ulike metoder og tilnærminger. Det oppstår variasjoner når det kommer til spørsmål om elevene er deltakere i og til fellesskapet. Tre av fem informanter trekker fram at de opplever at deres elever deltar på lik linje med sine medelever i ulike klasseromsituasjoner. Lærer 1 forteller at hennes elev deltar på samme måte som resten av klassen i undervisningen, og trekker fram at eleven er muntlig aktiv. Hun forteller:

Jeg prøver så godt det lar seg gjøre å fange opp noe av det eleven sier og drar det inn i temaet. Det er viktig for meg at eleven ønsker å være muntlig aktiv og føler at det han kommer med er bidrag til klassen. Selv om svarene eleven kommer med ikke alltid er helt innafor det vi snakker om. (Lærer 1)

Informanten utdyper videre at det er flere elever i klassen som får tilpasninger uten krav på en IOP, og at de i klassen har snakket mye om ulikhetene hvert menneske bærer med seg. Hun gir uttrykk for at eleven på den måten «*jobber veldig på lik linje med mange andre i klasseromsundervisningen*».

Lærer 2 trekker fram at for tre av hennes elever er fysisk tilstedeværelse vanskelig grunnet deres omfang og vedtak for spesialundervisning. Disse tre elevene sliter med å være i klasserommet og informanten uttrykker at aspektet med klasseromsundervisning, i deres tilfelle, i stor grad faller bort. Selv om elevene sliter med å være i klasserommet uttrykker hun at det er viktig at elevene vet de er en del av klassen:

Det er veldig viktig for meg at de kjenner at de er en del av fellesskapet i klassen, at de har en plass i klasserommet som de vet er sin – selv om de har en plass på grupperommet. Det er en forventning til dem at de skal være med på spising med resten av klassen, og en forventning til dem at de også er publikum når andre presenterer. (Lærer 2)

Videre forteller informanten at elevene er deltakere når det er klassens time, samt at hun og flere lærere prøver å «*legge til rette for at de er med på de øktene som gjør at de kjenner de er*

en del av fellesskapet». Lærer 2 har også to andre elever i klassen med spesialundervisning som deltar i undervisningen på lik linje som sine medelever. Hun forteller at de får den samme tematikken, men at ulike oppgaver er plukket fra hverandre og satt sammen på nye måter:

De som sitter i klasserommet, er for eksempel to elever med dysleksi og de legges det til rette for innad i klasserommet. De har egne apper som leser tekstene for dem eller jeg som lærer leser teksten høyt sånn at ingen av dem blir hengende bakpå.

(Lærer 2)

I samsvar med elevene som det legges til rette for innad i klasserommet, gir hun uttrykk for at hun absolutt vil beskrive dem som deltakere til fellesskapet i klassen. Beskrivelsene fra Lærer 3 vitner i stor grad om lite deltakelse i undervisningen. Hun forteller at eleven har ulike hjelpemidler i klasserommet som gjør det lettere å henge med, som videre har ført til at eleven i større grad rekker opp hånda i timen, og at eleven da får ordet. Samtidig sier hun:

Han har jo ett ønske om å være med og bidra der han kan, men det forsvinner ofte i mengden. Jeg ser jo at han har lyst til å dele det han kan og forskjellige erfaringer, men i vanlig undervisningssituasjoner er det mye individuelt fokus fra eleven, ikke så mye fokus på det som foregår på tavla eller i undervisningen. (Lærer 3)

Når det gjelder ulike klasseromssituasjoner uttrykker informanten at hun i liten grad opplever eleven som deltaker til fellesskapet.

I likhet med Lærer 1, legger Lærer 4 fram at eleven i hennes klasse er på nivå med medelevene sine. Hun har tidligere erfaring med elever med vedtak, og gir uttrykk for at hennes opplevelse er at hvis du tillater elevene å ta plass og vise hva de kan, så griper de ofte den sjansen. Dette kan videre resultere i at enkelte elever oppleves som deltakere i fellesskapet i klassen. Det viktigste for hun, i form av tilrettelegging for deltakelse, er at hun er i forkant, støtter opp eleven der hun vet han trenger hjelp og gir arbeidsoppgaver som eleven mestrer. Hun legger vekt på det å gi elevene pauser og sier at hun *«tenker det viktigste er den pausen, når du ser at de har fått nok eller du ser de er på bristepunktet».*

Lærer 5 legger fram at hvis elevene er i klasserommet, prøver hun å legge til rette for muntlig aktivitet, gruppearbeid og stasjonsundervisning. Hun utdyper situasjonen:

(...) jeg legger til rette for ulike typer spørsmål som jeg vet kanskje er alt for enkle for noen, men som gjør at de som ikke kan bidra på det man vanligvis ville stilt, plutselig kan rekke opp hånda. At jeg legger til rette for nivådeling i det jeg spør om og det man har av aktiviteter, sånn at alle kan bli med. (Lærer 5)

På spørsmål om hun anser elevene som deltakere til felleskapet svarer hun «*noen i større og mindre grad enn andre*». Hun legger fram at noen av elevene både ubevisst og bevisst tar større plass enn sine medelever, og legger til at det kan «*både være god plass og dårlig plass*».

4.1.4 Påvirke innholdet i undervisningen

Lærerne i studien har beskrevet hvordan de oppfatter at elevene får medvirket i undervisningen. To av informantene trekker fram relasjonsaspektet og vektlegging av det å kjenne eleven. Lærer 5 uttrykker at hun er veldig opptatt av at elevene skal få lov til å si hva de ønsker og har lyst til, men det avhenger av relasjon:

(...) jeg må jo ofte få en relasjon til eleven for å skjønne, både dens eget beste, og hvordan få til den gode samtalen med dem. Diskutere sammen med dem slik at en kommer fram til gode løsninger sammen. (Lærer 5)

Hun forteller videre om viktigheten av relasjon på mellomtrinnet, og spesielt femte klasse, hvor elevene fortsatt kan oppleves som umodne til å ta gode beslutninger for seg selv. Når det kommer til i hvilken grad elevene har påvirkning på innholdet i undervisningen, forteller hun at elevene får uttrykke meningene deres når det gjelder organisering, men det forekommer lite faglig medvirkning.

Lærer 1 forteller at hun hadde et møte med eleven når hun startet som kontaktlærer i klassen, hvor eleven var med på å sette rammer for det kommende skoleåret. På bakgrunn av at informanten hadde vært vikar i klassen tidligere, samt undervist i enkelte spesialpedagogiske timer, hadde hun opparbeidet en relasjon til eleven. Dette gjorde det lettere å snakke med eleven om hva som var realistisk for han å oppnå. Hun trekker fram tilstedeværelse i klasserommet, lengde på arbeidsøkter, samt lesing og skriving, som eksempler på hvordan eleven får direkte medvirket i undervisningen. Dette i form av at eleven kommer med egne målsetninger på hvor lenge han ønsker å være i klasserommet og hvor lenge han tenker han

klarer å jobbe med faget de holder på med. Hun eksemplifiserer også medvirkning i lesing og skriving:

Vi snakket sammen i forhold til norsk, og spesielt lesing og skriving, hvor han kommer med et ønske om å lære seg sammenhengende skrift, og da blir han hørt på det. Så vi har en time i uka hvor vi egentlig bare jobber med skriften. (Lærer 1)

Her kommer det fram at elevens stemme og mening blir hørt, og det blir gjennomført undervisning på bakgrunn av dette ønsket. Et annet synspunkt fremkommer fra Lærer 2. Hun uttaler at medvirkning på den ene siden handler om at elevene medvirker i form av presentasjoner foran klassen og gruppearbeid. På den andre siden, i henhold til elevene der fysisk tilstedeværelse er vanskelig, at de har stor medvirkning på hvordan dagene deres ser ut. De tre elevene har hver sin «dagsplan», en ringperm hvor alle øktene deres ligger etter hverandre, der dagene ser relativt like ut. Elevene trenger nøye planlagte dagsplaner og egne opplegg i alle timer i alle fag. Hun forteller at elevene starter hver dag med et kvarter hvor de gjennomgår dagsplanen og har mulighet til å medvirke:

(...) en annen form for medvirkning er jo det her med at de medvirker på hvordan dagene deres ser ut eller hvordan de arbeider med ting – og det gjør de i aller høyeste grad. De er med på å gjennomgå dagsplanen sin hver morgen og planlegger dagen sin. De har også en egen pauseplan hvor de planlegger pausene sine selv. (Lærer 2)

Hun legger til at elevene også har mulighet til å fortelle assistenten hvordan de føler seg i form og hvor de er på skalaen over følelser, med tanke på bytting og flytting av økter og timer. Hun gir uttrykk for at elevene i større grad medvirker til egen hverdag i forhold til resten av klassen. Dette sett i sammenheng med at elevene som følger ordinær undervisning ikke kan påvirke sin egen skolehverdag på samme måte for «*der er på en måte planen bare lagt*».

I likhet med lærer 5, forteller også to andre informanter om lite medvirkning i undervisningen. En informant sier at muligheten eleven har til medvirkning ligger i å påvirke IOPen, men at det i liten grad skjer. Videre forteller hun at når det gjelder gruppearbeid i klasserommet, opplever hun ofte at eleven medvirker innad i gruppa, men situasjonen er annerledes i spesialundervisningen

I spesialundervisningen så har jeg og læreren som har ansvar for den spesialpedagogiske undervisningen (T-time-lærer) bestemt at den eleven ikke skal bestemme hvilken måte det skal foregå på, det har på en måte PPT skrevet en anbefaling på og vi som pedagoger har tatt en vurdering. Så der har han ikke fått medvirkning selv om han gjerne vil. (Lærer 3)

Hun forteller her at eleven ikke har mulighet til medvirkning i spesialundervisningen, på bakgrunn av skjønnsmessig vurdering fra henne, spesiallæreren og PPT. Lærer 4 uttrykker at eleven får lov til å si hva han synes er bra og ikke, samt kjedelig og ikke, men at innholdet ikke endres av den grunn: «vi endra jo ikke på det, han fikk bare si det». Det kommer tydelig fram at eleven kan ha en mening om innholdet, men meningen blir ikke vektlagt eller tatt i betraktning.

Det kan synes at tre av informantene (Lærer 3, 4 og 5) gir uttrykk for en skolehverdag preget av lite medvirkning fra elevenes side. Informantene forteller om ulike årsaker: Lærer 5 om relasjon og lite medvirkning på det faglige, Lærer 3 om en skjønnsmessig vurdering, og Lærer 4 i form av at eleven kan fortelle hva man mener, men det endrer ikke situasjonen. De to andre informantene (Lærer 1 og 2) gir uttrykk for at deres elever i stor grad medvirker når det kommer til innhold, metode og egen læring. Lærer 1 trekker fram eksempel med lesing og skriving i norsk, mens Lærer 2 forteller om hvordan dagsplanen til elevene er åpen for forandringer med tanke på gjennomføring, pauser, og bytting av timer.

4.1.5 Elevenes læringsutbytte

Jeg ønsket å få innsikt i informantenes meninger om elevenes utbytte av opplæringen. Svarene til informantene tyder på et varierende utbytte, samt avhengig av opplæringens kontekst og grunnlag. Lærer 1 gir uttrykk for et middels utbytte av opplæringen fra elevens side. Hun legger til at det på samme tid er det vanskelig å tilpasse undervisningen slik at eleven får nok utbytte, samtidig som eleven ikke føler seg annerledesgjort ovenfor medelevene sine. Med tanke på klasseromsundervisningen forteller hun at eleven ikke har et optimalt utbytte, men på samme tid ikke ønsker ekstra hjelp. Hun gir uttrykk for vanskeligheter knyttet til differensiering:

(...) utfordring når du har en elev som absolutt trenger spesialundervisning, men som er fryktelig redd for å tape ansikt. Både gjennom å få egne oppgaver, men også gjennom det å få hjelp i ulike klasseromsituasjoner. (Lærer 1)

Hun reflekterer her over problematikken ved tilrettelegging og tilpasning i klasserommet, med tanke på stigmatisering av eleven. En annen informant beskriver en hverdag der det arbeides hardt for at elevene skal oppnå det samme utbytte som resten. Elevene med dysleksi, forteller hun, mestrer i stor grad all undervisning som det legges opp til med tilgjengelige hjelpemidler. Hun uttaler at de elevene har stort utbytte av undervisningen. På den andre siden forteller hun at det er en vanskelig oppgave å skulle arbeide for et tilfredsstillende læringsutbytte for elevene som viker mye fra normalen:

Det er jo fordi flere av dem har såpass store hull i den grunnmuren som alle de andre elevene har på plass når det gjelder skriving, lesing og samarbeid. Da er det vanskelig å få fullt utbytte av undervisningen som skjer i klasserommet. (Lærer 2)

Beskrivelsene til Lærer 3 vitner om et begrenset læringsutbytte, og en faktor knyttet til dette er relasjon mellom eleven og den som har undervisningen. Hun forteller om dårligere erfaringer tidligere som har påvirket utbytte, og kobler dette sammen at eleven er anbefalt å være mest mulig i klasserommet og fører til at det er «*vanskelig å gi eleven den hjelpen han trenger inne i klasserommet*». Hun uttrykker at utbyttet til eleven ikke er der det burde være i forhold til hans behov.

To av informantene, Lærer 4 og Lærer 5, forteller at utbytte som de opplever det, er veldig varierende. De forteller om variasjonen av mennesker som kommer inn i ulike klasserom og variasjonen av mennesker som har undervisning. Lærer 5 presiserer at for hennes del så handler utbytte utelukkende om relasjon og er helt avgjørende for om elever har utbytte av undervisningen eller ikke.

Det kan tolkes som at informantenes svar er varierte og sammensatte i henhold til elevenes læringsutbytte. Lærerne forteller og beskriver ulike faktorer og grunner som en forklaring til hvordan undervisning og forskjellige læringssituasjoner foregår og fremstår, og utbyttet elevene har av opplæringen.

4.2 Inkluderende opplæring

Denne kategorien legger fram inkluderende opplæring gjennom undertemaene «Planlegging av undervisning», «Relasjon til eleven», «I klasserommet», og avslutningsvis «Elevens sterke sider».

4.2.1 Planlegging av undervisning

Informantene har delt sine tanker og beskrivelser om hvordan de planlegger undervisningen og hva som vektlegges. Alle informantene forteller at elevenes individuelle opplæringsplaner i liten grad brukes i planleggingsarbeidet. Informantene gir uttrykk for at IOPene ikke brukes aktivt, men at planleggingen tar utgangspunkt i dem. Det kan tolkes som at informantene i planleggingsfasen og i forarbeidet sitt, prøver å legge opp til undervisningstimer der de på forhånd har tenkt gjennom ulike metoder og måter å tilpasse på.

Lærer 1 forteller at hun i begynnelsen av året, var flink til å ta fram elevens IOP og bruke den aktivt, men at det gradvis har blitt nedprioritert. Eleven følger enkelte kompetansemål på lik linje med sine medelever, men kompetansemålene forenkles:

(...) når jeg planlegger undervisningen så må jeg si at jeg går veldig fort ut fra hva klassen skal ha undervisning i – ser at de kompetansemålene også gjelder for han også prøver jeg å tilpasse. (Lærer 1)

Hun legger til at når klassen skal ha større prosjekter tenker hun mer gjennom ulike tilpasninger på forhånd, og at andre ganger skjer tilpasningen mer direkte i selve læringssituasjonen. Når det gjelder bruken av IOP i planlegging av undervisning beskriver hun en situasjon der hun: *«trekker ut det som jeg mener er viktigst for han i undervisningen, men kunne nok absolutt vært bedre på å bruke dokumentet mer aktivt i planleggingen».*

Lærer 2 beskriver en undervisning der det legges vekt på grunnleggende ferdigheter. Med tanke på planlegging, uttaler hun at elevene ikke kan oppleve å møte for mange krav, for da blir ingen oppgaver gjort:

(...) så planleggingen må ligge på et såpass lavt nivå at de kommer gjennom, men likevel når kompetansemålet. Det er veldig viktig for elevene at alle krav som stilles til dem er kamuflert. Og det er kanskje det vanskeligste med den planleggingen – hvordan kamuflere de ulike kravene såpass mye sånn at de ikke opplever dem som krav. (Lærer 2)

Her kommer det fram at informanten er nødt til å bryte ned og kamuflere de ulike kravene som stilles til elevene. Med tanke på IOP som en del av planleggingsarbeidet forteller hun at

hun opplever at IOPer ofte legger «lokk» på planleggingen og selve undervisningen, og blir dermed lite brukt.

En annen informant forteller at hun tenker gjennom ulike tilpasninger på forhånd, og hvordan hun kan plukke ut og gjøre aktuelle temaer håndterlig for eleven. Hun utdyper at på bakgrunn av at hun opplever eierskap til elevens IOP, er planleggingen sterkt preget av dette. Hun beskriver en situasjon der «*IOPen alltid er i bakhodet, men det er ikke noe jeg driver og slår opp*». Når det kommer til planlegging for Lærer 4 uttaler hun at det er veldig avhengig av hva som er grunnen til at elevene har fått innvilget spesialundervisning. Sett bort fra dette, beskriver hun en hverdag der hun tenker gjennom ulike tiltak som kan være med å bidra til at eleven klarer å henge med i timen. Hun gir uttrykk for at hun, uavhengig av elevens vedtak, prøver å planlegge og tilpasse undervisningen så langt det lar seg gjøre. På spørsmål om IOPen blir brukt i planlegging av undervisning forteller hun at det er i liten grad i den daglige undervisningen.

Lærer 5 uttrykker at for hennes del så blir det ofte veldig liten tid til planlegging, og det ender som regel opp med en forenklet plan ut fra elevens IOP. En faktor som også spiller inn, er om hun kjenner eleven eller ikke. Hun forteller:

(..) det blir ofte en grov skissert plan ut fra IOPen. Ut fra om en kjenner eleven fra før, hvordan selve undervisningen skal foregå – er det i klasserommet eller ikke? Altså du kan si at rammene for undervisningen blir gjennomgått og satt, men selve undervisningen er det ofte veldig lite planlegging av. (Lærer 5)

4.2.2 Relasjon til eleven

Når det snakkes om inkluderende opplæring kommer det fram gjennom datamaterialet at lærerne i studien trekker fram relasjonsaspektet under ulike punkt og spørsmål. Det ble tidligere i teksten presentert at Lærer 1 og Lærer 5 trekker fram relasjonsaspektet på spørsmål om elevenes medvirkning og læringsutbytte. Lærer 5 utdyper at det må opprettes kjennskap, slik at hun og elevene kan komme fram til forskjellige måter, løsninger og metoder sammen. Hun presiserer videre viktigheten av relasjon på mellomtrinnet:

Jeg mener jo virkelig at det burde være en jevn overgang fra småskolen til mellomtrinnet. For da får en liksom den fine relasjonen på mellomtrinnet som er så

viktig for mange elever med spesialundervisning. Da får man ikke plutselig en ny lærer og må begynne helt på nytt. (Lærer 5)

Det blir her reflektert over en mulig tilnærming til hvordan lærere og elever kan opprettholde en god relasjon på mellomtrinnet, sett gjennom informantens øyner. Lærer 5 bringer også fram relasjon når det snakkes om læringsutbytte og sier at «*relasjon har alt å si for hva den eleven får av utbytte, uansett utdanning*». Videre forteller hun at en viktig faktor er om skolen er opptatt av å sette lærere og annet personell sammen med elever de har en relasjon med. Hun gir uttrykk for at negative relasjoner, i verste fall, kan hemme elevenes faglige utvikling. Lærer-elev relasjon står sterkt hos informanten og det kommer tydelig fram at relasjon er utslagsgivende og helt essensielt når det kommer til elever som mottar spesialundervisning.

Lærer 1 beskriver relasjon som en viktig faktor rettet inn mot det faglige aspektet, som videre påvirker det didaktiske arbeidet:

(...) å skape en skikkelig god relasjon sånn at de kan få jobbet godt med det faglige og at det didaktiske da blir lettere fordi du får lov til å tilnærme deg eleven. Du får kanskje lov til å gi eleven mer hjelp enn hva du ellers ville hvis du ikke hadde den relasjonen da. (Lærer 1)

En annen informant som kobler relasjon opp mot utbytte er Lærer 3. Som vi kan lese tidligere i teksten er relasjon mellom eleven og den som har undervisningen, en utslagsgivende faktor for elevens læringsutbytte. Hun forteller om en relasjon som tidligere var dårlig, der utbyttet var lavt, mens det i det nåværende skoleåret er nye relasjoner.

Relasjon dukker også opp som et av flere områder fra Lærer 4 sin side, når hun snakker om utfordringer knyttet til feltet. Informanten forteller om flere ytre faktorer i forbindelse med utfordringer, hvorav en av faktorene er relasjon:

(...) lærere som klarer å bygge en god relasjon – for det må du ha når du jobber med elever i spesialundervisning. Du må få en god relasjon, ellers går det ikke i det hele tatt. (Lærer 4)

Det kan se ut som, ut fra overnevnte tekst, at relasjon dukker opp som tema når informantene forteller om inkluderingsbegrepet og inkluderende opplæring. Informantene trekker fram relasjonsaspektet når det snakkes om læringsutbytte og medvirkning, samt i tilknytning til elevenes faglige utvikling.

4.2.3 I klasserommet

I undervisningen i klasserommet kommer informantene med ulike eksempler og metoder på hvordan de velger ut og prøver å tilrettelegge undervisningen best mulig. En informant forteller at for hennes elev handler det om tilrettelegging av mengde lesing og mengde skriving. Hun sier også at kompetansemål fra lavere trinn er et eksempel på tilrettelegging. I klasseromssituasjonen forteller hun videre:

Mye av det jeg gjør i klasserommet handler om påminnelser og igangsetting på ulike oppgaver. Eleven trenger for eksempel beskjeder både muntlig, skriftlig og gjentatte ganger. Jeg prøver også å gi han klare oppgaver i form av «dette skal du lese i denne timen, eller dette skal du gjøre i denne timen». (Lærer 3)

Informanten kommer her med eksempler på tilrettelegging innad i klasserommet. En annen informant forteller om en undervisning der «*mye av det tas liksom på stående fot*». Grunnen til det er fordi hun ikke har tid til å sette seg ned og lage planer for ulike metoder og strategier elevene skal lære seg, og hvordan det skal foregå. Hun utdyper situasjonen:

(...) det blir sånn på slump rett og slett og litt sånn at du graver langt bak i hjernen fra studietiden og tenker på hva som er lurt å lære i ulike fag. Også gjør man kanskje det uten at jeg kan skrive under på at det er det lureste for dem å gjøre. Jeg tenker at det er litt sånn flaks og litt slump – hvilke fremgangsmåter og sånn man bruker.

(Lærer 2)

Hun forteller i tillegg at metoder som har vist seg å funke i ett fag, ofte overføres og brukes i andre fag. Videre fremkommer det at undervisningen i klasserommet i de fleste tilfeller er lite gjennomtenkt.

Beskrivelsen til Lærer 4 bærer preg av en praksis basert på mye tavleundervisning og gruppearbeid i små grupper. På samme tid trekker hun fram planleggingsfasen, og sier at hun prøver å gjennomføre den planlagte undervisningen flere ganger før store eventuelle

endringer gjøres. I gjennomføringen passer hun på å tilpasse undervisningen i klasserommet og i lærings situasjonene.

Lærer 1 uttrykker at hun prøver å tenke på hvordan hun kan velge ut og gjennomføre undervisning som er best egnet for gruppa som helhet. Samtidig prøver hun å velge ut ulike ting som eleven kan være med på i de timene han er i klasserommet.

Et synspunkt fra en annen informant baserer seg på å ta utgangspunkt i elevenes eventuelle diagnoser og hva PPT presenterer i henhold til anbefalte metoder og tiltak. Hun presiserer samtidig at hun er veldig opptatt av at selv om en diagnose sier noe, er det ikke sikkert det barnet har alle symptomene av den aktuelle diagnosen. Hver elev har egne personlige egenskaper, og åpner dermed opp for at ulike oppgaver kan gjennomføres på flere måter. Det som er viktig er å gjøre arbeidsoppgaver konkrete. Hun kommer med et eksempel:

Sånn som i matte for eksempel – at man har figurerer stående når tekstoppgaver blir vanskelige. At man tar vekk teksten og bare skriver ned tallene og forklarer oppgaven på en annen måte. (Lærer 5)

4.2.4 Elevens sterke sider

Elevens sterke sider dukker opp som en gjennomgående faktor hos tre av informantene når de forklarer hvordan de prøver å inkludere elevene med spesialundervisning. Informantene har delt ulike eksempler fra deres undervisning hvor dette er tilfellet. En informant forteller at hennes elev er spesielt god i sløyd og innebandy:

(...) så i innebandy så bruker jeg gjerne han som et øvingsbilde for de andre. I sløyd prøver jeg også av og til å vise fram det han har laget, eller hvis han er ferdig tidligere enn de andre – så får han være med å hjelpe de andre. (Lærer 1)

I tillegg legger hun fram at hun ofte i sløyd, bruker elevens arbeidspult som et samlingspunkt og får eleven til å forklare og beskrive ulike fremgangsmåter og metoder han har benyttet. Informanten forteller at hun ikke føler det er behov for tilrettelegging av ekstraordinære inkluderingsleker i undervisningen, men at hun «forsøker å løfte fram de kvalitetene og de sterke sidene som hver enkelt elev har, og samtidig få de til å forstå at alle er forskjellige».

I likhet med Lærer 1, forteller også Lærer 3 hvordan hun prøver å trekke fram elevens sterke sider: «(...) prøver å løfte denne eleven når jeg kan, altså når de viser at de kan dette så prøver jeg å løfte det foran klassen». En annen informant uttaler seg også om elevens ulike egenskaper i undervisningssituasjoner:

Man prøver jo å tenke på hva som er elevens sterke sider. Hvis det er gruppeoppgaver for eksempel – gjerne sette de i en gruppe der de sterke sidene kommer ekstra godt fram sånn at de får vist positive egenskaper. Og om mulig, få elevene inn på noe som interesserer dem. (Lærer 4)

Det fremkommer at en tilnærming til inkludering fra informantenes side, er å løfte fram elevenes sterke sider, samt bruke elevene som eksempler. Det kan videre tolkes at Lærer 1, 3 og 4 bruker dette som en metode i deres undervisning for at elevene skal føle seg inkludert.

4.3 Spesialundervisning & IOP

Under dette temaet blir overnevnte kategori fremstilt gjennom «Samarbeid om spesialundervisningen», «Utfordringer og problematikk knyttet til spesialundervisning», og til slutt «Kontaktlærers ansvar å utarbeide IOP».

4.3.1 Samarbeid om spesialundervisningen

Når det kommer til samarbeid med ulike personer, vitner det om en utfordrende og krevende oppgave. Informantene forteller at samarbeid er vanskelig å få til i en hektisk lærerhverdag. Flere av informantene forteller også at det ikke er satt av noe tid i timeplanen til samarbeid om den spesialpedagogiske undervisningen for enkelte elever. Videre kommer det fram av datamaterialet når det gjelder samarbeid, at det er flere av informantene selv som er initiativtagere. Lærer 1 uttrykker:

Jeg opplever at det er veldig opp til spesielt kontaktlærer og ta initiativ til samarbeid med T-time-læreren som er satt inn og andre timelærere, for at en skal ha et godt samarbeid rundt den eller de elevene som har spesialundervisning.

Informanten gir også uttrykk for at hun er mye alene i arbeidet, og uttaler at hun tar mye av jobben fordi det ikke er satt av tid til verken møter eller felles møtepunkter. Dette fører med seg en hverdag der «det gjerne blir til at jeg sitter og lager lekser og følger opp retting, selv

om det i utgangspunktet ikke er mitt ansvar i de fagene det gjelder – matte og engelsk».

Lærer 2 gir også uttrykk for noe av det samme angående samarbeid:

Det opplever jeg som at ligger veldig på kontaktlæreren. Det er ikke satt av noe tid til det samarbeidet. Så med mindre jeg går ordentlig inn for det da, nesten utover ordinær arbeidstid, så er det ikke noe samarbeidstid.

Hun forteller at hun arbeider mye alene når det gjelder elevene som faller utenfor ordinær undervisning. En annen informant uttaler seg også om samarbeid:

Det er veldig varierende. Det spørres veldig hvem som har spesialundervisningen. Noe av det som er utfordrende med samarbeid er rett og slett det at man ikke er nok til stede samtidig. Så tiden for å samarbeide og viljen til å samarbeide, det er de to tingene som påvirker det. (Lærer 3)

Årsakene som her trekkes fram av informanten er tilstedeværelse og tid. Dette er funn som er i samsvar med Lærer 1 og 2 sine utsagn. Lærer 3 er også mye alene og ansvarliggjort i samarbeidsprosessen:

Med tanke på kun spesialundervisningen så føles det som at jeg er veldig mye alene. Mye av det faller på kontaktlærer, og bare det å bruke energi på å innhente samarbeidspartnere – da gjør man det heller selv.

I samsvar med utsagnene i overnevnt tekst, forteller også Lærer 4 at samarbeid er en vanskelig oppgave og oppleves forskjellig fra klasse til klasse. Hun sier at «*noen er veldig gode på samarbeid og skriver IOPer sammen, mens på noen trinn så fyller folk ut sitt eget*».

Slik jeg tolker datamaterialet virker det som at flere av informantene opplever samarbeid som en vanskelig, varierende og krevende oppgave. Dette gjelder både samarbeid med andre kollegaer og den eller de som har ansvar for spesialundervisningen. Informantene forteller om problematikken ved møtepunkter mellom involverte parter, og variasjonene spesialundervisningen bringer med seg. Lærer 1, 2 og 3 forteller om en hverdag preget av mye ansvar for elevene i spesialundervisning, og lite samarbeid.

To funn som skiller seg fra resten er Lærer 5 og Lærer 4 sine utsagn. Lærer 5 forteller om et tett samarbeid med de som er inne på hennes trinn, men at det er hennes fortjeneste. Hun tar også fram det faktum at hun arbeider på en liten skole, noe som kan være med å påvirke samarbeidet:

Som kontaktlærer med de som er inne på mitt trinn så styrer jeg litt hvor mye samarbeid det skal være, og da er det jo en god del samarbeid. Sånn som jeg jobber nå så samarbeider jeg veldig tett med de som er inne på mitt trinn fordi det er en liten skole. (Lærer 5)

Det kan tyde på at Lærer 5 har et tettere samarbeid med andre involverte parter og ikke er like mye alene om samarbeidet, sett opp mot det de andre informantene gir uttrykk for. Lærer 4 forteller at på hennes skole så jobber de mye i team, i motsetning til de andre informantene. Hun forteller at de har team-møter hver uke hvor de har mulighet til å ta opp eventuelle tanker eller problemstillinger de sitter inne med. Hun gir også uttrykk for at de i fellesskap kan «se på IOPen og snakke om den hvis vi har behov». Dette er funn som tydelig står i motsetning til utsagnene Lærer 1, 2 og 3 presenterer.

4.3.2 Utfordringer og problematikk knyttet til spesialundervisning

I undersøkelsen har jeg spurt informantene om de opplever at det ligger utfordringer knyttet til elever som mottar spesialundervisning i skolen. Svarene som springer ut fra utsagnene deres har en stor rekkevidde, men det fremkommer likevel enkelte likheter. Et eksempel på likhet som fremkommer, kan vi finne hos Lærer 1 og Lærer 4. Begge informantene trekker fram at de som kontaktlærere, synes det er utfordrende med lite kunnskap rundt det didaktiske aspektet, og ønsker mer kursing om spesialundervisning:

(...) at vi lærere rett og slett burde fått mer kursing i hvordan man kan tilrettelegge for elever med spesialundervisning. (Lærer 4)

Kunne nok ønske at man hadde hatt enda mer kurs for lærere som har elever med spesialundervisning. Litt sånn i forhold til om det går på noe med adferd eller om det går på det faglige liksom – den biten der. (Lærer 1)

Lærer 1 trekker også fram at det er utfordrende og vanskelig med spesialundervisning fordi elevene er veldig forskjellige, og at det ikke finnes en oppskrift eller fasit for hva som er riktig

å gjøre. Hun forteller at «*det blir litt sånn at du må lære og feile på veien, og prøve ut forskjellige ting – både faglig og didaktisk, og rett og slett se hva som fungerer*». Hun legger til at det til tider oppleves utfordrende å skrive IOPer grunnet tiden det krever og det at alle elever er så ulike. Det tilsier at en elevs IOP ikke kan overføres eller være gjeldende for flere.

To informanter forteller om viktigheten av samarbeid og utfordringen med sammensetningen av mennesker:

Og det samarbeidet – jeg tenker har du vanskelige elever med spesialundervisning så må du sette sammen lærere som klarer å samarbeide godt, hvis ikke så mister eleven mye der. Eleven mister mye på at de voksne ikke samarbeider godt sammen.

(Lærer 4)

(...) så er det jo igjen det her med dyktige folk som vet hva de kan gjøre og hva de skal gjøre. Og samarbeid med PPT og vi på skolen – om hvordan vi kan lage et best mulig faglig opplegg. Det krever et vanvittig samarbeid, og det er vanskelig.

(Lærer 5)

Det blir i utsagnene lagt vekt på samarbeid mellom ulike mennesker og instanser som et utfordrende element. En annen utfordring Lærer 5 tar opp som er interessant, er at hun retter et kritisk blikk på lærerutdanningen og uttaler at hun «*mener hovedfeilen ligger på lærerutdanningen*». Hun baserer utsagnet sitt på at ulike skoler og forskjellige arbeidsplasser har sin egen praksis, og at det påvirker hvordan lærere oppfatter, tolker og arbeider med og rundt spesialundervisning. Hun trekker også fram ansvar som problematisk og forteller at hun mener «*kontaktlærere har altfor mye ansvar og altfor mye å gjøre*».

En annen informant som også trekker fram ansvar er Lærer 2. Hun uttrykker at noe hun synes er viktig å få fram fra en lærers synsvinkel er at mye av det spesialpedagogiske ansvaret ligger på lærere som ikke har noe studiepoeng eller utdanning i spesialpedagogikk. Informanten uttaler at hun forstår det ligger en forventning til at lærere skal tilrettelegge og tilpasse undervisning, men problematikken oppstår når det forventes at hun som lærer skal tilpasse for elevene i klasserommet, elever med spesialundervisning og de tre elevene som sliter med å være i klasserommet. Hun utdyper situasjonen:

Det tenker jeg er viktig å få fram – at som kontaktlærer har du enormt mye ansvar og man vet ikke helt hvor grensa går til enhver tid for hva som faktisk er min jobb eller ikke. (Lærer 2)

En annen problematikk hun adresserer er at elever med spesialundervisning blir annerledesgjort, uavhengig om de ønsker det eller ikke, og manglende tilgang på pedagogisk personell. Hun beskriver en situasjon der elever i spesialundervisning, som ikke klarer å være i et ordinært klasserom, ofte kan oppleve å miste tilgangen på kompetente lærere og/eller pedagoger.

I Lærer 3 sine skildringer av utfordringer og problematikk, tegner hun et bilde av en undervisning som i større grad burde fokusere mer på ressurser inne i selve klasserommet. Hun uttrykker at de fire timene i uken eleven har spesialundervisning, ikke hjelper til et fullverdig utbytte eller er dekkende for hans behov. Informanten forteller at det i mye større grad burde vært lagt ned ekstra ressurser inne i klasserommet, for å nå ut til flere elever, inkludert elevene med spesialundervisning:

(...) rett og slett for å kunne nå ut. Og ha mulighet til å gå å hente det man trenger, ha samtaler eller sette seg ned ved siden av han for å hjelpe han uten at det står ti andre elever rundt og venter på hjelp. (Lærer 3)

I samsvar med utsagnet over, uttrykker Lærer 3 videre en kritisk tanke rettet mot PPT og deres jobb med å observere og skrive sakkyndige vurderinger. Hun bruker ordet «maktesløst» når hun beskriver situasjonen, og sier at hun tenker at «*det er noe med systemet som ikke helt stemmer, og jeg mistenker økonomi*». Fordi, legger hun til «*jeg kan ikke tro på det at de som ser på akkurat den eleven jeg har og tenker at 4 timer er nok for at den eleven skal oppleve mestring og utvikling i alle fag*».

Informantene bringer fram både likheter, men også ulikheter når det kommer til utfordringer og problematikk som gjør seg gjeldende innenfor feltet. Det er tydelig at elever med spesialundervisning er et utfordrende og krevende felt. Likheter som kommer til syne gjennom beskrivelse til informantene baserer seg på samarbeid, ansvarsområde for kontaktlærere og etterspørsel av mer kursing og kunnskap.

4.3.3 Kontaktlærers ansvar å utarbeide IOP

Et tankevekkende funn som har kommet fram fra datamaterialet er hvor mye ansvar som legges på kontaktlærerne i arbeidet med individuelle opplæringsplaner for elevene. Det er uten unntak at *alle* informantene viser til at det er deres ansvar for at planene blir utarbeidet. På spørsmål om hvem som har ansvaret forteller Lærer 1:

Det er meg. Kontaktlærer har hovedansvaret, men må også bruke T-time-lærer og egentlig faglærer også fra de andre fagene (..) i forhold til at jeg burde jo ikke skrive så mye på matte og engelsk når jeg ikke underviser i det.

Hun reflekterer her over at det burde være mer samarbeid med T-time-lærer og faglærere, i henhold til at hun ikke underviser i fagene eleven har spesialundervisning i. En annen informant følger i samme fotspor og forteller «*det er meg som kontaktlærer som har ansvar*». På lik linje med ovennevnte lærere, forteller også to andre informanter om kontaktlærerens ansvar knyttet til utarbeiding av IOP:

Det er kontaktlærer. Det har jo blitt sagt at det skal være i samarbeid med T-time-lærer, men det er kontaktlærer som har det praktiske og tekniske ansvaret. Også skal T-time-læreren være med å utarbeide den, men det opplever jeg sjeldent at skjer.
(Lærer 3)

Det er kontaktlærerne, alene. Jeg synes jo ikke det skal være sånn. Jeg tenker kontaktlærer selvfølgelig har ansvar for at den skal være ferdig i tide, men jeg tenker at har du en lærer i spesialpedagogikk så er det helt naturlig at han eller hun også skal være med å skrive – enn at kontaktlærer skal sitte og skrive alt alene.
(Lærer 4)

Vi kan lese ut fra utsagnene til Lærer 3 og 4 at det er kontaktlæreren som er ansvarlig for å skrive og lage IOPer. Lærer 3 opplever ikke samarbeid med spesiallæreren, og Lærer 4 gir uttrykk for endring i praksisen slik at kontaktlærer og læreren i spesialpedagogikk i større grad kan samarbeide.

I likhet med de andre informantene, uttaler også Lærer 5 seg om situasjonen, og forteller at det er hun som skriver alle IOPene til elevene. Hun gir også uttrykk for at hun har stått alene i situasjonen med å ha ansvaret for IOP helt siden hun startet å jobbe som lærer. Hun utdyper

svaret sitt videre, og forteller at hun ikke hadde sett en IOP før hun plutselig fikk ansvaret for å skrive åtte stykker. På samme tid trekker hun igjen fram manglende kompetansegrunnlag fra studieløpet sitt og uttrykker at arbeidet med IOPer er «*en stor mangel i lærerutdanningen*».

5 Drøfting

Jeg vil i dette kapittelet ta utgangspunkt i datamaterialet jeg har presentert i overnevnt kapittel og studiens problemstilling, og videre drøfte det i lys av det teoretiske rammeverket som er gjort rede for i kapittel to. På bakgrunn av hvordan problemstillingen for dette prosjektet er bygget opp og formulert, har jeg først valgt å drøfte informantenes utsagn og beskrivelser knyttet opp mot planlegging, deretter drøftes ulike aspekt og synspunkt i sammenheng med inkludering og informantenes praksis. Det blir først lagt fram en oppsummering av sentrale funn fra studien, deretter er kapittelet delt inn i tre underkapitler: **5.2 Planleggingsfasen**, **5.3 Sentrale trekk i inkludering** og **5.4 Lærerens praksis**.

5.1 Oppsummering av sentrale funn

Resultatene viser at lærerne i studien har mye ansvar og stor betydning for arbeidet som legges ned i form av planlegging og tilrettelegging, både i ordinær- og spesialundervisning. Alle informantene legger fram at det er deres ansvar for at elevenes individuelle opplæringsplaner blir utarbeidet og tatt i bruk. Det fremkommer at kontaktlærerne er mye alene i planleggingen, og tre av informantene rapporterer om lite samarbeid med andre kollegaer. Det er heller ikke satt av noe tid til samarbeid vedrørende elever med særskilte behov. Elevenes individuelle opplæringsplaner blir i liten grad brukt i forberedelses- og planleggingsfasen, og det rapporteres om lite bruk av dokumentet i løpet av skoleåret.

Et annet funn som kan trekkes fram er at alle informantene, fra et overordnet syn, assosierer begrepet inkludering med å være en del av et fellesskap. Informantene gir uttrykk for at fellesskapstanken er tett knyttet sammen med det å være inkludert, og er en betingelse alle elever skal være berettiget i skolehverdagen sin uavhengig av forutsetninger, personlig karakteristikk og nivå. Når det kommer til hvordan informantene tilrettelegger for inkludering av elevene, er det tydelig at elevenes grunnlag for spesialundervisningen er fremtredende og en gjennomgående faktor. Til tross for elevenes ulikheter, kommer det fram at lærerne tar i bruk ulike metoder og tilnærminger, slik at de på best mulig måte kan tilpasse undervisningen til elevene.

Det oppstår variasjoner hos lærerne når det kommer til elevenes læringsutbytte og deltakelse i klasseromsundervisningen, og det blir også her lagt vekt på elevens vedtak og omfang av spesialundervisning. Likevel viser resultatene at tre av informantene opplever at deres elever deltar på lik linje med sine medelever i undervisningen. Resultatene avdekker også at

elevenes læringsutbytte ikke kan sees på isolert sett, men i sammenheng med flere underliggende faktorer og årsaker.

Med tanke på elevens stemme og medvirkning i undervisningen viser funnene at tre av informantene gir uttrykk for at deres elever i liten grad medvirker til egen læring og undervisning. Lærer 3 og 5 forteller om ulike årsaker knyttet til dette i form av relasjon til elevene og skjønnsmessig vurderinger fra involverte parter. Fra Lærer 4 sitt ståsted kommer det tydelig fram at eleven kan ha en mening om innholdet, men meningen blir verken vektlagt eller tatt i betraktning. To andre informanter, Lærer 1 og 2, gir uttrykk for at deres elever i stor grad medvirker i henhold til innhold og metode i undervisningen som gjennomføres.

Relasjon blir også trukket fram som et sentralt aspekt når det snakkes om inkludering knyttet til elever med spesialundervisning. Lærerne trekker fram relasjonsaspektet under ulike kategorier og spørsmål, og resultatene viser at relasjon gjør seg særlig gjeldende i tilknytning til elevenes læringsutbytte, medvirkning og faglige utvikling. Funnene kan sees i samsvar med at tre av informantene, Lærer 1, 3 og 4, rapporterer at en tilnærming for og til inkludering fra deres side, er å løfte fram elevenes sterke sider. Det fremkommer at disse informantene bruker dette som en metode i deres undervisning for at elevene skal føle seg inkludert.

I sin helhet kommer det fram at planlegging og inkluderende spesialundervisning er tett knyttet sammen med elevenes omfang og underliggende faktorer for spesialundervisning, og at lærerne prøver, gjennom opprettelse av relasjon og det å fremheve elevenes kvaliteter, å inkludere dem i fellesskapet.

5.2 Planleggingsfasen

På bakgrunn av at informantene trekker fram at de opplever samarbeid som en utfordrende oppgave, vil jeg i dette kapitlet fremheve og drøfte planlegging og samarbeid i en hektisk lærerhverdag. Først tar jeg for meg det manglende samarbeidet i planleggingsfasen der læreren ofte blir stående alene, før jeg videre tar for meg utarbeiding av IOP og dens plass i planleggingen. Avslutningsvis blir ulike tilpasninger lærerne planlegger i forkant av undervisning, løftet fram og drøftet.

5.2.1 Alene i planleggingen

Som nevnt viser resultatene at flere av informantene opplever samarbeid som en utfordrende og krevende oppgave, og vanskelig å få til i en hektisk hverdag. Dette gjelder både i henhold til samarbeid med andre kollegaer og de som er ansvarlige for spesialundervisningen. Lærerne forteller om problematikk knyttet til møtepunkter og variasjonene spesialundervisningen bringer med seg. Funnene viser at informantene sitter inne med en følelse av å være alene i forberedelses- og planleggingsfasen rettet inn mot elever med spesialundervisning. Det er tydelig at samarbeid hviler på informantenes skuldre, og flere av informantene forteller at det ikke er satt av noe tid til samarbeid i timeplanen.

Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) legger fram at for å omsette de overordnede utdanningspolitiske visjonene og retningslinjene i praksis, er det viktig at alle som jobber i skolen sørger for å besitte kompetansen som er nødvendig. De beskriver i tillegg at samarbeid er en viktig forutsetning for kvalitetsutvikling av en tilpasset og tilrettelagt undervisning. Når det kommer til spesialpedagogisk arbeid, inkluderer det en rekke samarbeidspartnere, både innenfor og utenfor skolen (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). Ett av fire sentrale trekk Olsen (2013) peker på ved et inkluderende læringsmiljø er felles ansvar. I felles ansvar legger hun at oppgaven med å skape og tilrettelegge for et inkluderende skolemiljø, ikke alene kan bli gitt som en separat oppgave til ulike lærere. Det må eksistere et samarbeid og et felles ansvar på alle ledd i skolen. Forskningen til Ainscow et al. (2004) trekker også fram viktigheten av å styrke samarbeidet mellom alle involverte parter i skolen for å utvikle inkluderende praksiser, og at støtten og undervisningen til elever med spesielle behov bør og må planlegges nøye. Funnene i studien peker på at tre av informantene i liten grad samarbeider med andre kollegaer i planleggingen. En konsekvens av dette kan være ensformig og lite varierende undervisning, i form av begrensede innspill, forslag og ideer.

På en annen side kan det tenkes at det er flere mulige faktorer som spiller inn på samarbeidet i planleggingsprosessen. Trolig påvirker også tiden læreren har til rådighet i løpet av en arbeidsuke. Det kan oppleves tidkrevende og utfordrende å legge til rette for samarbeid på tvers av ulike grupper innad i kollegiet og andre instanser. Ansatte i skolen og samarbeidsinstanser har ulike timeplaner, møter og forpliktelser som en del av deres arbeidsoppgaver, som igjen kan gjøre det vanskelig å få til møter og samlinger som passer for alle involverte. Det kan derfor virke som om informantene i en hektisk arbeidshverdag ser på det som mer overkommelig å gjennomføre planleggingen selv, når det passer med egen timeplan.

5.2.2 IOP: utarbeiding og planlegging

Resultatene viser at elevenes IOPer i liten grad brukes i planleggingen. Det at informantene rapporterer om lite bruk av elevenes IOPer i planleggingsarbeidet, kan på den andre siden sees i sammenheng med at alle informantene uttaler at det er dem som er ansvarlige for å utarbeide elevenes IOPer. Dette er en gjennomgående faktor for alle informantene, uavhengig om elevene har vedtak i fagene informantene underviser i eller ikke. En individuell opplæringsplan skal inneholde beskrivelser av mål og innhold, arbeidsmåter, organiseringsformer og vurderingsformer. Videre skal planen samordnes med planen for ordinær opplæring, slik at opplæringstilbudet til eleven blir helhetlig (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) skriver at målet med en individuell opplæringsplan er å utvikle praktisk hjelp i både planlegging, gjennomføring og evaluering av opplæringen for elever med spesialundervisning.

Sett i lys av hva det forventes at en IOP skal inneholde, er det mulig å stille spørsmål ved hvilke konsekvenser det har at kontaktlæreren utarbeider en IOP alene, når planen skal være gjeldende for timene eleven har spesialundervisning. Utarbeidelse av en individuell opplæringsplan er svært viktig når det gjelder elevens forutsetninger for læring og utvikling. En IOP skal sikre at elever opplever et tilpasset og likeverdig opplæringstilbud i henhold til sine forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Opplæringsloven (1998) gir ingen faste rammefaktorer for hvordan elevens IOP skal utformes, men det fremkommer at planen skal inneholde mål for opplæringen, innhold og hvordan undervisningen skal gjennomføres. Utdanningsdirektoratet (2021a) understreker at de anbefaler at alle som arbeider med elevene det gjelder, utarbeider og lager IOPer sammen. De utdyper også at det er viktig at lærerne i spesialundervisning og ordinær undervisning har et godt samarbeid. Når det er sagt er det bare en anbefaling fra Utdanningsdirektoratet sin side at alle involverte parter samarbeider om eleven. Det er altså ingen tydelige regler på hvem som skal utforme planen og hvordan det skal foregå. Dette åpner opp for at hver skole utarbeider sin egen praksis, og dermed operer med egne ordninger, normer og retningslinjer.

I henhold til at alle informantene utarbeider elevenes IOPer alene, samt manglende samarbeid og mye ansvar i planleggingen, åpner det opp for at hver enkelt lærer kan utforme og lage planen på sin egen måte. Det at hver lærer lager IOP uten samarbeid kan ha positive og negative virkninger. Fra et positivt syn åpner det opp for at lærerne, i dette tilfellet kontaktlærere, kan utarbeide en detaljert plan i henhold til elevens helhetlige behov og

vansker. Dette fordi informantene tilbringer mye tid sammen med eleven, og har opprettet en relasjon grunnet deres spesifikke arbeidsoppgaver som kontaktlærere.

På den andre siden er det slik at lærere har ulik kompetanse og sitter inne med forskjellig type kunnskap. Det kan resultere i at lærere som ikke har kunnskap eller erfaring med å utarbeide en IOP, setter urealistiske mål for opplæringen. Dette kan videre føre med seg negative konsekvenser for elevene, i form av planlegging og gjennomføring av undervisning fra lærernes side. Det kan sees i samsvar med at det til syvende og sist ikke er kontaktlærerne som underviser elevene i de spesialpedagogiske timene, det er den eller de menneskene som er satt inn. Det er heller ikke slik at kunnskapsbasen til en spesialpedagog er sammenlignbar med andre pedagogers eller læreres kunnskap og kompetanse.

En mulig grunn til at elevenes IOP ikke aktivt brukes i planleggingsarbeidet er at alle informantene er innforstått med og klar over innholdet i planen. Dette er samsvarende med Utdanningsdirektoratets (2021a) beskrivelse av ansvar i henhold til lærere i ordinær opplæring. De skriver at alle lærere som underviser eleven har ansvar for å legge til rette for tiltakene som står skrevet i IOPen. Det er også slik at de fleste elever med vedtak om spesialundervisning, i store deler av skoledagen deres, deltar i den ordinære opplæringen (Haug, 2019). I den ordinære opplæringen har ikke eleven krav på spesialundervisning, men det stilles likevel krav til at lærere er kjent med og klar over innholdet i både enkeltvedtaket og elevens IOP. Det kan i stor grad tyde på at dette er tilfellet hos informantene i denne undersøkelsen. De er fullt oppdatert og informert over innholdet i elevenes IOPer, grunnet forfatterskap til dokumentet og lite samarbeid med kollegaer og andre involverte parter.

5.2.3 Ulike tilpasninger

Haug (2017a) og Haug (2019) viser til at mange elever med spesialundervisning mottar spesialundervisning syv timer i uken eller mindre. Stemmer dette betyr det at elevene i store deler av sin opplæring, er deltakere i den ordinære opplæringen på lik linje med sine medelever. Haug (2017a) skriver også at spesialundervisning, i de aller fleste tilfeller, ofte bare er et tilskudd og supplement til den ordinære opplæringen. Haug (2019) beskriver at to tredjedeler av elever med spesialpedagogiske behov ikke mottar egen spesialundervisning. Deres vanskeligheter og behov blir derimot møtt med tilpasset undervisning i ordinær opplæring innenfor klasserommets rammer. Begge komponentene, deltakere i ordinær opplæring i stor grad og tilpasset undervisning innad i klasserommet, legger dermed føringer for den ordinære opplæringen i form av kvalitet og forberedelser. Det kan tolkes som at

korrelasjon mellom ordinær undervisning og spesialundervisning er helt nødvendig. Informantene i undersøkelsen uttaler at når de planlegger undervisning, planlegges det for ulike tilpasninger i lærings situasjoner og innad i klasserommet. Lærerne legger fram og beskriver ulike tilnæringsmetoder som blir tenkt gjennom på forhånd og, i størst mulig grad, tatt høyde for i planleggingen. Samtlige av informantene bruker ulike nivåer av ordet tilpasset undervisning, når de beskriver hvordan de tenker gjennom organisering og undervisningsformer i forkant av undervisningen. Eksempler på tilpasninger som kan trekkes fram er fra beskrivelsene til Lærer 2 og Lærer 3.

Tilpasningene lærerne planlegger og legger opp til, kan sees i sammenheng med prinsippet om tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp i den norske skolen, og innebærer at alle elever har rett til en opplæring som er i samsvar med deres evner og forutsetninger. Prinsippet om tilpasset opplæring favner all undervisning, både den ordinære og den spesialpedagogiske (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). Det kan virke som informantene, så langt det lar seg gjøre og som det presenteres i datamaterialet, prøver å legge opp til sammenheng mellom den ordinære undervisningen og spesialundervisningen, ved gjennomtenkte tilpasninger i undervisningen deres. Det må dog nevnes at informantene gir uttrykk for at planleggingen, ikke alltid blir tillagt like mye tid og veloverveide valg som er ønskelig. Det kan kobles sammen med at informantene rapporterer at de ofte er alene i arbeidet med spesialundervisningen, og de opplever lite hjelp og samarbeid fra andre involverte parter.

Betraktninger som kan kobles til arbeidet med planlegging for elever med spesialundervisning, synes å gjøre seg tydelig gjennom å være vel vitende om innholdet i elevenes IOPer og ulike tilpasninger innenfor klasserommets betingelser. På bakgrunn av det faktum at alle informantene utarbeider og skriver IOPer til elevenes deres, er det en mulig forklaring på hva som blir vektlagt i planleggingen og hvordan informantene tenker undervisningen skal foregå.

5.3 Sentrale trekk i inkludering

Som nevnt tidligere (2.1.4) trekkes det fram særlig fire trekk i forbindelse med inkludering i skolen. I dette kapittelet vil jeg drøfte inkludering med utgangspunkt i disse trekkene og lærernes tanker og refleksjoner om emnet.

5.3.1 Fellesskapet

Resultatene viser at det er flere faktorer informantene legger i begrepet inkludering. Beskrivelsene har flere likhetstrekk, og et likhetstrekk som er gjennomgående er det å være med i og en del av et fellesskap. Det blir lagt vekt på at alle elever skal føle tilhørighet og være en del av klassemiljøet, samt kjenne på følelsen av å bli inkludert uansett forutsetninger, vansker eller behov. Retter vi blikket mot politiske dokumenter, kan vi vise til St.meld.nr 6 (2019-2020) som peker på inkludering som et fellesskap der barn og unge skal oppleve at de har en naturlig plass. Videre står det skrevet i St.meld.nr 6 (2019-2020) at barn og unge skal oppleve muligheten til å være seg selv i et inkluderende fellesskap og utvikle seg ut fra egne forutsetninger. Også Salamanca-erklæringen fra 1994 vektlegger det at barn og unges unike egenskaper, evner, interesser og læringsbehov, skal imøtekommes innenfor fellesskapet.

Fra et overordnet politisk synspunkt kan det virke som informantenes refleksjoner er i tråd med det som står nedfelt i politiske intensjoner og dokumenter. Det er tydelig at lærerne har gjort seg opp ulike tanker når de snakker om begrepet inkludering, men en gjennomgående fellesnevner for alle er tanken om fellesskapet. Dette vises gjennom utsagnene deres i datamaterialet, og når de beskriver hva de legger i begrepet. Tre av informantene bruker selve ordet «fellesskap» når de snakker om og deler ulike tanker. Det eksisterer utvilsomt enighet mellom informantene om at fellesskap er tett knyttet sammen med inkludering og dets innhold. Dette kan sees i sammenheng med prinsippet om sammenholdte klasser som Utdanningsdirektoratet (2021a) beskriver som en bærebjelke i fellesskolen, og spesielt for elever med spesialundervisning. Det å være en del av et klassemiljø, vite at man har venner på skolen og føle tilhørighet beskrives som viktige faktorer for det enkelte individ i fellesskapet.

Fellesskap dukker også opp som tema når informantene snakker om deltakelse i undervisningen, men på ulike nivå. Det oppstår variasjoner når det kommer til spørsmål om eleven eller elevene er deltakere i og/eller til fellesskapet. I teorikapittelet blir det beskrevet at et inkluderende læringsmiljø skal være bærende i skolens praksis, og at skolen har ansvar for å utvikle et inkluderende fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre er det gjennom Utdanningsdirektoratet (2019b) gitt uttrykk for at det å oppleve fellesskap er viktig for elevens læring og trivsel. Det baserer seg på å bygge og fremme det som beskrives som en kollektiv «vi-følelse» blant elevene i klassen og på skolen.

Datamaterialet tyder på at det foreligger forskjellige meninger hos informantene med tanke på i hvilken grad deres elever er deltakere til fellesskapet. Disse ulikhetene kan ha sammenheng

med at elever som mottar spesialundervisning er sårbare, og forskningen som er gjort tyder på at elever innenfor denne gruppen, i større grad er utsatt for stigmatisering, ekskludering og marginalisering (Haug 2017b; Messiou, 2006). Tar vi utgangspunkt i denne forskningen, kan det å arbeide for danning av en felles kollektiv «vi-følelse» for alle elever, inkludert elever med spesialundervisning, oppleves som en krevende oppgave for lærere i skolehverdagen. Det synes å være tilfelle i denne studien at informantene er splittet når det kommer til i hvilken grad elevene beskrives som deltakere i et kollektivt felleskap. Når det er sagt kan det på samme tid trekkes fram at informantenes meninger, som er presentert i ovennevnt avsnitt, kan ha sammenheng med hvordan elevene har mulighet til å påvirke innholdet i undervisningen. To av informantene gir uttrykk for deres elever har stor innvirkning på hvordan undervisningen kan og skal foregå og innholdet i den. Retter vi blikket mot to andre informanter, kan vi lese at deres elever ikke har en stor eller betydelig stemme angående påvirkning av undervisningen. En mulig refleksjon som kan trekkes fram her er om det kan eksistere en sammenheng mellom mulighetene elevene har til å påvirke innholdet i egen undervisning og det at lærerne oppfatter dem som deltakere til fellesskapet.

Bachmann og Haug (2006) og Haug (2014) skriver at en av utfordringene som knyttes opp mot fellesskapet handler om i hvilken grad alle elever er medlemmer av en klasse eller gruppe. Elevene skal også kunne ta del i det sosiale livet i skolen sammen med sine medelever. Gjennom datamaterialet kommer det fram at elevene oppfattes som medlemmer av klassen, men forskjeller utspiller seg når det kommer til elevenes bidrag til fellesskapet innad i den aktuelle klassen. En annen utfordring Haug (2014) legger fram er at omfanget av spesialundervisning synes å være høyt, som videre indikerer at kvaliteten på den ordinære opplæringen ikke er god nok, sett i sammenheng med hvor mye av tiden som tilbringes i klasserommet. Omfanget av spesialundervisningen, i form av behov og tiltak er ikke noe informantene har kontroll over eller innflytelse på. Dette fordi det er PPT som har ansvaret for å foreta og utarbeide sakkyndige vurderinger av elevenes læringsutbytte og kartlegge deres behov for spesialundervisning (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). Det som informantene derimot gjør for å prøve å sikre kvalitet i den ordinære opplæringen, etter best mulig evne, er å planlegge undervisningen ut fra elevenes IOPer og tenke gjennom ulike tilpasninger på forhånd. For å øke kvaliteten på den ordinære opplæringen, sett opp mot omfanget av spesialundervisningen, virker det som at det er behov for mer samarbeid mellom lærere i ordinær undervisning og mellom dem som er ansvarlige for den spesialpedagogiske undervisningen. En mulig betraktning som kan trekkes fram her er at det kan bidra til at

elevene i større grad kan ta del i det sosiale livet på skolen i samhandling med andre. Dette kan videre føre til at elevene føler seg som et deltakende individ i klassens fellesskap.

Haug (2014) påpeker at det fortsatt er slik at store deler av spesialundervisningen er lagt utenfor det vanlige klasserommet, og nyere tall (Utdanningsdirektoratet (2019a), viser at i underkant av 8 prosent av elever i den norske skolen mottar spesialundervisning. Som nevnt tidligere er det også lagt fram at mye av tiden elevene er på skolen, tilbringes i klasserommet uten spesiell tilrettelegging. Det stiller krav til at undervisningen som foregår innenfor klasserommets vegger, er nødt til å samsvare med undervisningen som tar sted utenfor klasserommet. God kvalitet på den ordinære opplæringen løftes fram som den største utfordringen for den inkluderende skolen (Haug, 2014). Utsagnene til informantene tydeliggjør at det fortsatt må jobbes med å legge til rette for at elever med spesialundervisning opplever følelsen av å være inkludert, både i skolens og ikke minst i klassens fellesskap.

5.3.2 Deltaker i undervisningen

Det å øke deltakelsen beskrives som den andre utfordringen ifølge Bachmann og Haug (2006). Det er tydelig at svarene til informantene er preget av konteksten og elevenes grunnlag for spesialundervisning. Til tross for dette beskriver tre av informantene at de opplever at deres elever deltar på lik linje med sine medelever i klasserommet både faglig og sosialt, mens to andre informantene gir uttrykk for variert, mindre eller lite deltakelse i klasseromsundervisningen. Slik jeg tolker lærernes uttalelser er at de på best mulig måte prøver å legge til rette for deltakelse inne i klasserommet. Deltakelse innebærer å vise engasjement og gi bidrag som er til det beste for fellesskapet. Videre handler det om en både er i stand til og får lov til å nyte fra det samme fellesskapet (Bachmann & Haug, 2006). Under punktet om fellesskap i ovennevnt tekst (5.3.1), var det tydelig at deltakelse dukket opp som en forutsetning når informantene snakket om fellesskap, men at det eksisterer differanser når det kommer til om eleven eller elevene er deltakere i eller til fellesskapet.

En mulig refleksjon som kan trekkes fram med tanke på deltakelse, er opplæringens verdigrunnlag og likeverd. Det står skrevet i overordnet del av læreplanverket at elevens beste alltid skal være i fokus og er et nødvendig hensyn å legge til rette for. Videre legges det fram at en viktig del av lærernes arbeid er å vurdere og på best mulig måte, ivareta den enkelte elevs møte med fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det at informantene gir uttrykk for at de prøver å legge til rette for deltakelse innad i klasserommet, er et eksempel på hvordan de prøver å ivareta elevenes møte med fellesskapet. Det kan også vises til det Aune

(2012) skriver i forbindelse med opplæringsens formål. Hun skriver at opplæringen skal sikre barn- og unges utvikling slik at de kan fungere og operere som frie borgere med verdighet i demokratiet. Det at tre av informantenes elever deltar på lik linje med resten av klassen, kan være med å forsterke følelsen av å være en del av fellesskapet, men også legge føringer for elevenes senere holdninger og erfaringer knyttet til deltakelse og fellesskap. Hvis elevene sitter inne med en opplevelse av å være en bidragsyter og et deltakende individ i klasserommet, kan det åpne opp for en større aksept for ulikheter, samt være et steg i riktig retning mot å styrke den inkluderende skolen for alle elever, slik som Olsen (2013) legger fram.

Haug (2014) skriver at det finnes mye forskning som konkluderer med at en av de viktigste faktorene skolen råder over for å kunne gi elever en god opplæring, er lærerne. Det blir samtidig trukket fram at det ikke er lærerne alene, men at de er satt inn i ulike politiske rammer som videre definerer handlingsrommet deres. En av flere utfordringer i dagens skole, ifølge Haug (2014) er at disse politiske rammene, definert og konstruert fra statlige styringsorgan, ofte er tvetydige og diffuse. Det medfører usikkerheter når det kommer til selve handlingsrommet lærerne har, og hvordan det kan og burde utnyttes. Tatt i betraktning at disse rammene kan oppleves som tvetydige og diffuse, er det likevel lærerne som har mest å si for hva som foregår i opplæringen (Haug, 2014).

Haug (2014) skriver at studier av hva som skjer inne i klasserommet helt opp til 1990-årene viser til at hovedaktiviteten for elevene var å lytte til læreren. Senere studier viser at skolen de siste årene i større grad har blitt mer elevaktiv og oppgaveorientert. Det kommer fram at elever bruker store deler av tiden i klasserommet på å løse oppgaver klassevis, i mindre grupper eller individuelt (Haug, 2014). Spørsmål som kan stilles, sett gjennom et inkluderende perspektiv, er i hvilken grad dette er til det beste for alle elever.

Problemstillingen er aktuell å ta stilling til da det er tydelig at hovedtendensen i ulike studier, viser at atferdsmønsteret til velfungerende elever gir langt bedre vilkår for læring, enn elever med spesialundervisning. Tendensen viser også at godt velfungerende elever er mest aktive i arbeid med oppgaver, mindre uvirksomme og samhandler med medelever i større grad enn andre elever (Haug, 2014).

Tar vi utgangspunkt i de to overnevnte avsnittene kan det virke som at det ikke er mulig å si hvilke eller hva slags arbeidsformer som vil være de beste å arbeide etter. Det betyr at det er mange muligheter for hvordan ulike arbeidsformer kan utføres, i form av varierende innsats

og kvalitet. Haug (2014) beskriver en situasjon der den mest utbredte metoden å arbeide på i skolen ikke er passende for alle, og at utfordringen derfor er å finne arbeidsformer som gir alle elever mulighet for deltakelse og læring. Informantene i undersøkelsen gir uttrykk for at de har funnet ulike måter og metoder som fungerer og er til det beste for eleven eller elevene deres. I datamaterialet kan vi finne flere eksempler på dette – hvordan lærerne tar i bruk ulike metoder og tilnærminger for å gi elevene mulighet for deltakelse, samt hvordan de utnytter handlingsrommet. En informant forteller at hun prøver å legge opp til at eleven er muntlig aktiv, og at det eleven forteller skal oppleves som et bidrag innenfor ulike temaer. En annen informant forteller at elevene får den samme tematikken som sine medelever, men at ulike arbeidsoppgaver er brutt ned og satt sammen på nye måter. En tredje lærer gir arbeidsoppgaver hun vet eleven mestrer, mens en fjerde informant uttrykker at hun prøver å legge til rette for ulike typer spørsmål og aktiviteter i klasserommet.

Beskrivelsene av informantenes tilnæringsmåter og metoder er alle eksempler på hvordan lærerne har utarbeidet egne metoder og måter å legge til rette for deltakelse på. Det er på samme tid også eksempler på hvordan informantene løser ulike krav som stilles, og hvordan de opererer og praktiserer innenfor handlingsrommet som er tilgjengelig. Dette kan videre sees i tråd med kultur for læring, som Olsen (2013) forklarer som ett av fire sentrale trekk ved et inkluderende læringsmiljø. Kultur for læring handler om den positive holdningen til den enkelte elevs mulighet til læring og deltakelse. Det handler ikke om eleven har en plass i opplæringen eller ikke, men hvordan opplæringen utformes. Videre er det heller ikke spørsmål om læringssituasjonen kan tilrettelegges, men i større grad hvordan det skal gjøres (Olsen, 2013; Fasting & Breilid, 2018). Informantene i studien har reflektert over og funnet ulike tilpasninger og metoder i deres undervisning, der målet er å legge til rette for deltakelse innad i fellesskapet i klassen.

5.3.3 Elevens medvirkning i undervisningen

Medvirkning baserer seg på at alle stemmer skal høres og er en viktig del av opplæringen, samt i arbeidet for å skape en inkluderende skole for den enkelte (Haug, 2014). I studien er det delte meninger mellom informantene med tanke på medvirkning og påvirkning av innholdet i undervisningen. Det kan tolkes som at tre av informantene forteller om en skolehverdag preget av lite medvirkning for deres elever. Informantene trekker fram ulike årsaker til det: en informant forteller om relasjon og lite faglig medvirkning, en annen lærer forteller om skjønnsmessig vurdering, og en tredje lærer i form av at eleven kan komme med forslag, men det endrer ikke situasjonen. De to andre informantene gir uttrykk for at deres

elever i større grad medvirker når det gjelder både innhold, metode og undervisning. Dette kan vi se gjennom utsagnene deres, hvor de eksemplifiserer elevenes medvirkning i henhold til lesing og skriving i norskfaget, og innflytelse med tanke på gjennomføring av undervisning og bytting av timer.

Haug (2014) skriver at et dilemma som oppstår er i hvor stor grad den enkelte elev og foresatte kan forvente at deres meninger og perspektiv skal bli tatt hensyn til, fremfor andre. Han skriver at medbestemmelse ikke handler om at alle skal få det som de vil, men at ulike synspunkter må komme fram og bli vurdert på samme måte som alle andres synspunkter (Haug, 2014). Et problem som kan oppstå når det gjelder elevene på mellomtrinnet, og som en av informantene tar opp, er elevenes egen vurderingsevne. Det kan være en vanskelig oppgave som pedagog å prøve å møte elevenes behov, og på samme tid ta hensyn til hva elevene ønsker og/eller mener de trenger. En side av saken kan handle om i hvilken grad eleven faktisk mener og har et oppriktig ønske om å jobbe eller arbeide med spesifikke temaer eller emner, eller om forslagene springer ut fra hva eleven synes er lettest eller liker best. En annen tilnærming baserer seg på om elever på mellomtrinnet, da kanskje spesielt femte trinn, er modne nok til å ta gode beslutninger for seg selv og egen læring. Det er ikke dermed sagt at dette utelukkende kun gjelder for elever på femte trinn, elever på både sjette og syvende trinn er ikke alltid like rustet til å vite hva som egner seg best for dem. Det kan oppfattes som en vurderingssituasjon fra lærerens side i henhold til hva som er det beste for elevens læring og undervisning.

Kunnskapsdepartementet (2017) legger fram at demokrati og medvirkning er nedfelt som viktige elementer i opplæringens verdigrunnlag. Det står skrevet at skolen skal være et sted der barn og unge opplever demokrati i praksis, samt et sted der de skal erfare at de blir lyttet til, har innflytelse og kan påvirke det som angår dem i skolehverdagen. Et tydelig eksempel på dette som står i motsetning til elementene i opplæringen og dets verdigrunnlag, er å finne hos to av informantene. En informant uttaler at eleven får lov til å fortelle hva han mener og hva han synes er bra og ikke, men innholdet endres ikke av den grunn. En annen informant uttaler at hun stiller seg bak anbefalingene som er satt i den sakkyndige vurderingen. Hvis elevene blir lyttet til, men meningene deres ikke kan føre til eventuelle endring eller forandringer, oppstår det et problemområde i henhold til hensikten bak tanken om medvirkning fra elevenes side. Det å bli lyttet til i skolehverdagen, kan oppleves som første steg på veien, samtidig som at endringer som ikke finner sted, kan oppleves som et stopp. Dette må videre sees i sammenheng med elevenes vurderingsevner, og læreres

vurderingsgrunnlag, for hva som er passende og dekkende med tanke på elevenes forutsetninger, muligheter og helhetlige behov.

Kunnskapsdepartementet (2017) presiserer videre at når elevenes stemme blir hørt i skolen, opplever de hvordan de på egen hånd kan ta egne bevisste valg. Skolen har som oppgave å involvere alle elever, også elever med rett til spesialundervisning, i både planlegging, utforming og evaluering av eget opplæringstilbud (Barneombudets Fagrapport, 2017). Barneombudets Fagrapport (2017) skriver også at det skal tillegges stor vekt på elevenes meninger, og at en god opplæring krever at lærere tar elever med på laget. Elever som er representert i fagrapporten forteller at de ikke medvirker til egen læring, og at mesteparten av elevene ikke vet hva medvirkning til læring verken er eller innebærer. Flere av elevene rapporterer også at de ikke har opplevd medvirkning i praksis, og får ikke hjelp eller mulighet til å del i avgjørelser som vedrører dem (Barneombudets Fagrapport, 2017). Haug (2014) uttrykker at utfordringen kan synes å ta utgangspunkt i å balansere hensynet til den enkelte elev sett opp mot hensynet til fellesskapet.

Tar vi først for oss Barneombudets Fagrapport er det tydelig at beskrivelsene til tre av informantene er i tråd med resultatene som fremkommer i rapporten. Fra disse informantenes perspektiv eksisterer det lite faglig medvirkning for deres elever med tanke på innholdet i undervisningen. Dette er underbygget med flere ulike årsaker fra lærernes side, som nevnt tidligere i teksten. Det kan synes at føringene som er lagt fra Kunnskapsdepartement (2017) sin side, til Barneombudets Fagrapport (2017), og gjennom informantenes uttalelser, står både i motsetning og samsvar med hverandre. Motsetning i henhold til føringene som er lagt fra øverste hold, i denne sammenheng Kunnskapsdepartementet, og det som fremkommer fra elevene Barneombudet har snakket med og rapportert om. En mer samsvarende komponent kan vi finne gjennom uttalelsene til informantene og beskrivelsene som er fremtredende i Barneombudets Fagrapport. Ut fra informantenes beskrivelser er det rimelig å anta at elevene ikke er involvert i verken planlegging, utforming eller evaluering av eget opplæringstilbud. Det er også rimelig å anta at det i stor grad ikke blir lagt vekt på elevenes meninger, og at informantenes elever, i likhet med elevene i fagrapporten til Barneombudet, ikke medvirker til egen læring.

På den andre siden finner vi beskrivelser og utsagn som ikke er i tråd med resultatene fra fagrapporten, her ved to av informantene, som gir uttrykk for at elevenes medvirkning er et element som absolutt er synlig når det gjelder både innhold, metode og utforming av selve

undervisningen. En interessant betraktning som kan trekkes fram her er de to informantenes forskjellige situasjoner og omstendigheter. Begge informantene forteller på hver sin måte hvordan de opplever at elevene deres medvirker i opplæringen, når det på samme tid er to helt ulike og unike tilfeller. Det kan knyttes til særegenheten med spesialundervisning som fag, og viser at lærerne har funnet løsninger og alternativer som fungerer, sett bort ifra elevenes utgangspunkt for spesialundervisning.

Tar vi videre for oss utfordringen som Haug (2014) legger fram, det å balansere elevenes hensyn sett opp mot hensynet til fellesskapet, kan vi se på utfordringen fra et tosidig perspektiv. På den ene siden er det problematisk at elevene ikke medvirker til egen læring sett både i henhold til opplæringens verdigrunnlag, men også for elevenes deltakelses- og fellesskapsfølelse på veien mot å bli ansvarlige borgere i samfunnet. På den andre siden er det en vurderingssituasjon som lærere må ta stilling til med tanke på elevenes deltakelse og medvirkning i klassen som helhet. Det kan innebære å argumentere for og begrunne hva som er relevant og aktuelt for elevenes læring og undervisning, som et motstykke til hva elevene selv ønsker og har lyst til. I denne studien får vi eksempler fra informantene fra begge sider: Tre av informantene gir uttrykk for lite deltakelse, eksemplifisert gjennom ulike årsaker tidligere presentert, og videre ved to informanter, som i større grad uttrykker medvirkning fra elevene i undervisningen.

5.3.4 Elevens utbytte av undervisningen

I svarene til informantene når det gjelder hvordan de opplever elevenes utbytte av undervisningen, tyder svarene samlet sett på et varierende utbytte, avhengig av både opplæringens og spesialundervisningens kontekst og grunnlag. Resultatene viser også at relasjon er en gjennomgående faktor for læringsutbytte hos tre av informantene. Det er ikke noe overraskende funn at lærerne gir uttrykk for delte meninger, sammenlignet med forskjellene på elevenes omfang og behov for særskilt tilrettelegging. Dette kan på den ene siden sees i samsvar med at utbytte handler om læring og resultater, samt faktorer som springer ut av å være i fellesskap, være aktiv deltaker og få mulighet til medbestemmelse (Haug, 2014). Ser vi på svarene til informantene som er presentert, når det kommer til fellesskap, deltakelse og medvirkning, kan det med god grunn legges fram at funnene angående utbytte ikke er uventet.

På den andre siden kan det sees i tråd med at utbytte og læring ofte knyttes sammen med mestring, fellesskap og tilpasset undervisning. Ser vi først på mestring og fellesskap kan det

vises til et av tiltakene Utdanningsdirektoratet (2019b) lister opp som kan være med å fremme fellesskap, en fellesskapsbyggende undervisning. En fellesskapsbyggende undervisning innebærer å fremme opplevelsen av tilhørighet og mestring for alle elever, og lærere kan gjennom sin undervisning og væremåte bidra til en trygg og inkluderende kultur. Dette betyr at læreres oppmerksomhet ikke bare skal rettes inn mot den enkelte elevs læringsprosess, men også elevens tilhørighet i læringsfellesskapet. Samtidig betyr det også, når det fokuseres på elevens læring, at lærere har behov for kunnskap om læring og elevers læringsprosesser, slik at de på best mulig måte kan tilrettelegge for en opplæring som bidrar til et tilfredsstillende læringsutbytte. Det kan virke som at informantene som rapporterer om liten grad av utbytte, ikke er forenelige med verken føringene eller innholdet som et tilfredsstillende læringsutbytte tar sikte på å være. Det betyr også at det må eksistere et tettere og mer nærliggende samarbeid mellom ulike lærere slik at den enkelte elevs læringsprosess blir sikret og ivaretatt, samt består av høy kvalitet. Som det er presentert tidligere i avsnittet om planlegging (5.2.1) gir informantene uttrykk for lite samarbeid i både planlegging og i opplæringen generelt.

Nordahl et al. (2018) skriver at inkludering handler om muligheten til å oppleve mestring sammen med andre. Buli-Holmberg (2015) trekker fram viktigheten fra lærerens side i henhold til utviklingen av en kultur der alle elever skal kunne delta i fellesskapet, samt oppleve trivsel og gode vilkår for personlig vekst. Dette tilsier en undervisning som er godt tilpasset og tilrettelagt. Prinsippet om tilpasset opplæring er nedfelt i opplæringsloven (1998), og innebærer at alle elever har rett til en opplæring som er i samsvar med egne forutsetninger og evner (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). Målet med en tilpasset opplæring er at undervisningen skal være så nyansert og tilpasset at hver enkelt elevs opplæringsbehov og utviklingsmuligheter blir ivaretatt. Fra lærerens side handler det om å tilpasse opplæringen i form av variasjon av tilretteleggelse av læringsarenaer, læringsressurser og aktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2021b).

Med øynene rettet mot elever med spesialundervisning, er det rom for å uttrykke at jo mer spesielle behov den enkelte elev har, desto mer fremtredende vil behovet for tilpasset opplæring være. For informantenes del, og resten av profesjonsyrket, kan det sies at de står ovenfor en tosidig utfordring i selve realiseringen av en tilpasset opplæring. På den ene siden skal lærerne tilpasse til alle elever innenfor den ordinære opplæringen i deres skolehverdag. På den andre siden har lærerne en oppgave i å tilrettelegge og modifisere undervisningen for elever med særskilte behov, helst innenfor fellesskapet. Det kan tolkes som at flere av informantene i undersøkelsen synes at denne tosidige utfordringen absolutt er reell og aktuell

i deres hverdag, retter vi blikket mot deres utsagn og beskrivelser knyttet til læringsutbytte. Det kan videre sees i sammenheng med, som nevnt tidligere, spesialundervisningens karakteristiske trekk. Uavhengig av hver enkelt elevs omfang av vedtaket som foreligger, er det tydelig presentert i teorien at læring i fellesskapet er et viktig prinsipp i den norske skolen. Det kan da oppstå problematikk i henhold til prinsippet om tilpasset opplæring når det gjelder planlegging og gjennomføring av undervisning, som informantene gir uttrykk for. Uttalelsene deres gir et tydelig bilde på ulike faktorer som er utslagsgivende i henhold til elevenes gevinst av undervisningen. For enkelte av informantene oppleves det krevende å tilrettelegge og tilpasse undervisningen, utelukkende basert på tanken om å være aktiv deltaker i fellesskapet. Dette fordi informantenes elever og behovene de bærer med seg ikke er sammenlignbare eller like.

I undersøkelsen trekker tre av informantene fram viktigheten av relasjon til elevene i sammenheng med utbytte. Det kan underbygges av det Drugli (2012) legger fram om relasjon i læringsmiljøet. Hun skriver at relasjonsbygging i læringsmiljøet etablerer et grunnlag for å skape og tilrettelegge for tilhørighet, trivsel og gode betingelser for læring for den enkelte elev. Som det fremkommer i utsagnene til informantene er det tydelig at læringsutbytte i aller høyeste grad er koblet sammen med relasjon, og har stor innvirkning på arbeidet for en inkluderende opplæring.

Henter vi fram alle de fire trekkene – fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte, er det tydelig at utfordringene er avhengig av hverandre og tett knyttet sammen. Bachmann og Haug (2006) presiser at målet med utfordringene er at alle elever skal oppleve høy kvalitet på alle punktene. Det blir på samme tid understreket at en utfordring med områdene er at de kan stå i motsetning til hverandre, i den forstand at det som tjener det ene punktet, vil kunne oppleves som et hinder for et annet. Eksempelvis er det ikke gitt at medbestemmelse nødvendigvis vil føre til verken økt deltakelse eller økt utbytte. Det er også nødvendig å stille spørsmål til om økt deltakelse vil kunne fungere som et hinder for elevenes utbytte. En måte å forklare dette på er at inkludering er et komplekst og sammensatt begrep i praksis, og avhengig av kontinuerlig arbeid. En konsekvens av dette er at verken inkludering eller tilpasset opplæring kan reduseres eller brytes ned til enkle metoder for pedagogiske handlinger. Inkludering og tilpasset opplæring beskrives som helhetlige tilnærminger til arbeidet i skolen (Bachmann & Haug, 2006). Det kan i stor grad virke som at informantene i denne undersøkelsen uttrykker at de fire områdene er avhengig av hverandre og ikke at det ene feltet ikke nødvendigvis legger grunnlag for et annet. Det gjør seg gjeldende ved at informantene ikke utelukkende beskriver

og uttaler seg om hvert enkelt område i datamaterialet, men kobler flere av elementene og utfordringene sammen.

5.4 Lærerens praksis

Resultatene fra studien peker på at informantene, så langt det lar seg gjøre, prøver å implementere de ulike tilpasningene de planlegger i forkant av undervisningen, i selve klasserommet. Resultatene peker også på at relasjon til eleven er en sentral faktor med tanke på informantenes praksis. Jeg vil i dette kapitlet drøfte og løfte fram metoder i klasserommet og lærer-elev relasjon, før jeg avslutningsvis drøfter enkelte utfordringer knyttet til læreres ulike praksiser.

5.4.1 Tilpasninger i klasserommet

Det fremkommer av resultater som er presentert tidligere i teksten (5.2.3), at flere av informantene bruker ulike nivåer av begrepet tilpasset undervisning, når de beskriver hvordan de tenker gjennom organisering og undervisningsformer i forkant av undervisningen. Det kommer tydelig fram gjennom lærernes utsagn at de prøver å planlegge for ulike tilpasninger innenfor klassefellesskapet. De ulike tilpasningene lærerne planlegger og legger opp til, sees ofte i sammenheng med prinsippet om tilpasset opplæring. Retter vi blikket mot selve klasseromsundervisningen, viser funn fra studien at informantene presenterer ulike situasjoner og metoder i deres tilnærming og praksis. Det er tydelig at elevenes vedtak er fremtredende og en gjennomgående faktor for hvordan lærerne tilrettelegger og gjennomfører undervisning. Solli (2010) skriver at det å legge til rette for inkludering er en prosess som inngår i all daglig pedagogisk virksomhet. Til tross for at informantene presiserer betydningen av elevenes vedtak, viser funnene at undervisningen som tar sted, er preget av tilpasninger og ulike tilnærminger. Dette er samsvarende med forskningen til Mitchell (2015) som legger fram at inkluderende opplæring består av ulike former for tilpasninger, slik som tilpasninger av innhold i klasseromsopplæringen, tilpassede undervisningsformer og tilrettelegging for fysisk tilstedeværelse og tilgjengelighet.

Funnene kan også betraktes som samsvarende med det Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) presenterer som én av flere ulike læreroppgaver knyttet til tilpasset opplæring og spesialundervisning. Den aktuelle læreroppgaven de legger fram handler om metodisk tilnærming i henhold til hva som er passende for elevenes ulike måter å lære på. I læreres metodiske tilnærming er det elevenes læreforutsetninger som er utgangspunktet for tilnærmingen. Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) påpeker at metodene som lærerne velger ut,

ofte hentes fra lærerens eget metoderepertoar, og tilpasses underveis i undervisningen. Det fremkommer også av forskning at lærere ofte anser seg selv som flinke til å finne tilpassede metoder for sine elever, men at metodene som velges ut, i liten grad blir beskrevet eller begrunnet.

På den ene siden kan lærerens utvelgelse av metode sees i sammenheng med at lærere sitter inne med mye taus kunnskap og egne utviklede metoderepertoarer som de bruker i sin undervisning og praksis. Ingen lærer eller elev er like, og det er ikke et uventet funn at informantene presenterer ulike metoder og tilnærminger som de mener er best egnet for elevene. Det er rimelig å legge fram at det kan være en forklarende faktor for hvorfor informantenes svar og utsagn er preget av store variasjoner, og hvordan de på hver sin måte prøver å tilpasse undervisningen. Lærerne i studien har opparbeidet seg ulike rutiner og praksiser. Dette fordi alle lærere bærer med seg ulik kunnskap og innarbeidende metoder, i likhet med at hver elev bærer med seg forskjellige typer behov og forutsetninger. Prinsippet om tilpasset opplæring er absolutt aktuelt, og resultatene viser at det er delte meninger angående i hvor stor grad undervisningen og ulike tilpasninger er og blir begrunnet. Dette kan sees i lys av at lærerne i studien, på den ene siden er kontaktlærere og ikke besitter nok spesialpedagogisk kunnskap, og den andre siden i form av egne innarbeidende metoder, måter og tilnærminger.

For det andre må den metodiske tilnærmingen sees i samsvar med elevens vedtak i form av timetall, omfang og eventuelle underliggende faktorer, og hva som kan forventes av en kontaktlærer, som helst skal rekke ut og se alle elever i hele klassen i løpet av skoledagen. Det kan knyttes til at metodene lærerne vanligvis velger ut, ikke er spesielt rettet mot spesialundervisningen, og at metodene som brukes i liten grad er individualisert og hovedsakelig basert på en mer kollektiv tilnærming (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). Funnene i studien fremhever både eksempler fra informantene i form av individuelle tilpasninger, og mer kollektive tilpasninger og tilnærminger. En mulig betraktning som kan gjøres, ut fra resultatene som fremkommer, er at informantene prøver å tilpasse både de pedagogiske og spesialpedagogiske tilnærmingene og metodene, og samtidig prøver å ivareta perspektivene likeverdighet og inkludering.

5.4.2 Lærer-elev relasjon

Tilpasningene lærerne gjør må også sees i sammenheng med relasjon til eleven. Funnene i studien avdekker at lærernes relasjoner til elever med spesialpedagogiske behov er et viktig

aspekt i arbeid med inkludering. Resultatene viser også at relasjon gjør seg særlig gjeldende i tilknytning til elevenes læringsutbytte, medvirkning og faglige utvikling. En inkluderende skole er helt avhengig av høy kvalitet på læringsmiljøet for å sikre elevenes faglige resultater, og én av to viktige indikatorer Haug (2017b) og Haug (2019) trekker fram på et godt læringsmiljø er relasjoner. Her legges det vekt på relasjonen mellom elevene, og mellom elevene og læreren. Gode relasjoner dem imellom, kan bidra til trygghet og ny giv for elevene, som kan være fordelaktig i møte med faglige utfordringer (Haug, 2017b; Haug, 2019). Det synes i tillegg å være tilfelle at en god lærer-elev relasjon er samsvarende med gode relasjoner mellom elever, og at relasjonsaspektet videre påvirker situasjoner der ulike mennesker er involvert, i form av interaksjon mellom mennesker, ressurser av forskjellige slag og hvordan ressurser er organisert og utnyttet (Haug, 2019).

Viktigheten av relasjoner underbygges av Olsen (2013) som peker på profesjonstydighet som et av flere sentrale trekk ved et inkluderende læringsmiljø, der relasjon trekkes fram som en nøkkelfaktor. Selv om funnene viser at informantene vektlegger relasjon knyttet til forskjellige spørsmål, kommer det fram at det er en faktor som gjør seg gjeldende i arbeidet for en inkluderende opplæring. Som nevnt tidligere peker resultatene i studien samlet sett på at relasjon er tett knyttet sammen med læringsutbytte, faglig utvikling og medvirkning. Dette er rimelig å se i lys av ett av hovedpunktene for å skape en inkluderende skole, det å kjenne og bli kjent med elevene. Når informantene kjenner elevene kan det oppleves som betraktelig enklere å tilpasse og tilrettelegge for ulike metoder og tilnærminger i undervisningen. Det at relasjon dukker opp som et resultat kan også sees i sammenheng med det å møte den enkelte elev ut fra deres forutsetninger. Det kan virke som at relasjon og det å kjenne elevenes bakgrunn og interesser absolutt er en viktig del av informantenes tilnærminger og mentalitet, og blir ansett som en nødvendighet for å kunne tilpasse undervisningen ut fra elevenes behov. På bakgrunn av dette kan en mulig betraktning være at relasjon er en overordnet faktor for å videre kunne arbeide med fellesskap, læringsutbytte, deltakelse og medvirkning.

Indikator nummer to Haug (2017b) og Haug (2019) peker på i et godt læringsmiljø er engasjement. Engasjement handler om å være involvert i og delta i aktiviteter i skolen for å lære og mestre, og er helt avgjørende for de målene og resultatene elevene ønsker å oppnå faglig og sosialt. Drugli (2012) viser til at elever er nødt til å engasjere seg i det som foregår i klassen for å lære. Hun tydeliggjør at en god relasjon mellom lærer og elev vil kunne bidra til at elever viser engasjement i undervisningen og i klasseromsaktiviteter, samt er faglig aktiv. Engasjement kan sees i lys av funnene i studien som avdekker at tre av informantene prøver å

løfte fram elevenes sterke sider for å skape deltakelse, og for at elevene skal oppleve mestring. Dette kan videre sees i sammenheng med flere faktorer som er sentrale for et godt læringsmiljø slik som tilpasset opplæring, elevenes forutsetninger og erfaringer, elevmedvirkning (5.3.3) og læringsutbytte (5.3.4). På bakgrunn av at informantene bringer opp relasjon under forskjellige typer spørsmål, og trekker fram elevenes sterke sider, er det rimelig å anta at relasjon mellom lærer og elev ikke er noe som verken oppstår eller fungerer i et vakuum, men er avhengig av flere faktorer i arbeidet med å danne et godt læringsmiljø for elevene. Det kan synes, av funnene som fremkommer i datamaterialet, at dette er tilfelle for informantene i studien.

5.4.3 utfordringer knyttet til lærerens praksis

I datamaterialet ble det avdekket flere utfordringer informantene viser til når det gjelder elever med spesialundervisning, og enkelte av disse utfordringene ble presentert i kapittel fire. Det er tydelig at spesialundervisning er et stort felt med mange utfordringer, men ett av flere likhetstrekk som kom til syne i funnene var etterspørsel av mer kursing og kunnskap. Etterspørsel av kompetanse for kontaktlærere er aktuelt å se i lys av forskningen til Sven Nilsen (2018), der han har forsket på hva lærere selv sier knyttet til egne erfaringer med inkludering av elever med spesialundervisning i ordinær undervisning. Resultatene fra undersøkelsen til Nilsen (2018) viser at samarbeid og koordinering mellom den ordinære undervisningen og spesialundervisningen er begrenset. Funnene avdekker mangel på tilstrekkelig tilpasning og akademisk standardisering av den ordinære opplæringen, som videre reduserer potensialet til møte elever med spesialundervisning og deres behov.

En annen utfordring to av informantene legger fram handler om samarbeid og utfordringene med sammensetningen av mennesker. Det virker rimelig å anta at informantene opplever forskningen til Nilsen (2018) som realistisk og gjeldende i deres praksis, både når det gjelder begrenset samarbeid og koordinering mellom den ordinære undervisningen, og spesialundervisningen og potensialet til å møte elevenes behov. Det å møte elevenes behov kan videre sees i sammenheng med et funn fra studien der mangel på innsikt og kunnskap kobles opp mot utdanning. Det er på samme tid, tidligere i studien, presentert funn som tydelig viser at informantene er mye alene i planleggingen og i arbeidet med elever med spesialundervisning generelt. Viktigheten av å møte elevenes behov kan også sees i sammenheng med forskningen til Mitchell (2015), som fremhever betydningen av støtte i form av relevant kompetanse fra lærernes side, og at det må settes inn ressurser for å kunne støtte opp en undervisning bestående av kvalitet og kompetent personell. En innvending og

refleksjon angående dette er at det bør rettes mer fokus mot det spesialpedagogiske feltet i lærerutdanningen. Det kan være med å åpne opp for å minske gapet og styrke koherensen mellom den ordinære opplæringen og spesialundervisningen.

Av forskningen til Nilsen (2018) kommer det også fram av resultatene at lærerne i studien påpeker en utfordrende hverdag med et stort antall elever å følge opp, en faktor som ofte fører til at de ikke har nok tid eller mulighet til å gi elever som trenger ekstra støtte, den oppmerksomheten de behøver. Dette er samsvarende med funn i studien som viser til, og som legges fram fra informantenes side som en utfordring, kontaktlæreres ansvarsområder. Med flere store klasser og fokus på mangfold, kan det oppleves som en vanskelig oppgave for informantene å følge opp elevene slik som de kanskje ønsker eller streber etter. Oppfølging og ansvarsområde er selvsagt avhengig av elevenes vedtak, men det kan virke som ett utfordrende oppdrag, sett gjennom informantenes perspektiv, å råde over det store ansvarsområdet resultatene peker på.

6 Avslutning

Hensikten med denne studien har vært å rette søkelyset mot hvordan lærere arbeider med og tilrettelegger for en inkluderende undervisning for elever med vedtak om spesialundervisning. Datamaterialet i studien består av fem kvalitative intervjuer av kontaktlærere på mellomtrinnet, og deres erfaringer, syn, beskrivelser og perspektiv har vært sentrale for studiens resultat. Som nevnt innledningsvis beskrives lærere og pedagoger som de personene som står nærmest elevene i skolehverdagen, og deres handlinger har en betydelig innvirkning på hva som skjer i undervisningen og kvaliteten på samspillet mellom lærer og elev (Hvidsten, 2020). Interessen for læreres praksis, deres rolle og subjektive refleksjoner om inkluderende spesialundervisning, er i studien definert gjennom problemstillingen:

«Hvordan planlegger og arbeider lærere for en inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning på 5-7.trinn?»

Funnene i undersøkelsen avdekker at lærerne har mye ansvar og er av stor betydning for arbeidet som legges ned i forberedelses- og planleggingsfasen, både i den ordinære undervisningen og i den spesialpedagogiske. Det fremkommer av resultatene at informantene i stor grad er overlatt til seg selv i planleggingen av undervisning, noe som videre preger deres gjennomføring og praksis. Et overraskende funn er at alle informantene ene og alene utarbeider og ansvarliggjøres i arbeidet med elevenes individuelle opplæringsplaner, og det foreligger i stor grad mangel på samarbeid hos særlig tre informanter. Jeg finner det interessant at informantene, i selve planleggingsarbeidet og i hele prosessen med elevenes IOPer, overlates til seg selv. Dersom skolen og lærerne skal møte elevenes helhetlige behov, forutsetninger og sikre et tilfredsstillende læringsutbytte, kan det stilles spørsmål ved i hvilken grad det er formålstjenlig at lærerne, uten spesialpedagogisk kompetanse, står relativt alene i dette arbeidet. Til tross for at resultatene avdekker at informantene er mye overlatt til seg selv i planleggingen, uttaler lærerne at de prøver å tenke gjennom ulike tilpasninger i forkant av undervisningen. Videre fremkommer det at planleggingsarbeidet bærer preg av å differensiere den planlagte undervisningen så langt det lar seg gjøre.

Resultatene i studien som viser til ulike klasseromssituasjoner og selve undervisningen, peker på en opplæring preget av tilpasninger av ulike metoder, viktigheten av å danne relasjon og det å fremheve elevenes sterke sider. Funnene som er presentert danner et bilde av en undervisning der lærerne prøver å tilrettelegge og tilpasse for ulike pedagogiske tilnærminger

og metoder for elevene. Relasjon trekkes fram som et sentralt aspekt for å kunne danne og sikre et godt læringsmiljø, samt helt nødvendig for å kunne tilpasse opplæringen ut fra elevenes behov. Det blir på samme tid lagt vekt på at en viktig del av dette arbeidet baserer seg på å kjenne elevenes bakgrunn og interesser, som videre antyder å være utslagsgivende i tilknytning til elevenes læringsutbytte, medvirkning og faglige utvikling.

I datamaterialet ble det avdekket flere utfordringer som direkte knyttes til lærernes praksis og inkluderingsarbeid. Det kommer tydelig fram at spesialundervisning er et stort felt med flere utfordringer, men flere likhetstrekk som kom til syne i funnene var etterspørsel av mer kursing, begrenset samarbeid og koordinering mellom ordinær- og spesialundervisning, samt mye ansvar lagt på kontaktlærer. Utfordringene peker i en retning som underbygger at spesialundervisning strekker seg over et stort felt, og er i aller høyeste grad preget av handlingsrommet til involverte parter i systemet. Utfordringene funnene i studien belyser er alle eksempler på hvor komplekst og utfordrende, spesialpedagogikk som fagfelt, kan oppleves og erfares.

Studiens samlede resultater indikerer at det å arbeide for en inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning er avhengig av flere ulike faktorer og komponenter. Dette er naturligvis ikke et uventet funn, og kan i stor grad underbygges av både forskning og teori knyttet til feltet. Likevel er det tydelig at lærerne i studien har klare tanker om hva inkludering og en inkluderende opplæring innebærer, og at de etter beste evne prøver å implementere prinsippet om tilpasset opplæring og inkludering innenfor de gjeldende rammefaktorene som er lagt. Resultatene antyder at det eksisterer en nær sammenheng mellom flere nevnte faktorer, og at disse faktorene videre påvirker hverandre i et dynamisk samspill som utspiller seg gjennom informantenes arbeid og praksis. I sin helhet kan det sies at planlegging av og det å arbeide for en inkluderende spesialundervisning, i aller høyeste grad, er tett knyttet sammen med elevenes omfang av og underliggende faktorer for innvilget særskilt tilrettelegging. Det kan synes å være tilfelle at lærerne i denne studien, gjennom opprettelse av relasjon, bruken av ulike tilpasninger og metoder, samt det å løfte fram elevenes ulike kvaliteter, med stort mot prøver å etterstrebe og dyrke en inkluderende opplæring bestående av fellesskap, deltakelse, medvirkning og læringsutbytte.

På den andre siden er det tydelig å se at det utspiller seg variasjoner når det kommer til elevenes læringsutbytte, deltakelse og medvirkning i opplæringen. Resultatene viser også at læringsutbytte ikke er en faktor som ene og alene kan løftes fram som en variabel, men er i

stor grad avhengig av flere underliggende faktorer og årsaker. Det er ikke overraskende at funnene i studien viser til en varierende hverdag og praksis ut fra informantenes perspektiv, sett i kontekst med elevenes omfang av spesialundervisningen og behovene de bærer med seg. Det var heller ikke forventet at lærerne skulle gi uttrykk for lik praksis, og som resultatene peker på, fremkommer det både likheter og ulikheter gjennom informantenes utsagn og beskrivelser knyttet til emnet. Selv mener jeg det illustrerer et bilde på dagens situasjon, og viser til at lærere, i denne tilfellet, er mye preget av det å lære, prøve og feile på veien mot en ideell undervisning.

Det ble innledningsvis hevdet at inkludering i teorien er et godt etablert begrep, men likevel bærer med seg et omfattende innhold. Det ble også gitt uttrykk for at vi lever i en tid preget av stadig raskere endringer og et økende mangfold i samfunnet. Sett i lys av inkluderingens innhold og et samfunn bestående av raske endringer, i samsvar med Barneombudets Fagrapport (2017), rapporten til Nordahl et. al (2018) og denne studiens resultater, er det derfor helt nødvendig å stille spørsmål om skolen er en arena for absolutt *alle*, og i hvilken grad skolen er inkluderende nok.

6.1 Studiens begrensninger

Datamaterialet i studien er utformet på bakgrunn av et begrenset utvalg på fem informanter, og tilsier et forbehold i hvilken grad informantenes utsagn og beskrivelser er representative for feltet. Resultatene i studien baserer seg utelukkende på subjektive tanker, refleksjoner, opplevelser og erfaringer, og setter derfor grenser for hvor generaliserende studiens resultater fremstår. En måte å styrke og berike studiens problemstilling på kunne vært et større utvalg og en større geografisk spredning mellom informantene. Studien er avgrenset til å gjelde lærere på mellomtrinnet som har elever med vedtak om spesialundervisning i klassen. Antall elever som mottar spesialundervisning og omfanget av vedtaket er tett knyttet sammen med hvordan lærerne arbeider for en inkluderende spesialundervisning, og vil dermed prege deres praksis. Det er i studien ikke stilt krav om eller blitt lagt vekt på ulike typer diagnoser, lærevansker eller enkelte fag. Et større fokus på dette kunne bidratt til et større sammenligningsgrunnlag mellom informantene og studiens resultater.

I studien er det intervjuet fem kvinnelige kontaktlærere med forskjellig erfaringsgrunnlag. En mulig betraktning er om studiens funn og resultater ville sett annerledes ut dersom enkelte av

informantene hadde vært menn. Samtidig er det ikke sikkert dette hadde vært av betydning for funnene i studien, ettersom tilpasset opplæring for den enkelte elev er en del av alle læreres mandat i skolen. Det er heller ikke lagt vekt på informantenes ulike erfaringsgrunnlag i henhold til elever som mottar spesialundervisning, og dette kan oppleves som en mulig svakhet ved studien. I ettertid har jeg også reflektert over om studiens funn kunne vist andre resultater dersom jeg hadde kombinert intervju med observasjon av lærernes praksis. På den måten kunne jeg fått innblikk i hva informantene gjør, og ikke bare hva de sier.

6.2 Implikasjoner for feltet og videre forskning

Studien er ikke ment som kritikk av lærernes praksis, og har heller ikke som hensikt å vurdere dette. Studien er ment som et bidrag innenfor feltet i form av læreres subjektive opplevelser og erfaringer knyttet til inkludering og elever med spesialundervisning. Som fagfelt dekker spesialundervisning et stort område med flere ulike perspektiv, hensyn, tilnærminger og utfordringer. Det er også et område som i stor grad påvirkes av ulike holdninger og ulik kunnskap og kompetanse. Dette indikerer at informantenes tilnærminger til feltet er preget av flere ulike forhold og tiltak utenfor deres handlingsrom og kontroll. Tatt i betraktning, kan resultatene i denne studien være med å bidra til at andre lærere kan kjenne seg igjen i og/eller reflektere over inkluderingsaspektet knyttet til spesialundervisning, samt egen praksis.

Det ble lagt fram i avsnittet om forskning på feltet (2.3), at det tidligere har blitt forsket på og gjennomført flere interessante studier og undersøkelser knyttet til inkludering og spesialundervisning. Til tross for at det er to områder som det er forsket mye på og skrevet atskillig med teori om, mener jeg det fremdeles er behov for mer forskning. I studien er det ikke blitt undersøkt hvordan elevene selv opplever inkluderingsaspektet og opplæringen deres. I fremtiden kunne det vært interessant og verdifullt å innhente enda mer datamateriale og informasjon fra både spesialpedagoger, skoleledelser, assistenter, PPT, og ikke minst elevene selv. Jeg tror det kan være viktig å fortsette å forske på både læreres og elevers opplevelser og forståelser av inkludering, og være klar over hvor viktig inkludering er i skolen og i det senere liv.

Jeg etterlyser også større fokus på spesialundervisning i lærerutdanningen. Som det har kommet fram gjennom resultatene er det lærerne som må utarbeide elevenes individuelle opplæringsplaner uten krav til spesialpedagogisk kompetanse. En følge av dette kan være at elevene ikke får realisert sitt fulle potensiale for læring, og at de samtidig opplever en

skolehverdag uten tilstrekkelige tilpasninger. Et økt fokus på elevers spesialpedagogiske behov, og hvordan lærere på best mulig måte kan planlegge og legge til rette for disse behovene, vil derfor være hensiktsmessig også i den allmenne lærerutdanningen.

7 Litteraturliste

- Ainscow, M. (2016). *Struggles for Equity in Education: The selected works of Mel Ainscow*. Routledge World Library of Educationalists series.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16.
<https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: a collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 125-139. <https://doi.org/10.1080/1360311032000158015>
- Ainscow, M., Dyson, A., & Weiner, S. (2013). From exclusion to inclusion: ways of responding in schools to students with special educational needs. *CfBT Education Trust*, 1-32. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546818.pdf>
- Askildt, A. & Johnsen, B.H. (2012). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling i Norge. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 59-75). Cappelen Damm Akademisk.
- Aune, H. (2012). Opplæringslovens og barnehagelovens formålsbestemmelser. Utdanning, likestilling og stereotype kjønnsroller. Et helhetlig perspektiv: utdanning, arbeid, demokrati og likebehandling. I H. Jakhelln & T.E. Welstad (Red.), *Utdanningsrettslige emner* (s. 101-132). Cappelen Damm Akademisk.
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Høgskulen i Volda.
- Barneombudets Fagrapport (2017). *Uten mål og mening?*
<https://www.barneombudet.no/vart-arbeid/publikasjoner/uten-mal-og-mening-om-spesialundervisning-i-norsk-skole>
- Befring, E. (2012). Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 33-58). Cappelen Damm Akademisk.
- Bliksvær, T., Fyllingen, I., Hustad, B.C., & Korneliussen, T. (2017). Læreres forståelser av årsaker til en høy forekomst av spesialundervisning. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 20(1), 27-44. <https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2017-01-02>
- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2006). Index for inclusion: developing play, learning and participation in early years and childcare. *Centre for Studies on Inclusive Education*.
https://inee.org/system/files/resources/index_for_inclusion_developing_play%2C_learning_and_participation_in_the_early_years_and_childcare.pdf

- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Buli-Holmberg, J., & Ekeberg, T.R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Buli-Holmberg, J. (2015). Lærerens rolle i tilpasset opplæring. I J. Buli-Holmberg, S. Nilsen & K. Skogen (Red.), *Kultur for tilpasset opplæring* (s. 56-82). Cappelen Damm AS
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S., & Skogen, K. (2015). *Kultur for tilpasset opplæring*. Cappelen Damm AS
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt Forlag AS.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Danielsen, A.G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-Related Social Support and Students' Perceived Life Satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 303-320. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.303-320>
- Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm AS
- Fasting, R.B., & Breilid, N. (2018). Likeverdig opplæring og elever med særlige behov. I K.E. Thorsen & H. Christensen (Red.), *JEG ER LÆRER! Reflektert, analytisk, kompetent* (s. 93-113). Fagbokforlaget.
- FN-Sambandet. (1948). *FNs verdenserklæring om menneskerettigheter*. Hentet 10.02.21 fra <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/fns-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Haug, P. (2012). Elevar som mottok spesialundervisning. I R.S Hausstätter (Red.), *Inkluderende spesialundervisning* (s. 111-125). Fagbokforlaget
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Gyldendal Akademisk.
- Haug, P. (2017a). *Spesialundervisning – Innhold og funksjon*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Haug, P. (2017b). Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering. *Tidsskriftet FoU i Praksis*, 11(1), 41-62.
- Haug, P. (2019). Inclusion in Norwegian schools: pupils' experiences of their learning environment. *Education 3-13*, 48(3), 303-315. <https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1664406>
- Hvidsten, B.B. (2020). Læreres erfaringer med undervisning av ungdomsskoleelever som oppfattes å ha konsentrasjonsvansker. I B.B Hvidsten, I. Kuginyte-Arlauskiene, &

- Göran Söderlund (Red.), *Tilpasset opplæring og spesialpedagogikk i teori og praksis* (s. 31-55). Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P.-A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg.). Abstrakt Forlag AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnsopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lekhal, R. (2017). Elever med vedtak om spesialundervisning. Hva vet vi, hvordan har de det, og trives de på skolen? I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning – Innhold og funksjon* (s. 368-385). Det Norske Samlaget.
- Likestillings- og diskrimineringsloven. (2017). Lov om likestilling og forbud mot diskriminering (LOV-2017-06-16-51). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/2017-06-16-51>
- Markussen, E., Strømstad, M., Carlsten, T.C., Hausstätter, R., & Nordahl, T. (2007). Inkluderende spesialundervisning? Om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007. Rapport nr. 1 fra prosjektet: Gjennomgang av Spesialundervisning, Evaluering av Kunnskapsløftet. *NIFU STEP Studier av innovasjon, forskning og utdanning* (19), 1-72. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/279073/NIFUrapport2007-19.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- McCoy, S., & Banks, J. (2012). Simply academic? Why children with special education needs don't like school. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 81-97. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.640487>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=3>
- Messiou, K. (2006). Conversations with children: making sense of marginalization in primary school settings. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 39-54. <https://doi.org/10.1080/08856250500491807>
- Mitchell, D. (2005). Sixteen propositions on the contexts of inclusive education. I D. Mitchell (Red.), *Contextualizing Inclusive Education: Evaluating old and new international perspectives* (s. 1-21). Routledge.
- Mitchell, D. (2015). Inclusive education is a multi-faceted concept. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(1), 9-30. <https://ojs.cepsj.si/index.php/cepsj/article/view/151/79>

- Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold – sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 15-37). Universitetsforlaget.
- Nilsen, S. (2018). Inside but still on the outside? Teachers' experiences with the inclusion of pupils with special educational needs in general education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 980-996. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503348>
- Nordahl, T. et al. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge – Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- Olsen, M.H. (2010). Inkludering: Hva, hvordan og hvorfor. *Bedre Skole* (3), 58-63. Hentet fra https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_3_10/Olsen_BedreSkole-3-10.pdf
- Olsen, M.H. (2013). *En inkluderende skole?* Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget.
- Solli, K.-A. (2010). Inkludering og spesialpedagogiske tiltak – motsetninger eller to siden av samme sak? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 4(1), 27-45.
- Thaagard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Fagbokforlaget.
- Toppfol, A-K., Haug, P., & Nordahl, T. (2017) SPEED-prosjektet, metode, datagrunnlag og prosedyrar. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning – Innhold og funksjon* (s. 31-51). Det Norske Samlaget.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca Spain 7-10 June 1994. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427/PDF/098427eng.pdf.multi>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet – Prinsipp for opplæringa*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06_nn.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Fakta om grunnskolen skoleåret 2019-20*. Hentet 28.02.21 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/fakta-om-grunnskolen-2019-20/>

- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Tiltak for å fremme fellesskap og miljø*. Hentet 03.03.21 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-fellesskap-og-miljo/#utvikle-en-inkluderende-kultur>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a). *Veilederen Spesialundervisning*. Hentet 03.03.21 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b). *Tilpasset opplæring*. Hentet 20.03.21 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsforbundet. (2019). *Nøkkeltall for grunnskolen t.o.m skoleåret 2019/20. Faktaark 2020:1*. Hentet 01.03.21 fra https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/faktaark/faktaark_01.2020.pdf
- Welstad, T. (2016). Tilpasset opplæring som rettslig begrep og prinsipp. I K. Andenæs & J. Møller (Red.), *Retten i skolen: mellom pedagogikk, juss og politikk* (s. 75-95). Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide MASTER

	Intervjuguide	
Innledning	Informasjon: <ul style="list-style-type: none">- En presentasjon av meg selv- Fortelle litt om temaet (bakgrunn og formål) for intervjuet- Opplyser om at intervjuet vil bli tatt opp- Informerer om anonymitet og taushetsplikt- Minner informanten på vedkommende sin taushetsplikt- Frivillig deltakelse, og deltaker kan når som helst trekke seg- Samtykkeskjema	
Lærerens bakgrunn og erfaring	Overgang: <ul style="list-style-type: none">- Kan du si noe om hvilken utdanning du har?- Kan du fortelle om din bakgrunn og yrkeserfaring?- Kan du kort fortelle hva som er dine/ditt arbeidsområde nå?	

	Intervjuspørsmål	Oppfølgingsspørsmål/ kommentar
Spesialundervisning og IOP	<ol style="list-style-type: none">1) Hvordan opplever du at skolen ser på spesialundervisning?2) Hvordan oppfatter du samarbeidet mellom lærere og andre involvert parter når det gjelder spesialundervisning?3) Hvilke rutiner har dere når det kommer til elever som har vedtak om spesialundervisning?4) Hvem har hovedansvaret for utarbeidelsen av IOPer?	<p>Er det noen spesiell oppfatning/noen spesiell skolekultur?</p> <p>Eks: Spesialpedagog vs. kontaktlærer (evt assistent) I team eller alene? Tverrfaglig samarbeid?</p> <p>Har du noen formening om rutineene - Mangler? Gode/mindre gode?</p> <p>I hvilken grad vil du si – aktivt eller mindre</p>

	<p>5) Blir IOPer brukt som verktøy/redskap i spesialundervisningen?</p> <p>6) Blir IOPer ofte justert/evaluert?</p>	<p>aktivt? Direkte med eleven?</p> <p>Hvem er involvert i prosessen? Hvordan foregår evalueringen?</p>
<p>Inkluderings- begrepet</p> <p><i>felleskap deltakelse medvirkning læring</i></p>	<p>7) Hva legger du i begrepet inkludering?</p> <p>8) Hvordan jobber du med/legger til rette for inkludering av elever som mottar spesialundervisning?</p> <p>9) På hvilken måte deltar elever som mottar spesialundervisning i undervisningen?</p> <p>10) På hvilken måte får elevene som mottar spesialundervisning medvirket i undervisningen?</p> <p>11) Hvordan får elever som mottar spesialundervisning utbytte av opplæringen?</p>	<p>Har du eksempel?</p> <p>Er elevene deltakere til/i fellesskapet? Hvordan legger du til rette for deltakelse?</p> <p>Får elevene mulighet til å uttale seg om innholdet i/påvirke undervisningen?</p> <p>I hvilken grad?</p>
<p>Planlegging og gjennomførelse</p>	<p>12) Hvordan planlegger du/dere undervisningen for elever som mottar spesialundervisning?</p> <p>13) Hvordan blir den sakkyndige vurderingen/IOPer brukt i planleggingen av undervisning?</p> <p>14) Kan du beskrive hvordan du velger ut og tilrettelegger den spesialpedagogiske undervisningen?</p>	<p>Hva legges det vekt på? Hvem er med i prosessen?</p> <p>Eksempel? På hvilke måte/i hvilken grad?</p> <p>Hvilke metoder/tiltak? Organisering/ framgangsmåte?</p>
<p>Forandringer/ utfordringer</p>	<p>15) Har noen forandringer/ulike syn innenfor spesialundervisning affektet din undervisningspraksis?</p>	<p>Kan du komme med et eksempel? Universell undervisning?</p>

	16) Vil du si at det ligger utfordringer knyttet til elever som mottar spesialundervisning?	Faglig og/eller didaktisk? Endringer i lovverket?
Tilbakeblikk	- Er det noe du vil tilføye eller utdype?	

Vil du delta i forskningsprosjektet

«En skole for alle»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å innhente informasjon om hvordan lærere planlegger og gjennomfører spesialundervisning i deres undervisningspraksis på 5-7. trinn.

Mitt navn er Eline Larsen og jeg studerer spesialpedagogikk ved Oslo Metropolitan University hvor jeg nå arbeider med en masteroppgave innenfor dette feltet, og jeg vil derfor spørre om du vil delta i mitt prosjekt.

Formål

Mitt valgte tema i masteroppgaven er inkludering for elever som mottar spesialundervisning. Inkludering er et grunnleggende prinsipp i den norske skolen og lærere har en sentral og viktig rolle for å sikre dette for elever som mottar spesialundervisning. Lærere står nærmest elevene i skolehverdagen og derfor henvender jeg meg til disse. Jeg søker deltakere som ønsker å dele erfaringer, beskrivelser, opplevelser og eventuelle utfordringer lærere møter eller kjenner på, samt få et innblikk i deres forståelser og skjønnsutøvelse.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Ansvarlig for prosjekt er Oslo Metropolitan University. Veileder for oppgaven er Annbjørg Håøy, universitetslektor ved Oslo Metropolitan University, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier – Institutt for grunnskole- og lærerutdanning.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er lærere som arbeider med elever som har vedtak om spesialundervisning på 5-7.trinn ved ulike skoler. Utvalget er tilfeldig trukket og du blir spurt om å delta fordi du er lærer på 5-7.trinn.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden for innsamling av data vil være individuelle intervjuer. Intervjuene vil ha en varighet fra 1-1,5 timer og gjennomføres på avtalt sted. Intervjuet vil bestå av spørsmål knyttet opp mot planlegging og gjennomføring av en inkluderende spesialundervisning og opplæring. Datamateriale vil bli registret i form av håndskrevne notater og lydopptak.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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.

Alle opplysninger, innsamlede data og transkriberinger vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt, og direkte personidentifiserbare opplysninger vil bli erstattet og anonymisert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet er planlagt avsluttet i mai 2021. Etter gjennomført og avsluttet studie vil alle data (opptak, notater, transkripsjoner etc.) bli slettet og makulert ved prosjektets utløpsdato.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien ta kontakt med:

- Oslo Metropolitan University ved Annbjørg Håøy, Tlf: 67 23 76 24, epost: annh@oslomet.no
- Student Eline Larsen, Tlf: 90780244, epost: eline_larsen93@hotmail.com
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen, epost: personvernombud@oslomet.no

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(veileder)

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet inkludering for elever som mottar spesialundervisning, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju
- Muligheten til å trekke meg fra prosjektet (både før, under og etter intervju) uten å oppgi grunn
- At det digitale lydopptaket blir transkribert til tekst, og deretter slettet etter prosjektets utløpsdato
- At deler av intervjuet kan bli gjengitt i masteroppgaven som sitat, referat eller i analyse
- At opplysninger i intervjuet vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt i selve oppgaven og i transkripsjonsarbeidet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles fram til prosjektet er avsluttet i mai 2021.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

"En skole for alle"

Referansenummer

820855

Registrert

28.08.2020 av Eline Larsen - s196927@oslomet.no

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Annbjørge Håøy , annh@oslomet.no, tlf: 67237624

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Eline Larsen , eline_larsen93@hotmail.com, tlf: 90780244

Prosjektperiode

01.08.2020 - 15.05.2021

Status

08.09.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

08.09.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 08.09.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

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

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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

LÆRERES TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet er lærere, og har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler at dere minner informantene om dette i forbindelse med intervjuene.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

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