

Spesialundervisning – en inkluderende praksis?

*En kvalitativ studie om spesialundervisning, felleskap og
inkludering*

Trine Wickstrøm Andreassen



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

VÅR 2019

Spesialundervisning – en inkluderende praksis?

En kvalitativ studie om spesialundervisning, fellesskap og inkludering.

© Trine Wickstrøm Andreassen

2019

Spesialundervisning – en inkluderende praksis? En kvalitativ studie om spesialundervisning, fellesskap og inkludering.

Trine Wickstrøm Andreassen

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Tema for denne oppgaven er spesialundervisning og inkludering. Inkludering har en sentral plass i politiske styringsdokumenter, men det fremkommer ikke eksplisitt hvordan begrepet skal utføres og operasjonaliseres. Likevel vektlegges det som et viktig pedagogisk prinsipp for læring og utvikling på den enkelte skole. Målet med oppgaven er å undersøke hvordan lærere på to ulike skoler legger opp til en inkluderende spesialundervisning. Det er lagt vekt på tilpasset opplæring, fellesskap og individuelle opplæringsplaner. Studien belyses gjennom følgende problemstilling:

«Hvordan arbeider lærere på to ulike skoler med tilpasset og inkluderende opplæring for elever med rett til spesialundervisning?»

Studien har en kvalitativ tilnærming der semistrukturerte dybdeintervju er brukt for å innsamle data. Respondentene er fire lærere på to ulike skoler.

Funnene viser at informantene har en felles forståelse av begrepet inkludering. De mener det omhandler å ta del i et fellesskap. De trekker så frem en faglig og sosial side av inkluderingen. Det fremkommer at begge skolene i studien er opptatt av inkludering og fellesskap når det gjelder elever som mottar spesialundervisning. Resultatene viser at smågruppeundervisning er den organiseringsformen som er mest brukt på de elevene som mottar spesialundervisning. Det legges også vekt på tilpasset opplæring for den enkelte elev. Informantene trekker frem at elevene skal kunne ta del i et fellesskap samtidig som skolen skal ivareta faglig og sosial tilhørighet og utvikling.

Gjennom studien fremkom det at mangel på kvalifisert undervisningspersonale var en utfordring. I tillegg visste studien at det forekommer ulik praksis for spesialundervisningen på de forskjellige skolene, både når det gjelder planlegging, gjennomføring, evaluering og foreldresamarbeid.

Forord

Denne oppgaven markerer slutten på studiet mitt og er en del av min mastergrad i spesialpedagogikk ved universitetet i Oslo.

Arbeidet med oppgaven har vært en spennende og lærerik prosess. Det har krevd mye tid og hardt arbeid, og det har vært mye motgang underveis. Likevel har arbeidet med masteroppgaven muliggjort fordypelse i et tema jeg har synes vært svært interessant. Prosessen har utfordret meg til å tenke og analysere, og fått meg til å innse at det ikke finnes en klar konklusjon på hvordan problemstillingen kan besvares.

Jeg vil med dette takke mine støttespillere gjennom denne perioden. Jeg vil først rette en stor takk til min veileder Elisabeth McGuire, som har gitt meg gode og konstruktive tilbakemeldinger hele veien. Det har vært til stor hjelp. Jeg vil også takke min samboer for oppmuntrende ord og motiverende tilbakemeldinger underveis i prosessen. Takk til informantene som tok seg tid å dele sine erfaringer. Uten dere ville ikke denne oppgaven blitt til.

Sist vil jeg takke universitetet i Oslo for fine år. Nå venter arbeidslivet og en ny epoke i livet.

Oslo, 31.05.2019

Trine Wickstrøm Andreassen

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn og tema	1
1.2	Aktualitet.....	2
1.3	Avgrensning og begrepsavklaring	2
1.4	Problemstilling.....	3
1.5	Oppgavens struktur	4
2	Teori	5
2.1	Spesialundervisning	5
2.1.1	Tilpasset opplæring og spesialundervisning	5
2.1.2	Spesialundervisning som rettighet	6
2.1.3	Historisk tilbakeblikk.....	7
2.1.4	Organisering av spesialundervisningen.....	8
2.1.5	Felleskapet.....	10
2.1.6	Den individuelle opplæringsplanen (IOP)	12
2.2	Inkludering.....	13
2.2.1	Betydningen av inkludering.....	13
2.2.2	Salamanca-erklæringen	14
2.2.3	Inkludering i norsk skolehistorisk perspektiv	15
2.2.4	Fornyelse av Kunnskapsløftet	17
2.2.5	Læreren og ledelsens ansvar for læring.....	18
2.2.6	Implementering	19
3	Metode	22
3.1	Vitenskapsteoretisk tilnærming	22
3.2	Forskningsdesign	23
3.2.1	Kvalitativ metode.....	23
3.2.2	Semistrukturert intervju	24
3.2.3	Dokumenter som sekundærdata.....	25
3.3	Datainnsamling	26
3.3.1	Utvalg	26
3.3.2	Intervjuguide	27
3.3.3	Gjennomføring av intervju	28
3.4	Bearbeiding av datamaterialet	28
3.4.1	Transkribering	29
3.4.2	Analyse og tolkning av resultat.....	29
3.5	Kvalitet i intervjuundersøkelsen	30
3.5.1	Validitet	31
3.5.2	Reliabilitet/transparens	32
3.5.3	Etiske hensyn.....	34
4	Presentasjon av funn	36
4.1	Analyse	36
4.2	Individuell opplæringsplan (IOP).....	37
4.2.1	Utformelsen av planen.....	37
4.2.2	Oppsummering IOP	38
4.3	Spesialundervisning	39
4.3.1	Organisering.....	39

4.3.2 Fellesskap.....	40
4.3.3 Utførelsen av spesialundervisningen.....	41
4.3.4 Tilpasset opplæring og spesialundervisning.....	43
4.3.5 Sosiale utfordringer.....	44
4.3.6 Oppsummering spesialundervisning.....	45
4.4 Inkludering.....	46
4.4.1 Oppsummering inkludering.....	48
5 Drøfting.....	50
5.1 Innledning.....	50
5.2 Individuell opplæringsplan.....	50
5.2.1 Utarbeidelsen av IOP.....	51
5.3 Ivaretagelse av fellesskapet.....	53
5.3.1 Smågruppeundervisning.....	53
5.3.2 Mestring og utvikling.....	55
5.3.3 Tilpasset opplæring.....	56
5.4 Spesialundervisning.....	58
5.4.1 Kvalitet på undervisningspersonell.....	58
5.4.2 Avlysning av spesialundervisningen.....	60
5.5 En inkluderende skole.....	61
5.5.1 Skoleledelsens påvirkning.....	61
5.5.2 Inkludering ved hjelp av tilpasset opplæring.....	62
5.5.3 Organisering av det spesialpedagogiske arbeidet.....	63
5.5.4 Implementering.....	66
6 Avslutning.....	70
6.1 Oppsummerende refleksjoner.....	70
6.2 Begrensninger og veien videre.....	72
Litteraturliste.....	74
Vedlegg 1: Informasjon/Samtykkeerklæring.....	79
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	82
Vedlegg 3: Godkjenning NSD.....	84

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og tema

Likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i den norske skole (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016; Utdannings og forskningsdepartementet 2004, s. 85).

Flere politiske styringsdokumenter hevder likevel at dette ikke etterleves, og at det forekommer en spesialpedagogisk praksis som er i strid med prinsippet om en inkluderende skole (NOU 2003:16 (2003); Utdannings og forskningsdepartementet (2004)). Både Nordahl et al. (2018) med rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* og Barneombudet (2017) med sin rapport *Uten mål og mening* stiller spørsmål til spesialundervisningen og organiseringen slik den er i dag. Det fremkommer at hovedutfordringene slik organiseringen er nå er at det i hovedtrekk har vært mangel på kvalifisert undervisningspersonale, tilpasset læreverk og faglige mål og forventninger. I tillegg påpeker de at det i stor grad forekommer en ekskluderende og segregerende praksis. Kunnskapsløftet, heretter kalt LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006) har et stort fokus på et inkluderende og sosialt fellesskap der mangfold skal anerkjennes og respekteres. Dette innebærer ulike lærings situasjoner der alle elever har ulike forutsetninger og mål, og det vil dermed være en utfordring med felles løsninger.

Det stilles krav til lærernes forståelse og kompetanse av å tilrettelegge for og se nytteverdien av mangfold, inkludering og læringsutbytte for den enkelte. Dilemmaet kan ofte bli hva som er den enkeltes beste og hva som er det beste for fellesskapet. Denne studien ønsker å undersøke i hvilken grad lærerne greier å legge til rette for at elever som mottar spesialundervisning opplever det samme fellesskapet og inkluderingen som resten av klassen.

Hvordan den norske skolen forstår inkludering stammer i stor grad fra Salamancaerklæringen (1994) der begrepet fremheves og aktualiseres. Salamanca-erklæringen (1994) presiserer at prinsippet for inkluderende skoler er at alle barn skal lære sammen, uavhengig av vansker eller ulikheter mellom dem. I den norske skolereformen LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006) forklares det at intensjonen er at alle elever skal inkluderes i et fellesskap samtidig som skolen skal ivareta behovet for faglig og sosial tilhørighet og utvikling. Et av LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006) sine overordnede mål er å sørge for at omfanget av tilpasset opplæring og inkludering øker. I følge Nordahl et al. (2018) mottar likevel stadig flere elever spesialundervisning utenfor klassefellesskapet.

1.2 Aktualitet

Dette temaet er interessant og relevant blant annet grunnet kritikken som de seneste årene har blitt rettet mot spesialundervisningen i norske skoler. Både Barneombudet (2017), Nordahl et al. (2018) og Utdanning og forskningsdepartementet (2004) har rettet kritikk mot organiseringen av spesialundervisningen slik den er i dag. Hovedtrekkene i kritikken retter seg mot ufaglært personale, manglende dokumentasjon av virkningen av spesialundervisningen og at praksisen medfører et manglende inkluderende fellesskap.

Med fokuset på inkludering i dagens skole er dette et viktig tema. Nordahl et al. (2018) mener at dagens skole i for liten grad greier å leve opp til målet LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006) har om at alle elever skal oppleve inkluderende og tilpasset opplæring. Utvalget mener spesialundervisningen slik den er nå er ekskluderende og at virkningen av undervisningsopplegget ikke kan dokumenteres. Jeg synes kritikken rettet mot organiseringen av spesialundervisningen er et interessant tema og ønsker dermed å undersøke mer for å se om det finnes forskjeller i hvordan spesialundervisningen utføres på to ulike skoler. Samt hvordan disse skolene forholder seg til inkludering av de som mottar spesialundervisning.

1.3 Avgrensning og begrepsavklaring

Temaet er stort, og jeg har valgt å avgrense min forskning til å gjelde inkludering av de elevene som mottar spesialundervisning. Det er ikke lagt vekt på diagnoser eller lærevansker, eller hvordan disse elevene selv opplever tilpasset opplæring i klasserommet. Mitt fokus i denne oppgaven er å se på lærerperspektivet, og det vil jeg gjøre ved å ha fokus på lærernes erfaringer. Jeg ønsker å undersøke hvordan lærerne tilpasser spesialundervisningen og hvordan de legger til rette for inkludering. Jeg har valgt å intervjuere lærere på to ulike barneskoler, der elevene er i lik aldersgruppe. Disse lærerne vil videre bli kalt informanter, og vil nummereres fra 1 til 4. Barna er i alderen 7-10 år, og vil heretter kalles elever.

Denne oppgaven omhandler spesialundervisning som en inkluderende praksis.

Spesialundervisning og inkludering er to begrep som er nært knyttet til hverandre. Likevel kan de være vanskelig å definere og etterleve fordi de åpner for mange forståelser og ulik utføring. For å forstå hvordan spesialundervisning og inkludering har vokst frem og blitt formet slik det er i dag, har jeg valgt å se på den historiske utviklingen til begrepene. Jeg vil

redegjøre for begrepene i historisk perspektiv for å gi en bakgrunnsforståelse av dem, men dette vil ikke brukes videre i drøftingen.

Jeg vil også presisere at det foreligger en uenighet knyttet til Nordahl et al. (2018) sin rapport *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Resultatene i den kan av enkelte oppleves som kontroversielle, og flere reagerer på forslaget om å fjerne retten til spesialundervisning. Det er flere måter og tolke forslagene og uttalelsene Nordahl et al. (2018) kommer med. På en side kan forslaget om å fjerne spesialundervisningen være i strid med Barnekonvensjonen (1991) når det dreier seg om hensynet til barnets beste, lik rett til utdanning og fokuset på individuell utvikling. På en annen side kan det tolkes som at Nordahl et al. (2018) ønsker at spesialundervisningen i størst mulig grad skal foregå inne i klasserommet slik at elevene er en del av et fellesskap. Jeg velger likevel å bruke rapporten gjennomgående i studien fordi den belyser utfordringer skolesystemet i dag står ovenfor. For å sikre objektivitet har jeg bevisst støttet opp uttalelser Nordahl et al. (2018) kommer med, ved hjelp av annen empiri og politiske styringsdokumenter.

1.4 Problemstilling

Inkludering er i teorien et etablert begrep, og er nevnt i flere politiske styringsdokumenter. Men til tross for gode intensjoner om at alle elever skal inkluderes i et klassemiljø, mottar stadig flere elever sin spesialundervisning utenfor klasserommet (Nordahl et al. 2018). I tillegg forklarer Barneombudet (2017) at mange elever som mottar spesialundervisning ikke får en forsvarlig opplæring. Dette er i strid med intensjonene i LK06 (Utdanningsdirektoratet 2006) og det er dette som ligger til grunn for valg av problemstilling. Hensikten med oppgaven er å se hva skolene gjør for å oppnå en inkluderende spesialundervisning. Oppgaven vil ha fokus på hvordan spesialundervisningen foregår, hvem som utfører den og hvordan den utformes og utføres gjennom en inkluderende praksis. Temaet vil belyses ved hjelp av følgende problemstilling:

«Hvordan arbeider lærere på to ulike skoler med tilpasset og inkluderende opplæring for elever med rett til spesialundervisning?»

Hovedproblemstillingen vil bli konkretisert og nyansert gjennom to underliggende problemstillinger.

Underproblemstilling 1: Hvordan utøves spesialundervisningen?

Underproblemstilling 2: Hvordan legger lærerne til rette for inkluderende læring?

1.5 Oppgavens struktur

Studien består av seks kapitler. I kapittel en gis en kort innføring i bakgrunn av valg av tema, hva oppgaven omhandler, aktualitet, samt avgrensning og presentasjon av problemstillingen. Gjennom kapittel to, teori, tas det utgangspunkt i aktuell forskning og det teoretiske rammeverket for inkludering og spesialundervisning presenteres. I dette kapitlet vektlegges i stor grad offentlige dokumenter i forhold til inkludering, tilrettelegging og spesialundervisning. I tredje kapittel, metode, presenteres valg av metode. Herunder inngår en beskrivelse av kvalitativ metode, forskningsdesign, datainnsamling, bearbeiding av datamaterialet samt kvalitet i studien. Gjennom kapittel fem, presentasjon av funn, blir resultatene fra datainnsamlingen presentert og fremstilt i underliggende kategorier som presenterer informantenes opplevelser og erfaringer om inkluderende spesialundervisning. I kapittel seks, drøfting, vil det innsamlede datamaterialet i sammenheng med problemstillingen drøftes ved bruk av offentlige dokumenter og empiri fra teoridelen. Kapittel sju, avslutning, omhandler avsluttende refleksjoner og en oppsummering av funnene gjort i studien. Avslutningsvis besvares forskningsspørsmålene ut fra funn og konklusjoner.

2 Teori

I dette kapittelet vil det gis en teoretisk innføring i hvordan tilpasset opplæring og spesialundervisning defineres og foreligger som rettighet. Det vil redegjøres for spesialundervisningen i et historisk og politisk perspektiv, samt hvordan den i dag kan organiseres. Videre vil det redegjøres for inkludering og hva det innebærer. Deretter presenteres inkluderingsbegrepet i historisk perspektiv, og til sist redegjøres det for hvordan begrepet kan implementeres i dagens skole.

2.1 Spesialundervisning

2.1.1 Tilpasset opplæring og spesialundervisning

Spesialundervisning må ses i sammenheng med bestemmelsen om tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring innebærer at alle elever har rett til en opplæring i samsvar med sine evner og forutsetninger (Opplæringsloven 1998, § 1-3). Dette prinsippet gjelder både de elevene med gode forutsetninger for læring, og de med lærevansker. Skolens oppgave er å gi elevene faglig og sosial opplæring som danner grunnlag for livet etter endt skolegang. Læringsmiljøet skal også imøtekomme den enkelte elevs forutsetninger og behov (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). Prinsippet dreier seg om et samspill mellom individuell tilpasning og hensyn til fellesskapet. Tilpasset opplæring er ikke en måte å undervise på, men kan forstås som noe som gjør at elevene lærer fag, utvikler seg som personer og oppnår fellesskap med medelever (Utdanningsdirektoratet, 2006). Olsen (2016a) nevner likevel noen utfordringer når det gjelder tilpasset opplæring. Blant annet at undervisning er komplekst i praksis. Elevene er ulike, det er mange hensyn som skal tas og ingen løsninger er evigvarende (Olsen, 2016a). Utfordringene med tilpasset opplæring kommer når begrepet skal nedfelles i praksis og det skal defineres mål, innhold og konkrete tiltak for hver enkelt elev.

Tilpasset opplæring kan ses på som et overordnet prinsipp en skal arbeide etter i all opplæring (Buli-Holmberg, Nilsen og Skogen, 2015). Prinsippet omfatter både ordinær undervisning og spesialundervisning. I den ordinære undervisningen har ikke eleven rett til særskilt tilrettelegging. I spesialundervisning inngår en individuell rett. Bestemmelsen om spesialundervisning kommer til anvendelse når eleven trenger ekstra tilrettelegging ut over det ordinære tilbudet. Retten til spesialundervisning er forankret i opplæringsloven (1998) § 5-1. Her fremkommer det at elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av det ordinære

opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning. Elevene som har behov for særskilt tilrettelegging får spesialundervisning, for at de skal sikres retten til likeverdig opplæring (Ekeberg & Buli-Holmberg, 2001). Spesialundervisning kjennetegnes ved at den gis til den enkelte eleven etter sakkyndig vurdering og enkeltvedtak (opplæringsloven 1998, §§5-3, 5-5).

2.1.2 Spesialundervisning som rettighet

Retten til opplæring gjelder alle barn, uavhengig av deres evner og forutsetninger.

Spesialundervisning kan oppfattes som skolens mulighet til å gi eleven en mer tilpasset opplæring enn det ordinære opplæring gir mulighet for, i den hensikt at eleven skal lære og utvikle seg ut fra egne forutsetninger (Wilson, Hausstätter og Lie, 2010). Dette stiller krav til at undervisningen må tilpasses den enkeltes behov. I både opplæringsloven (1998, §1-2) og LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006) er det forankret at alle elever har rett til tilpasset opplæring i forhold til evner og forutsetninger. I en klasse vil det alltid være store forskjeller i elevenes læringsforutsetninger. Dette medfører også stor spredning i kunnskapsnivå. I noen tilfeller vil det ikke være nok med tilpasset undervisning innenfor skolens ordinære rammer. Det må da vurderes om det er behov for spesialpedagogiske tiltak.

Årsakene til at barn trenger spesialundervisning varierer. Likevel er det felles for disse elevene at de ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Når elevene ikke har, eller kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet har de etter opplæringsloven § 5-1 (1998) rett til spesialundervisning. Nordahl et al. (2018) viser i sin rapport *Inkluderende felleskap for barn og unge* at antallet elever som mottar spesialundervisning økte fra 2006 til 2011. Etter dette har det vært en nedgang fra 8,6% i skoleåret 2012-2013 til 7,8% i skoleåret 2016-2017. Rapporten viser videre til at omfanget av spesialundervisning øker med alder og skoletrinn. På første trinn får 3,8% av elevene spesialundervisning, mens prosentandelen på tiende trinn er 10,7%. Det fremkommer også tydelige kjønnsforskjeller. I overkant at 10% av alle gutter har enkeltvedtak om spesialundervisning i motsetning til i overkant av 5% av alle jenter (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

Før kommunen fatter vedtak om spesialundervisning skal det foreligge en sakkyndig vurdering med de særlige behovene til eleven (opplæringsloven 1998, §5-3). Denne er det pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) som utarbeider. PPT sitt mandat er regulert i opplæringsloven (1998) § 5-6. Oppgaven deres i skolen er å arbeide med kompetanse- og

organisasjonsutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for elever med særlige behov. Etter at skolen har mottatt sakkyndig vurdering, skal det utarbeides en individuell opplæringsplan, som alle elever som mottar spesialundervisning skal ha (Opplæringsloven 1998, §5-5). Denne skal vise målene og innholdet for opplæringen, samt hvordan den skal gjennomføres. Når en IOP skal utformes, skal det gjøres i samarbeid med både foreldre og eleven (Barneombudet, 2017; Opplæringsloven 1998, §5-5).

2.1.3 Historisk tilbakeblikk

Markussen, Strømstad, Carlsten, Hausstätter og Nordahl (2007) forklarer hvordan utdanningssystemet i Norge har beveget seg fra en planlagt segregering og ekskludering, mot integrering og inkludering. De definerer videre ekskludering ved at man utelukker eller holder noen utenfor. Ekskludering er det motsatte av inkludering, som betyr å innbefatte eller skape rom for. Segregering betyr å skille ut. Det motsatte av segregering er integrering, som betyr å innlemme i sin helhet (Markussen et al. 2007).

Markussen et al. (2007) forklarer at den bevisste segregeringen kom samtidig med kampen for enhetsskolen i 1936. Denne skolen skulle bidra til at Norge ble mer enhetlig både sosialt og kulturelt. Det man nå ønsket var en felles og gratis skole for alle, med felles innhold. Det private skolesystem som stod ved siden av det offentlige skulle da bort (Markussen et al. 2007). Da spesialskoleloven kom i 1951 påla den staten å sørge for undervisningstilbud for ulike grupper funksjonshemmede i egne skoler. I stor grad ble dette ansvaret ivaretatt ved at staten bygget og drev spesialskolene, ofte med en enkelt skole for hver lærevanske (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 17). Det var egne skoler for blinde og døve, for de med atferdsvansker og de med generelle lærevansker. Likevel ble de aller svakeste vurdert som ikke opplæringsdyktige og disse hadde derfor ingen opplæringsrett (Sjøvoll, 2009). På denne tiden forklarer Buli-Holmberg & Ekeberg (2016) at segregeringstenkningen var grunnlaget i undervisningen. Dersom eleven hadde funksjonshemninger eller framsto annerledes, var det naturlig at eleven skulle få opplæring i en egen skole for spesialundervisning (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 17).

Tidlig på 1960-tallet kom tankene om normalisering og integrering (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). Den politiske debatten dreide seg på denne tiden om at alle skulle ha rett til å gå på skole i sitt nærmiljø. Tidligere var det vanlig å bo på internatskoler langt hjemmefra (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). Gjennom 1970- og 80-tallet vokste idologien om integrering og senere inkludering. I denne perioden blir det politisk stilt spørsmål til

viktigheten av tilhørighet i et sosialt fellesskap, delaktighet i fellesskapets goder og medansvar (Sjøvoll, 2009). I 1975 ble lov om spesialskoler borte etter revisjon av skoleloven (Utdanningsnytt, 2012). De statlige spesialskolene ble frem mot 1990 tallet gradvis omorganisert og ble da kommunen og fylkeskommunens ansvar (Utdanningsnytt, 2012). Etterhvert ble så de statlige spesialskolene lagt ned og spesialundervisning kom som individuell rettighet med opplæringsloven § 5-1 (1998). Forståelsen av begrepet integrering vokste fram, og dette resulterte i at elever med særskilte behov i større grad ble innlemmet i den vanlige skolen. Integreringstenkningen innebar i stor grad at oppmerksomheten ble rettet mot at elevene skulle kunne følge opplæringen i den vanlige skolen. Overgangen til inkluderingsbegrepet innebar i større grad oppmerksomheten mot skolens evne til å møte alle elever med et tilpasset opplæringstilbud (Buli-Holmberg et al. 2015, s. 15). Med dette politiske og historiske tilbakeblikket på spesialundervisning, vil jeg i det neste gå inn på hvordan spesialundervisningen i dagens skole er organisert.

2.1.4 Organisering av spesialundervisningen

Barneombudet forklarer i sin rapport *Uten mål og mening* (2017) at god spesialundervisning er helt nødvendig. Det sikrer at elever som har behov for det kan nå sitt fulle potensiale ved at de lærer, trives og utvikler selvtillit og troen på seg selv. Bachmann, Haug og Nordahl (2016, s. 14) understreker også at spesialundervisning skiller seg fra ordinær opplæring ved at den kan gi bedre vilkår for læring. Det betyr at de som skal gi spesialundervisningen bør inneha riktig kompetanse og kunnskap for å kunne utføre spesialundervisningen på best mulig måte. Opplæringsloven (1998) understreker at skolen har ansvar for at eleven som mottar spesialundervisning får et forsvarlig utbytte av opplæringen. Utdanningsdirektoratet (2017a) poengterer at det ikke er assistenter som skal lede eller ha ansvar for spesialundervisningen. Skolen har etter opplæringsloven (1998, §§10-1, 10-8) en lovpålagt rett til å inneha riktig og nødvendig kompetanse innenfor skolevirksomheten. Videre stilles det krav til at den som tilsettes i undervisningsstilling skal ha faglig og relevant pedagogisk kompetanse. Det foreligger altså en lovfestet rett til at de som skal gi undervisning innehar riktig kompetanse.

Utdanningsstatistikk viser at assistenter utfører en vesentlig del av spesialundervisningen i norske skoler. Skoleåret 2017/18 var det ifølge Grunnskolens informasjonssystem (GSI) i underkant av 50 000 elever som mottok spesialundervisning. Av disse fikk i underkant av 24 000 undervisningen utført av assistent som en del av enkeltvedtaket. Det betyr at nesten halvparten av elevene som mottok spesialundervisning fikk den fra assistenter. Dette fører til at assistentene får et omfattende ansvar og det kan stilles spørsmål til om elevene får

tilstrekkelig utbytte av denne undervisningen. Dette på bakgrunn av assistentenes manglende kompetanse der spesielt ufaglærte kan ha vansker med å gi elevene tilstrekkelig hjelp (Bachmann et al. 2016). Av de i underkant 50 000 elevene som mottok spesialundervisning dette skoleåret, fikk ca. 40% av dem undervisning inne i klasserommet. Ca. 7% fikk undervisningen i grupper på seks eller fler, og omlag 40% fikk den i grupper på to til fem stykker. De resterende 13% fikk spesialundervisningen alene.

Utdanningsdirektoratet (2017a) understreker at opplæringsloven §8-2 (1998) som sier at alle elever skal tilhøre en basisgruppe eller klasse også gjelder de elevene som mottar spesialundervisning. Det forklares at prinsippet har en viktig funksjon i forbindelse med inkludering av elever. Dersom elevene tas ut av basisgruppen eller klassen vil dette kunne føre til at elevens sosiale tilhørighet til gruppen svekkes. Det er dermed klart at elevens sosiale tilhørighet bør ivaretas og legges stor vekt på. Likevel forklarer Utdanningsdirektoratet (2017a) at det er mulig for eleven som mottar spesialundervisning å deles inn i mindre grupper etter behov. Nordahl et al. (2018) forklarer at spesialundervisningen kan gis på flere måter. Det kan dreie seg om personlig støtte og hjelp i klassesituasjonen, ved at eleven får sin opplæring i en annen gruppe enn klassen, får eneundervisning eller får sin opplæring på en annen opplæringsarena enn nærskolen.

Nordahl et al. (2018) ser negativt på at omlag 60% av elevene som mottar spesialundervisning får dette enten alene eller i små grupper med assistent eller lærer. De mener denne eneundervisningen eller undervisningen i små grupper kan gjøre noe med hvordan elevene oppfatter sin skolehverdag. Elevene kan føle seg stigmatisert og alene, og det kan gå ut over det sosiale samhoeret de har med andre. Nordahl et al. (2018) viser til tidligere studier som antyder at elever som mottar spesialundervisning generelt har lavere motivasjon og arbeidsinnsats, trives dårligere på skolen samt opplever mer isolasjon enn de som ikke mottar spesialundervisning. Også Hellevik & Øverlien (2013, s. 6) forklarer at barn og ungdom med funksjonsnedsettelse i større grad enn andre er utsatt for mobbing. Dette ses i sammenheng med at disse barna manglet blant annet et støttende og positivt skolemiljø og sosial støtte fra venner.

NOU 2016:17 (2016) understreker viktigheten av at alle elever får oppleve sosialt samvær med jevnaldrende. Dette støttes også opp av Utdanningsdirektoratet (2016, s. 2) som understreker at positive relasjoner mellom jevnaldrende har stor betydning for barn og unges sosialisering og utvikling. Det forklares videre at det kontinuerlig foregår et sosialt samspill

mellom elevene i skolen, og at dette samspillet er svært viktig både for elevens personlige, sosiale og skolefaglige utvikling. NOU 2016:17 (2016) viser til at mange fritidsaktiviteter som blant annet idrett og skolekorps er tett koblet til skolen. Dermed vil organiseringen i skolen og sosial deltakelse være knyttet opp mot hverandre. Det viser seg at elever med nedsatt funksjonsevne som deltar i vanlig undervisning også deltar mer i sosiale aktiviteter enn elever som har mer segregerte undervisningsformer. Fritidsaktiviteter er en sentral arena for læring, utvikling og mestring. I tillegg har det for mange helsemessige gevinster. Å delta på aktiviteter både i og utenfor skolen gir viktige muligheter for inkludering og opplevelsen av å tilhøre et fellesskap, få venner og et sosialt liv (NOU 2016:17 (2016), s. 152). Det kan derfor tyde på at det er viktig for elever som mottar spesialundervisning å ikke bli segregert og tatt ut av klassefelleskapet. En av skolens viktigste oppgaver er å forberede og ruste elevene på voksenlivet. Trygghet, tilhørighet og sosial inkludering er viktige forutsetninger for å kunne lykkes senere i livet (NOU 2016:17 (2016), s. 187). Det er dermed klart at det er av betydning hvordan spesialundervisningen organiseres og gjennomføres. Det er viktig at elevene som mottar spesialundervisning opplever en tilnærmet lik skolehverdag som sine medelever.

2.1.5 Felleskapet

Det er forankret i opplæringsloven §8-2 (1998) at alle elever har rett til å tilhøre en basisgruppe eller klasse. Det fremkommer videre av bestemmelsen at elevene skal være i denne basisgruppen/klassen så mye av skoletiden at deres behov for sosial tilhørighet og stabilitet blir ivaretatt. Prinsippet om sammenholdte klasser er i følge Utdanningsdirektoratet (2017a) en bærebjelke i dagens skole og det har en svært viktig funksjon i forbindelse med inkludering av elever. Å være en del av et klassemiljø, føle tilhørighet og vite at man har venner på skolen er svært viktig for det enkelte individ.

Utdannings og forskningsdepartementet (2004) forklarer at også elever med spesielle behov som mottar spesialundervisning skal tilhøre et inkluderende fellesskap. Spesialpedagogisk tenkning kan ofte ha et fokus rettet mot den enkelte elevs vansker, og det kan dermed være krevende å se skolemiljøet som helhet (NOU 2003:16 (2003)). NOU 2003:16 (2003) forklarer videre at nettopp denne tankegangen er en trolig medvirkende årsak til at mye av spesialundervisningen foregår utenfor klasserommet. Spesialundervisningen er en individuell rettighet som skal fokusere på individet, men det skal skje innenfor et inkluderende fellesskap. For at dette skal oppnås stiller det store krav til hvordan skolen tilpasser seg mangfoldet og utnytter dette på en positiv måte. LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006) understreker at målet i

dagens skole er at alle elever skal få undervisning som tar hensyn til deres forutsetninger og evner, og som samtidig bidrar til læring og utvikling. Det understrekes at skolen skal ivareta behovet for faglig og sosial tilhørighet og utvikling gjennom den tilpassede opplæringen. Det betyr at det vil være viktig for elevene å delta i et sosialt og inkluderende læringsmiljø. Det bør legges vekt på at elevene skal kunne delta og lære innenfor et fellesskap samtidig som alle får et likeverdig læringsutbytte (Wilson et al. 2010). Elever lærer og gjør seg erfaringer i samspill med andre. Dette er forklart både i LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006) og Utdanningsdirektoratets *Relasjoner mellom elever* (2016). Her fremkommer det at en persons evner og identitet utvikler seg i samspill med andre. I tillegg både formes vi av våre omgivelser og er med på å påvirke dem.

Wilson et al. (2010) forklarer at i arbeidet i forkant av opplæringsloven (1998) ble hensynet til fellesskapet satt foran hensynet til den enkelte elev. I dagens skole kan en se en annerledes tankegang, der fellesskapet sjeldent settes foran enkelteleven. Dette kan tenkes er på bakgrunn av oppfattelsen om tilpasset opplæring. Denne praksisen kjennetegnes ofte ut fra individuelle arbeidsplaner, ulike grupper på tvers av hverandre eller alternative læringsarenaer (Wilson et al. 2010). LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006) beskriver tilpasset opplæring ved at opplæringen skal legges til rette slik at eleven skal kunne bidra til fellesskapet, og kunne oppleve gleden av å mestre og nå sine mål. Videre beskrives det at alle elever skal ha like gode muligheter til å utvikle seg gjennom arbeidet i fagene gjennom et inkluderende læringsmiljø. Intensjonen er at alle elever skal inkluderes i et felleskap samtidig som skolen skal ivareta behovet for faglig og sosial tilhørighet og utvikling gjennom den tilpassede opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2006). Det betyr at det vil være viktig for elevene å delta i et sosialt læringsmiljø.

Dersom læreren mistolker tilpasset opplæring kan det ende med individualiserte strategier der elevene sitter igjen med ansvar for egen læring. For mye fokusering på denne individualiseringen vil kunne redusere læringen i fellesskapet. Individualiseringen vil også være i favør for de elevene som innehar god struktur og er selvregulerte. Det forutsetter en elevrolle basert på evnen til å planlegge, organisere og regulere eget læringsarbeid (Klette, 2007). Denne strategien for å møte kravet om tilpasset opplæring på gir ikke nødvendigvis tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Et tilfredsstillende utbytte får en først når elevene utvikler seg ut fra sine egne evner og forutsetninger (Wilson et al. 2010).

2.1.6 Den individuelle opplæringsplanen (IOP)

En individuell opplæringsplan er en plan for elever med særskilte behov. Den skal foreligge som et arbeidsverktøy for skolen som er utledet av enkeltvedtaket om spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 22). Det er forankret i opplæringsloven (1998, § 5-5) at elever som mottar spesialundervisning skal ha en individuell opplæringsplan. Videre er det PPT som skal utarbeide en sakkyndig vurdering, som den individuelle opplæringsplanen skal bygge på og ha bakgrunn i (opplæringsloven, §5-6). Planen skal vise mål og innholdet for opplæringen og hvordan den skal operasjonaliseres (Barneombudet, 2017). Den skal bidra til å sikre at eleven får et likeverdig og tilpasset opplæringstilbud. Denne planen blir skolens juridiske dokument. Den skal være mulig å etterprøve for å se at eleven har mottatt et opplæringstilbud i samsvar med elevens enkeltvedtak. Hensikten med en IOP er å utvikle kortfattede og praktiske planer som kan brukes til hjelp i planleggingen, gjennomføringen og evalueringen av opplæringen for de elevene som mottar spesialundervisning (Wilson et al. 2010). Planen skal bidra til å sikre elevens opplæringstilbud og påse at det står i samsvar med elevens sakkyndige vurdering og enkeltvedtak (Olsen, 2016b).

Innenfor opplæringslovens (1998) rammer kan en IOP utformes på ulike måter, både når det gjelder form og innhold. Hvor detaljert planen skal være avhenger av elevens behov. Dette må gjøres ut fra en faglig vurdering i hvert enkelt tilfelle. Det er meningen at spesialundervisningen skal planlegges og styres mot mål som er realistiske for eleven i samsvar med opplæringsloven § 5-1 (1998). I planen skal opplæringstilbudet i sin helhet beskrives, sammen med mål og arbeidsmetoder. IOP brukes fordi elever som mottar spesialundervisning skal ha samme utbytte av den samlede opplæringen som andre elever (Wilson et al. 2010).

Når kommunen har fattet vedtak om spesialundervisning, er det skolen som har ansvar for utformingen av IOP (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Det må komme tydelig fram i planen hva det faglige innholdet i spesialundervisningen skal være, og hvilke fag eller områder eleven skal få spesialundervisning i. Etter opplæringsloven (1998) § 5-4 siste ledd skal foreldre og elev så langt det er mulig tas med i planleggingen og utformelsen av spesialundervisningen. Bachmann et al. (2016, s. 26) forklarer at foreldre og foresattes støtte og hjelp til eleven utgjør en betydningsfull del av elevens forutsetninger for deltakelse i skolen. Dette er i tråd med Kunnskapsdepartementet (2008) som forklarer at foreldre som støtter elevens læring bidrar til elevens faglige og sosiale utvikling. Her fremkommer det at det er skolens ansvar å legge til rette for et godt samarbeid mellom skole og hjem. I tillegg

understreker Bachmann et al. (2016) at inkludering forutsetter medvirkning, og at det er skolens ansvar å sikre at alle foresatte har blitt orientert og kan uttale seg og påvirke det som gjelder barnas interesser i opplæringen. Dette gjelder også når den individuelle opplæringsplanen skal utarbeides. Det bør i tillegg foreligge et samarbeid mellom lærer og spesialpedagog, som begge bør ta del i utarbeidelsen av planen. Det er spesialpedagog som har ansvar for det spesialpedagogiske opplegget eleven skal følge. Ved at kontaktlærer også deltar i utformelsen kan man sikre at planen tar utgangspunkt i de ordinære læreplanene som resten av klassen følger, så langt det går. Det er også viktig at andre som arbeider med eleven som skal ha den individuelle planen samarbeider (Wilson et al. 2010).

2.2 Inkludering

2.2.1 Betydningen av inkludering

LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006) har likeverd, inkludering og tilpasset opplæring som overordnede prinsipper. Målsetningen er blant annet å utvikle hele mennesket og gjøre elevene i stand til å ta hånd om sitt eget liv. NOU 2016:17 (2016 s. 39) definerer inkludering som en endringsprosess der samfunnet og dets intensjoner og offentlige tilbud tilpasser seg hele målgruppen for tilbudet. Individene gis da mulighet til å opprettholde sin forskjellighet. Videre definerer NOU 2016:17 (2016) inkludering ved at det må ses i sammenheng med deltakelse, likeverd og mangfold. Også Buli-Holmberg & Ekeberg (2016, s. 23) støtter opp under at inkludering innebærer likeverdig opplæring for alle, der alle elever skal oppleve tilhørighet. Intensjonen i LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006) er at alle elever skal inkluderes i et felleskap samtidig som skolen skal ivareta behovet for faglig og sosial tilhørighet og utvikling. Det betyr at det vil være viktig for elevene å få delta i et sosialt læringsmiljø. Buli-Holmberg & Ekeberg (2016) forklarer også to sider ved inkludering. På den ene siden handler det om deltakelse i fellesskapet, og på den andre siden individuell tilpasning.

Læreren vil i sin arbeidsdag møte et mangfold av elever, der det vil forekomme store individuelle forskjeller blant elevenes behov. Dette vil kunne dreie seg om både det faglige og sosiale, men også elevenes evner og kunnskaper. I tillegg til at elevenes individuelle evner og forutsetninger skal vektlegges i undervisningen, har skolen på mange måter et tosidig oppdrag. Den skal håndtere individuell forskjellighet samtidig som den skal ivareta fellesskapet.

Nordahl et al. (2018) forklarer at målet med inkludering er meningsfull deltakelse og en opplevelse av tilhørighet. Det betyr at en skal styrke elevenes deltakelse i et faglig, sosialt og kulturelt felleskap og motvirke de forhold som virker ekskluderende. De forklarer at en vanlig misforståelse av begrepet er at det omhandler likhet for elevene ved at alle skal undervises i samme rom og av samme lærer. De understreker at denne oppfattelsen av begrepet er altfor snevert og ikke gir rom for målsetningen om et bedre samfunn. Strømstad, Nes og Skogen (2004) har samme oppfatning og forklarer at inkludering dreier seg om skolens evne til å legge til rette for mangfoldet av elever. Også Salamanca-erklæringen (1994) er tydelig på at inkludering omhandler at det er skolene og lærerstedet skal tilpasse seg – ikke elevene.

Videre forklarer Nordahl et al. (2018) at en del av inkluderingsbegrepet omhandler at elevene skal oppleve mestring sammen med andre. Når en ser på inkludering ut fra denne forståelsen begynner arbeidet mot en felles oppslutning om prinsipper som likestilt og meningsfull deltakelse i skolens virksomhet. Viktige prinsipper for å forstå inkluderingsbegrepet er felleskap, mangfold og deltakelse.

Dersom en knytter inkluderingsbegrepet opp mot de politiske intensjonene ser en at begrepet ofte opptrer i par med begrepet om tilpasset opplæring. Det kan derfor også tolkes som at det ene forutsetter det andre, uten at disse begrepene er synonyme. Olsen (2013) forklarer det ved at tilpasset opplæring er en forutsetning for en inkluderende skole, men at tilpasset opplæring i seg selv ikke er inkluderende. Videre viser hun til at alle elever må delta i det sosiale og faglige felleskapet i skolen for å oppleve inkludering. Dette er også tett knyttet opp mot den lovfestede retten til å tilhøre en basisgruppe eller klasse (Opplæringsloven 1998, § 8-2). Det er dermed klart at inkludering må ses i sammenheng med tilpasset opplæring. For at skolen skal kunne oppnå et inkluderende felleskap må læringsmiljøet imøtekomme den enkelte elevs forutsetninger og behov.

2.2.2 Salamanca-erklæringen

Opplæringsloven (1998) regulerer grunnskoleopplæringen i Norge og gjelder dermed både for grunnskolen og den videregående opplæring. I tillegg har Norge forpliktet seg til flere internasjonale konvensjoner og erklæringer som også legger føringer for undervisningstilbudet til barn med særskilte behov. Spesielt er Salamanca-erklæringen (1994) relevant fordi den i stor grad la grunnlaget for hvordan vi ser på inkludering.

Under UNESCOs verdenskonferanse om Special needs education i Salamanca i 1994 fikk inkluderingsbegrepet en sentral plass. Salamancaerklæringen ble vedtatt og underskrevet av 92 land, også Norge, samt en rekke internasjonale organisasjoner. Denne erklæringen fremhever retten til opplæring til alle, også de med særskilte behov.

Innledningsvis i erklæringen beskrives inkluderende opplæring ved at skolene må være i stand til å møte alle barn uavhengig av individuelle forskjeller og vansker. Idealet i erklæringen er å se forskjeller som en berikelse, og videre fokusere på elevenes potensial heller enn begrensninger. Det fremkommer videre i erklæringen at de skolene som har fokus på inkludering også forebygger diskriminerende holdninger.

Videre i Salamancaerklæringen (1994) understrekes det at den inkluderende skolen er en skole som tar vare på alle barn på en bedre måte. Dette gjelder ikke kun de elevene med særskilte behov som mottar spesialpedagogiske tiltak, men en reform av hele undervisningen. Et fundamentalt prinsipp er at i en inkluderende skole skal alle elever lære sammen så langt det lar seg gjøre, til tross for vansker og forskjeller elever måtte ha.

Det fremkommer også at det er viktig at lærerne støtter elevene i undervisningen. Herunder inngår at de skal gjenkjenne og møte de ulike behov hos elevene, og knytte undervisningen til elevenes egne erfaringer og konkret arbeid for å øke deres motivasjon for læring. Skolene bør dermed ha et godt samarbeid mellom lærere og andre ansatte, blant annet de som utfører spesialundervisning.

2.2.3 Inkludering i norsk skolehistorisk perspektiv

Lillejord (2015) peker på at historien om utdanning kan leses som en lang rekke fortellinger om ulike inkluderingsprosesser. Hun forklarer videre at Salamanca-erklæringen (1994) har hatt stor betydning for arbeidet mot en inkluderende skole. Inkluderingsbegrepet kom inn i norsk skole sammen med læreplan av 1997 (Strømstad et al. 2004). Forståelsen av inkludering ble hentet fra UNESCOs (1994) Salamanca-erklæring, og inkluderingsprinsippet må ses i sammenheng med denne. Hovedprinsippene i erklæringen om at ethvert barn har grunnleggende rett til utdanning og må sikres mulighet til et akseptabelt læringsutbytte har vært viktige for inkluderingsbegrepet. Allerede på 1970-tallet ga norske politikere tilslutning til en visjon om tilpasset opplæring, og Norge har siden da blitt oppfattet som et foregangsland for en inkluderende skole. Det viser seg likevel at begreper som tilpasset

opplæring og inkludering i skolen tolkes forskjellig av ulike politiske partier. Det oppleves dermed som vanskelig å følge opp intensjonene i praksis (Lillejord, 2015).

Før 1880-tallet var utdanning i Norge forbeholdt de rikeste og mektigste. Før denne tid var skolestrukturen latinskoler for gutter fra embetsstanden og det høyere borgerskap.

Borgerskolen var for barn fra andre deler av byens borgerskap, og allmueskolen var for barn fra bondestanden og den nye arbeiderklassen. Veien videre til utdanning gikk fra latinskolen, mens allmuen måtte greie seg med konfirmasjonsforberedelse samt noe regne-, lese-, - og skriveopplæring (Lillejord, 2015). Etter 1880 kom tanken om «folkeskole», en fellesskole for hele folket. Denne nye enhetsskolen skulle være en demokratisk skole basert på demokratiske verdier. Det var her begrepet om en inkluderende skole begynte, selvom det alltid har vært en ufullendt prosess. Ikke før ved nedleggelsen av spesialskoler rundt 1990 tallet startet inkluderingsprosessen for fullt. Tema som nå var oppe hos politikerne var hvordan man skulle sikre at alle barn, uavhengig av sosial, kulturell og språklig bakgrunn, seksuell legning, etnisitet og bosted skulle få et like godt og relevant opplæringstilbud (Lillejord, 2015). Nå ble det en større forventning til at skolen skulle endre og tilpasse seg mangfoldet av elever.

Norge har nå kommet langt i arbeidet med en inkluderende skole og å gi alle elever et tilbud om utdanning. Likevel peker Lillejord (2015) på at inkluderende utdanning må forstås som en politisk visjon, som en del av en demokratiseringsprosess og et spørsmål om pedagogisk tilrettelegging. Inkludering har også en annen tilnærming til mangfoldet enn integrering. Mens man ved integrering kan peke på den eller de elevene som er «integrert», er man ved inkluderingsbegrepet mer opptatt av egenskaper ved miljøer og ikke hos det enkelte barn (Markussen et al. 2007).

Skolereformen i Norge, Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006) trådte i kraft i 2006. Her er som nevnt inkludering er overordnet begrep som har fått tydelig status de senere årene. I 2008 ble formålsparagrafen endret i retning av en ennå sterkere vekt på inkludering (Bjørnsrud, 2014). Selv om prinsippet om inkludering, sammen med tilpasset opplæring og likeverd, nå er blitt slått fast som et overordnet prinsipp for norsk skole er det ennå uklarerheter knyttet til begrepet i praksis. LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006) gir ikke tydelige svar på hvordan inkludering skal operasjonaliseres i praksis i dagens skole (Bachmann & Haug, 2006). Dette medfører at begrepet både blir oppfattet og praktisert ulikt på ulike skoler.

2.2.4 Fornyelse av Kunnskapsløftet

Kunnskapsdepartementet (2016) viser til at regjeringen har høye ambisjoner når det gjelder Norge som kunnskapsnasjon. Det forklares at regjeringens mål er god kvalitet gjennom hele utdanningsløpet. Videre understrekes det at deltakelse i barnehage og skole legger grunnlaget for sosial mobilitet, demokratisk forståelse og medvirkning. Samt at utdanning er nøkkelen til utviklingen av et inkluderende kunnskapssamfunn, som anses som det viktigste virkemiddelet for sosial utjevning (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Kunnskapsdepartementet (2016) forklarer at læreplanverket skal fornyes slik at det reflekterer dagens skolevirkelighet og de utfordringene barn møter i dag. LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006) har hatt fokus på og bidratt til økt oppmerksomhet og større vekt på elevenes faglige læringsutbytte og grunnleggende ferdigheter. Imidlertid finnes det store utfordringer i grunnskoleopplæringen som ennå ikke er løst. Det viser seg at mange elever har et for svakt utbytte av undervisningen, noe som igjen fører til at mange elever ikke fullfører videregående opplæring. Barneombudet (2017) viser i sin rapport til at manglende forventninger, dårlig kvalitet på opplæringen og lærere uten nødvendig kompetanse er flere av de gjeldende vanskeområdene i dagens skole. Det er på bakgrunn av dette at Kunnskapsdepartementet (2016) har valgt å videreføre og fornye LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006). Kunnskapsdepartementet (2016) forklarer at fornyelsen av LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006) skal gi en bedre sammenheng mellom de ulike delene av læreplanverket, slik at både skolens brede formål og elevenes faglige læring blir mer ivaretatt.

I framsettelsen av fornyelsen av LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006) forklarer Kunnskapsdepartementet (2016) at en ny generell del skal få fram sentrale forutsetninger for et godt samarbeid mellom hjem og skole. Skolen skal legge til rette for sosial læring og samhandling. Det er så forventet av hjemmet og foresatte at de legger til rette for at eleven er forberedt på å delta i læringsarbeidet. Videre skal det legges vekt på sosial kompetanse og ansvarlighet hos elevene. Herunder inngår at elevene skal lære seg å utvikle empati og respekt for andre, samt evne å samarbeide og samhandle. Læringen skal bestå i at elevene skal forstå at samhandling og deltakelse krever noe av dem og at det forutsetter gjensidig respekt. Dette skal skolen og lærerne legge til rette for. Det fremgår at læring foregår i felleskap (Utdanningsdirektoratet, 2016). Også Ogden (2009) støtter opp under dette, og forklarer at sosial kompetanse er viktig for å etablere kontakt, utvikle vennskap og skape sosialt nettverk med andre. Den sosiale kompetansen elevene innehar påvirker hvordan

elevene har det med seg selv, eksempelvis følelsen av å være kompetent, akseptert eller respektert (Ogden, 2009). Et læringsmiljø som preges av tillit og inkludering vil kunne bidra til å øke elevens faglige prestasjoner. Når elevene da utvikler sin sosiale kompetanse blir de i stand til å bidra til et positivt og godt læringsmiljø. Dette vil igjen kunne føre til et godt og trygt psykososialt miljø, uten krenkelses, mobbing og diskriminering (Barneombudet, 2017).

Det fremkommer av Kunnskapsdepartementet (2016) at skolen skal være et inkluderende felleskap og et læringsfelleskap der mangfoldet anerkjennes og respekteres. En kan altså se at også i fornyelsen av LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006) har inkludering fått en sentral plass. Det finnes imidlertid heller ikke her en tydelig definisjon eller forklaring på hvordan begrepet kan implementeres i praksis. Likevel er begreper som mangfold, læringsmiljø og sosial kompetanse begreper det legges fokus på og anses som viktige for oppnåelsen av et inkluderende skolesamfunn.

2.2.5 Læreren og ledelsens ansvar for læring

Hattie (2009) har rangert ulike faktorer i skolen og deres betydning for elevers læring. Han har gjort dette ved å samle inn store mengder kvantitativt materiale og sett på effektstørrelse. Disse deles inn i effektstørrelsene: liten effekt, middels effekt og stor effekt. Hattie (2009) har rangert klasseledelse i det øvre sjiktet av middels effekt. Klasseledelse kan ha innvirkning på hvordan elever opplever inkludering. Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2005) anser klasseledelse som en viktig faktor for elevens læring. De legger vekt på at en god klasseleder har kontroll over undervisningen sin samt har en god relasjon til sine elever. Læreren må kunne faget sitt, være engasjert og en god formidler av dette til sine elever. Det er også viktig at læreren motiverer elevene til å ville lære, og til å delta aktivt i læringsaktivitetene.

Dette støttes også opp av Buli-Holmberg & Ekeberg (2016) som forklarer at kommunikasjonen mellom lærer og elev er av betydning for å utvikle et positivt læringsmiljø. De forklarer videre at det er lærerens ansvar å legge til rette for god kommunikasjon og godt samarbeid. Ved at læreren er flink til å organisere og utøve undervisningen innenfor et felleskap vil elevene kunne oppleve større læringsutbytte. Wilson et al. (2010) understreker at inkludering innebærer at elevene lærer gjennom et felleskap. Det betyr ikke at alle skal få det samme tilbudet, men et likeverdig tilbud i samsvar med evner og forutsetninger.

I tillegg til at læreren har en sentral plass når det gjelder elevens utvikling, har også skoleledelsen et stort ansvar. Læreren er en del av et skolefelleskap som et ledet av rektor på

skolen. For at skolen skal bli en mer inkluderende organisasjon der alle elever kan oppleve mestring og læring kreves en felles innsats fra hele skolen (Kunnskapsdepartementet, 2008). Etter lærerens kompetanse er skoleledelsen en av faktorene som betyr mest for elevens læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 26). Dette begrunnes i at skoleledelsen påvirker elevenes læring gjennom å bidra til å utvikle lærernes arbeid og organisere skolens arbeid på en god måte. I tillegg påvirker ledelsen utviklingen til elevene når de har gode relasjoner til foreldre og samfunnet rundt skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Uten en skoleledelse som er i stand til å lede utviklingsarbeidet i skolen, er det mindre sannsynlig at skolene vil være i stand til å omsette ny kunnskap til bedre undervisningspraksis og klasseledelse (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 37).

OECD la i 2008 fram rapporten *Improving School Leadership*. Denne studien retter fokus mot blant annet ledelse og skoleledelsens betydning og ansvar. Studien hadde til hensikt å sammenstille forskning og praksis som er gjort med tanke på å forbedre lederskapet i skolen. Studien viser at skoleledelsen har vesentlig innvirkning på læring og læringsmiljø. Det fremkommer at dersom ledelsen bidrar til å sette felles mål, inspirere til felles innsats for å nå målene samt å vurdere om målene er nådd, har det stor betydning for elevens trivsel og læringsutbytte. Videre vises det til at en forutsetning for at det skal foreligge en positiv innvirkning er at ledelsen har kompetanse og tid til å engasjere seg i skolens pedagogiske virksomhet. I studien anbefalte OECD (2008) Norge å styrke skoleledernes kompetanse når det gjelder å gi konkrete tilbakemeldinger og veiledning til lærerne. Større satsning på skoleledelse er en forutsetning for at elevene skal prestere bedre, lyder konklusjonen i OECD-rapporten.

2.2.6 Implementering

Politiske styringsdokumenter som nevnt over gir få retningslinjer for hvordan inkludering kan oppnås. LK06's (Utdanningsdirektoratet, 2006) generelle del har mye fokus på inkludering, samtidig som det ikke er eksplisitt nevnt. Gjennom tilpasset opplæring og i omtalen av skolens rom for alle fremkommer prinsippet indirekte. Det fremheves tydelig som verdigrunnlag og som en bred kulturforståelse. Gjennom LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006) kan en se at det fremkommer et sosialt, faglig og kulturelt perspektiv på inkludering. Overland (2015) forklarer at inkludering innebærer at alle elever, også de som ikke har et tilfredsstillende læringsutbytte skal ha tilhørighet i en klasse og ta del i fellesskapet i skolen. Overland (2015) presiserer også at begrepet omhandler likeverd. Han understreker at likeverd må praktiseres blant annet gjennom fellesskapet og mellom elever med ulike forutsetninger.

Likeverdig opplæring innebærer ikke at alle elever behandles likt, men ulikt ut fra de behovene de har.

Bachmann et al. (2016) forklarer at dersom elever som mottar spesialundervisning skal være inkludert i fellesskapet, kreves det en god sammenheng mellom klassens undervisning og spesialundervisningen. Dette er spesielt viktig å tenke på dersom de som mottar spesialundervisning i hovedsak får sin undervisning utenfor klassen. I følge Bachmann et al. (2016) er første premiss for å oppnå dette et godt samarbeid mellom lærer og spesialpedagog eller assistent som skal utføre spesialundervisningen. Det er i tillegg viktig med en god relasjon mellom lærer og elev. For å forstå viktigheten av dette kan en se på Hattie (2009) sin forskning om virkningsfulle tiltak i skolen. Han mener at en av skolens viktigste forutsetninger for å gi opplæring av høy kvalitet, er god kompetanse hos lærerne.

I Hatties (2009) oversikt over virkningsfulle elementer i skolen, er en god relasjon mellom lærere og elever rangert med høy effektstørrelse. Bachmann et al. (2016) forklarer at det er læreren som må tilrettelegge slik at fellesskapet åpner opp og møter eleven, slik at eleven kan bli en deltaker av klassen både sosialt og faglig. For at læreren skal greie å tilrettelegge slik må læreren kjenne elevens utfordringer og vansker. Hattie (2009) forklarer at viktige egenskaper læreren må inneha for å kunne utvikle en god relasjon med eleven er blant annet evnen til å lytte, til å vise omsorg, og anerkjenne hva eleven har med seg av viktig personlig last. Nordahl, Sørli og Tveit (2005) forklarer også at en gjennomgående faktor er at hvis eleven har et godt forhold til sin lærer, er sjansen større for at eleven vil få god sosial kompetanse og trives godt på skolen. Videre forklares en god relasjon ved at det foreligger et positivt samspill mellom lærer og elev. Som nevnt tidligere har Hattie (2009) også rangert klasseledelse med middels effekt. Den grad læreren evner å utføre god klasseledelse vil også kunne ha innvirkning på inkluderingsbegrepet. I følge Hattie (2009) har læreren den sterkeste innflytelsen på elevens læring. Hvordan læreren evner å gi positive og konstruktive tilbakemeldinger, være støttende og bidra til et godt læringsmiljø har stor effekt på elevenes læringsutbytte (Hattie, 2009). Alle disse faktorene er noe som kan være med på å bidra til at skolen oppnår et mer inkluderende fellesskap. Både at læreren er en god leder i klasserommet og at læreren har en god relasjon til sine elever er viktige faktorer i arbeidet med inkludering.

Haug (2014) forklarer ulike former for inkludering i skolen, og arbeidsoppgaver skolen må iverksette for å bli en mer inkluderende organisasjon. Gjennom fire sentrale elementer operasjonaliserer han begrepet:

-Å øke fellesskapet. Elevene skal oppleve å være en del av en klasse eller gruppe, og skal ha mulighet til å ta del i det sosiale livet på skolen sammen med jevnaldrende.

-Å øke deltakingen. Elevene skal være i stand til å bidra til det beste for fellesskapet, og eleven skal også dra nytte av det samme fellesskapet. Dette innebærer sosial inkludering der elevene er sosialt aktive, har venner og er i positivt samspill med medelevene.

-Å øke demokratiseringen. Alle elever har rett til å bli sett og hørt, og de skal sammen med sine foresatte ha muligheten til å uttale seg når det gjelder sin utdanning. Dette omhandler faglig inkludering som er uttrykk for hvordan den enkelte elev opplever seg selv som en verdifull bidragsyter på ulike av skolens arenaer.

-Å øke utbyttet – alle skal ha god opplæring faglig og sosialt. Dette omhandler psykisk/kulturell inkludering, der elevene skal oppleve at de er inkludert (Haug, 2014).

Det Haug (2014) likevel ser på som en utfordring, er at disse områdene kan stå i motsetning til hverandre. Eksempelvis vil medbestemmelse ikke alltid føre til økt deltakelse. Videre kan økt deltakelse muligens være et hinder for mer utbytte. Han forklarer dette videre med at inkludering er både sammensatt og innfløkt når det kommer til praksis. Målet med de ulike punktene er at alle elever skal oppleve så høy kvalitet som mulig på alle punkter.

Inkludering handler i stor grad om å kunne forstå mangfoldet og ulikhetene blant elevene. NOU 2009:18 (2009) og NOU 2016:17 (2016) er samstemte i sin definisjon om at inkludering må ses i sammenheng med mangfold. NOU 2009:18 (2009) forklarer mangfold som retten til å være forskjellig. Skolen bør se på ulikheter og forskjeller som en berikelse for fellesskapet som kan gi positive impulser til hele læringsmiljøet. NOU 2009:18 (2009) understreker at inkludering stiller krav til lærerstedet og den enkelte lærers evne til å bygge gode relasjoner med utgangspunkt i elevenes likeverd og egenart. Videre omtales inkludering både som en prosess og et mål, der det i stor grad dreier seg om hvordan lærerstedet kan møte individets forutsetninger og behov på best mulig måte. For at dette skal gå kreves det tilrettelegging for mangfoldet, slik at hver enkelt deltar mer og har større utbytte av å delta i fellesskapet.

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for den metodiske tilnærmingen for å vise hvordan jeg har gått frem for å besvare problemstillingen. Videre vil valg av metode og forskningsdesign redegjøres for og begrunnes. Så vil datainnsamlingsprosessen og bearbeidingen av dette presenteres, før jeg til sist går inn på validitet og reliabilitet ved studien.

3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Halvorsen (2011) forklarer at vitenskap omhandler innhenting og systematisering av kunnskap. Funnene våre vil dermed alltid være forankret i fremgangsmetoden, teori og kontekst. Målet med forskningen vil være å skaffe troverdig og pålitelig data. Denne undersøkelsen har ikke til hensikt å generalisere funn, men heller å bringe frem vitenskapelig kunnskap om et fenomen.

Det finnes ulike metoder å oppnå kunnskap på. Vitenskapsteori kan beskrives som en måte å tenke ut ifra. Formålet med studien er å finne ut hvordan lærere arbeider med å inkludere elever som mottar spesialundervisning. Gjennom fortolkning vil jeg prøve å forstå informantenes erfaringer og deres perspektiver på dette. Fordi jeg i denne studien undersøker hvordan fire lærere oppfatter og forstår inkludering, faller studien innunder den fenomenologiske retningen. Dette teoretiske ståstedet betrakter verden ut fra at den er sosialt konstruert (Halvorsen, 2011). Brinkmann & Kvale (2015) forklarer fenomenologi som et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppfattes av informantene. Metoden omhandler å beskrive hvordan mennesker opplever fenomener rundt seg. I denne oppgaven er det fenomenologiske perspektivet informantenes opplevelser av inkludering i forhold til elever som mottar spesialundervisning.

Fenomenologiske studier omhandler å beskrive det gitte så presist og fullstendig som mulig (Brinkmann & Kvale, 2015). Fordi jeg ønsker å gå i dybden og forklare et bestemt fenomen framfor å analysere og måle, har jeg valgt et kvalitativt forskningsdesign. Hensikten med dette er å avdekke meningen som er skapt om de fenomenene som studeres gjennom intervju.

3.2 Forskningsdesign

Gjennom forskningsdesignet viser en hvordan problemstillingen gjøres om til et forskningsprosjekt (Busch, 2013). Forskningsspørsmål har en svært sentral plass i forskningsdesignet (Maxwell, 2013). I følge Maxwell (2013) er forskningsspørsmålet selve hjertet av designet, og han poengterer at det må være spørsmål som studien potensielt svarer på og som hjelper forskeren til å nå studiens mål. I forskningsprosjektet kan det velges ulike metoder og strategier for å organisere og gjennomføre studien. Hvilket veivalg man foretar seg avhenger av problemstillingen og formålet med forskningen. Thagaard (2013) forklarer at et forskningsdesign viser den faglige konteksten av undersøkelsen. Dette innebærer hva undersøkelsen har fokus på, hvem som deltar, hvor den gjennomføres og hvordan den utføres. En kan si at forskningsdesignet viser undersøkelsens samlede arbeidsplan, som omfatter metoder for både datainnsamling og analyse (Thagaard, 2013). De ulike valgene man tar vil påvirke forskningen å gi ulike tilnærminger og svar basert på metodisk tilnærming.

Metodetilnærmingen jeg har valgt å bruke er den kvalitative metoden. Dette fordi den best egner seg for å kunne gi svar på min problemstilling «Hvordan arbeider lærere på to ulike skoler med tilpasset og inkluderende opplæring for elever med rett til spesialundervisning?». Denne metoden ble valgt fordi kvalitativ metode søker å gå i dybden og vektlegge betydning av hvorfor informantene handler som de gjør (Thagaard, 2013). Når man ønsker å studere virkeligheten slik den fortøner seg for de personene som studeres, forklarer Thagaard (2013) at det er viktig å komme i personlig kontakt med informantene. Dette for at man skal kunne ha muligheten til å spørre utdypende og lytte til deres opplevelser og oppfatninger av fenomenet man forsker på.

3.2.1 Kvalitativ metode

Metoden er redskapet en benytter for å forklare hvordan data skal innhentes, organiseres, bearbeides, analyseres og tolkes (Busch, 2013). I følge Busch (2013) legger problemstillingen føringen for hvilke metoder som velges. Min problemstilling er deskriptiv, som omhandler å undersøke det informantene opplever, føler og hvordan de handler (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg søker etter dybdekunnskap innenfor et begrenset utvalg. For å kunne svare på problemstillingen min på best mulig måte, har jeg derfor valgt benytte den kvalitative metoden. Dette begrunnes blant annet i at det er vanskelig å få lærere til å forklare og beskrive sitt arbeid med inkluderende spesialundervisning ved hjelp av numerisk og kvantifiserbar data slik en får gjennom den kvantitative metoden. I tillegg anser jeg det som

viktig i denne studien av man ved bruk av kvalitativ metode kan identifisere temaer og forhold som ikke på forhånd er satt opp som spørsmål eller svaralternativer. Informantene kan komme inn på forhold, som blant annet personlige opplevelser og erfaringer som de relaterer til sine holdninger som man på forhånd ikke kunne ha forutsett (Tjora, 2017, s. 30). Dette ville vært vanskelig dersom eksempelvis spørreundersøkelse og den kvantitative metoden hadde blitt benyttet. Med tanke på fenomenet jeg undersøker anser jeg det som viktig å innhente detaljert kunnskap i form av lærernes fortolkninger. Ved bruk av kvalitativ metode vil jeg i større grad kunne få en helhetlig forståelse av fenomenet. I følge Larsen (2012) egner ikke denne metoden seg for å generalisere funn.

I kvalitativ metode finnes det ulike måter å samle inn data på. Ulike kvalitative data kan være intervjudata, observasjonsdata, tekst og dokumenter, eller lyd og bildeopptak (Larsen, 2012). I forhold til min problemstilling der jeg søker etter lærernes erfaringer og perspektiver på inkluderende spesialundervisning mener jeg intervju vil egne seg godt. Dette står i kontrast til den kvantitative metoden der en eksempelvis kunne undersøkt hvor mange lærere som arbeider for inkluderende spesialundervisning. Intervju forklares av Halvorsen (2011) som en faglig samtale med et klart formål og med en viss struktur. Når problemstillingen søker å få fram meninger, opplevelser eller oppfatninger vil intervju egne seg godt som datainnsamlingsmetode

3.2.2 Semistrukturert intervju

Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side (Kvale & Brinkmann, 2015 s. 20). Målet er å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan mennesker opplever sin livssituasjon (Dalen, 2013, s. 13). Når en har valgt kvalitativ metode med intervju som datainnsamlingsmetode, vil neste steg i forskningsprosessen være å ta stilling til hvilken intervjuform man ønsker å benytte seg av.

Larsen (2012) forklarer at et intervju kan være mer eller mindre strukturert. Hvor strukturert det skal være, bør klargjøres på forhånd. Det skilles i hovedsak mellom to typer kvalitative intervjuformer. Den ene formen er åpent ustrukturert intervju, mens den andre er et mer strukturert intervju der spørsmålene og rekkefølgen er lagt på forhånd (Halvorsen, 2011). Hovedforskjellen på disse intervjuene er hvordan de er organisert. I et åpent intervju forklarer Dalen (2013) at målsettingen er at informantene skal fortelle mest mulig fritt om sine livserfaringer. Det er lagt opp til en nær samtale, og det er ikke satt opp noen fast plan for hva det skal spørres om. En slik intervjuform er krevende fordi intervjueren ikke har formulert

spørsmål på forhånd og er avhengig av at informantene er villig til å dele (Dalen, 2013). Dette krever at intervjueren har god erfaring og ikke minst god kjennskap til det aktuelle temaet. Ved strukturerte intervju er samtalen mer fokusert mot bestemte tema som forskeren på forhånd har valgt ut (Dalen, 2013). Larsen (2012) forklarer at en viss grad av strukturering gjør det enkelt å sammenligne svar, men det kan også medføre at man mister informasjon.

I min studie har jeg valgt å benytte meg av semistrukturerte dybdeintervju. Kvale (2006, s. 21) definerer semistrukturerte intervjuer ved at det har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene. Ved bruk av denne typen intervju er temaene lagt på forhånd, men forskeren følger informantens fortelling underveis. Målet er å skape en relativt fri samtale som kretser rundt noen spesifikke tema som er bestemt av forskeren på forhånd (Tjora, 2017). Semistrukturerte dybdeintervju starter ofte med at intervjuer guider informanten inn på et tema og deretter lar informanten snakke relativt fritt. Jeg betrakter en slik tilnærming til intervjuene som viktig for å kunne frembringe rik kunnskap om hvordan lærerne beskriver arbeidet deres med inkluderende spesialundervisning, og hva som ligger bak deres tanker og fortolkninger. I tillegg åpner også semistrukturerte intervju for muligheten til å komme med oppklarende og utdypende spørsmål underveis i intervjuprosessen. I følge Larsen (2012) egner ikke denne metoden seg godt til å generalisere. Hun forklarer videre at målet ikke alltid vil være å kunne generalisere, og at det kan være viktigere å oppnå mest mulig kunnskap innenfor et felt.

3.2.3 Dokumenter som sekundærdata

I følge Maxwell (2013) er det viktig å bruke flere metoder dersom en skal gå i dybden av et fenomen. Også Tjora (2017) forklarer at det i de fleste forskningsprosjekter vil foreligge aktuelle dokumenter som kan tas i bruk for å skaffe utdypende og relevant informasjon utover egen datainnsamling. Jeg har i tillegg til intervju benyttet meg av dokumenter som sekundærdata. Halvorsen (2011) forklarer at det som grunnlag for analyse skilles mellom to typer data. Dette er primær- og sekundærdata. Primærdata er data som samles inn av forskeren selv gjennom bruk av en eller flere datainnsamlingsmetoder (Halvorsen, 2011, s. 114). I mitt tilfelle er dette intervjuene. Videre forklarer Halvorsen (2011) sekundærdata som informasjon som allerede foreligger og som er samlet inn av andre. Sekundærdata er først og fremst forskningsdata, altså undersøkelser som er gjennomført av andre (Larsen, 2012, s. 42). I følge Larsen (2012) er det viktig å trekke inn tidligere forskning innenfor feltet man studerer, selv om en baserer sitt prosjekt på primærdata. Jeg ønsker å sammenligne mine funn med andre forskeres funn, og bruke disse kritisk i studien. Dataen jeg har brukt i den

forbindelse rettes mot beskrivelsen av problemstillingen min og er primært kilder fra departementet, som stortingsmeldinger og NOU.

3.3 Datainnsamling

Datainnsamlingen ble utført ved en kombinasjon av intervju ansikt til ansikt og telefonintervju. Grunnen til at jeg måtte utføre telefonintervju var på bakgrunn av stor geografisk spredning av informantene. I følge Larsen (2012) er det mest hensiktsmessig ved bruk av den kvalitative metoden å møte informantene ansikt til ansikt. Dette ville vanskelig latt seg gjøre basert på omfanget av oppgaven samt tidsrammen.

For å best sikre det innsamlede datamaterialet, tok jeg lydopptak av intervjuene. Dette ble gjort med en diktafon-app. Denne applikasjonen sikrer lydopptaket og krypterer det slik at lydopptakene ikke er tilgjengelig for andre. Dette ble selvsagt avklart med informantene på forhånd, samt at det ble informert om at lydopptakene ville bli slettet etter at oppgaven er levert. Fordelen ved bruk av lydopptak er at jeg som intervjuer i større grad kunne konsentrere meg om å stille spørsmål og høre etter hva informantene sa under intervjuet. Informantene var ærlige og åpne under intervjuene, og inntrykket var at de hadde mange tanker rundt temaet og problematikken rundt dette.

3.3.1 Utvalg

Thagaard (2013) forklarer at informanter blir valgt ut på bakgrunn av hvem som har innsikt og kvalifikasjoner som er egnet til problemstillingen. Utvelgelsen av informanter skjer dermed ikke tilfeldig. Det er viktig å tenke på at målet med intervjuet er å skape grunnlag for en dypere og mer fullstendig forståelse av fenomenet en studerer (Tjora, 2017). Også Maxwell (2013) omtaler målbevisst utvelgelse som betyr at en bevisst skal velge ut personer til datainnsamling med den formening om at ønsket informasjon kan tilegnes via disse informantene.

Primært ønsket jeg å få tak i lærere på to ulike skoler som har elever i sin klasse som mottar spesialundervisning. Antall intervjupersoner avhenger av oppgavens formål. Antallet informanter kan ikke være for stort, fordi både gjennomføringen av intervjuene og bearbeidingen er en tidskrevende prosess (Dalen, 2013). Samtidig understreker Dalen (2013, s. 45) at intervjumaterialet man sitter igjen med må være av så høy kvalitet at det gir tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse. Grunnet oppgavens omfang og korte

tidsperspektiv ønsket jeg å få tak i to lærere fra hver skole. For å få tilgang til informanter sendte jeg forespørsel på mail.

Jeg har intervjuet fire lærere. Disse har en spredning i alderen fra 25-55 år. Alle har erfaring i skolen som både assistent, lærer og kontaktlærer. Tre av lærerne har en mastergrad innen lærerutdanning og den siste er ufaglært, men har til gjengjeld lang erfaring innen skoleverket og er barnevernspedagog med bachelor i dette. De er alle daglig i kontakt med elever som mottar spesialundervisning.

3.3.2 Intervjuguide

Kvale & Brinkmann (2015, s. 162) forklarer intervjuguide som et manuskript som strukturerer intervjuforløpet. Intervjuguiden kan inneholde ulike tema som skal avdekkes eller være en detaljert rekkefølge av velformulerte spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). I forkant av intervjuene utarbeidet jeg en guide som skulle omhandle det jeg ønsket å ha fokus på under intervjuet. Intervjuguiden ble bygget opp der jeg startet med introduksjonsspørsmål som handlet om alder, utdanning og antall år erfaring som lærer. Larsen (2012) forklarer at det er hensiktsmessig å starte med slike myke spørsmål, fordi det er lett å svare på å gir en rolig start på intervjuet. Deretter snevret jeg meg inn på tema og spørsmål som krevde mer av informanten. Disse spørsmålene var lagt opp til refleksjon og forklaring. Spørsmålene jeg stilte var blant annet spørsmål som «hvilke utfordringer ser du», «hva tenker du om» og «hvordan arbeider du». Ved å stille slike åpne spørsmål fikk jeg informantene til å relativt fritt bestemme tema og hva de ville snakke om, uten at samtalen ble for låst. Dette forklarer Kvale & Brinkmann (2015) er viktig, fordi en dialog er bedre enn et monotont spørreskjema som kan virke ubekvemt for informanten. Ved å gjøre intervjuet på denne måten fikk jeg også mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål der det trengtes. Styrken ved oppfølgingsspørsmål er at de styrker validiteten av dataen (Larsen, 2012). Samt at man da også kan rydde opp i misforståelser og informantene kan gi et mer utfyllende svar (Larsen, 2012).

På forhånd hadde jeg et prøveintervju der jeg testet jeg ut spørsmålene for å sikre forståelsen og oppbygging av dem. En svakhet ved denne testingen var at de ikke ble utført på en lærer. Fordelen var at de ble utført på en medstudent som også studerer spesialpedagogikk og som er barnehagelærer, og som dermed kom med konstruktive innspill og tilbakemeldinger på hvordan intervjuet kunne utbedres.

3.3.3 Gjennomføring av intervju

I god tid før intervjuet sendte jeg inn søknad til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). Da jeg fikk svar på at studien var godkjent avtalte jeg tidspunkt med informantene. På forhånd sendte jeg ut intervjuguiden og samtykkeerklæring. Hvor og når intervjuet skjedde ble bestemt av informantene. To av intervjuene ble gjort i en trygg og privat setting, de resterende to ble gjort over telefon i deres arbeidstid. I følge Tjora (2017) er en viktig forutsetning for å lykkes med semistrukturerte dybdeintervju at man som forsker greier å skape en avslappet stemning der informanten føler det er greit å snakke åpent selv om personlige erfaringer. For meg som forsker er det viktig at informantene føler seg trygge og komfortable under intervjusituasjonen for at jeg skal få mest mulig ut av intervjuet.

Jeg fulgte til en viss grad intervjuguiden gjennom intervjuet. Noen av spørsmålene kom informantene selv inn på og samtalen fikk en fin flyt. Underveis ble også noen av informantene oppmerksomme på informasjon de hadde glemt ved tidligere spørsmål. Dette førte til at vi beveget oss litt frem og tilbake i intervjuguiden. Etter de første intervjuene merket jeg at intervjuguiden var et dynamisk verktøy, da samtalene fløyt bedre og bedre etter hvert. Jeg startet hvert intervju med oppvarmingsspørsmål. Dette er enkle, konkrete spørsmål som dreier seg om dagligliv og arbeidsoppgaver. Deretter fulgte jeg opp med refleksjonsspørsmål som danner kjernen i intervjuet (Tjora, 2017). Disse spørsmålene åpner for at informanten kan gå i dybden i ulike deler av forskningstemaet i følge Tjora (2017). Refleksjonsspørsmålene inviterte informanten til å dele sine tanker og erfaringer om hvordan inkludering av elever som mottar spesialundervisning foregår. Samt hvordan de arbeider med temaet på de respektive skolene. Mot slutten av intervjuet ga jeg informantene mulighet til å tilføye noe om det ønsket, samt at de kunne spørre meg spørsmål dersom det var noe de lurte på. Her informerte jeg også om prosessen videre i forskningen min. Blant annet at dataene ville bli slettet etter endt prosjekt, og tilgang til forskningsprosjektet dersom informantene vil lese det.

3.4 Bearbeiding av datamaterialet

Å sette av tilstrekkelig tid for bearbeiding av datamaterialet er avgjørende for et vellykket sluttresultat (Halvorsen, 2011). Etter innsamlingen av data sitter man igjen med data som er registrert gjennom blant annet nedskrivninger og lydopptak. I følge Larsen (2012) er bearbeiding av disse materialene en svært tidkrevende prosess, men viktig for at en skal sitte igjen med et godt sluttresultat. Når dataene er bearbeidet starter arbeidet med tolkning og analyse. Tolkning går ut på å presentere hva informasjonen vi har innhentet forteller oss

(Larsen, 2012). I denne prosessen er det viktig å tolke og analysere objektivt. Larsen (2012) forklarer at dette kan være en vanskelig prosess, men understreker at det er viktig å finne en balansegang. En bør i denne fasen unngå overtolkning av informasjonen, samtidig som det er viktig å gi en virkelighetsnær framstilling av dataen.

3.4.1 Transkribering

Etter datainnsamlingen satt jeg igjen med fire lydopptak, samt notater fra hvert intervju. Siden jeg brukte semistrukturerte dybdeintervju hoppet intervjuet litt frem og tilbake mellom ulike tema. Det var derfor viktig å rydde opp i og systematisere materialet. Kvale & Brinkmann (2015) forklarer at å transkribere betyr å transformere, og at man skifter fra en form til en annen. De forklarer videre at transkripsjoner er oversettelser fra talespråk til skriftspråk. Transkribering av datamaterialet er viktig for at det skal kunne systematiseres og senere kodes og kategoriseres (Halvorsen, 2011).

Jeg startet med å høre gjennom intervjuene på lydfil. Jeg skrev deretter ned det informantene fortalte, men unnlot fyllord og andre utsagt som ikke hadde betydning for innholdet. Transkriberingen ble gjort på bokmål. Samtlige informanter snakket på dialekt. Jeg var derfor observant på om informantene brukte spesielle enkeltord som kunne ha en annen eller særegen betydning. For å være sikre på at alle informantene var anonymisert gikk jeg gjennom transkriberingen etter at jeg var ferdig for å se over materialet. Jeg unnlot å skrive navn informantene sa eller steder som kunne gjøre at de ble gjenkjent.

3.4.2 Analyse og tolkning av resultat

Analyse handler om å redusere datamengden som er innsamlet, og kategorisere innsamlet informasjon (Halvorsen, 2011). I følge Larsen (2012) er det viktigste i denne fasen å komprimere, systematisere og ordne datamaterialet på en slik måte at det er mulig å analysere det. Halvorsen (2011) forklarer at det er teori og problemstillingen som skal styre datainnsamlingen og valget av analyseverktøy. Det er analysen som gjør det mulig for forskeren å benytte de innsamlede dataene til å belyse problemstillingen.

Larsen (2012) viser til fire ulike metoder å gjennomføre en kvalitativ analyse på. Dette er analyse av meningsinnhold, beretningsanalyse, diskursanalyse og konvensjonsanalyse (Larsen 2012, s. 98). Analysen jeg har valgt å bruke er analyse av meningsinnhold. Hensikten med denne analysen er i følge Larsen (2012) å identifisere mønstre, sammenhenger og fellestrekk, eller forskjeller. Metoden omhandler å samle inn data for å gjøre de om til tekster,

kode eller kategorisere tekstene, for så å klassifisere dem i temaer eller kategorier. Deretter sorteres datamaterialet etter de inndelte kategoriene, og man undersøker så for å se om man finner mønstre eller prosesser (Larsen, 2012). Kvale & Brinkmann (2015, s. 226) forklarer at kategorisering er en systematisk begrepsdannelse rundt en uttalelse som skaper forutsetning for kvantifisering.

Etter at jeg hadde transkribert intervjuene gikk jeg videre for å kode ulike uttalelser. Etter at jeg hadde kodet kom jeg frem til at jeg kunne dele uttalelsene inn i to ulike hovedkategorier. Dette gjorde jeg ved å lete etter sitater og avsnitt i transkriberingsdokumentene jeg kunne plassere i de ulike kategoriene. Når man koder forklarer Dalen (2013) at man systematisk gjennomgår dataene for å kunne sette merkelapp på hva de egentlig handler om. Dalen (2013) forklarer videre at man starter med åpen koding som har til hensikt å identifisere begreper som senere kan inngå i kategorier.

Jeg strukturerte deretter dataen inn under kategoriene spesialundervisning og inkludering. Fordelen med å plassere dataene innenfor kategorier er i følge Kvale & Brinkmann (2015) at forskeren blir kjent med detaljene i materialet. Det bidrar til at meningene i lange uttalelser som fremkommer i intervjuene reduseres til kategorier som er enklere å analysere og tolke. Det gir rom for sammenligning og man får mulighet til å systematisk gjennomgå dataene. Hensikten med å plassere data i kategorier er å kunne forstå innholdet på et mer fortolkende og teoretisk nivå (Dalen, 2013). Etter at dataen var kategorisert i de to hovedkategoriene ville jeg bryte dem ennå mere ned for å få en bedre oversikt over de ulike uttalelsene. Dermed laget jeg to underkategorier til hver av dem. Under spesialundervisning laget jeg underkategoriene: bruken av IOP og planlegging/utøving av spesialundervisningen. Under kategorien inkludering laget jeg underkategoriene: hvordan foregår inkluderingen og utfordringer. På denne måten ble dataene redusert til en håndterbar mengde og jeg forsøkte å finne mønstre og sammenligninger mellom de ulike svarene fra informantene. Denne struktureringen var en ryddig og oversiktlig måte for meg å håndtere dataene på, og det gjorde analysen lettere.

3.5 Kvalitet i intervjuundersøkelsen

Vurdering og drøfting rundt reliabilitet og validitet er viktig for kvaliteten på studien. Reliabilitet har med forskningsresultatene troverdighet å gjøre, og drøftes ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Validitet defineres som en uttalelser

sannhet, riktighet og styrke. Validitet i samfunnsvitenskap dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Med andre ord om vi målet det vi tror vi måler. Maxwell (2012) forklarer også at etikk er noe som skal involveres i alle aspekt ved forskningsdesignet. Det er viktig at forskeren kontinuerlig foretar etiske vurderinger og har et kritisk blikk på egen forskning. Jeg vil i det neste gå nærmere inn på begrepene validitet, reliabilitet og etikk og drøfte disse begrepene opp mot min forskning.

3.5.1 Validitet

Validitet følger hele forskningsprosessen, og handler om at man måler det man tror man måler (Kvale & Brinkmann, 2015). I følge Halvorsen (2011) handler validitet om forskningens gyldighet eller relevans til å besvare problemstillingen. Kvale & Brinkmann (2015) forklarer at validitet også handler om metoden som er benyttet og forskeren som person. Dette betyr at forskningens resultater vil kunne påvirkes av meg som person, fordi jeg står for utformingen og tolkningen av dataen. Det er dermed viktig å forholde seg kritisk og profesjonell når det gjelder forskerens egne fortolkninger (Kvale & Brinkmann, 2015).

I tillegg kan validiteten påvirkes under intervjusituasjonen. Informantene kan blant annet utgjøre en trussel mot validiteten. Dersom informanten ikke er komfortabel under intervjusituasjonen og prøver å «pynte på sannheten» eller gi de svarene de tror intervjuer vil høre, eller det oppstår svikt i hukommelsen til informanten kan det påvirke i negativ retning. I tillegg kan intervjueren bidra til å svekke validiteten ved å legge ord i munnen på informanten eller ved at man mistolker det informanten sier. For å unngå slike hendelser er det viktig at forskeren under intervjuet ber om utdypende svar eller spør spørsmål som «har jeg forstått deg riktig?». For å sikre validiteten ytterligere ble teorien brukt som støtte til intervjuguiden. Dette gir større sannsynlighet for å frembringe relevant informasjon for å besvare problemstillingen. Intervjuguiden tok dermed utgangspunkt i de sentrale begrepene i oppgaven: spesialundervisning og inkludering. Ved å gjøre dette vil man med større sikkerhet måle det man ønsker å måle, fordi spørsmålene i intervjuguiden søker å gi god informasjon for å besvare problemstillingen.

Når det gjelder utvalgte dokumenters relevans i oppgaven tok jeg utgangspunkt i problemstillingen min. I forbindelse med denne som omhandler spesialundervisning og inkludering har jeg valgt å legge hovedvekt på politiske styringsdokumenter i redegjørelsen av begrepene. Lovverk, LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006), *Veilederen*

spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet 2017a) og andre ledende dokumenter fra blant annet Utdanningsdirektoratet kan argumenteres for å ha gyldighet og relevans for denne oppgaven. LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006) er nåværende skolereform for grunnskolen og den videregående opplæring, og legger føringer for tilpasset opplæring og inkludering. Utdanningsdirektoratet er et norsk statlig direktorat som har ansvar for opplæringen i barnehager, skoler og den videregående opplæring. Utdanningsdirektoratet forvalter blant annet Opplæringsloven (1998) og har til hensikt å sikre at barn og unge får oppfylt rettighetene sine til likeverdig opplæring av høy kvalitet. Lovverket inneholder krav alle skoler må forholde seg til, og loven kan ikke settes til side. I tillegg er stortingsmeldinger og NOU'er vurderinger fra det offentlige som gir viktige signaler inn i skolesystemet. Disse politiske styringsdokumentene har så blitt støttet opp med teori og empiri fra anerkjente forskere innenfor fagfeltet.

I følge Saunders, Lewis og Thornhill (2009) skiller vi mellom tre typer validitet. Den første typen er begrepsvaliditet, som omhandler relasjonen mellom fenomenet som undersøkes og den innsamlede dataen. Her sikret jeg validitet ved å utarbeide intervjuguiden med bakgrunn i teorikapittelet og problemstillingen. Videre forklarer Saunders et al. (2009) intern validitet. Dette handler om i hvilken grad resultatet er gyldig for det utvalget og fenomenet som blir undersøkt. For å sikre at den informasjonen jeg ga var riktig tok jeg lydopptak av alle intervju. Dette ga meg senere muligheten til å innhente direkte sitater der jeg skrev disse ned med nøyaktighet. Til sist beskriver Saunders et al. (2009) ekstern validitet som beskriver i hvilken grad resultatene kan overføres til andre utvalg og situasjoner. Denne omhandler studiens overførbarhet. Tjora (2017) forklarer at man i kvalitativ forskning ofte kan se bort fra tanken om å generalisere sine funn til en større populasjon. Det kan være dersom man ønsker å gå dypt inn i et problemområde. Om man ønsker å belyse eller løse et konkret problem heller enn å utvikle innsikt som går ut over det spesielle tilfellet er ikke alltid hensikten å generalisere (Tjora, 2017, s. 239). Målet med denne studien er å utvikle eksisterende kunnskap rundt forskningsfeltet, og det er dermed ikke til hensikt å kunne generalisere studien.

3.5.2 Reliabilitet/transparens

Reliabilitet henviser til hvor pålitelig forskningsresultatene er, og god reliabilitet betyr at dataene man sitter med i liten grad er påvirket av tilfeldige målingsfeil (Kvale, 2006). Dette betyr at uavhengige målinger skal gi tilnærmet identiske resultater (Halvorsen, 2011). For at

en skal greie å oppnå dette må de ulike leddene i måleprosessen ikke ha unøyaktigheter. Man kan dermed si at reliabilitet handler om hvor godt vi målet det vi måler (Busch, 2013).

Reliabilitet viser til nøyaktighet og pålitelighet når det gjelder om undersøkelsen er pålitelig og at nøyaktighet har ligget til grunn ved prosessen (Larsen, 2012). Det vil kunne være en utfordring å sikre høy reliabilitet ved bruk av kvalitativ metode. Dette fordi kilden kan påvirkes av omstendighetene rundt intervjuet, noe som kan ha betydning for svarene som gis. Larsen (2012) forklarer at reliabilitet handler om at dataen er behandlet med nøyaktighet. Dette omhandler blant annet at man har orden og system på intervjudataen. Man kan som forsker gjøre flere forebyggende tiltak for å sikre god reliabilitet ved studien. Blant annet ved at man er klar over intervju-effekten. Her er det viktig at en som forsker er observant på sin egen fremtreden ved intervjuet, slik at det ikke påvirker informantenes besvarelser.

Halvorsen (2011, s. 69) forklarer at en tilfredsstillende reliabilitet er en nødvendig forutsetning for at data skal kunne brukes til å teste en hypotese som er stilt opp. Han forklarer videre at en høy reliabilitet er en forutsetning for høy validitet. For å sikre høy grad av pålitelighet til den innsamlede dataen, sørget jeg for at dataen ble innsamlet på en måte som sikret korrekt informasjon. Jeg utførte intervjuene selv, og tok lydopptak av dem. Dette gjorde jeg for at jeg under transkriberingen kunne sikre at jeg gjenga korrekt informasjon fra informantene. Jeg hadde også fokus på å sikre ærlige svar og at informantene i så liten grad som mulig skulle bli påvirket av omgivelsene. Jeg fokuserte på å ikke stille ledende spørsmål, og at intervjuene foregikk en plass hvor informantene følte seg komfortable.

Tjora (2017) forklarer at en av de viktigste kravene til all forskning er transparens, eller gjennomsiktighet. Dette handler blant annet om hvordan en undersøkelse er gjort, hvilke valg som er tatt på hvilke tidspunkter, hvordan deltakerne er rekruttert, hvilke problemer som har oppstått, hvilke teorier som har vært benyttet og hvordan disse har virket (Tjora, 2017, s. 248). Mens pålitelighet og gyldighet reflekterer hvor godt slike valg tas, handler transparent om hvor godt valgene formidles i forskningsrapportering (Tjora, 2017, s. 248). Tjora (2017) forklarer videre at målet skal være at leseren får et så godt innblikk i forskningen at de kan ta stilling til forskningens kvalitet. Ved å eksempelvis bruke sitater fra intervjuer eller utdrag fra observasjonsnotater gir man leseren mulighet til å komme «tettere på» empirien enn bare gjennom tolkningen forskeren har gjort. Transparens omhandler med andre ord at man skal kunne gi så god innsikt som mulig i forskningen og dens funn. Likevel presiserer Tjora (2017) at det må tas hensyn til etikk når det omhandler hvilke innsyn man gir ved

presentasjon av data. Det er dermed viktig å balansere hensynet om presentasjon av detaljer og hensynet til å beskytte informantenes personlige data.

3.5.3 Etiske hensyn

I følge Maxwell (2013) skal etikk involveres i alle aspekter i forskningsdesignet. Det er viktig at forskeren gjennom hele studien foretar etiske refleksjoner og har et kritisk blikk på egen forskning. Busch (2013) forklarer at en som forsker må forholde seg til de forskningsetiske retningslinjene, som blant annet omfatter spørsmål som informert samtykke, konfidensialitet og forskningens mulige konsekvenser.

Godkjennelse fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) forelå før jeg startet med intervjuene. I studien min fremkommer ingen personopplysninger, og hverken navn på personer eller skoler, eller kjønn anses som viktig informasjon for å besvare problemstillingen. Samtlige informanter arbeider med elever som mottar spesialundervisning, og det er svært viktig at all data anonymiseres slik at skoler eller personer ikke kan gjenkjennes eller spores tilbake i studien. Det er også viktig å påpeke at det er lærere som er informanter i studien, ikke barna som mottar spesialundervisning. Selvom barna ikke er direkte med i undersøkelsen, er beskyttelsen av dem viktig å ha fokus på likevel. Dette er barn i en sårbar situasjon, og det er blant annet viktig hvordan man omtaler dem. I tillegg er det viktig å sikre full anonymitet, slik at verken barna selv eller andre kan gjenkjenne dem.

Det kvalitative forskningsintervju åpner for en rekke etiske spørsmål og dilemma. Det vil kunne oppstå en spenning mellom å oppnå ønsket kunnskap og det å ta etiske hensyn. Kvale & Brinkmann (2015, s. 98) forklarer et grunnleggende etisk dilemma ved kvalitativ forskning: forskeren vil ha et så dypt og inntrengende intervju som mulig, noe som kan føre til at intervjupersonen krenkes. Videre ønsker forskeren å være så respektfull som mulig, med fare for at det empiriske materialet bare skraper på overflaten av temaet. Kvale & Brinkmann (2015) forklarer også at de etiske dilemmaene ved intervju ofte omhandler det at man utforsker privatlivet til et menneske, for så å legge beskrivelsene av det ut i det offentlige. Også mye av etikken i forbindelse med kvalitative intervju dreier seg om presentasjon av data, herunder blant annet anonymitet og transparens (Tjora, 2017).

Når det dreier seg om selve gjennomføringen av intervjuet dreier forskningsetikken seg i følge Tjora (2017) om at informanten ikke skal komme til skade. Det er som forsker viktig å tenke og reflektere over mulig ubehag som følsomme tema eller vanskelig og personlige

anliggender. Det er også viktig å forklare informantene at de kan trekke seg når som helst hvis de ønsker det (Tjora, 2017). På forhånd hadde jeg sendt ut en informasjon- og samtykkeerklæring til informantene. Her ble prosjektet beskrevet og informantene fikk informasjon om sine rettigheter. Blant annet fritt og informert samtykke. Fritt samtykke betyr at samtykket er gitt uten ytre press eller begrensninger av personlig handlefrihet (Dalen, 2013). Informert samtykke omhandler at informanten på forhånd er informert om alt som angår hans eller hennes deltakelse i forskningsprosjektet (Dalen, 2013). Det ble også gitt informasjon til informantene om målsetningen med prosjektet og hvordan resultatene skulle presenteres og formidles. I et semistrukturert dybdeintervju er det viktig å ha i bakhodet at den uformelle tonen som kan dukke opp ikke fører til at informantene gir opplysninger de ikke er komfortable med. Hver av intervjuene ble åpnet med informasjon om anonymitet og konfidensialitet, samt informasjon om at de kunne trekke seg fra prosjektet når de måtte ønske. Når det gjelder konfidensialitet omhandler dette at informantene har krav på at informasjonen de kommer med, behandles konfidensielt (Dalen, 2013). Dilemmaet når det kommer til dette er at forskeren står mellom hensynet til å fremstille resultatene slik at de virket troverdige, mot hensynet til informantenes anonymitet (Dalen, 2013).

I følge Busch (2013) det også bør belyses om forskeren har et spesielt forhold til temaet som undersøkes. Jeg har ingen direkte erfaring fra skolens arbeid med spesialundervisning og inkludering. Derimot har jeg erfaring med barn og unge med funksjonshemninger eller andre vansker som har behov for ekstra tilrettelegging. Dette vil kunne påvirke forskningsresultatene. Busch (2013) forklarer at man som forsker tar med seg egne verdier, erfaringer og forventninger inn i studien. Dette vil kunne påvirke forskningen, noe som gjør at man som forsker må være observant. utfordringer som dette er spesielt aktuelt når det forskes på organisasjoner eller forskningsfelt man er spesielt involvert i eller sterkt tilknyttet til (Halvorsen, 2011). I denne studien vurderer jeg min tilknytning til temaet som moderat/lav. Jeg visste svært lite om hvordan spesialundervisningen var lagt opp på de ulike skolene. Jeg visste heller ikke hvordan lærerne arbeidet eller hvem som i hovedsak utførte spesialundervisningen. Det er likevel viktig å ta høyde for tilknytningen man har til temaet og analysere dataen på en objektiv måte, uansett hvilken tilknytning man har til det som studeres.

4 Presentasjon av funn

4.1 Analyse

I dette kapitlet presenteres datamaterialet fra intervjuene. Presentasjon av funnene er delt inn tre hovedkategorier. Disse er IOP, spesialundervisning og inkludering. Det er benyttet en fenomenologisk fremgangsmåte under datainnsamlingen, og i følge Kvale & Brinkmann (2015) omhandler denne metoden å beskrive og forklare de undersøkte fenomenene. Denne metoden er brukt fordi det er en systematisk beskrivelse og analyse av informantenes tanker, følelser og hvordan de oppfatter inkludering og spesialundervisningen i skolen. Gjennom studien belyses det hvordan lærerne legger til rette for en inkluderende spesialundervisning, slik at de elvene som mottar spesialundervisning kan føle seg som del av et felleskap. Studien ønsker å få frem hvordan lærerne som er intervjuet forstår sin egen situasjon og hva de legger til grunn for begrepene som er undersøkt. Intervjuene er rettet inn mot nyanserte beskrivelser i informantenes verden og oppfordret til å beskrive så nøyaktig som mulig det de følte og opplevde, samt måten de handlet på. Ved bruk av den kvalitative forskningsmetoden er jeg som forsker opptatt av å løfte frem informantens stemme. Gjennom dette kapitlet vil det gjøres ved å gjengi sitater, og samtidig gjenfortelle informantenes historier.

Kvale & Brinkmann (2015) forklarer at analysearbeidet er med på å prege forskningsprosessen, gjennom de valgene og tolkningene man gjør som forsker. Ofte gir kvalitative metoder et stort datamateriale å arbeide med i analysefasen. Jeg har intervjuet fire lærere som arbeider med elever som mottar spesialpedagogisk undervisning. Gjennom dette og neste kapittel vil disse bli omtalt som informant 1, informant 2, informant 3 og informant 4. Informant 1 og 2 er lærere ved en skole, og informant 3 og 4 ved en annen. Det er geografiske forskjeller mellom skolene i studien.

Lovverket og de politiske styringsdokumentene legger rammer og føringer for virksomheten ved den enkelte skole. Det er så opp til skolen hvordan de velger å legge til rette for og implementere praksisen slik at den samsvarer med de politiske intensjonene. Hver skole står da med relativt vide rammer til hvordan de vil legge opp til en inkluderende spesialundervisning. Det er nettopp dette denne studien belyser: hvordan lærerne arbeider, hvilke valg de gjør og hvilke utfordringer de møter i sitt arbeid for å oppnå en inkluderende spesialundervisning.

4.2 Individuell opplæringsplan (IOP)

IOP skal foreligge som et arbeidsverktøy for skolen når de utfører spesialundervisning. Planen skal vise mål og innholdet for opplæringen og hvordan den skal operasjonaliseres (Barneombudet, 2017). Planen skal bidra til å sikre at eleven får et likeverdig og tilpasset opplæringstilbud (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Med denne kategorien ønsket jeg å belyse i hvilken grad skolene benytter seg av IOP i arbeidet med elevene som mottar spesialundervisning, hvordan planen utformes og eventuelt evalueres.

4.2.1 Utformelsen av planen

Alle informantene opplyser om at de bruker IOP i arbeidet med elevene som mottar spesialundervisning. Når det gjelder arbeidsrutiner for elevene som har fått sakkyndig vurdering gjøres det litt ulikt på de ulike skolene. Informant 1 forklarer at hun i hovedsak alene har ansvar for å utarbeide den individuelle opplæringsplanen. Det synes hun er vanskelig, fordi hun ikke har mange års erfaring som lærer og ingen spesialpedagogisk kompetanse. Hun får noe hjelp fra skolens spesialpedagogiske team (heretter kalt spes.ped.-teamet) men skulle ønske at hun kunne samarbeide i enda større grad med dem. Hun forklarer videre at spes.ped-teamet på skolen består av tre stykker, der bare en av de har faglig spesialpedagogisk kompetanse, de andre har mange års erfaring.

«I hovedsak fokuserer jeg på å dekke de timene med spesialundervisning som elevene har krav på. Jeg ser på den sakkyndige vurderingen, og følger dens tips og råd for organisering. Likevel synes jeg det er litt vanskelig, og skulle gjerne ønske at det spesialpedagogiske teamet kunne bidratt i større grad (Informant 1).

Før planen sendes til foreldre, sendes den til spes.ped-teamet og rektor for gjennomgang og godkjenning. Informant 3 og 4 forklarer at i utarbeidelsen av IOP bidrar både skolefritidsordningen (heretter kalt SFO) og ressursteamet de har på skolen. På denne skolen har hvert klassetrinn sin egen kontaktperson fra ressursteamet som de samarbeidet med. Alle i ressursteamet har spesialpedagogisk kompetanse.

«I det siste har PPT bidratt mye når det lager den sakkyndige vurderingen. De er ganske klare på hvilke rammer vi som lærere har. De gir mange tips og råd i forhold til hvordan man kan tilpasse og utforme spesialundervisningen. Det er vi lærere som lager planen, men jeg synes ressursteamet er gull verdt. Vi som lærere har jo ofte

ingen spesialpedagogisk kompetanse, og da er disse personene utrolig nyttig. Kontaktpersonen vår fra teamet er alltid med, og vi drøfter sammen, både når planen lages, dersom den skal gjøres endringer på og når den evalueres (Informant 4).

Alle informantene er samstemte i at det er opp til hver enkelt lærer man velger å legge opp en IOP

Det kan tolkes som at det foreligger en ulik praksis i utformelsen av IOP hos de ulike skolene. Informant 1 og 2 nevner ikke noe om ledelsen eller rektor, annet enn at de får tildelt ressurser fra dem. Videre fremkommer det fra alle informanter at den individuelle planen evalueres hvert halvår. Hos samtlige gjøres dette i samarbeid med det spesialpedagogiske teamet eller ressursteamet. Alle informantene forklarer at planen revideres underveis dersom det er behov for nye mål å strekke seg etter. Både informant 3 og 4 påpeker at SFO er med på møtene både når det gjelder evaluering og utforming, og synes dette er svært viktig. De er opptatt av at dette må komme med i fremleggelsen av funnene. De fleste ansatte på SFO er assistenter i skolen, og barna kjenner dem godt – og omvendt. De synes det er viktig å se en helhet, og er opptatt av det å følge barnet gjennom hele dagen.

Informant 3 og 4 forklarer at de prøver å ha et tett samarbeid med foreldrene hele tiden. Både når planen skal utformes og evalueres, men også underveis i prosessen. På evalueringsmøter er det alltid en representant fra SFO og ressursteamet, lærer, foreldre og noen ganger rektor. Informantene fra den andre skolen sier ikke så mye om dette, men det kommer frem at de har evaluering hvert halvår, der hvert fall en fra spes.ped-teamet er med.

4.2.2 Oppsummering IOP

En oppsummering av funnene i kategorien IOP viser at alle informantene bruker IOP i arbeidet med spesialundervisningen. Det fremkommer at det er opp til lærerne hvordan planen skal legges opp og det spesialpedagogiske opplegget skal utformes. Det er varierende grad av bistand og hjelp fra spes.ped- og ressursteam på de ulike skolene. Ledelsen har stor innvirkning på hvordan lærerne velger å utforme det spesialpedagogiske opplegget.

Det er ulik praksis når det kommer til foreldresamarbeid på de ulike skolene. Den ene skolen prøver å involvere foreldrene gjennom hele prosessen med IOP. Den andre skolen nevner ikke foreldresamarbeid i særlig grad.

4.3 Spesialundervisning

Det overordnede målet med spesialundervisning er å fremme læring og utvikling hos barnet. God spesialundervisning kan i følge Barneombudet (2017) bidra til at eleven kan nå sitt fulle potensiale ved at de lærer, trives og øker troen på seg selv. Lærerne og spesialpedagoger må foreta en rekke valg og ulike hensyn når de skal utforme det spesialpedagogiske opplegget. Denne kategorien setter fokus på spesialundervisningen i de to skolene, hvordan den blir utført og hvem som utfører den.

4.3.1 Organisering

Når det gjelder hvordan spesialundervisningen skal legges opp og organiseres virker det til at lærerne i stor grad har frihet til å organisere slik de selv ønsker. De får alle utdelt assistent eller pedagogressurs av rektor, og så velger de selv hvordan de organiserer disse ressursene. Ofte skjer dette i samråd med en fra spes.ped- eller ressursteamet. Informant 1 og 2 forklarer at de som oftest får utdelt assistenter. I motsetning forklarer informant 3 og 4 at de «dårligste» ressursene de får utdelt er pedagoger. I følge informant 3 og 4 har lærerne stor frihet fra ledelsen i forhold til hvordan de organiserer undervisningen.

«Ledelsen oppfordrer oss til å ikke ta elevene ut av klasserommet. De har mye fokus på at alle elevene skal delta i et fellesskap. Spesielt rektor har mye fokus på dette, og er veldig opptatt av forskning innenfor det spesialpedagogiske feltet. Det er jo opp til hver enkelt lærer, og noen lærere velger likevel å ta elevene ut. Men som sagt, ledelsen har stort fokus på inkluderende spesialundervisning og vi får ressurser som kan hjelpe oss både utenfor og inne i klasserommet (Informant 3).

Informant 4 sier at hun tror det har mye å si hvilket fokus ledelsen har når det kommer til utformingen av det spesialpedagogiske opplegget. På deres skole har rektor stort fokus på fellesskap og inkludering. Hun sier de nesten har gått helt bort fra en-til-en undervisning. Det er også opp til hver enkelt lærer hvordan de vil legge opp spesialundervisningen, noe som fører til en noe varierende praksis.

«Jeg synes jo det er viktig med variasjon, og synes en kombinasjon fungerer best. Både å ha dem i klasserommet, i små grupper og noen ganger ta de ut for eneundervisning. De lærer så utrolig ulikt, og det må jo tilpasset individuelt. Ennå finnes det lærere som i hovedsak tar elevene ut en og en. Jeg tror det er fordi de synes

det er vanskelig å forholde seg til flere lærere inne i klasserommet fordi de alltid har jobbet alene. Da velger de heller å ta elevene ut (Informant 4).

4.3.2 Fellesskap

Det innsamlede datamaterialet viser til stor enighet når det gjelder fokuset på fellesskap. Alle informantene synes det er svært viktig at elevene føler de er en del av et fellesskap, men de har ulike perspektiv på hvordan man kan oppnå dette. Når det kommer til hvem som underviser elevene som mottar spesialundervisning foreligger det imidlertid stor variasjon. Samtlige informanter er enige om at det er bruk for spesialpedagoger, eller andre med kompetanse innenfor feltet, og at dette er svært viktig. En av skolene har i hovedsak kun spesialpedagoger som utfører spesialundervisning. På den andre skolen faller dette ansvaret i større grad på læreren, og de kan så delegerer ut ansvar videre til ufaglærte assistenter. Det er også variasjon i hva informantene vektlegger når de planlegger det spesialpedagogiske opplegget.

«Jeg fokuserer mye på gode relasjoner og godt læringsmiljø for elevene. Dette legger jeg stor vekt på når jeg planlegger det spesialpedagogiske opplegget (Informant 2).

«Jeg legger vekt på å sikre forståelsen innenfor elevens potensiale. Vi jobber mye med konkretiseringsmateriell, og lærer å anvende disse innenfor regning. Vi arbeider med å gjøre elevene selvstendige i arbeidet (Informant 1).

Hos informant 3 og 4 fremkommer det at de vektlegger felleskapet mye. De fokuserer mye på å ha elevene inne i klasserommet når det lar seg gjøre, og ha de i mindre grupper når det er mer hensiktsmessig. De forklarer at noen elever også har godt av ha noe en-til-en undervisning, men de er opptatt av at dette ikke skal være det som det foregår mest av. På spørsmål om det å delta i et fellesskap inne i klasserommet er også informant 1 og 2 tydelig i sitt svar. Begge to tenker at dette er svært viktig for eleven.

«Det er utrolig viktig at de får følelsen av å delta i et fellesskap. Men jeg synes det kan være vanskelig. Jeg føler at de som trenger en-til-en undervisning utenfor klasserommet får ressursene, jeg skulle gjerne heller hatt disse ressursene inne i klasserommet slik at de kunne hjelpe flere (Informant 2).

I følge informant 1 forsøker hun å gjennomføre det hun kan av spesialundervisning inne i klasserommet slik at elevene kan føle at de er en del av fellesskapet. Dette synes hun er viktig og selv om hun møter utfordringer prøver hun så langt det lar seg gjøre å ha elevene mest mulig inne i fellesskapet. Hun forklarer også hva som er vanskelig ved dette. De elevene som har sakkyndig vurdering har ofte behov for ro og stillhet, i tillegg nevner hun andre utfordringer som gjør det vanskelig å ha elevene inne i klasserommet, uten å utdype dette.

Informant 4 sier at de elevene som tas ut nok kan føle seg ekskludert. Hun fortsetter med at de elevene som blir i klasserommet kanskje føler dette i mindre grad, men forklarer at de ofte merker at medelever eksempelvis skriver mange flere sider, eller gjør flere regnestykker enn dem.

«Det vi har fokus på er at det ikke er en lærer som skal sitte rett ved siden av eleven hele tiden. Det kan nok føles ganske stigmatiserende. Vi prøver heller å gå rundt å hjelpe alle, også har vi et ekstra øye til de med sakkyndig vurdering, slik at vi hjelper dem ekstra, uten at noen egentlig merker det (Informant 4).

Videre sier hun at de ofte deler klassen inn i mindre grupper. Da arbeider de med at elevene går ut litt vilkårlig og arbeider i grupper. Spesialpedagogen tar elevene ut av klasserommet for å sikre det faglige og legge til rette slik at elevene opplever følelsen av mestring hver dag. Dette mener hun har fungert veldig bra. Det er ikke de samme som går ut hver gang, så de legger nærmest ikke merke til at de får spesialundervisning. De opplever ikke at det er de samme som blir tatt ut om og om igjen. Når alle er litt inne og ute av klasserommet blir det en slags positiv opplevelse for dem, forklarer hun. Da oppleves det også som normalt av de inne i klasserommet av noen forsvinner ut. Enkelte ganger liker faktisk elevene å være litt alene eller ha en liten gruppe rundt seg å arbeide med. Mange trenger ro, i likhet med det informant 1 forklarte. Å gå ut i små grupper har ført til at det er mye mer akseptabelt å bli tatt ut av klassen, mange av elevene synes nå at dette er stas. Dessuten er det enighet blant alle informantene om at også de andre elevene har godt av å bli tatt ut av klassen en gang i blant. Det kan bli mye bråk og uro forklarer de, så litt ro og mindre grupper har egentlig alle godt av.

4.3.3 Utførelsen av spesialundervisningen

Når det gjelder hvem som utfører det spesialpedagogiske opplegget på de ulike skolene forekommer det noe variasjon. Informant 3 og 4 påpeker at når de lager IOP, får de tildelt

timer med spesialpedagoger fra rektor etter hva den sakkyndige vurderingen sier. På denne skolen foregår stort sett all spesialundervisning med spesialpedagog. Noen ganger kan det forekomme at de får tildelt en vanlig pedagog. Informant 1 og 2 opplever i mye større grad at de får tildelt assistenter som er ufaglærte. Utfordringen for begge skolene kommer når det blir sykdom. Da blir det ofte satt inn vikarer som ikke helt vet hva de skal gjøre, og informantene sier at de ikke alltid har tid til å følge opp vikarene.

«Jeg føler meg egentlig trygg når jeg sender elevene ut for spesialundervisning. Vi har flinke spesialpedagoger som utfører spesialundervisningen. I «verste fall» får elevene en pedagog, men disse har jo utdanning og vet hva de holder på med (Informant 3).

«Problemet er størst når noen blir syke. Hvis en lærer blir syk flyttes ofte spesialpedagog eller våre ressurser inn dit det trengs. Hvis vår spesialpedagog blir syk er det ikke alltid noen kan fylle den plassen, da kan det være at spesialundervisningen faller bort den dagen (Informant 4).

Sykdomsproblematikken gjelder også for informant 1 og 2. Når det blir sykdom blir det satt inn vikarer – eller i verste fall blir spesialundervisningen avlyst. Alle informantene uttrykker litt frustrasjon over at de ikke får inn gode ressurser når det blir sykdom. De forstår til en viss grad at spesialpedagoger eller lærere blir satt inn i andre klasser der det trengs, men skulle ønske at spesialundervisningen ble «fredet». Både fordi den er viktig og at elevene har den for en grunn, men også grunnet tankegangen om tidlig innsats.

I følge informant 2 er det i hovedsak er assistenter som utfører spesialundervisningen. Det er ofte ufaglærte som ikke har spesialpedagogisk kompetanse, og unge folk.

«Jeg savner å ha et godt fungerende spes.ped-team som har tid og som kan bidra, veilede og undervise disse elevene. De kunne laget opplegg og vært mye mer involvert i undervisningssituasjonen. Spes.ped-teamet har jo god kompetanse, men de har så sjeldent tid til å hjelpe siden de har ansvar for så mange, og selv er så få. De deler heller ut ansvaret for undervisningen til ufaglærte assistenter (Informant 2).

Informant 1 beskriver noe av det samme. Hun forklarer at over en lengre periode var det hun selv og en kollega som hadde ansvar for å gjennomføre spesialundervisningen. I noen tilfeller

planla de slik at assistenter kunne utføre den. Nå har de fått inn en ressurs en gang i uka, som har spesialundervisning i norsk med de som har vedtak. Dersom denne personen blir syk, kommer ofte spesialundervisningen i andre rekke. Hun skulle ønske skolen kunne ha en eller helst flere ressurser som hadde ansvar for både planlegging og gjennomføringen av spesialundervisningen for å oppnå en større kontinuitet.

4.3.4 Tilpasset opplæring og spesialundervisning

Spesialundervisningen må ses i sammenheng med tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring er noe alle elever har rett på etter opplæringsloven (1998, § 1-3). Jeg valgte å få med informantenes synspunkt på dette for å belyse hvordan tilpasset opplæring fungerer i praksis. Prinsippet om tilpasset opplæring dreier seg om et samspill mellom individuell tilpasning og hensyn til fellesskapet (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016).

Når informantene blir bedt om å fortelle om hvilke utfordringer de ser på i forhold til tilpasset opplæring og spesialundervisning deler alle samme oppfatning. Lett i teorien – vanskelig i praksis. Det som går igjen er for liten tid til å realisere begrepet på en tilfredsstillende måte.

«Spesielt er det vanskelig at det er en stor spredning og variasjon i elevgruppen som skal ha spesialundervisning, og forståvidt resten av klassen. Utfordringene kommer når alle skal ta del i et fellesskap og føle seg inkludert, men det skal tas hensyn til alle de individuelle behovene. Når det er en liten skole er det ikke alltid lett å dele opp i mindre grupper heller, der alle er like og kan føle seg inkludert (Informant 2).

En annen lærer beskriver;

«Når man har 20-30 elever så er det egentlig ikke spesialundervisningen som er vanskelig. Det er mer det at alle har krav på den tilpassede opplæringen. Denne tar jo mye mer tid. Og hva inngår egentlig i tilpasset opplæring? Dette har vi snakket mye om på lærerrommet (Informant 4).

Informantene er enige i at det med tilpasset opplæring er utfordrende på mange måter. Informant 3 skulle ønske han hadde bedre tid til å utføre den tilpassede opplæringen til hver enkelt elev, og påpeker at han synes begrepet er viktig. I følge han er det flere i klassen hans som er svake, uten at de har sakkyndig vurdering. Han forklarer at han da synes det er fint å

tilpasse ulikt for alle slik at han kan imøtekomme den enkeltes behov og forutsetninger som igjen kan føre til at eleven utvikler seg og opplever mer mestring.

«Spesialundervisningen får vi jo ekstra tid til å planlegge. Men det gjør vi ikke i like stor grad når det gjelder den tilpassede opplæringen. Jeg skulle ønske jeg hadde enda mere tid til dette (Informant 3).

Informant 1 har litt bedre tid til å tilrettelegge undervisningen for hver enkelt, fordi de alltid er to lærere grunnet klassesammensetningen. Det hun ser på som en utfordring er behovet for støtte, veiledning og oppfølging alle har behov for. Hun påpeker også at det er vanskelig å forstå hva som inngår i rammen av tilpasset opplæring, og hva det egentlig innebærer.

Informantene forstår tilpasset opplæring som at elevene skal ta del i et fellesskap, samtidig som skolen skal ivareta behovet for faglig og sosial tilhørighet og utvikling. Det er enighet i at målet skal være at alle elever får undervisning som tar hensyn til deres forutsetninger og evner, og som samtidig bidrar til læring og utvikling. Det er viktig for elevene å føle mestring og utvikling. Utfordringen er at ingen av lærerne har nok tid til å realisere begrepet i den grad de skulle ønske.

4.3.5 Sosiale utfordringer

I følge Ogden (2009) er sosial kompetanse svært viktig for å etablere kontakt, utvikle vennskap og skape sosiale nettverk. Videre forklarer han at sosial kompetanse også påvirker hvordan elevene har det med seg selv. Sosiale utfordringer blant elevene kan forkomme. Dersom elevene ikke evner å regulere seg selv eller innehar dårlig sosial kompetanse kan dette medføre at de føler seg utenfor eller på siden av fellesskapet. Ogden (2009) mener det er sammenheng mellom skolefaglige ferdigheter og prestasjoner, og sosial kompetanse.

Det er enighet blant informantene om at elever med spesialundervisning som strever sosialt kan oppleve problemer. Her fremkommer det også at på skolen til informant 3 og 4 som ellers kun har spesialpedagoger som utfører spesialundervisning, har noen ufaglærte som arbeider med de som har atferdsvansker. Dette begrunnes i at ressursene settes der det er stort behov for faglig utvikling. Skolene løser det med sosiale utfordringer på ulike måter og ser på dette problemet med ulike perspektiv.

«Jeg ønsker at elevene skal være inne i klasserommet, men grunnet klassen vår er dette svært vanskelig til tider. Elevene som sliter sosialt vil ofte være i mindre grupper, fordi de kan få kommentarer fra andre i klassen. Da føler de seg veldig annerledes og utenfor (Informant 1).

«Dette er svært viktig, men det kan være svært vanskelig. Jeg føler at jeg har et mye større behov for hjelp inne i klasserommet til regulering og veiledning av atferden til de som ikke er så flinke sosialt (Informant 2).

På denne skolen uttrykker lærerne noe frustrasjon over manglende ressurser og dårlig kompetanse hos de ressursene de får utdelt. De har begge fokus på at en god relasjon er viktig. Her trekker de frem en god relasjon med både voksne og medelever. Men de føler det er vanskelig når de har ansvar for resten av klassen og i tillegg må regulere atferden til de elevene som sliter. Informant 3 har et annet syn på hvordan elevene som sliter sosialt lettere kan komme inn i fellesskapet;

«Jeg bruker mye små grupper, og jobber ut fra interessene til elevene. Dersom de liker sløyd, har vi tatt ut noen og gjort det til en positiv greie der de kan jobbe med noe de liker. Det er lettere å regulere og veilede dem i små grupper. Når de etterhvert utvikler den sosiale kompetansen kan de i større grad ta del i klassen og bygge opp sin posisjon selv (Informant 3).

De arbeider mye med relasjonsbygging på denne skolen. De fokuserer på å styrke elevens posisjon ovenfor andre. De arbeider de med sosiale koder og det å arbeide i mindre grupper. Det synes begge lærerne fungerer bra. Siden noen elever er svært dårlig på sosiale koder kan de gjøre ting som i deres hode ikke er galt, men som medelever reagerer kraftig på. Når de deles inn i mindre grupper kan det være lettere for dem å bygge relasjon med medelevene, og det er lettere for læreren å veilede dem om de gjør noe ufint. Etterhvert utvikler de seg og lærer seg sosiale koder og holdninger, og blir mer godtatt inne i klassen.

4.3.6 Oppsummering spesialundervisning

En oppsummering av funnene i kategorien spesialundervisning viser stor enighet blant informantene når det gjelder fokuset på fellesskap. Den mest brukte organiseringsformen ved spesialundervisning er inndeling i små grupper. Informantene har fokus på hva som er best for det enkelte individ, og prøver å tilpasse etter dette. Elevene tas ut for eneundervisning når

det er mest hensiktsmessig, og er i klasserommet når det lar seg gjøre. Informantene prøver så langt det er mulig å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev, men det fremkommer at tid er en utfordring med tanke på operasjonisering. Det er også varierende grad av kvalifisert undervisningspersonale på de ulike skolene. På den ene skolen er det i hovedsak spesialpedagoger og pedagoger som utfører spesialundervisningen, på den andre skolen er det i stor grad lærere, assistenter og ufaglærte som får ansvaret.

4.4 Inkludering

Målet i norsk skole er blant annet at elevene skal inkluderes i fellesskapet, samtidig som elevenes individuelle behov for faglig og sosial tilhørighet skal ivaretas. LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006) åpner for en frihet der hver enkelt skole kan tolke begrepet inkludering og gi det et praktisk innhold. Mange lærere har hørt begrepet inkludering, og mange jobber daglig med å implementere det i dagens skole. Men begrepets svakhet er også at alle har ulike tolkninger av det. Da jeg spurte informantene om hva de la i begrepet inkludering, hadde alle samme oppfattelse. Det omhandler det å være med i et fellesskap. Informantene trekker frem at alle skal føle seg velkommen og ivaretatt i skolen, uansett nasjonalitet, språk eller utfordringer/vansker elevene sliter med. Informant 1 trekker frem både et sosialt fellesskap og et læringsfellesskap. I dette legger hun at elevene skal ha venner på skolen, og de skal også føle at de hører til i læringsfellesskapet i klassen. Også de andre informantene er enige i dette og trekker frem de samme typene av fellesskap.

«Den sosiale inkluderingen tror jeg er svært viktig for dem. Dersom de faller utenfor sosialt, så vil de slite faglig også (Informant 1).

Informantene har mye å si om hvordan de legger til rette for inkludering av de elevene som mottar spesialundervisning. Det er tydelig at dette er viktig for dem alle. Som presentert gjennom dette kapitlet fokuserer både informant 3 og 4 mye på gruppeundervisning. De føler at dette har en positiv virkning på inkluderingen, både for de elevene som sliter faglig og sosialt.

«Jeg tror også det har mye å si for inkluderingen at rektor er såpass opptatt av begrepet. Hun sender ut gode signaler til oss lærere som gjør at vi ønsker å strekke oss etter at alle skal føle seg så inkludert som mulig. Hun leser mye forskning og oppdaterer oss stadig, dette gjør at vi får et positivt syn på det, ser viktigheten av det og fokuserer mye på det (Informant 4).

Informant 2 har flere eksempler på hva han gjør for at de elevene som mottar spesialundervisning skal føle seg inkludert og som en del av klassen. Først forklarer han at de som ikke sliter med vanskelig atferd, men kun har et læringsproblem er lettere å ha inne i klassen. Han føler det mer utfordrende med de som har vanskelig atferd fordi han ikke har nok ressurser tilgjengelig for å regulere og veilede dem.

«Det jeg gjør med de elevene som faktisk må tas ut av klasserommet, er å la de komme inn hver gang det er mulighet for det. Dersom de andre eksempelvis ser en film, eller gjør oppgaver jeg vet eleven vil mestre tar jeg de inn i klassen igjen. Noen ganger tar jeg de ut i det timen starter og lar de jobbe med det samme som de gjør inne i klasserommet. Da går vi gjennom det de skal gjøre, begynner med arbeidet, så går de tilbake i klasserommet og arbeider videre der. Da er de i gang, og kanskje har de kommet lengre enn klassen. Da kan eleven rekke opp hånda og si svaret, det gjør at de kan oppleve mestring (Informant 2).

Det at informantene var raske til å svare og kunne vise til konkrete eksempler fra sin egen praksis, kan gi uttrykk for at de er opptatt av begrepet. Det virker til at begge skolene prøver å implementere det i praksis, på hver sin måte. Det virker til at informantene har lik oppfatning av begrepet, men at alle har utviklet sin egen forståelse og hva det innebærer.

Jeg stilte også spørsmål til hvordan informantene tror de med spesialundervisning oppfattet sin undervisning sammenlignet med den undervisningen resten av klassen får. Her trekker alle informantene frem de positive sidene ved gruppeundervisning.

«Jeg forsøker å følge samme tema som klassen gjør, hos de som evner det. Men hos noen av elevene må vi sikre forståelse på et mye lavere nivå. Klassen vår er veldig vant til å bli delt i grupper. Da tar vi ofte med noen flere elever enn bare de som skal ha spesialundervisning. Da bruker de ofte hverandre som hjelp før de spør meg, da får de også en følelse av å samarbeide med en medelev, noe jeg tror er fint (Informant 1).

Også informant 2 deler synet på at man kan bruke de andre elevene i klassen når det kommer til spesialundervisningen. Han forklarer at han tror de kan bidra i stor grad i den gruppa der de noe svakere elevene er. Da ser «de flinke» på det som en premie å få være sammen med

de andre, de føler mestring ved at de bidrar. Samtidig føler de svakere elevene på det å få hjelp av en medelev og ikke alltid en lærer, noe han oppfatter at de synes er greit, i tillegg til at de kan utvikle det sosiale og bli bedre kjent.

«Jeg har stor tro på å involvere alle elevene. Jeg tror barn har en unik måte å lære hverandre ting på. Jeg har sett dette på mine egne barn også: sønnen min skulle begynne på skolen og ville lære seg å lese. Søsteren hans som var to år eldre satt seg ned med han, og på en time kunne han lese en linje i en bok. Jeg så på dem at begge følte stor mestring (Informant 2).

Også informant 3 og 4 forklarer at de ikke bare tar de svakeste elevene ut i grupper. De har opprettet faggrupper, som lese- og regnegrupper. Her jobber alle elevene i mindre grupper, der alle elevene er blandet. De sier at alle elevene har nytte av dette, fordi de har andre svake elever i klassen som ikke har sakkyndig vurdering. Informantene ser at alle elevene bidrar i gruppene, og de hjelper hverandre, fordi alle kan noe. Da får elevene både den sosiale- og faglige inkluderingen som de anser som svært viktig.

Alle informantene er også samstemte om at ekstra ressurser er nøkkelen til en vellykket inkludering. Da har læreren en større mulighet til å se alle elevene, både som enkeltindivider og som gruppe. Informantene trekker alle frem at man ikke treffer alle elevene med samme metoder. Med flere ressurser i og utenfor klasserommet er det lettere å lage et fellesskap, selvom elevene er på ulike faglige nivåer. De fleste elever ønsker å være sammen med andre elever. Samspill med andre er en viktig faktor for utvikling og læring (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det innsamlede datamaterialet kan tyde på at alle informanter vektlegger den enkelte elev, trivsel og fellesskap når de forklarer sitt fokus innenfor inkludering.

4.4.1 Oppsummering inkludering

En oppsummering av funn kategorien inkludering viser at informantene i stor grad bruker gruppeundervisning for å implementere begrepet. Informantene prøver å veilede og støtte elever med blant annet atferdsvansker slik at de kan utvikle sin sosiale kompetanse og styrke sin posisjon i klassen. De er fokus på godt læringsmiljø hos informantene. Noen trekker også frem dette med gode relasjoner til elevene som viktig. Informantene prøver å la elevene hjelpe og utvikle hverandre der det er mulig. Det fremkommer også at informantene ønsker

flere ressurser inne i klasserommet for å greie å operasjonalisere begrepet om inkludering i enda større grad.

5 Drøfting

5.1 Innledning

I dette kapitlet vil oppgaven i tråd med forskningsspørsmålene ta utgangspunkt i det innsamlede datamaterialet, og drøfte det i lys av de teoretiske tilnærmingene som er gjort rede for i kapittel to. Gjennom kapittel fire har studien kommet frem til tre hovedkategorier. Kategoriene presenterer informantenes opplevelse av den individuelle opplæringsplanen, spesialundervisning og inkludering. Disse vil være relevante for å belyse oppgavens problemstilling og vil brukes videre i dette kapitlet.

Som beskrevet i kapittel to har spesialundervisningen i norske skoler den siste tiden fått mye kritikk. En del av kritikken retter seg mot segregering av de som mottar spesialundervisning, samt at ufaglærte assistenter får ansvaret for å utføre spesialundervisningen (Barneombudet, 2017; Nordahl et al. 2018). Lovverket skal sikre at alle får den hjelpen de har krav på.

Dersom ikke skolen oppfyller kravene fra lovverket kan det gi store følger for hvert enkelt barn. Det kan medføre at de som trenger ekstra hjelp og tilrettelegging faller utenfor fellesskapet og ikke utvikler seg i tråd med sine evner og forutsetninger. Dette vil også bryte med skolens grunnleggende prinsipp om inkludering (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Det fremkommer ulike politiske intensjoner av hva inkludering er, men ikke eksplisitt hvordan begrepet kan implementeres i skolen. Det foreligger også en lovfestet rett til spesialundervisning (jfr. Opplæringsloven §5-1), men politiske styringsdokumenter har ulike måter å forstå hvordan denne undervisningen skal foregå. Det fører til at det er opp til hver enkelt skole hvordan de velger å tolke og forstå begrepene. Inkludering og spesialundervisningen kan operasjonaliseres på ulike måter, og i det neste vil jeg drøfte hvordan de to skolene i studien velger å gjøre dette.

5.2 Individuell opplæringsplan

Den individuelle opplæringsplanen skal i følge Utdanningsdirektoratet (2017a) foreligge som et arbeidsverktøy for skolen i arbeidet med elever som mottar spesialundervisning. Planen skal sikre elevens opplæringstilbud og skal brukes i planleggingen, gjennomføringen og evalueringen av elevens opplæring (Jfr. Opplæringsloven §5-5).

5.2.1 Utarbeidelsen av IOP

Alle informantene forklarer at de utformer og lager en IOP til elevene som har sakkyndig vurdering, og tar utgangspunkt i denne vurderingen. Likevel uttrykker flere av informantene at de ønsker tettere hjelp og oppfølging av det spesialpedagogiske teamet på skolen. Det fremkommer at det i hovedsak er læreren som har ansvaret for å utarbeide planen. Enkelte av informantene får hjelp av spes.ped- eller ressursteam. Utfordringene informantene står ovenfor er at de ikke innehar spesialpedagogisk kompetanse, og dermed ikke føler at elevens IOP blir utarbeidet på en tilfredsstillende måte med tanke på tiltak og organisering. Samtlige informanter trekker likevel frem PPT sitt arbeid som positivt i forbindelse med den sakkyndige vurderingen. Det fremkommer at PPT bidrar i stor grad, og at de kommer med råd og tips for utarbeidelsen av den individuelle opplæringsplanen.

Utarbeidelsen av planen er svært viktig når det kommer til elevens forutsetninger for læring og utvikling. Planen skal sikre at eleven får et likeverdig og tilpasset opplæringstilbud (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Opplæringsloven (1998) gir ingen faste rammer for hvordan en IOP skal utformes. Det fremkommer av loven at planen skal inneholde mål for opplæringen, innhold og hvordan den skal gjennomføres. Det understrekes likevel i *Veilederen for spesialundervisning* (Utdanningsdirektoratet, 2017a) at rektor har ansvar for å legge til rette for et godt planarbeid og sikre at IOP-ene som utarbeides er innenfor lovens krav. Samtidig anbefaler Utdanningsdirektoratet (2017a) at alle som arbeider med eleven, bør utforme planen sammen. Likevel finnes det ingen tydelige regler på hvordan og hvem som skal utforme planen. Det åpner for at hver enkelt lærer kan utforme planen på sin egen måte. Det vil kunne føre med seg både positive og negative virkninger. Det kan på den ene siden anses som positivt fordi det åpner for at læreren kan utarbeide planen med tanke på hver enkelt elev og dens vansker. Den kan gå fra å inneholde små viktige detaljer, til å foreligge som et mer overordnet dokument i undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Den negative siden er at alle lærere har ulik kompetanse og kunnskap når det gjelder arbeidet med IOP. Dersom ikke læreren har erfaring eller kunnskap om utarbeidelsen av IOP kan dette gi negative konsekvenser for både eleven og den praktiske gjennomføringen av planen. Det kan blant annet dreie seg om at læreren setter urealistiske mål eller innhold for opplæringen.

Formålet med en IOP er at elever som mottar spesialundervisning skal ha samme utbytte av opplæringen som andre elever (Wilson et al. 2010). Bachmann et al. (2016) understreker også viktigheten av bruken av planen, og poengterer at den er et viktig dokument for å gi retning og systematisk opplæring for eleven. Hensikten er at spesialundervisningen skal bli tilpasset

hver enkelt elev. Det er derfor svært viktig at elevens IOP holder høy standard med god kvalitet. Den bør utarbeides grundig. Funnene viser at den ene skolen har god effekt av at spesialpedagoger fra ressursteamet, samt at SFO bidrar i utarbeidelsen av planen. Lærerne forklarer at de føler seg tryggere når de vet at personer med spesialpedagogisk kompetanse bidrar i utarbeidelsen av planen. I tillegg trekker de SFO personalets tilstedeværelse frem som positiv. De ansatte på SFO er også assistenter i skolen, og denne skolen er opptatt av å se elevene helhetlig gjennom hele skoledagen. Teamet som arbeider med å utforme planen kjenner barnet godt, noe som kan gjøre det lettere å tilpasse undervisningen etter elevens evner og forutsetninger.

På den andre skolen visste funnene at det i større grad var opp til den enkelte lærer å legge opp planen. Her etterspurte lærerne mer oppfølging og bistand fra spesped teamet i utformelsen av planen. Det kan stilles spørsmål til om det bør foreligge krav til at personer med spesialpedagogisk kompetanse bidrar i utarbeidelsen av planene for å sikre kvaliteten. Planen sendes til spesped- eller ressursteam, samt rektor for gjennomgang og godkjenning. Likevel kan det tenkes at dersom en med spesialpedagogisk kompetanse hadde bidratt i selve utformingen av planen, kunne man i større grad sikret kvaliteten. Det virker også som at det kan være en større trygghet for læreren å ikke stå alene i arbeidet med å utforme IOP.

Informantene ga uttrykk for at de etter beste evne forsøkte å samordne elevens IOP og klassens læreplan. Dette må betraktes som et positivt element i forhold til implementering av en inkluderende opplæring. Det er i tråd med det Utdanningsdirektoratet (2017a) forklarer om at IOP må samordnes med planene for den ordinære opplæringen slik at eleven kan få et helhetlig opplæringstilbud.

Det er skolen som har ansvar for å utarbeide IOP. Likevel kan også andre aktører bidra, og etter opplæringsloven (1998, § 5-4) skal foreldre og eleven selv så langt det er mulig tas med i planleggingen og utformelsen av planen. To av informantene forklarer at de prøver å ha et tett samarbeid med foreldrene gjennom hele prosessen. På denne skolen forklares det også at foreldre alltid inviteres på evalueringsmøtene. Når det er snakk om elevens medbestemmelse forklarer informantene at de vektlegger elevens alder.

De to andre informantene nevner ikke foreldrene eller eleven selv når det er snakk om IOP. Verken når det gjelder utformelsen av planen eller evaluering. Det kan enten tyde på at de ikke samarbeider med foreldrene når det gjelder IOP, eller at de anser samarbeidet som så

normalt at de ikke tenker det er relevant å nevne. Foreldre har ofte en inngående kunnskap om elevens styrker og svakheter, interesser, muligheter og behov. Denne kunnskapen er svært viktig å bygge på når det gjelder utformelsen av planen. Det er viktig at foreldrene blir hørt for at den individuelle opplæringsplanen skal utarbeides så godt som mulig. Det er også en lovfestet rett at foreldre skal tas med i planlegging og utformelsen så langt det er mulig (Opplæringsloven, 1998, §5-4).

Det innsamlede datamaterialet er noe vanskelig å tyde, men viser to ulike praksiser når det gjelder utarbeidelsen av IOP. Både når det gjelder elev- og foreldremedvirkning, utformelsen av planen og evaluering. Bachmann et al. (2016) forklarer at foreldre utgjør en betydningsfull del av elevens forutsetninger for deltakelse i skolen. Også Kunnskapsdepartementet (2008) støtter opp under dette og understreker at foreldre som er med på å støtte eleven i stor grad bidrar til elevens faglige og sosiale utvikling. Dersom ikke foreldre er orientert om utarbeidelsen av elevens IOP kan de heller ikke vite hvordan de kan støtte eleven. Dersom de får muligheten til å uttale seg og påvirke hvordan planen blir utformet vil de i større grad kunne støtte og veilede barnet sitt i læringsprosessen og det faglige arbeidet. LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006) understreker dette når de forklarer at det er foreldre som har hovedansvaret for oppfostringen av sine barn, men at de bør samarbeide med skolen. Det er skolen som bistår i barnas utvikling og deres ansvar å trekke foreldrene med i det som skjer på skolen. Skolen bør sørge for at foreldrene får mulighet til å delta i relevante beslutninger rundt deres barn, og legge til rette for et godt foreldresamarbeid. Målet for samarbeidet bør i følge Kunnskapsdepartementet (2008) være å fremme elevens læring og utvikling.

5.3 Ivaretagelse av fellesskapet

5.3.1 Smågruppeundervisning

Av det innsamlede datamaterialet kom det frem at lærernes mest brukte organiseringsform når det gjelder spesialundervisning var små grupper i og utenfor klasserommet. Dette er i tråd med tallene GSI (2018) har innsamlet, som viser at omlag 47% av elevene som mottar spesialundervisning får den i mindre grupper. Informantene mente dette var den beste formen for inkluderende spesialundervisning. De forklarer at elevene ser på denne undervisningsformen som normal og at de ikke føler det ekskluderende i negativ forstand. Det gjelder både de elevene som mottar spesialundervisning og de resterende elevene i klassen. Både Utdanningsdirektoratet (2017a) og opplæringsloven (1998, § 8-2) understreker at alle elever skal tilhøre en basisgruppe eller klasse. Dette begrunnes i at det er viktig i

forbindelse med inkludering av elever. Utdanningsdirektoratet (2017a) åpner likevel for at elevene kan deles inn i små grupper ved behov. Også Nordahl et al. (2018) forklarer at spesialundervisningen kan gis utenfor klasserommet i mindre grupper der det er hensiktsmessig.

Informantene argumenterte for at elevene fikk utbytte av denne organiseringsformen. I tillegg trekker de frem at det ofte er nødvendig å dele klassen inn i mindre grupper i forbindelse med operasjonalisering av tilpasset opplæring. De ga uttrykk for at det er positivt både for det faglige og det sosiale, og de anser smågruppe-undervisning som en god balanse mellom kollektive tilnærminger i klassen, spesialpedagogiske tilnærminger samt fokuset på tilpasset opplæring og hensynet til det enkelte individ. Utdanningsdirektoratet (2017a) forklarer at smågruppeundervisning kan være hensiktsmessig. Det må da tas hensyn til om det er i tråd med elevens behov og gruppen må ikke være større enn at alle elever i den får et forsvarlig tilbud (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Videre forklarer Utdanningsdirektoratet (2017a) at så lenge den sosiale tilhørigheten og stabiliteten er ivarettat kan elevene få opplæring i mindre grupper uten at det er i strid med opplæringsloven (1998) bestemmelser om at alle skal tilhøre en basisgruppe/klasse.

Nordahl et al. (2018) ser likevel negativt på det at så mye av undervisningen skjer utenfor klasserommet og i mindre grupper. De mener denne undervisningen kan gjøre noe med hvordan elevene oppfatter sin skolehverdag. Det begrunnes i at elevene kan føle seg stigmatisert og alene, samt at det kan gå ut over den sosiale tilhørigheten i klassen. Informantene mener derimot at ved å gi denne muligheten for differensiert undervisning til alle elevene vil det kunne bidra til at flere føler inkludering og mestring. Det dreier seg om å føle på både den sosiale tryggheten og den faglige utviklingen og mestringfølelsen. Informantene begrunner gruppeundervisningen i at elevene lærer av hverandre, og at det er lettere for mange av elevene å utvikle et sosialt samspill med andre i mindre grupper. Det fremkommer også at mange av elevene, både de med og uten sakkyndig vurdering har behov for ro. Informantene ser på gruppeundervisningen som en positiv løsning på dette. De forklarer det i at mange finner roen og lærer bedre i mindre grupper der de ikke har så mange å forholde seg til. Dette samsvarer med Kunnskapsdepartementet (2017) uttalelser om at smågruppe-undervisning er et tiltak som viser seg å ha god effekt på elever med svake ferdigheter. Dersom undervisningen er basert på strukturerte programmer og kun varer over en viss periode, kan det være positivt for elever både med og uten sakkyndig vurdering (Kunnskapsdepartementet, 2017).

5.3.2 Mestring og utvikling

I tillegg trekker informantene frem opplevelsen av mestring. Elevene kan lære av hverandre i smågruppeundervisningen, og spørre medelevene på gruppa om hjelp før de spør læreren. Det kan bidra til at elevene føler mestring fordi de kan hjelpe andre, samtidig som de som får hjelp ikke alltid trenger å spørre læreren. Det kan også bidra til å øke elevenes sosiale kompetanse. For mange elever kan det være lettere å lære seg å samarbeide og samhandle med andre i mindre grupper. Ogden (2009) forklarer at sosial kompetanse er svært viktig for å etablere vennskap og kontakt, samt sosialt nettverk med andre. Når elevenes sosiale kompetanse styrkes kan det i følge Ogden (2009) bidra til et positivt og godt læringsmiljø.

Nordahl et al. (2018) poengterer at en stor del av inkluderingsbegrepet handler om at elevene skal oppleve mestring sammen med andre. Haug (2014) forklarer at en av faktorene for at skolen skal bli inkluderende, er at elevene får økt deltaking. Det omhandler i følge Haug (2014) både å oppleve mestring, tillit, respekt og møte utfordringer som fremmer lærelyst. Ved smågruppeundervisning får elevene muligheten til å bidra i fellesskapet, samtidig som de også kan dra nytte av det samme fellesskapet. En av informantene var opptatt av at han synes barn har en unik måte å lære hverandre ting på, og derfor vil inkludere alle i læringsprosessen for at flere skal kunne oppleve økt deltaking og mestring.

Skolene i studien legger mye vekt på å ha elevene inne i klasserommet når det er mulig. Samt å ta de ut for eneundervisning når dette er det beste for eleven. Det kan tyde på at skolene i studien har stort fokus på å legge til rette ut fra elevens behov, slik Utdanningsdirektoratet (2017a) poengterer viktigheten av. Hovedutfordringene som fremkommer ved å ha elevene i klassen er mangelen på ressurser. Den ene skolen ga uttrykk for at de gjerne skulle hatt elevene ennå mer inne i klasserommet, men at dette ikke alltid lot seg gjøre med tanke på utdeling av ressursene de fikk. Å ha elever med atferds- eller lærevansker inne i klasserommet krever mer. Disse elevene trenger hjelp til både veiledning, støtte og regulering av atferd. Begge informantene på denne skolen er derimot enige om at det helt klart ville latt seg gjøre å ha elevene mer inne i klasserommet dersom de hadde fått tildelt flere ressurser og hjelp. Wilson et al. (2010) forklarer at inkludering innebærer at alle elever lærer gjennom et fellesskap. Også Buli-Holmberg & Ekeberg (2016) støtter opp under dette ved å forklare at dersom læreren evner å organisere og utøve undervisningen innenfor et fellesskap vil flere elever kunne oppleve større læringsutbytte. Det innsamlede datamaterialet viser at lærerne i stor grad ønsker læring innenfor fellesskapet. Det virker likevel til at manglende ressurser på skolen setter en stopper for dette. Det forekommer store individuelle forskjeller blant elevene,

og informantene trekker spesielt frem atferdsvansker som en utfordring. De evner ikke å alene undervise alle elevene i felleskap.

Det at samtlige informanter har et positivt syn på gruppeundervisning fremfor eneundervisning kan også betraktes som et positivt element i forbindelse med en inkluderende skole. Prinsippet om sammenholdte klasser er en bærebjelke i dagens skole i følge Utdanningsdirektoratet (2017a). LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006) og Utdanningsdirektoratet (2016) understreker viktigheten av at elever skal delta i et fellesskap med andre. Det fremkommer at en persons evner og identitet utvikler seg i samspill med andre, i tillegg til at elever lærer og gjør seg erfaringer i samspill med andre. Det virker til at alle informantene har stort fokus på dette med inkludering og felleskap. Det fremkommer at samtlige informanter prøver å fokusere på mangfoldet i klassen, samtidig som den enkelte elevs behov skal bli sett. Datamaterialet viser at lærerne gjør det de mener er best for elevene, og at de tilpasser spesialundervisningen ut fra den enkeltes behov. De varierer mellom en kollektiv og individuell praksis, men har hele tiden fokus på at eleven skal ta del i fellesskapet. Bachmann et al. (2016) understreker at for å inkludere elever i et fellesskap er det helt essensielt at det skapes sammenheng mellom klassens undervisning og spesialundervisning. Det kan tyde på at lærerne i studien arbeider ut fra dette prinsippet når de forklarer at dersom de må ta elevene ut av klassen, er de påpasselig med å alltid ta de inn når klassens undervisning passer dem.

5.3.3 Tilpasset opplæring

Gjennom kapittel to forklares det at en inkluderende skole skal gi tilpasset opplæring til alle, uavhengig av evner og ferdigheter (Jfr. Opplæringsloven §1-3). Begrepet tilpasset opplæring gjelder både de elevene som mottar spesialundervisning og de med ordinær undervisning. NOU 2009:18 (2009) forklarer at inkludering er rammen for tilpasset opplæring. Det ene begrepet kan sies å forutsette det andre. Samtlige informanter mente begrepet tilpasset opplæring er viktig. Samtidig foreligger det enighet om at begrepet er vanskelig å skulle utføre i praksis. Hensikten med tilpasset opplæring er at variasjon på en positiv måte skal bidra til å utvikle elevenes læringsforutsetninger, og dermed bidra til at de får et bedre utbytte av undervisningen (Wilson et al. 2010).

Lærerne i studien har et positivt syn på tilpasset opplæring. En av informantene forklarte at flere i klassen var svake, uten at de hadde sakkyndig vurdering. Han anså det da som svært positivt å kunne tilpasse undervisningen til hver enkelt elev, slik at alle kunne oppleve

utvikling og mestring. Også de andre informantene forklarte at de prøvde å realisere tilpasset opplæring i den grad de kunne. Det oppstår likevel flere utfordringer når begrepet skal realiseres i praksis. Spesielt siden det ikke finnes en klar definisjon eller retningslinjer for hva tilpasset opplæring er. LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006) beskriver tilpasset opplæring ved at opplæringen skal legges til rette slik at eleven kan bidra til fellesskapet, og kunne oppleve gleden av og mestre å nå sine mål.

Informantene trekker frem at det er uklart eksakt hva begrepet innebærer, og hvordan det kan operasjonaliseres. De stiller spørsmål til hvilke rammer som inngår i begrepet, og hvor mye det skal tilpasses til hver enkelt – uten at det er spesialundervisning. Olsen (2016a) forklarer at tilpasset opplæring er et vanskelig begrep å operasjonalisere. Det kan oppleves som uforholdsmessig å skulle gi opp mot 30 elever hver sin individuelle tilpasning, spesielt når det er uklart hvordan begrepet skal utføres i praksis. I tillegg fremkommer det at informantene har for liten tid til å realisere begrepet på en tilfredsstillende måte. De forklarer at de har for lite ressurser inne i klasserommet til å kunne tilpasse undervisningen til hver enkelt elev. Alle elevene er forskjellige og lærer ulikt, det er mange hensyn som skal tas og det finnes ikke enkle, langvarige løsninger (Olsen, 2016a).

Det fremgår av politiske styringsdokumenter at elevens fremgang og utvikling er skolens ansvar. Dersom elevene sliter faglig, vil følelsen av å prestere svakt forsterkes dersom undervisningen og arbeidsoppgavene ikke er tilpasset deres forutsetninger. I følge Utdanningsdirektoratet (2006) dreier ikke tilpasset opplæring seg om en spesiell måte å undervise på. Det omhandler at elevene lærer fag, utvikler seg som personer og oppnår fellesskap med medelevene. Også Strømstad et al. (2004) deler denne oppfatningen og knytter begrepet opp mot en inkluderende skole tilrettelagt for mangfoldet. Lærerens oppgave blir da å formidle kunnskapsstoffet på en slik måte at det treffer alle elevenes utviklingsnivå, slik at det skaper mening for elevene. Når en ser tilpasset opplæring i sammenheng med inkludering handler det i stor grad om hva lærerne gjør for at hver enkelt elev skal nå sitt lærings- og utviklingspotensial.

En måte å realisere begrepet om tilpasset opplæring på kan være å dra nytte av smågruppeundervisningen informantene forklarer at de bruker i skolehverdagen. På denne måten varieres undervisningsmetodene, og man kan i større grad veksle mellom ulike oppgaver og aktivitetsformer. Slik kan skolen i større grad møte den enkeltes forutsetninger og behov, som er en forutsetning for tilpasset opplæring (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016;

Opplæringsloven, 1998, §1-3). Salamanca-erklæringen (1994) presiserer at dersom en skole skal være inkluderende, skal alle barn lære sammen – uavhengig av vansker eller likheter mellom dem. Ved å organisere klassen i små grupper kan en dermed også i større grad realisere begrepet om inkludering.

Det kan være lettere for elevene å snakke med medelever når de er i mindre grupper, fordi det er færre å forholde seg til. Ved å bruke små grupper i undervisningen kan man tilby elevene å velge ulike tema og arbeidsmåter. Man kan differensiere opplæringen og plassere elever på samme nivå innenfor samme gruppe. På denne måten kan elevene bistå og hjelpe hverandre, samt sikre at de møter andre på samme nivå som dem. Dette vil kunne bidra til at eleven utvikler seg, både faglig og sosialt. Utdanningsdirektoratet (2006) understreker at tilpasset opplæring ikke er en bestemt måte å undervise på, men noe som gjør at elevene lærer fag, utvikler seg som personer og oppnår fellesskap med medelever. I smågruppeundervisning vil eleven få erfare sosialt fellesskap sammen med andre. En annen viktig faktor er at mange av elevene vil kunne oppleve mestring, og samtidig lære fag i tråd med læreplanen. I følge LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006) en viktig faktor at elevene utvikler seg gjennom arbeidet i fagene gjennom et inkluderende læringsmiljø. Informantene argumenterer for at smågruppeundervisningen i stor grad bidrar til et inkluderende læringsmiljø fordi de lettere kan gjøre individuelle tilpasninger for elevene i mindre grupper. I tillegg opplever elevene et fellesskap sammen med de andre elevene i gruppa. Det som kreves av de ulike skolene for å oppnå dette er at lærerne får utdelt flere ressurser de kan benytte seg av i og utenfor klasserommet.

5.4 Spesialundervisning

Kvaliteten på spesialundervisningen som utøves er avgjørende for elevenes utbytte av undervisningen. Barneombudet (2017) understreker at god spesialundervisning er helt nødvendig, og at det sikrer at elevene kan utvikle seg, lære, trives og ha troen på seg selv. Kunnskap om ulike lærevansker samt gode tiltak tilpasset hver enkelt elev krever god kompetanse. Det bør dermed stilles høye krav til personalet som skal utøve spesialundervisningen.

5.4.1 Kvalitet på undervisningspersonell

Informantene i undersøkelsen hadde ulik informasjon om hvem som utførte spesialundervisningen. På den ene skolen var det i hovedsak spesialpedagoger som hadde

ansvaret for spesialundervisningen. I enkelte tilfeller var det en vanlig pedagog. Når det gjelder elevene med atferdsvansker fikk assistenter noen ganger ansvar for disse elevene. Den andre skolen fikk i hovedsak assistenter utdelt som ansvarlig for spesialundervisningen. Noen ganger hadde læreren selv ansvar for å utføre undervisningen, andre ganger kunne læreren delegere ansvaret videre til assistenter. På denne skolen var assistentene en miks av ufaglærte og faglærte uten spes.ped/pedagogisk- eller undervisningskompetanse. Tall fra GSI (2018) viser til at omlag 50% av elevene som mottar spesialundervisning får dette av assistent. Det er ikke å foretrekke da assistentene alene får et omfattende ansvar for gjennomføringen av spesialundervisningen. Både Bachmann et al. (2016) og Nordahl et al. (2018) understreker at riktig kompetanse er avgjørende for læringsutbytte til elevene. De poengterer at den store bruken av assistenter og ukvalifisert undervisningspersonale kan gå på bekostning av elevenes læringsutbytte og skape negative konsekvenser.

Utdanningsdirektoratet (2017a) understreker at det ikke er assistenter som skal lede eller ha ansvar for spesialundervisningen. Det er læreren som står ansvarlig for opplæringen og som dermed må stå for planlegging, veiledning og tilsyn. Unntaket er når assistentene settes inn for å styrke den ordinære opplæringen, uten at disse assistentene er knyttet til enkelte elever. Dersom assistenter eller ufaglærte settes ansvarlig for undervisningen vil dette være i strid med opplæringslovens (1998) bestemmelser. I §10-1 fastslås det at den som tilsettes i undervisningsstilling skal ha faglig og relevant pedagogisk kompetanse.

Videre følger det av §10-8 at det er skoleeieren som har ansvar for å ha riktig og nødvendig kompetanse innenfor virksomheten. Det foreligger også en bestemmelse i opplæringsloven (1998) som poengterer at personale som ikke er tilsatt i en undervisningsstilling, kan hjelpe til i opplæringen dersom de får nødvendig veiledning. Videre fastslås det at dette bare kan skje dersom eleven får et forsvarlig utbytte av opplæringen. Det betyr at dersom skolene kun deler ut ressurser i form av ufaglærte og assistenter for utøvelsen av spesialundervisning vil det være i strid med loven. I tillegg er en betenkelig side at disse assistentene, ofte uten kompetanse eller utdanning, skal utføre arbeidsoppgaver tilknyttet noen av de mest krevende og svakeste elevene. De overlates med et omfattende ansvar for utviklingen og læringen til de elevene som trenger mest hjelp og støtte. Barneombudet (2017) understreker at lærere uten kompetanse eller ufaglærte kan gi store konsekvenser for læringsutbytte til elevene. Elevene som mottar spesialundervisning risikerer allerede tapt læringsutbytte. Barneombudet (2017) er klar på at disse elevene ikke har råd til å gå glipp av undervisning eller få spesialundervisningen fra lærere uten kompetanse eller ufaglærte. Også Nordahl et al. (2018)

poengterer at nedprioritering av kompetanse i spesialundervisningen bidrar til at læringsutbytte til elevene kan bli dårligere enn om det hadde vært kvalifisert undervisningspersonale med høyt nivå av kompetanse.

Likevel må det trekkes frem at assistenter kan være verdifull hjelp for skolen og elever som trenger ekstra hjelp og tilrettelegging. Selv om ikke alle har faglig eller pedagogisk kompetanse har mange av dem utviklet kompetanse innenfor fagfeltet etter mange år i arbeid. I tillegg kan assistenter besitte personlige egenskaper som kan fungere godt i arbeidet med elever med behov for spesialundervisning. Assistenter vil også kunne bistå læreren i forbindelse i forbindelse med undervisning. Utdanningsdirektoratet (2017a) forklarer at assistent kan bistå elever som trenger ekstra tilrettelegging og oppfølging. Det fremkommer at assistenter kan bidra med hjelp og støtte til de elevene som ikke har tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring. Det understrekes da at det er viktig med stort fokus på forsvarlig planlegging, veiledning og tilsyn. Assistenten alene skal ikke ha ansvar for undervisningen, utformelsen av den eller evalueringen.

5.4.2 Avlysning av spesialundervisningen

Et betenkelig funn fra samtlige informanter er sykdomsproblematikk. Dersom den som skal utføre spesialundervisningen blir syk møter skolen på utfordringer. Da kommer spesialundervisningen i andre rekke. Noen ganger blir den avlyst, andre ganger settes det inn vikarer som ikke har kunnskap eller kjennskap til eleven og undervisningsopplegget. Dersom andre lærere blir syke, kan det hende at spesialpedagogen som skulle hatt spesialundervisning settes inn i klassen der læreren er syk. Alle informantene ga uttrykk for frustrasjon når det gjaldt denne situasjonen. De synes det virker som at spesialundervisningen ikke er noe verdt. Samtidig forstår de at ressursene må settes inn andre steder noen ganger. Enten kan en klasse på 30 stykker stå uten lærer, eller så kan en elev med spesialpedagogisk opplegg miste det. Spørsmålet blir hva som er viktigst. Barneombudet (2017) er klar på at elevene som mottar spesialundervisning ikke skal miste disse timene. De understreker at det er viktig at skolen har rutiner for hvordan elevene som skal ha spesialundervisning ivaretas når det oppstår sykdom.

Spesielt en av informantene var opptatt av tidlig innsats, og mener spesialundervisningen burde vært fredet. Spørsmålet når det gjelder bortfall av timer er om de tas igjen. Dette kunne ikke informantene svare ordentlig på, men de ga uttrykk for at timene som faller bort som oftest ikke tas igjen. Dette vil potensielt føre til at elevene ikke utvikler seg i tråd med målene i sin IOP. Nordahl et al. (2018) viser til at spesialundervisningen øker med alder og

klassetrinn. Kunnskapsdepartementet (2017, s. 12) viser til at tidlig innsats er langt mer virkningsfullt enn å prøve å kompensere for forskjeller senere i utdanningsløpet. Det kan dermed tenkes at fokuset på tidlig innsats som den ene informanten hadde er svært viktig. Dersom spesialundervisningen settes inn tidlig, er målrettet, systematisk og prioritert vil tenkes at den har en god funksjon. God spesialundervisning virker, og er nødvendig for at elevene skal kunne nå sitt fulle potensiale (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Kunnskapsdepartementet (2017) forklarer at det må settes i gang tiltak for elevene med en gang det er behov, og skolen må være i stand til å støtte og veilede elevene. Det bør være fokus på å styrke spesialundervisningen slik at alle elever kan delta i samfunnet på lik linje med andre. At timene elevene mister muligens ikke tas igjen er kritikkverdig. Det kan tyde på manglende systematikk i registrering av de timene spesialundervisning som gjennomføres og ikke. Dersom det foreligger dårlig oversikt over om timene med spesialundervisning i det hele tatt blir holdt, i tillegg til manglende planer for å erstatte timer, går dette ut over elevene som skal motta spesialundervisning. Dersom skolen har oversikt over timer med spesialundervisning og sykdom vil det kunne være lettere å følge opp manglende timer. På bakgrunn av sakkyndig vurdering er det fattet vedtak med et visst antall timer med spesialundervisning i uken, knyttet til elevens behov (Opplæringsloven 1998, §5-4). Det er viktig at disse timene overholdes.

5.5 En inkluderende skole

Dagens rammeverk for grunnskolen gir den enkelte skole frihet og ansvar for å gi begrepet inkludering praktisk innhold. Definisjonen de politiske styringsdokumentene gir medfører at hver enkelt skole og lærer må tolke og utforme sin egen forståelse av inkludering.

Salamanca-erklæringen (1994) som har hatt stor betydning for hvordan den norske skolen forstår inkludering har heller ingen presis definisjon av begrepet. Begrepet fremheves og aktualiseres i denne erklæringen, men det fremkommer kun at skolen skal ta vare på alle barn, samt at lærerne må støtte elevene.

5.5.1 Skoleledelsens påvirkning

Skoleledelsens kompetanse og vilje vil i stor grad kunne påvirke og ha betydning for hvordan de enkelte lærerne legger opp til et inkluderende felleskap (Kunnskapsdepartementet, 2017; OECD, 2009). Både Nordahl et al. (2018) og Strømstad et al. (2004) poengterer at begrepet ikke må tolkes for snevert, der man har et for stort fokus på likhet for alle elever. De mener

det må legges vekt på meningsfull deltakelse og en opplevelse av tilhørighet. I tillegg er skolens oppgave å legge til rette for mangfoldet av elever.

I utgangspunktet vurderer informantene sin kompetanse om inkludering som god. På den ene skolen trekker informantene frem skoleledelsens betydning for at de har stort fokus på inkludering når det gjelder spesialundervisning. Ledelsen og rektor har stort fokus på hvordan spesialundervisningen blir lagt opp. Det er opp til hver enkelt lærer hvordan de velger å organisere spesialundervisningen, men rektor oppfordrer i stor grad til å ha fokus på felleskap og inkludering. På den andre skolen virker det til at ledelsen har latt det bli opp til hver enkelt lærer hvordan de forstår og operasjonaliserer begrepet. Her forklarte informantene at den eneste kontakten de hadde med rektor var når IOP skulle sendes for godkjenning. En kan her se en lederutfordring i forholdet mellom individuell og kollektiv praksis.

Kunnskapsdepartementet (2008) er klar på at dersom skolen skal bli en mer inkluderende organisasjon kreves det en felles innsats fra hele skolen, også ledelsen. Videre understrekes det at etter lærerens kompetanse er ledelsen en av faktorene som har størst betydning for elevenes læring og utvikling. Også rapporten fra OECD (2009) viser at skoleledelsen har vesentlig betydning for elevenes læring og læringsmiljø. Et dilemma med de åpne rammene for grunnskolen er nettopp at lærerne selv får ansvar og frihet for å definere, operasjonalisere og tolke begrepet om inkludering. Det spesialpedagogiske opplegget blir da lagt opp ettersom hvordan den enkelte lærer velger å tolke begrepet. På skolen der ledelsen har stort fokus på inkludering kan en se at lærerne har blitt påvirket til en positiv tankegang. Det kan dermed se ut til at dersom ledelsen bidrar til å sette felles mål, inspirere til inkluderende opplæring og arbeide sammen med lærerne mot målene vil det ha positivt innvirkning. Det vil kunne bidra til at skolen arbeider som en mer inkluderende virksomhet. Dette er å anse som positivt når det gjelder arbeidet mot inkluderende spesialundervisning.

5.5.2 Inkludering ved hjelp av tilpasset opplæring

Inkluderingsbegrepet dukker ofte opp sammen med begrepet tilpasset opplæring. I følge Olsen (2013) må en skole drive med tilpasset opplæring for at den skal være inkluderende. Det betyr at dersom skolen vil bli inkluderende, må læringsmiljøet imøtekomme forutsetningene og behovene til den enkelte elev. Det at informantene i undersøkelsen hadde et positivt syn på tilpasset opplæring kan betraktes som positivt i forhold til å realisere en inkluderende skole. Alle informantene var godt kjent med begrepet, og forsøkte i den grad det var mulig å realisere det.

Overland (2015) presiserer at inkludering omhandler å ikke behandle alle elever likt, men ulikt ut fra de behovene de har. Det dreier seg da om å se hver enkelt elev, å arbeide med tilpasset opplæring for hver enkelt av dem. For at læreren skal kunne tilpasse undervisningen til hver enkelt elev, er en god relasjon av stor betydning. Hattie (2009) anser en god relasjon mellom lærer og elev som svært viktig. Viktige elementer læreren må inneha er blant annet evnen til å lytte, vise omsorg og anerkjenne det eleven har med seg av personlig last. Spesielt en av informantene i undersøkelsen var opptatt av gode relasjoner med eleven når det dreide seg om å utforme det spesialpedagogiske opplegget. Han hadde stor tro på at en god relasjon mellom lærer og elev kunne bidra positivt når det gjaldt elevens utvikling. Dette er i tråd med det Nordahl et al. (2005) forklarer om viktigheten av relasjoner mellom elev og lærer. I følge dem er det en gjennomgående faktor at elevene vil trives bedre på skolen og utvikle sin sosiale kompetanse dersom de har en god relasjon med sin lærer.

5.5.3 Organisering av det spesialpedagogiske arbeidet

Måten man velger å organisere spesialundervisningen på har mye å si for hvordan elevene oppfatter og føler inkludering. Skolen er forpliktet til å arbeide for fellesskapet for alle elever, uavhengig av deres evner og forutsetninger (jfr. Opplæringsloven, 1998, §1-3). Utfordringen skoler kan møte på er at man skal jobbe for å inkludere alle elever i et fellesskap, samtidig som den enkelte elev skal ha opplæring etter sine evner og forutsetninger.

Haug (2014) forklarer inkludering som både en prosess og et mål. Det krever at lærerne legger til rette for mangfold og endringer underveis, slik at hver enkelt elev deltar og får utbytte av å være en del av fellesskapet. Det innsamlede datamaterialet viser at informantene varierer hvordan de legger opp det spesialpedagogiske opplegget etter elevens behov. Samtlige informanter arbeider ut fra elevens IOP og målene i den. Det fremkommer at begge skolene i hovedsak organiserer spesialundervisningen i små grupper. I tillegg tas elever ut alene når det er behov for det. Så langt det lar seg gjøre prøver de å ha alle elevene inne i klasserommet. Siden de har møtt utfordringer med dette føler de at det har funnet en god løsning med smågruppeundervisningen. De argumenterer for at den gruppebaserte undervisningen fører til læring gjennom samarbeid. I tillegg er det blitt så normalt for alle elevene å bli tatt ut at det ikke ses på som negativt når man blir satt i mindre grupper. Informantene argumenterer også for at elevene lettere kommer i samspill med hverandre, og at de dermed lærer å respektere og tolerere andre medelever, samt at andre er ulik en selv. Dette åpner for at også elevene lærer at mangfold og likeverd er viktige faktorer. Nordahl et

al. (2018) forklarer at viktige prinsipper for å forstå inkluderingsprinsippet er nettopp felleskap, mangfold og likeverd.

Det fremkommer at rektor og ledelsen på den ene skolen var svært opptatt av forskning innenfor det spesialpedagogiske feltet, herunder med fokus på inkludering. Informantene på denne skolen forklarer at de tror det har stor betydning hvilket fokus ledelsen har når det kommer til utformelsen av det spesialpedagogiske opplegget. Dette er i tråd med det Kunnskapsdepartementet (2017) forklarer om at skoleledelsen er en av faktorene som betyr mest for elevers læring. Også OECD (2009) forklarer at skoleledelsen har vesentlig innvirkning på læring og læringsmiljø. Det har stor betydning om ledelsen og rektor bidrar til å sette felles mål og arbeide mot, og inspirere til innsats mot å nå målene. Dersom ikke skoleledelsen er i stand til å være en leder for utviklingsarbeidet i skolen er det lite sannsynlig at lærerne utvikler sin undervisningspraksis og klasseledelse (Kunnskapsdepartementet, 2017).

På den skolen der rektor bidrar og er opptatt av forskning blir informantene oppfordret til å ikke ta elevene ut for en-til-en undervisning. Rektoren har stort fokus på inkluderende spesialundervisning, samt at hun er opptatt av å ha kvalifisert undervisningspersonale. Hun utdeler ressurser i form av faglærte spesialpedagoger og pedagoger. Dette er i tråd med LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006) sine overordnede prinsipper om likeverd og inkludering, samt opplæringslovens (1998, § 10-1) bestemmelser om kvalifisert personale i undervisningsstilling. Assistenten på denne skolen fikk derimot noen ganger ansvar for elevene med atferdsvansker. Informantene på den andre skolen sier ingenting om rektor eller ledelsen i forbindelse med utformingen av det spesialpedagogiske opplegget. De nevner kun rektor når de forklarer at de får utdelt ressurser i form av assistenter. I hovedsak får denne skolen utdelt ufaglærte assistenter, eller så er de som lærere selv ansvarlige for spesialundervisningen.

Funnene tilsier at ledelsen og rektor i stor grad kan påvirke hvordan det spesialpedagogiske opplegget blir lagt opp. Dersom de sender ut positive signaler og har fokus på inkluderende opplæring, vil det kunne være lettere for lærerne å følge dette budskapet når de legger opp det spesialpedagogiske opplegget. Lærerne står ikke alene i sitt arbeid, de er en del av et skolefellesskap som er ledet av rektor. Utdanningsdirektoratet (2017) og OECD (2009) viser at god ledelse på alle nivåer kan være avgjørende for elevens læringsresultater. Rektor er øverste leder og sjef, både for elever og lærere. Rektor og ledelsen bør gå frem som gode

rollemodeller slik at kvaliteten på opplæringen kan heves. De signaler de sender ut kan i stor grad påvirke lærerne og deres tenkning når det gjelder inkluderende spesialundervisning. Utfordringene lærerne møter i skolen kan vanskelig løses alene, det kreves felles innsats fra hele skolen forankret i skolens ledelse for å lykkes.

Dersom lærerne ikke har erfaring eller spesialpedagogisk kompetanse kan det virke svært positivt at det fra øverste hold på skolen bidras med fokus på inkludering. Da kan det være lettere for lærerne å velge ut og tilpasse det spesialpedagogiske opplegget slik at inkludering kan implementeres i skolen. Dette støtter Kunnskapsdepartementet (2017) opp under. De forklarer at ledelsen og rektor må skape en utviklingskultur som åpner for at lærerne kan diskutere undervisningen og lære av hverandre. Det vil være kvalitetsforskjell mellom lærerne. Dette er noe som kan påvirke kvaliteten på den opplæringen elevene får, og en god skoleledelse er avgjørende for å kunne redusere forskjeller i elevresultater innad på skoler (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Hva som er den riktige måten å organisere og drive spesialundervisning på må ses ut fra den enkeltes elev behov og forutsetninger. Målet bør imidlertid være at uansett om elevene får undervisning alene, eller i større og mindre grupper, bør dette være kortvarig. Buli-Holmberg & Ekeberg (2016) forklarer at man må fokusere på to ulike sider ved inkludering. På den ene siden skal fokuset være på fellesskapet, på den andre siden individuell tilpasning.

Opplæringsloven (1998) er klar på at alle elever – også de som mottar spesialundervisning skal tilhøre en klasse eller basisgruppe. Også Nordahl et al. (2018) understreker at elever med særskilt tilrettelegging i hovedsak bør delta i den ordinære opplæringen innenfor et fellesskap. Dermed bør ikke smågruppeundervisning ha alt fokus. Selv om lærerne mener dette fungerer godt både med tanke på det faglige og det sosiale, er tanken om sammenholdte klasser svært viktig.

Ene- og gruppeundervisning kan styrke elevens posisjon når det gjelder å bidra i klassen både faglig og sosialt. Dette støttes opp av Kunnskapsdepartementet (2017) som forklarer at denne organiseringen av undervisningen har vist seg å ha god effekt for elever med svake ferdigheter. I denne undervisningen kan de komme tettere på medelever og lærere, noe som kan lære eleven viktige verktøy de kan ta med seg videre i klasserommet. Elevene kan da få muligheten til å komme tilbake til klassen å delta i faglige samtaler og svare på spørsmål. Det vil kunne føre til at eleven styrker sin posisjon i fellesskapet og blir både faglig og sosialt

inkludert. Det er altså svært viktig med en balanse mellom all undervisning. Både når det gjelder klassefelleskapet og undervisningen der elevene tas ut alene eller i grupper.

5.5.4 Implementering

Inkludering fremheves gjennom LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006) som et tydelig verdigrunnlag. Likevel blir ikke begrepet eksplisitt nevnt, noe som kan føre til vansker med å vite hva det innebærer og hvordan det skal implementeres. Inkludering er mye mer enn bare fysisk plassering og tilstedeværelse. Det dreier seg også om det sosiale, kulturelle og faglige (NOU 2009:18 (2009)).

Kunnskapsdepartementet (2016) har kommet frem til at LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006) må fornyes slik at det reflekterer dagens skolevirksomhet og de utfordringene elevene møter i dag. På bakgrunn av Barneombudets (2017) rapport som kritiserer manglende forventninger, dårlig kvalitet på opplæringen og lærere uten nødvendig kompetanse, har Kunnskapsdepartementet (2016) valgt å videreføre og fornye LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006). I framsettelsen av fornyelsen av LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006) legges det fokus på at læring foregår i fellesskap. Det forklares at et læringsmiljø som er preget av tillit og inkludering vil kunne bidra til å øke elevenes skolefaglige prestasjoner. At Kunnskapsdepartementet (2016) har fokus på den sosiale, kulturelle og faglige delen av inkludering vil kunne bidra positivt til at skoler og lærere får en bedre forståelse av hvordan de kan implementere begrepet. Likevel kan det anses som negativt at begrepet heller ikke i fornyelsen av LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006) har blitt definert og gitt et dypere innhold.

Selv om det ikke i fornyelsen av LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006) fremkommer en tydelig definisjon på hva inkludering er, legges det tydelig vekt på at inkludering er viktig. Begreper som mangfold, læringsmiljø og sosial kompetanse er begreper som trekkes frem og som anses som viktige for oppnåelsen av et inkluderende skolesamfunn. Det forklares at når elevene utvikler sin sosiale kompetanse, vil det kunne bidra til et trygt og godt skolemiljø (Kunnskapsdepartementet, 2016). Spesielt to av informantene forklarte at de arbeidet mye med å utvikle den sosiale kompetansen til de elevene som trengte det. De hadde fokus på at eleven skulle opparbeide seg en bedre sosial kompetanse ved veiledning fra lærerne, og at eleven dermed kunne styrke sin posisjon i klassen. Dette er svært viktig. Det bidrar til et bedre læringsmiljø for alle, uten krenkelser, mobbing og diskriminering.

I følge Hattie (2009) er klasseledelse et viktig element for at skolen skal bli mer inkluderende. Læreren må evne å etablere en god relasjon med elevene, og opprettholde den. Hattie (2009) forklarer at læreren har den sterkeste innflytelsen på elevenes læring. At lærerne fremstår som ledere, samtidig som de evner å gi positiv, støttende og konstruktive tilbakemeldinger til elevene er viktig. Det er noe som kan ha betydning for elevenes motivasjon for læring og deres læringsutbytte, forklarer Hattie (2009). Er læreren en god klasseleder, som greier å etablere og vedlikeholde et læringsmiljø der elevenes mestring er i fokus er man godt på vei mot en inkluderende skole.

I følge Nordahl et al. (2018) har elever som mottar spesialundervisning generelt lavere motivasjon og trives dårligere på skolen enn andre. Dette støttes også opp av Hellevik & Øverlien (2013) som forklarer at barn og ungdom som mangler blant annet et støttende og positivt skolemiljø samt sosial støtte fra venner oftere er utsatt for mobbing. Det at disse elevene opplever følelsen av å ha kompetanse og mestre oppgaver er sentralt for deres motivasjon for læring. Dersom elevene aldri får til oppgaver vil de kunne etablere en negativ forventning til det å mestre ting på skolen. Dersom læreren er en god klasseleder vil disse elevene kunne få følelsen av å tilhøre i en klasse, samt føle seg trygg, verdsatt og anerkjent i læringsmiljøet. Det vil kunne ha en positiv effekt på elevenes følelse av inkludering. Deres opplevelse av relasjoner, verdisetting og anerkjennelse er viktige faktorer i veien mot en inkluderende praksis.

Funnene viser at informantene har mye fokus på fellesskap når de prøver å implementere inkluderingsbegrepet. Dette er i tråd med det Haug (2014) mener er et sentralt virkemiddel for å operasjonalisere begrepet. Han forklarer at dersom skolen skal bli en mer inkluderende organisasjon må alle elever oppleve å være en del av en klasse eller gruppe, og ha mulighet til å ta del i det sosiale livet på skolen sammen med jevnaldrende.

Haug (2014) er så inne på et annet viktig element for at skolen skal bli mer inkluderende. Det er å øke deltakingen. Det omhandler at elevene skal være i stand til å bidra til det beste for fellesskapet, og at elevene skal dra nytte av det samme fellesskapet. Disse faktorene dreier seg om den sosiale inkluderingen, som omhandler at elever skal oppleve naturlig deltakelse i fellesskapet. Også Wilson et al. (2010) trekker fram at elevene skal kunne delta og lære innenfor et fellesskap samtidig som alle skal oppleve et likeverdig læringsutbytte.

Utdanningsdirektoratet (2016) legger vekt på at elevenes identitet og evner utvikler seg i samspill med andre. Samt at elever formes av sine omgivelser og samtidig er med på å påvirke dem. Denne sosiale inkluderingen trekker informantene frem og mener er viktig i forbindelse med inkludering. De har fokus på at alle elevene skal føle seg velkommen og ivaretatt på skolen. I tillegg til at de skal oppleve å ta del i både et læringsfellesskap, og det sosiale fellesskapet. Det er likevel viktig å ha fokus på at den sosiale inkluderingen ikke tar all plass. Det kan føre til at den faglige og kulturelle inkluderingen rammes negativt. Den faglige delen av inkludering omhandler at eleven skal føle seg som en verdifull bidragsyter til de oppgavene som undervisningen stiller. Haug (2014) forklarer at ved å øke demokratiseringen, slik at alle elever har rett til å bli sett og hørt legger man fokus på den faglige inkluderingen. Det innebærer at både elever og foreldre skal ha muligheten til å uttale seg når det gjelder elevenes utdanning. Den kulturelle inkluderingen omhandler at elevene skal oppleve at de er inkludert. Haug (2014) forklarer at en da må øke utbyttet. Alle elever skal oppleve at de har god opplæring faglig og sosialt.

Når det kommer til demokratisering virker det ikke til at noen av informantene har særlig fokus på dette. De nevner ikke det å inkludere eleven og foreldrene i undervisningsopplegget eller på andre områder når det gjelder elevens utdanning. Det må nevnes at dette heller ikke var i fokus i studien. Det ble fokusert på de elevene som mottar spesialundervisning, ikke de resterende elevene i klassen. To av informantene forklarer at de har med foreldrene når det gjelder utarbeidelse og evaluering av IOP. Dette gjelder da bare de elevene som har sakkyndig vurdering og som mottar spesialundervisning. Det er viktig å ha et helhetlig syn på klassen når det dreier seg om å operasjonalisere inkluderingsbegrepet. Denne studien dreier seg i hovedsak om inkludering av elever som mottar spesialundervisning. Men for at disse elevene skal oppleve å bli inkludert i et fellesskap har læreren en viktig jobb med å se helheten. Inkludering blir et overordnet prinsipp, som må oppnås ut fra tilpasset opplæring. Elevene har rett til en opplæring tilpasset deres evner og forutsetninger (jfr. Opplæringsloven, 1998, §1-3). Gjennom en slik tilpasning vil det skapes et likeverdig tilbud for alle elever. Dette vil bidra til en inkluderende skole. Skolens oppgave er å fokusere på elevens læring og utvikling på alle områder, noe som er en avgjørende faktor for elevenes inkludering i de ulike fellesskapene. Dette er ikke lett, og noen fellesskap kan anses som viktigere enn andre.

Ved å differensiere opplæringen kan en ved å ha et noe segregerte tilbud nå det inkluderende målet. Alle elementene om faglig, sosial og kulturell inkludering må være tilstedeværende dersom skolen skal bli en mer inkluderende organisasjon. Fokuset til elevene

kan, og bør variere, men skolen må alltid ha i bakhodet at elevene skal oppleve inkludering på alle de nevnte punktene over. Hensikten med arbeidsoppgavene Haug (2014) beskriver er at elevene skal ta del i det sosiale på skolen, samtidig som de skal oppleve tilhørighet til en klasse eller gruppe. De skal også kunne delta i aktiviteter ut fra deres fotutsetninger. Samtidig skal alle elever bli hørt, og de skal ha rett til å være forskjellig.

6 Avslutning

I dette kapittelet vil refleksjoner rundt sentrale funn, i lys av oppgavens problemstilling presenteres. Deretter vil ulike begrensninger ved oppgaven belyses, samt veien videre for arbeid innenfor dette feltet.

Formålet med denne studien har vært å få innsikt i hvordan lærere på to ulike skoler legger til rette for en inkluderende spesialundervisning. Likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i den norske skole. Likevel rettes det stadig kritikk mot organiseringen av spesialundervisningen slik den er i dag, med hovedfokus på segregert undervisning og ukvalifisert undervisningspersonale. Inkludering er i teorien et etablert begrep, men det forekommer ingen eksplisitt forklaring på hvordan begrepet skal implementeres i praksis. Problemstillingen som danner utgangspunkt for studien er:

«Hvordan arbeider lærere på to ulike skoler med tilpasset og inkluderende opplæring for elever med rett til spesialundervisning?»

Problemstillingen er så konkretisert ved hjelp av to underliggende forskningsspørsmål:

- 1) *Hvordan utøves spesialundervisningen?*
- 2) *Hvordan legger lærerne til rette for inkluderende læring?*

Problemstilling og de underliggende forskningsspørsmålene ble undersøkt gjennom semistrukturerte intervjuer med fire lærere på to ulike grunnskoler. Funnene fra datainnsamlingen er tolket og drøftet opp mot oppgavens teoretiske rammeverk som er presentert i kapittel to.

6.1 Oppsummerende refleksjoner

Gjennom arbeidet med denne studien har jeg kommet nærmere et svar på problemstillingen og forskningsspørsmålet. Jeg vil hevde at inkludering slik det fremkommer i de politiske styringsdokumentene får liten betydning for hvorvidt en skole er inkluderende eller ei. Hver enkelt skole må arbeide målrettet for å implementere begrepet om inkluderende spesialundervisning.

Det største problemet anses ikke å være at elevene blir segregert og tatt ut av fellesskapet. Informantene i denne studien benytter seg i størst grad av smågruppeundervisning av elever som mottar spesialundervisning. De har stort fokus på inkludering og er opptatt av at alle skal

oppleve å delta i et felleskap. Det fremkommer at informantene er opptatt av det enkelte barns behov, og prøver så langt det lar seg gjøre å tilrettelegge og velge ut tilpasset undervisningsopplegg. Dette samsvarer med forskning som viser til at elever som mottar spesialundervisning kan deles inn i mindre grupper ved behov. Det må da tas hensyn til om det er i tråd med elevens behov og forutsetninger. Ut fra dette kan spesialundervisningen dreie seg om hjelp og støtte i klasserommet, at eleven undervisning sammen med en gruppe eller eneundervisning. Informantene ser på smågruppeundervisning som positivt for en inkluderende spesialundervisning. Elevene kan da dra nytte av hverandre, utvikle sosiale relasjoner i tillegg til at mange har behov for ro og stillhet. Det virker til at det for mange elever er lettere å forholde seg til små grupper enn store klasser. Noen av elevene ønsker også å ha eneundervisning, og føler seg tryggest sammen med en lærer. Enkelte av informantene var også opptatt av at dersom elevene måtte tas ut av klassen, tok de dem alltid inn igjen når klassen arbeidet med noe eleven kunne mestre. Dette er i tråd med forskning som understreker at det er helt essensielt for inkludering at det skapes en sammenheng mellom klassens undervisning og spesialundervisningen.

Etter analyse av det innsamlede datamaterialet fremkommer det som et større problem at assistenter og ufaglærte driver spesialundervisningen. Dette er kritikkverdig fordi de alene får et omfattende ansvar for å heve kompetansen til de svakeste barna. Forskning er klar på at dersom lærere uten kompetanse, assistenter og ufaglærte har ansvar for spesialundervisningen kan det gi store konsekvenser for læringsutbytte til elevene. Disse elevene risikerer allerede å få tapt læringsutbytte. Forskningen poengterer derfor at riktig kompetanse innenfor spesialundervisningen er essensielt for et godt læringsutbytte og faglig utvikling.

Det kan også stilles spørsmål til om det er heldig at det er lærerne som får ansvar for spesialundervisningen. Det som også går igjen er at lærerne mangler ressurser. De ønsker i større grad å drive en kollektiv undervisning der alle elever kan ta del i klassefellesskapet. Utfordringene ligger i at de ikke greier å håndtere opp mot 30 ulike elever alene.

En vid tilnærming av inkludering betyr at det i praksis i stor grad dreier seg om å skape muligheter og variasjon innenfor et felleskap der alle elevene er. Den smale tilnærmingen dreier seg i større grad om tilrettelegging der den enkeltes elevs behov settes først. Gjennom informantenes forklaringer og dagens rammebetingelser, kan en se at en variasjon mellom tilnærmingsmåtene kan fungere godt. En balanse mellom den kollektive tilnærmingen i klassen, tilpasset opplæring samt synet på den enkelte elevs behov, kan føre til et inkluderende mål. At eleven får tilbringe tid alene med spesialpedagog kan bidra positivt for

eleven når det gjelder fellesskapet faglig, sosialt og kulturelt. Alle elever lærer ulikt, og har ulike forutsetninger og evner. Noen har behov for egentid, ro og stillhet. Andre lærer best sammen med medelever og i det store klassefelleskap. Det er når en kun ser inkludering ut fra en smal eller vid betegnelse at begrepet kan bli vanskelig å implementere i praksis. Verken eneundervisning, gruppeundervisning eller kollektive metoder bør i sin helhet praktiseres. Dette understrekes av forskning som forklarer at undervisning utenfor klasserommet kun bør praktiseres over en periode. Videre forklarer forskning at målet med inkludering er meningsfull deltakelse og en opplevelse av tilhørighet. For å oppnå dette er fokus på mangfold og likeverdig opplæring svært viktig.

Inkludering er ikke noe som kan betraktes som en varig tilstand som kan oppnås i skolen. Det er noe som må jobbes med kontinuerlig for at alle elever skal oppleve faglig, sosial og kulturell inkludering. Dette krever mye av den enkelte lærer. I tillegg fremkommer det at ledelsen vil kunne ha stor innvirkning på hvordan den enkelte lærer velger å legge opp til en inkluderende spesialundervisning. Alle barn er like viktige. Som lærer har man et enormt ansvar for at barn utvikler seg og lærer. Alle barn har utviklingsmuligheter, noen trenger bare ekstra hjelp, støtte, omsorg og tilrettelegging for å kunne nå sitt fulle potensiale. Det er svært viktig at denne hjelpen kommer fra mennesker med kompetanse innenfor feltet. Det er ikke positivt at de svakeste elevene skal bli overlatt til de med minst kompetanse i skolen på lærevansker, atferd eller andre sosiale- og emosjonelle vansker. Disse elevene trenger den beste kompetanse for å utvikle seg, oppleve mestring og for å best mulig kunne oppnå sine mål.

6.2 Begrensninger og veien videre

Denne studien er utformet på bakgrunn av et begrenset utvalg på fire informanter. Denne utvalgsstørrelsen er noe som kan fremstå som en begrensning for oppgaven. Det kunne belyst problemstillingen på en rikere måte å innhentet flere informanter for flere erfaringer og refleksjoner rundt tema. Å ha større geografisk spredning mellom informantene kunne også bidratt til at resultatene ville fått større overførbarhet til flere skoler. Lærerne i studien ble tilfeldig valgt som informanter. De ønsket alle å dele sine erfaringer, og fremsto som engasjerte for tema. Informantene uttaler seg om en del forhold som dreier seg om skolens ledelse. En begrensning ved oppgaven er at resultatene kun gjenspeiler en enkelt faggruppes opplevelse. For å styrke oppgaven kunne det vært interessant å undersøke blant annet hvordan skoleledelsen opplever samarbeidet med lærerne. For videre forskning kunne det

vært verdifullt å innhente informasjon fra både skoleledelse og spesialpedagoger på skolene for deres syn på samarbeidet. Mangel på tid og ressurser inne i klasserommet var noe av det informantene trakk fram som spesielt utfordrende i arbeidet med inkluderende spesialundervisning. For videre forskning kunne det vært interessant å innhente informasjon om hvordan ressursene på de ulike skolene er fordelt, og hvem som organiserer ressursene. Funnene viser at den mest benyttete formen når det kommer til spesialundervisning er smågruppeundervisning. Informantene begrunner det i økning av sosial kompetanse, trygghet, fellesskap og tilpasset undervisning. Det kunne også tilført kunnskap på et dypere nivå å kunne forske på resultatene elevene som mottar spesialundervisning har fra henholdsvis klasse-, gruppe- og eneundervisning. Gjennom studien har det blitt tydelig at flere områder ved spesialundervisning og inkludering vil være interessant å belyse. Dersom det i senere tid skal gjennomføres studier om dette tema vil de overnevnte problemstillingene kunne gi interessante funn.

Litteraturliste

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

Bachmann, K., Haug, P, og Nordahl, T. (2016) *Kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming*. Hentet fra:
<https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/medlemsgrupper/fas/fas/forskningsrapporter/kvalitet-i-opplaringen-for-elever-med-utviklingshemming.-moreforskning-02-2016.pdf>
13.02.19

Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller. Oslo: Barne- og familiedepartementet.

Barneombudets Fagrapport (2017). *Uten mål og mening*. Hentet fra:
http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkeltsider.pdf
06.01.19

Bjørnsrud, H. (2014). *Den inkluderende fellesskolen: læringskraft for elever og lærere?* Oslo: Gyldendal akademisk.

Buli-Holmberg, J., Nilsen, S og Skogen, K. (2015). *Kultur for tilpasset opplæring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Buli-Holmberg, J., & Ekeberg, T. R. (2016) *Likeverdige og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget

Busch, T. (2013). *Akademisk skriving*. Bergen: Fagbokforlaget

Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget

Ekeberg, T.R. & Buli-Holmberg, J. (2001). *Tilpasset opplæring og spesialpedagogisk arbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Halvorsen, K. (2011). *Å forske på samfunnet: En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Hellevik, P. & Øverlien, C. (2013). *Digital mobbing blant barn og ungdom i Norge. En kunnskapsoversikt*. Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress

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

Klette, K. (2007) Bruk av arbeidsplaner i skolen – et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring? *Norsk pedagogisk tidsskrift, nr. 4*. (s. 344-358)

Kunnskapsdepartementet (2008). *Kvalitet i skolen*. (St.meld. nr. 31(2007-2008)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2016). *Fag – fordypning – forståelse – en fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015-2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/> 12.02.19

Kunnskapsdepartementet (2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. (Meld.st. 21 (2016-2017)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>

Kvale, S. (2006). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Larsen, A. K. (2012). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget

Lillejord, S. (2015). Den lange veien mot en inkluderende skole. *Bedre skole (3)*, s. 84-87

- Markussen, E., Strømstad, M., Carlsten, T. C., Hausstätter, R. og Nordahl, T. (2007). *Inkluderende spesialundervisning? Om utfordringer innenfor spesialundervisning i 2007*. Oslo: NIFU STEP
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach*. Los Angeles: Sage
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. og Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge - Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. et al. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge – Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget
- NOU 2009:18 (2009). *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/> 07.02.19
- NOU 2003:16 (2003). *I første rekke. Forsterket kvalitet i grunnsopplæringen for alle*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/37a02a7bd6d94f5aacd8b477a3a956f3/no/pdfs/nou200320030016000dddpdfs.pdf> 13.02.19
- NOU 2016:17. (2016). *På lik linje*. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/b0baf226586543ada7c530b4482678b8/no/pdfs/nou201620160017000dddpdfs.pdf> 07.02.19
- OECD (2008) *Improving School Leadership. Policy and Practice*. Paris: OECD
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Olsen, M. H. (2013). *En inkluderende skole?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). (2018). Hentet fra <https://lovdata.no/> 06.01.19
- Olsen, F. (2016a, 20. desember). Tilpasset opplæring er svaret, men på hva? Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2016/desember/tilpasset-opplaring-er-svaret-men-pa-hva/>

- Olsen, M. H. (2016b). *Tilpasset opplæring og spesialundervisning*. Oslo: Pedlex
- Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. s 1-7. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/> 05.02.19
- Saunders, M., Lewis, P., og Thornhill A., (2009). *Research methods for business students (5)*. England: Pearson
- Sjøvoll, J. (2009). Historien om spesialundervisning og tilpasset opplæring. *Spesialpedagogikk (02)*, s. 4-15.
- Spesialscoleloven. (1951). Lov om spesialscole av 23. november 1951 nr. 2. (Opphevet)
- Strømstad, M., Nes, K., og Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering?* Vallset: Oplandske Bokforlag og Norges forskningsråd.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk
- 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
- Utdanningsnytt (2012, 21.09) Spesialscolenes historie. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2012/september/spesialscolenes-historie/>
- Utdannings og forskningsdepartementet (2004). *Kultur for læring*. (St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf> 13.02.19
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Kunnskapsløftet: Læreplanverket for Kunnskapsløftet i grunnskolen og i videregående opplæring*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/> 21.02.19

Utdanningsdirektoratet (2016). *Relasjoner mellom elever*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/> 21.02.19

Utdanningsdirektoratet (2017a). *Veilederen spesialundervisning*. Hentet fra: <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/> 06.01.19

Utdanningsdirektoratet (2017b). *Statistikk om grunnskolen 2017-18*. Hentet fra: <https://www.udir.no/Analyse-av-GSI--tall/> 07.02.19

Utdanningsdirektoratet (2018). GSI, grunnskolens informasjonssystem. Hentet fra <https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/77/unit/1/> 01.03.19

Wilson, D, Hausstätter, R. S og Lie, B (2010). *Spesialundervisning i grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget

Vedlegg 1:

Informasjon/Samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Spesialundervisning – en inkluderende praksis?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hva skoler gjør for å oppnå en inkluderende spesialundervisning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med oppgaven er å sette søkelyset på hva ulike skoler gjør for å oppnå en inkluderende spesialundervisning. Tema for oppgaven vil være hvordan det legges til rette for at elever som mottar spesialundervisning også inkluderes i et klassefellskap. Problemstillingen for oppgaven er «Hvordan arbeider lærere på to ulike skoler med tilpasset og inkluderende opplæring for elever med rett til spesialundervisning?»

Ansvarlig for forskningsprosjektet

Dette er en masteroppgave i spesialpedagogikk. Masteroppgaven er faglig knyttet til Universitetet i Oslo. Hovedveileder for oppgaven er Elisabeth McGuire, universitetslektor ved Universitetet i Oslo, institutt for spesialpedagogikk.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget for å besvare problemstillingen vil være lærere på to ulike skoler. Det vil sendes forespørsel til 4-6 lærere. Utvalget er tilfeldig trukket og du blir spurt om å delta fordi du er lærer.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden for innsamling av data vil være intervju. Intervjuet vil ta mellom 30-60 min og gjennomføres på avtalt sted. Spørsmålene i intervjuet vil omhandle spesialundervisning, IOP og inkludering. Erklæringen om samtykke, digitalt lydopptak, transkribering og gjengivelse i oppgaven etterlever kravene til personopplysningsloven. Dersom du har spørsmål om oppgaven kan de rettes til meg på mail.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. 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.

Det er kun meg som student og eventuelt min veileder som vil ha tilgang til opplysningene som innsamles. Navnet og opplysningene du gir via intervjuet vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Opplysninger fra intervjuet vil bli anonymisert i både transkribering og i selve masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.05.19. Etter gjennomført og avsluttet studie vil digitale lydopptak bli slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Oslo ved Elisabeth McGuire, tlf 2258044. Eller student Trine W. Andreassen, tlf
- Vårt personvernombud: Maren Magnus Vold
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

(veileder)

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Spesialundervisning, en inkluderende praksis?» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- Muligheten til å trekke meg fra undersøkelsen (både før, under og etter intervju) uten å oppgi grunn
- At det digitale lyd materialet blir transkribert til tekst, og slettet etter avsluttet prosjekt
- At deler av intervjuet kan bli gjengitt i masteroppgaven som referat, sitat eller i analyse
- At opplysninger i intervjuet vil bli anonymisert i både transkribering og i selve oppgaven

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 31.05.19

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

	Intervjuguide
Rammesetting	<p>Informasjon:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Si litt om temaet for samtalen (bakgrunn og formål) -Forklare hva intervjuet skal brukes til, samt informere om taushetsplikt og anonymitet -Spørre om informanten har noen spørsmål eller om noe er uklart -Informere om eventuelle opptak og samtykke til dette <p>Problemstilling: «Hvordan arbeider lærere på to ulike skoler med tilpasset og inkluderende opplæring for elever med rett til spesialundervisning?»</p>
Erfaring	<p>Overgangsspørsmål:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Kan du fortelle litt om din bakgrunn, utdanning og yrkeserfaring? -Kan du kort fortelle hva som er ditt arbeidsområde nå?
Spesialundervisning og IOP	<ol style="list-style-type: none"> 1) Hvilke arbeidsrutiner har dere når det gjelder elever som har fått sakkyndig vurdering? 2) Tenker du at disse rutinene har noen mangler? 3) Hvordan brukere dere den sakkyndige vurderingen? 4) Utformes en IOP, hvis ja, hvem har hovedansvar for utarbeidelsen av den? 5) Brukes IOP'en aktivt som redskap i spesialundervisningen og hvor ofte blir den justert? 6) Hvor ofte evalueres IOP'en? 7) Dersom den evalueres, hvordan foregår evalueringen og hvem er involvert? 8) Hvem underviser elevene? 9) Hva vektlegges når dere planlegger undervisningen for elevene som mottar spesialundervisning? 10) Beskriv hvordan du velger ut og tilrettelegger det spesialpedagogiske opplegget? 11) Hvilke utfordringer ser du som lærer på i forhold til tilpasset opplæring og denne elevgruppen? 12) Hva tenker du om inkluderingen av denne elevgruppen ift. Å delta i et fellesskap i klasserommet?

Inkludering	<p>13) Hva legger du i begrepet inkludering?</p> <p>14) Hvordan jobber du med inkludering av elever som mottar spesialundervisning?</p> <p>15) Hvordan tror du elever som mottar spesialundervisning oppfatter sin undervisning sammenlignet med den undervisningen resten av klassen får?</p> <p>16) Kan du si noe om utfordringene som kan oppstå mellom elever med spesialundervisning og medelevene i klassen (sosial inkludering)?</p>
Tilbakeblikk	<p>Oppsummering: -Er det noe du vil tilføye?</p>

Vedlegg 3: Godkjenning NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

spesialundervisning - en inkluderende praksis?

Referansenummer

253748

Registrert

10.01.2019 av Trine Wickstrøm Andreassen - trinewic@student.uv.uio.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Elisabeth McGuire, elisabeth.mcguire@isp.uio.no, tlf: 2258044

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Trine Andreassen, trine_wik93@hotmail.com, tlf: 94857140

Prosjektperiode

01.01.2019 - 31.05.2019

Status

11.02.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

11.02.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 11.2.2019. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.5.2019.

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.

Vi legger til grunn at utvalget består av lærere, og ikke elever. Vi minner om at taushetsplikten vil være til hinder for at lærerne kan omtale enkeltelever på en måte som gjør dem identifiserbare.

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 behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen 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/eller 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: Lasse Raa
Tlf. personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)