



Masteroppgave

Inkludering av elever med spesielle
behov på en spesialpedagogisk avdeling

En kvalitativ intervjuundersøkelse

av

Maren Lunde Nessøe

Master i spesialpedagogikk

Avdeling for lærerutdanning og pedagogikk

Høgskolen i Innlandet

Våren 2018

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

Forord

Dette har vært en svært lærerik, spennende og travel prosess, fra start til slutt. I begynnelsen av prosjektet syntes jeg det var litt vanskelig å velge ut et tema. Da jeg syntes at det var så mye spennende å velge mellom. Inkludering og spesialpedagogikken er noe jeg har interessert meg for under hele utdanningsløpet mitt. Mitt valg falt derfor på en kombinasjon av disse to. Jeg måtte finne ut hva innenfor spesialpedagogikken jeg ønsket å fokusere på. Valget falt på inkludering av elever med spesielle behov i spesialpedagogiske avdelinger. Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg tilegnet meg mye ny kunnskap både omkring sentrale aspekter innenfor inkludering, men ikke minst om meg selv. Det har vært veldig lærerikt å gjennomføre et forskningsprosjekt på egenhånd, og fått erfare hvor mye arbeid som faktisk ligger til grunn.

Jeg vil først og fremst takke mine informanter, som var villige til å delta slik at dette prosjektet ble en realitet. Videre vil jeg rette en stor takk til min veileder Tove Risløw, som har gitt meg masse kunnskap og gode tilbakemeldinger underveis prosjektet. Sist men ikke minst må jeg takke mine medstudenter, venner og familie som har støttet meg gjennom hele prosessen med oppmuntrende ord.

Lillehammer, mai 2018

Maren Lunde Nessøe

Sammendrag

Målet med denne studien er å se hva spesialpedagoger ansatt på en spesialpedagogisk avdeling legger i inkluderingsbegrepet og hvordan inkludering gjennomføres i praksis. Etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 viser det seg at flere elever mottar spesialundervisning i segregerte grupper og klasser (Nordahl & Hausstätter, 2009). Det er derfor interessant å se inkludering opp mot egne spesialpedagogiske avdelinger. Problemstilling er: «Hvordan forstår og praktiserer spesialpedagoger på en spesialpedagogisk avdeling inkluderingsbegrepet?» Den innhentede empirien baserer seg på tre kvalitative intervjuer. Min fortolkning er basert på informantenes egne forforståelser av ulike temaer. Det ble benyttet et delvis strukturert intervju til innhenting av empiri, på den måten kan man stille spørsmålene i vilkårlig rekkefølge, slik at det blir en naturlig samtale.

Funn i studien viser at spesialpedagogene mener inkludering handler om å være en del av et fellesskap inne på avdelingen, hvor både det faglige og sosiale utvikles. Et godt samarbeid mellom ulike instanser både internt og eksternt kan påvirke elevenes læringsutbytte, ved at de får den hjelpen og støtte de trenger. Et godt samarbeid mellom skole og hjem er preget av en gjensidig tillit, og spesialpedagogene mener dette samarbeidet er noe varierende. Inkludering kan ses i sammenheng med andre forhold i læringsmiljøet. Motivasjon, mestring og selvbilde påvirker hverandre, da selvbildet og den forventningen eleven har om mestring påvirker elevens motivasjon. Både indre og ytre motivasjon benyttes. Relasjonsbygging står og sentralt for læring, hvor det er viktig at elevene blir anerkjent av spesialpedagogen. Spesialpedagogene mener relasjonsbygging elevene i mellom er svært vanskelig. Elevene får medvirke i varierende grad, basert på deres vansker.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	3
Sammendrag.....	4
1. INNLEDNING	8
1.1 Begrepet inkludering	8
1.2 Tidligere forskning.....	9
1.3 Presentasjon av tema, problemstilling og forskningsspørsmål.....	11
1.3.1 Presentasjon av tema	11
1.3.2 Problemstilling	11
1.3.3 Forskningsspørsmål:.....	11
1.4 Oppgavens oppbygging.....	11
2. HISTORISK TILBAKEBLIKK.....	13
2.1 Fra 1800-tallet til 1970-tallet.....	13
2.3 Mønsterplan av 1974 og Mønsterplan av 1987	13
2.4 Salamanca-erklæringen	14
2.5 Reform 94 og Reform 97.....	14
2.6 Læreplanen for Kunnskapsløftet	15
3. BEGREPSAVKLARING OG TEORI	16
3.1 Inkluderingsbegrepet	16
3.1.2 Ulike oppfatninger av inkluderingsbegrepet	17
3.1.3 Tilpasset opplæring - ordinær undervisning og spesialundervisning	18
3.1.4 Smalt og bredt syn på tilpasset opplæring.....	20
3.1.5 Segregering.....	21
3.1.6 Funksjonshemming	21
3.2 Samarbeid.....	22
3.2.1 Samarbeid internt og eksternt.....	22
3.2.2 Samarbeid skole-hjem	22
3.3 Forhold i læringsmiljøet	23
3.3.1 Relasjoner	23

3.3.2	Selvbilde, mestring og motivasjon	23
3.3.4	Medvirkning	24
3.4	Sosiokulturelt læringsperspektiv	24
3.4.1	Vygotsky	24
4.	METODE	26
4.1	Hermeneutikk	26
4.2	Valg av metode.....	28
4.3	Planlegging og gjennomføring av undersøkelsen.....	29
4.3.1	Utvalg	30
4.3.2	Intervjuguiden	30
4.3.3	Prøveintervjuet	31
4.3.4	Intervjusamtalen	31
4.4	Bearbeiding av datamaterialet	32
4.5	Analyse.....	32
4.6	Kvalitetskriterier for forskning.....	33
4.6.1	Reliabilitet (troverdighet)	33
4.6.2	Validitet (gyldighet)	34
4.6.3	Generalisering (overførbarhet)	35
4.7	Etiske refleksjoner	36
5.	PRESENTASJON AV EMPIRI	38
5.2	Informantenes forståelse av inkluderingsprinsippet	39
5.2.1	Informantenes mål med opplæringen	39
5.2.2	Informantenes forståelse av inkluderingsbegrepet	39
5.2.3	Segregering.....	40
5.2.4	Inkludering i praksis	41
5.2.5	En felles plattform for inkludering	42
5.2.6	Oppsummering	42
5.3	Samarbeid i et inkluderende læringsmiljø	43
5.3.1	Samarbeid internt og eksternt på avdelingen.....	43

5.3.3 Samarbeid mellom skole og hjem	44
5.3.4 Oppsummering	45
5.4 Inkludering og forhold i læringsmiljøet	45
5.4.1 Mestring.....	46
5.4.2 Relasjoner	47
5.4.3 Medvirkning	49
5.4.5 Motivasjon.....	50
5.4.6 Selvbilde	51
5.4.7 Oppsummering	52
6. DRØFTING OG REFLEKSJON	53
6.1 Inkludering i praksis	53
6.1.1 Deres mål med opplæringen.....	53
6.1.2 Inkluderingsbegrepet	54
6.1.3 Inkludering i hverdagen.....	55
6.1.4 En felles plattform for inkludering	56
6.2 Samarbeid i et inkluderende læringsmiljø	56
6.2.1 Samarbeid internt og eksternt	56
6.2.2 Samarbeid mellom skole og hjem	57
6.3 Inkludering og forhold i læringsmiljøet	58
6.3.1 Mestring, motivasjon og selvbilde	58
6.3.2 Relasjoner	59
6.3.3 Medvirkning	60
7. OPPSUMMERING	62
8. LITTERATURLISTE	64
Vedlegg 1 NSD	69
Vedlegg 2 informasjonsskriv.....	71
Vedlegg 3 - Intervjuguide.....	74

1. INNLEDNING

Min interesse for det spesialpedagogiske feltet oppstod i løpet av min bachelorgrad i pedagogikk, og interessen har bare fortsatt å stige. Da jeg skulle bestemme meg for hvilket tema jeg ønsket å skrive om i denne oppgaven, var jeg sikker på at jeg ønsket å skrive om noe i forhold til inkludering og spesialundervisning i skolen.

1.1 Begrepet inkludering

Inkludering og tilpasset opplæring er svært sentralt i dagens norske skole.

Inkluderingsbegrepet kan deles i to kategorier. Den ene er den inkluderingen som foregår lokalt i den pedagogiske virksomheten og i selve undervisningskonteksten. Den andre omfatter den globale konteksten, hvor det handler om å kunne oppnå et inkluderende samfunn der mangfold og deltakelse fremmes (Nordahl mfl., 2018, s. 25-30). Jeg kommer til å benytte meg av den lokale konteksten i denne oppgaven, da jeg skal fokusere på inkludering i skolen.

I en rekke styringsdokumenter står det at inkludering handler om å favne om fellesskapet på skolen. "Tilpasset opplæring skal ivareta prinsippet om inkludering. Inkludering innebærer at alle elever, også de som ikke har tilfredsstillende læringsutbytte, skal ha tilhørighet i en klasse og ta del i fellesskapet i skolen" (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2015a, s. 1). Tilpasset opplæring brukes som et redskap for å oppnå målet om en inkluderende og likeverdig skole. I Opplæringsloven blir ikke inkluderingsbegrepet benyttet, men tilpasset opplæring vektlegges: "Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten" (Opplæringslova). Under prinsipper for opplæringen i Læreplanverket for Kunnskapsløftet står det at tilpasset opplæring skal foregå innenfor et fellesskap i fellesskolen. Opplæringen skal tilrettelegges på en måte hvor elevene bidrar inn i fellesskapet, men også opplever mestring og når målene sine (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2015b, s. 4). Etter innføringen av Kunnskapsløftet gikk man over til et sterkere individfokus, enn det man hadde hatt i L97. På den måten ønsket man å få til en bedre tilpasset opplæring til den enkelte (Thuen, 2008).

Det finnes ikke en entydig definisjon og forståelse av inkluderingsbegrepet. Dette har resultert i at begrepet har fått mange ulike tolkninger (Nordahl mfl, 2018). Dette kan ses i sammenheng med spesialundervisningens historie, hvor det har gått fra segregerte opplæringstilbud, til integrerte opplæringstilbud til inkluderende opplæringstilbud. Segregering betyr at man skiller ut mennesker basert på deres funksjonsevne. Mens integrering handler om at elever med særskilte behov plasseres i den ordinære skolen hvor det er eleven som må tilpasse seg

skolens miljø. Inkluderingsstanken omfavner alle elever, hvor det er skolen og læringsmiljøet som skal tilpasses barnet (NOU 2016:17, s. 39; Olsen, 2013, s. 15; UNESCO, 2017, s.7).

Ved innføringen av Kunnskapsløftet (LK06) ønsket man at antall elever som mottok spesialundervisning skulle reduseres, men man ser at det motsatte har skjedd. På begynnelsen av 2000-tallet var et rundt 6 prosent av elever i grunnskolen som mottok spesialundervisning, mens etter innføringen av K06 har dette antallet økt betraktelig. De siste årene har tallet ligget på rundt 7,9 prosent i grunnskolen. Antall elever i videregående skole som mottar spesialundervisning er noe lavere, og lå på et landsgjennomsnitt på rundt 3 prosent skoleåret 2013/14. Disse tallene gjelder både for de elevene som har som mål å få et ordinært vitnemål og de på et lavere nivå. Man ser at det er flere elever som mottar spesialundervisning i grunnskolen enn i videregående skole (Hausstätter, 2012, s.22; Utdanningsdirektoratet, 2015, s.56; Utdanningsdirektoratet, 2017). Bruken av segregerte opplæringstilbud i form av grupper og klasser har også økt etter innføringen av K06. Dette anses som et resultat av at man ønsker å realisere kravet om tilpasset opplæring (Nordahl & Hausstätter, 2009).

1.2 Tidligere forskning

Tidligere forskning viser at etter innføringen av Kunnskapsløftet har antall elever som mottar spesialundervisning økt betraktelig. Det viser seg at elever med spesialpedagogiske behov ikke får et like godt opplæringstilbud som elever uten disse behovene. Elever som trenger ekstra hjelp og tilrettelegging blir ikke inkludert i fellesskapet sammen med jevnaldrende i tilstrekkelig grad. Det er mange elever som får spesialundervisning i segregerte former utenfor det ordinære. Det viser seg også at elevene ikke får fullt utbytte av sitt læringspotensial. Det er ofte assistenter som gjennomfører spesialundervisningen, uten at de har den rette kompetansen (Markussen, Frøseth & Grøgaard, 2009; Nordahl & Hausstätter, 2009; Nordahl mfl, 2018).

I Nordahl og Hausstätter forskningsrapport (2009) problematiserer de bruken av assistenter i spesialundervisningen uten den rette kompetansen. De fant at det var en tredjedel av årstidene hvor det ble benyttet assistenter i spesialundervisningen. Det så ut til at assistenter i hovedsak ble benyttet som en voksenperson til å utføre de mer praktiske tingene. Men på samme tid overtar en rekke assistenter lærerens plass, og får ansvar for å gjennomføre opplæringen. Nordahl og Hausstätter viser til at hele 30 prosent av skoleledere rapporterer dette, mens 40 prosent forteller at assistentene av og til har dette ansvaret. De konkluderer med at assistenter svært ofte får oppgaver som en lærer skulle ha gjennomført. Videre ser de

at assistentene ofte får veiledning av spesialpedagog eller kontaktlærer (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 119-121).

Nordahl og Hausstätter (2009) ser at segregerte opplæringstilbud i form av egne grupper og klasser også har økt etter innføringen av Kunnskapsløftet. De mener denne økningen kommer som et resultat av at skolen og skoleeier ønsker å realisere kravet om tilpasset opplæring. De erfarte at begrunnelsen for å ha segregerte opplæringstilbud var forankret i det smale synet på tilpasset opplæring, fordi dette tilbudet anses som å være mer tilpasset til den enkelte elevs forusettninger. Videre ser de segregerte opplæringstilbud som et resultat av et vanskeperspektiv, hvor problemene blir ansett som noe som tilhører eleven (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 130-133).

Wendelborg (2014, s. 51) undersøkte i 2012 om foreldre til elever med ulike funksjonshemninger mente de kunne velge fritt blant de ulike studieretningene på videregående. Da viste det seg at det var hele 52 prosent av foreldrene som ikke mente at de kunne velge fritt, og at deres barn ble plassert i et bestemt tilbud. Det var 17 prosent av foreldrene som mente at de hadde mulighet til å velge fritt, men at de fikk råd om å velge en studieretning som var tilpasset deres barn. Det betyr at videregående løpet for 70 prosent er lagt opp slik at verken eleven eller foreldrene kan medvirke i særlig stor grad. Olsen (2013, s. 97) viser til at noe av grunnen til at foreldrene ikke opplevde at de kunne velge fritt ligger i den "institusjonelle, kontekstuelle rammen i form av manglende tilgjengelighet ved enkelte skoler (...)". Med dette menes de programområdene skolen kan tilby, den fysiske utformingen på skolen og om skolen har mulighet til å møte elevenes behov for hjelp.

Barneombudet (2017) har gjennomført et prosjekt hvor de har sett på elever som mottar spesialundervisning i grunnskolen. Der kom det fram at elever i svært liten grad får medvirket, og at en del av elevene ikke vet hva medvirkning er. Noen av elevene ser viktigheten med å kunne medvirke, men de vet ikke hvordan eller i hvilke situasjoner de kan gjøre det. Det viser seg at om elevene ikke får mulighet til å medvirke påvirker dette både læringsutbyttet og trivselen. Mange av elevene i rapporten uttrykker en frustrasjon rundt at de ikke blir hørt eller får nødvendig informasjon. Om skolen ikke lytter til elevene kan de forspille nyttig kunnskap, for elevenes kunnskap om egen læringssituasjon kan bidra til at undervisningen blir bedre (Barneombudet, 2017, s. 42-45).

1.3 Presentasjon av tema, problemstilling og forskningsspørsmål

1.3.1 Presentasjon av tema

Prinsippet om inkludering er beskrevet i skolens styringsdokumenter. Der fremgår det at alle elever, også de med spesialpedagogiske behov, skal være inkludert i skolens fellesskap. Det viser seg at elever blir skilt ut fra det ordinære opplæringstilbudet, basert på sine funksjonshemminger. Dette kan man se i sammenheng med en medisinsk forståelse av funksjonshemmingsbegrepet (Tøssebro, 2014). Disse elevene kan bli plassert i segregerte grupper og klasser, dette går i mot fellesskapstanken siden det i større grad fokuseres på enkeltindividene. I denne masteroppgaven skal jeg ta for meg inkludering av elever med spesielle behov, som mottar sin opplæring på en segregert avdeling. Jeg har valgt å begrense meg til videregående skole. Her undersøker jeg inkluderingsbegrepet ut fra min problemstilling og mine forskningsspørsmål.

1.3.2 Problemstilling

Min problemstilling er som følgende: *Hvordan forstår og praktiserer spesialpedagoger på en spesialpedagogisk avdeling inkluderingsbegrepet?*

Jeg har valgt å benytte meg av kvalitative forskningsintervjuer for å hente inn mine data. På den måten har jeg fått mulighet til å høre informantenes historier og egne fortolkninger av ulike sentrale aspekter innenfor inkludering (Thagaard, 2013).

1.3.3 Forskningsspørsmål:

Jeg har utarbeidet tre forskningsspørsmål på bakgrunn av min problemstilling. Disse er:

1. Hvordan forstår spesialpedagogene inkluderingsbegrepet?
2. Hvordan og med hvem samarbeider spesialpedagogene med for å sikre elevene et inkluderende læringsmiljø?
3. Hvilke forhold i læringsmiljøet vurderes som viktig for et inkluderende opplæringstilbud?

Alle forskningsspørsmålene omhandler sentrale begreper i forhold til å realisere tanken om inkludering.

1.4 Oppgavens oppbygging

Kapittel 1 – innledning består av en innledning, hvor jeg beskriver noen sentrale begreper.

Her er det også beskrevet tidligere forskning på feltet, som er relevant i forhold til mitt tema, problemstilling og forskningsspørsmål.

I kapittel 2 – Historisk tilbakeblikk ser jeg hvordan utviklingen har foregått fra spesialskoler til dagens norske skole. Dette er en kort oppsummering av sentrale utviklingstrekk, hvor jeg kommer inn på begrepene segregering, integrering og inkludering. Denne delen danner bakgrunn for min teoridel.

I kapittel 3 – Begrepsavklaring og teori kommer jeg inn på sentrale begreper og teori som videre kan ses opp mot min empiri. Hovedfokuset ligger på inkludering og andre sentrale forhold i læringsmiljøet

I kapittel 4 – Metode har jeg beskrevet mitt valg av vitenskapelig tilnærming og metode. Her gjennomgår hele forskningsprosessen med begrunnelser for de valg jeg har foretatt meg.

I kapittel 5 – Presentasjon av empiri presenterer jeg de tre informantenes svar. Denne delen er strukturert etter mine forskningsspørsmål.

I kapittel 6 - Drøfting og refleksjon ser jeg teori og tidligere forskning opp mot min empiri. Denne delen er strukturert i samsvar med mine forskningsspørsmål.

I kapittel 7 – Oppsummering oppsummerer jeg mine funn, og ser funnene opp mot min problemstilling.

2. HISTORISK TILBAKEBLIKK

I det følgende vil jeg ta for meg et lite historisk tilbakeblikk, hvor man ser utviklingen fra de første spesialpedagogiske opplæringstilbudene til dagens norske skole. Dette bidrar til at man får et innblikk i endringen av hvordan elever med spesialpedagogisk behov oppfattes.

2.1 Fra 1800-tallet til 1970-tallet

De aller første spesialpedagogiske opplæringstilbudene i Norge ble etablert på 1800-tallet. Norge fikk sin første spesialscolelov som ble vedtatt av Stortinget i 1881. Denne loven het "Lov om abnorme Børns undervisning", også kjent som abnormskoleloven. Denne spesialscoleloven gjaldt for opplæringen av blinde, døve og åndssvake barn, hvor disse skulle skilles ut fra den ordinære skolen. Først i 1951 kom det en ny spesialscolelov. Denne loven skulle gjelde for barn og unge med tilpasningsvansker, evneveike, de med lese-, skrive- og talevansker, og hørsels- og synshemmede. På 1950-tallet ble spesialundervisningen delt i to, hvor den ene dreide seg om spesialscolene, mens den andre omhandlet hjelpeundervisning. Hjelpeundervisningen kunne både foregå individuelt og i hjelpeklasser ved den ordinære skolen til elevene. Denne todelingen bidro til at 1950-årene kjennetegnes med en spesialundervisning som var segregerende (Askildt, 2007, s. 142; Befring, 2012, s. 35; NOU 1995:18, s. 118-119; Thuen, 2008, s. 183-185). I 1969 ble Blom-komiteen satt ned. Denne komiteen utarbeidet regler om at spesialundervisningen skulle innarbeides i den ordinære grunnskoleloven. Dette resulterte i at det kom en ny grunnskolelov i 1975, som ble kalt "integreringsloven". Spesialundervisningen ble en del av grunnskoleloven (NOU 1995:18, s. 119).

2.3 Mønsterplan av 1974 og Mønsterplan av 1987

I 1974 ble en ny læreplan Mønsterplanen (M74) innført, til fordel for den tidligere Normalplanen av 1939, etter at det i 1969 ble obligatorisk niårig skole. Her skulle undervisningen tilpasses den enkelte elevs behov, og dermed ble differensiering et sentralt stikkord. Man mente at man kunne få et rikere læringsmiljø når klassene bestod av elever med ulike interesser og evner. Elevene fikk mulighet til å arbeide i sitt eget tempo og på den måten som passet dem best. Undervisningen ble dermed tilpasset (Thuen, 2008, s. 182; Tønnessen, 2011, s. 83-84). Siden elever med behov for spesialundervisning ikke lenger skulle gå i egne klasser eller institusjoner, betydde dette at man måtte teste og diagnostisere barna, "slik at undervisningsopplegget bedre kunne "skreddersys" for den enkelte (Thuen, 2008, s. 248).

I 1987 kom en ny Mønsterplan (M87) på dagsorden. Her ble tilpasset opplæring for første gang lansert som et grunnleggende prinsipp i en nasjonal læreplan. Tilpasset opplæring skulle gjelde for all undervisning, og det skulle komme til syne i valg av undervisningens organisering, innhold og tilrettelegging. Overgangen fra M74 til M87 bidro til at skolens integreringsperspektiv gikk fra å være segregerende til mer inkluderende. Men inkluderingsbegrepet hadde enda ikke fått fotfeste verken i politikken eller spesialpedagogikken (KUD, 1987, s. 26; Raaen, 2010, s. 38; Thuen, 2008, s. 250). I M87 ble "likhet" erstattet med "likeverd". Begrepet "likhet" blir forstått som at alle individer og grupper skal behandles helt likt, mens "likeverd" blir sett på som en differensiert behandling av grupper og individer (NOU 2009:18, s. 55). I M87 (1987) står det at "elevene skal også ha likeverdige muligheter til å bruke egne erfaringer i læringsarbeidet, og mulighet til å utvikle og utvide sine kunnskaper og ferdigheter ut fra sine individuelle forutsetninger" (KUD, 1987, s. 27). Alle elever har rett på en opplæring tilpasset deres forutsetninger og evner. Dette skal også gjelde for spesialundervisning da det er "en naturlig del av skolens arbeid med å legge til rette og gjennomføre tilpasset opplæring (KUD, 1987, s. 27).

2.4 Salamanca-erklæringen

I 1994 avholdt UNESCO en verdenskonferanse i Salamanca, Spania. På denne konferansen deltok mer enn 300 deltakere som representerte 92 regjeringer og 25 internasjonale organisasjoner. Deres formål var å fremme en utdanning som skulle gjelde for alle barn, og spesielt de med spesielle behov. Denne verdenskonferansen resulterte til det vi kjenner i dag som Salamanca-erklæringen. (UNESCO, 1994, s. iii). Her løftet de fram inkludering som et viktig begrep. Da Norge underskrev erklæringen i 1994 ble vi forpliktet til å jobbe for å oppnå en inkluderende skole (Hausstätter, 2012, s. 22; Thuen, 2008, s. 252). Inkluderende skoler skal bidra til at alle elever skal lære det samme, når det er mulig, uavhengig av de vansker og forskjeller de har. En inkluderende opplæring for alle skal tilrettelegges i den ordinære skolen, uavhengig av elevenes kulturelle, etniske, sosiale, emosjonelle, intellektuelle og fysiske bakgrunn. Elever med spesielle behov skal ved hjelp av ekstra hjelp og støtte, få et like godt opplæringstilbud som de elevene uten disse behovene (UNESCO, 1994, s. 11-12; NOU 2009: 18, s. 238).

2.5 Reform 94 og Reform 97

I 1997 kom det en ny læreplan (L97). Her skulle elevene få være aktive deltakere og ha mer ansvar for egen læring. Den generelle delen av læreplanen kom tidligere enn resten av L97, fordi den også skulle gjelde for videregående opplæring som skulle tre i kraft i 1994 (L94).

L97 skulle gjelde for grunnskolen, mens L94 skulle gjelde for videregående opplæring. I 1994 fikk alle rett til videregående opplæring i tre år, og samtidig fikk elever med behov for spesialundervisning rett til inntil fem års videregående skole (KUF, 1996, s. 4; St.meld. nr 23 (1997-98)); Tønnessen, 2011, s. 106-107 og 115). Prinsippet om tilpasset opplæring ble videreført som et overordnet prinsipp fra M87 til L97. I likhet med M87 skulle opplæringen tilpasses og differensieres slik at alle elever kan få et likeverdig opplæringstilbud. I L97 fokuseres det på inkludering, hvor alle, inkludert elever med særskilte opplæringsbehov, skal inkluderes i fellesskapet på en likeverdig måte (KUF, 1996, s. 57-58; St.meld. nr 23 (1997-98)).

2.6 Læreplanen for Kunnskapsløftet

Læreplanen for Kunnskapsløftet (LK06) ble innført i 2006. Noe av grunnen til at LK06 ble innført på bakgrunn av Kvalitetsutvalgets evaluering av L97. Evalueringen av L97 viste at lærerne i den norske skolen ikke ga tilstrekkelig tilpasset opplæring til elevene. Konklusjonen ble at man ønsket en mer individuell differensiering og et større fokus på tilpasset opplæring. Etter innføringen av KL06 ble det dermed et større fokus på individene, enn det hadde vært i L97 (Thuen, 2008, s. 243; Tønnessen, 2011). I tillegg skulle den nye læreplanen omfatte fem grunnleggende ferdigheter, disse er: "å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne regne, å kunne bruke digitale verktøy" (Thuen, 2008, s. 244).

3. BEGREPSAVKLARING OG TEORI

I det følgende kapittelet tar jeg for meg begreper som er relevante for min problemstilling og drøfting. I det første delkapittelet tar jeg for meg inkluderingsbegrepet, her kommer jeg inn på forskjellen mellom integrering og inkludering, ulike oppfatninger av inkluderingsbegrepet, tilpasset opplæring (smalt og bredt syn) og funksjonshemming. I det andre delkapittelet tar jeg for meg samarbeid internt og eksternt og samarbeid mellom skole og hjem. Det tredje delkapittelet består av forhold i læringsmiljøet. Her vil jeg komme inn på relasjoner, selvbilde, mestring og motivasjon, og medvirkning. Mitt fjerde delkapittel består av en kort redegjørelse for sosiokulturelt lærings syn. Her tar jeg også for meg Vygotskys syn på læring.

3.1 Inkluderingsbegrepet

3.1.1 Integrering og inkludering

UNESCO (2017) redegjør for forskjellen mellom integrering og inkludering. I integreringsbegrepet legger de at: "learners labelled as having "special educational needs" are placed in mainstream education settings with some adaptations and resources, but on condition that they can fit in with preexisting structures, attitudes and an unaltered environment" (UNESCO, 2017, s.7). Inkludering beskrives på følgende måte: "a process that helps to overcome barriers limiting the presence, participation and achievement of learners" (UNESCO, 2017, s.7). Som vi ser her handler integrering om at elever med spesialpedagogiske behov blir plassert i vanlige opplæringstilbud, hvor eleven må tilpasse seg det miljøet, strukturer og holdninger som allerede finnes der. Mens inkludering blir ansett som en prosess hvor man skal overvinne de barrierene som begrenser elevens deltakelse og prestasjon i fellesskapet.

Solli påpekte i 2010 (sitert av Olsen, 2013, s.15) at integreringstanken "ble sett på som en reform av spesialundervisning, der tiltak skulle rettes mot å gjøre plass for barn med særlige behov i et ordinært skoletilbud". I inkluderingsreformen skulle man fokusere på skolen som helhet, hvor skolen og læringsmiljøet skulle tilpasses barnet. Et hovedskille mellom integrering og inkludering er at integreringsbegrepet fokuserer på den enkelte eleven som skal bli del av fellesskapet, mens inkluderingsbegrepet fokuserer på alle elever, ikke bare elever med spesielle behov. Inkludering handler altså om å ta vare på de variasjonene og det mangfoldet som finnes innenfor fellesskapet (Olsen, 2013, s. 15; Thuen, 2008, s. 252-253).

3.1.2 Ulike oppfatninger av inkluderingsbegrepet

I følge Nordahl mfl. (2018) kan inkluderingsbegrepet deles i to kategorier. Den ene er den inkluderingen som foregår lokalt i den pedagogiske virksomheten og i selve undervisningskonteksten. Her kan man vurdere om eleven er fysisk, sosialt eller psykisk inkludert, da disse tre danner kjernen for et inkluderende læringsmiljø. Den lokale inkluderingen fokuserer altså på det som skjer i skolen, men ikke det som foregår i samfunnet utenfor (Nordahl mfl., 2018, s. 25-30). Den andre kategorien omfatter den globale konteksten. Her nevnes UNESCO, FNs menneskerettserklæring, FNs barnekonvensjon og Salamanca-erklæringen, hvor hovedmålet deres er å oppnå et samfunn som både er fredelig, rettferdig og inkluderende. Et sentralt mål for å kunne oppnå et inkluderende samfunn er at mangfold og deltakelse fremmes, mens diskriminering motvirkes. Det kreves endringer for at man skal få et samfunn som er inkluderende (Nordahl mfl., 2018, s. 26-27).

Olsen (2013, s. 15) mener at "inkludering i skoleperspektiv kan forstås som et samspill mellom det faglige, det kulturelle og det sosiale læringsmiljøet, der den enkelte elev har en naturlig og selvfølgelig plass." Nordahl mfl. (2018) utdyper dette noe mer. I det faglige skal elevene oppleve mestring, få et utbytte og tilpassede utfordringer. Det sosiale handler om relasjonsbygging og samhandling elevene imellom. Det kulturelle omfatter læringsmiljøet, hvor det tilrettelegges for mangfold og ulike læringsmåter. Elevens opplevelse av disse tre avhenger av hvordan skolen organiserer læringsmiljøet.

Haug (2003) argumenterer for fire sentrale oppgaver skolen må ivareta som et ledd i målet om en inkluderende skole. Disse er:

- To increase fellowship. All children should be a member of a school class and take part in social life at school together
- To increase participation. Genuine participation, as distinct from being an onlooker, involves two processes: the creation of opportunities for everyone to be involved socially with others, and the active encouragement to be involved.
- To increase democratisation. All voices should be heard. All students shall have the opportunity to comment upon and to influence matters concerning their own education.
- To increase benefit. All students should have an education that enables them to learn and participate (Haug, 2003, s. 99-100).

Med dette mener Haug at inkludering må favne om den enkelte elev slik at den kan bli en del av skolens fellesskap. Alle skal bidra inn i og kan dra nytte av fellesskapet, samtidig som at alle skal bli hørt. Elevene få et faglig og sosialt utbytte av å delta i dette fellesskapet.

I følge Nordahl og Hausstätter (2009) har satsingen på inkludering i den norske skolen hatt et fokus på elevenes integritet (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 43). "Den norske satsingen på inkludering baserer seg dermed på et tydelig fokus på den individuelle eleven, dens rettigheter og muligheter til utvikling" (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 44).

Booth og Ainscow (2001, s. 8 og 10) vektlegger i *Inkluderingshåndboka* at inkludering skal gjelde for alle elever som tilhører skolen, ikke bare de elevene med behov for spesialundervisning. Her blir skolens mangfold ansett som en mulighet snarere enn et problem. Tilpasset opplæring brukes som et redskap for at mangfoldet ivaretas. Det poengteres også at skolene må utvikle gode strategier, praksis og skolekultur for at intensjonen om tilpasset opplæring skal ivaretas. De mener inkludering skal bidra til at ekskludering fra skolens sosiale, kulturelle og faglige fellesskap reduseres (Booth & Ainscow, 2001, s. 8 og 10).

Kjærnsli m.fl påpeker i 2007 (sitert av Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 45) at elever i Norge trives på skolen, men deres faglige utvikling stemmer ikke overens med deres trivsel. Dette forklares med at inkludering er en ideologisk og politisk målsetting som ikke bygger på pedagogiske prinsipper, men på juridiske og sosiale samfunnsforhold. De mener at skolens målsetting om inkludering derfor ikke inneholder pedagogiske prinsipper. Den norske skolen fokuserer på tilpasset opplæring, og dette kan anses "som et forsøk på å tilføre målsettingen om en inkluderende skole et pedagogiske element" (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 45).

3.1.3 Tilpasset opplæring - ordinær undervisning og spesialundervisning

Som vi har sett står det i opplæringsloven at "opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten" (Opplæringslova). I den norske skolen blir tilpasset opplæring brukt som et didaktisk redskap og et pedagogisk prinsipp for å kunne oppnå målet om en skole som både er inkluderende og likeverdig. Det som ligger til grunn for tilpasset opplæring er troen på at elever har ulike måter å lære på, og derfor skal man møte disse ulikhetene med en opplæring som er tilpasset den enkelte (Bachmann & Haug, 2006, s. 25; Hausstätter, 2012, s. 23-24). Hausstätter (2012, s. 23) understreker at "tilpasset opplæring innenfor denne forståelsesrammen fungerer som

prinsippet "flere veier til Rom". I dette legger han at det er veien til målet som skal tilpasses og ikke selve målet.

På tross av inkluderingsbegrepet, er det noen elever som ikke får utbytte av den ordinære tilpassede opplæringen. Disse har rett på spesialundervisning (Tangen, 2012, s. 108-109). I opplæringslova §5-1 står det at "elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning" (Opplæringslova). Den retten elever får til spesialundervisning avhenger til en viss grad av kvaliteten på og differensieringen i det ordinære opplæringstilbudet (Tangen, 2012, s.144). Nilsen (2010) nevner tre sentrale forhold i spesialundervisning. Disse er kompetanse, innhold og ressurser. Det vil være nødvendig å benytte seg av spesialpedagogisk kompetanse, selv om dette ikke er et krav. Spesialpedagoger har ofte en større bevissthet i forhold til hvordan man på best mulig måte kan tilrettelegge for utvikling og læring. Dette gjelder både på system- og individnivå. I opplæringsloven §5-5 står det at opplæringens innhold gjelder spesialundervisning så langt det passer. Det vil si at man har mulighet til å avvike fra kompetansemålene. Man kan da tilpasse forventninger, behov og forutsetninger til elevens læringspotensial. Opplæringens innhold og mål skal beskrives i en individuell opplæringsplan (IOP) (Opplæringslova). Ettersom elever med behov spesialundervisning krever mer tilpasning trengs det flere timerressurser. På den måten kan man sette inn flere lærertimer og voksenressurser til å følge opp og støtte eleven. På den måten kan elever med spesialpedagogiske behov få en likeverdig opplæring (Nilsen, 2010, s. 119-120; Opplæringslova, 1998; Tangen, 2012, s. 109).

I den generelle delen av *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (2017) står det skrevet at "skolen skal ha rom for alle, og læreren må derfor ha blikk for den enkelte. Undervisningen må tilpasses ikke bare for fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse" (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Skoleeier, ledelsen på opplæringsstedet og personalet på skolen har som plikt å tilpasse og gi en god opplæring som er forsvarlig ut fra elevenes forutsetninger og evner. Dette gjelder både ordinær undervisning og spesialundervisning. Man kan se spesialundervisning som den muligheten skolen har til å gi en opplæring som er mer individuelt tilpasset til eleven (Nilsen, 2010, s. 118; NOU 2009:18, s. 15; Wilson et al., 2010, s. 15).

Det å kunne ivareta elevmangfoldet er helt sentralt innenfor inkludering, dette gjelder også tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring gjelder som sagt både ordinær undervisning og spesialundervisning (Booth & Ainscow, 2001, s. 8; Tangen, 2012, s. 108). Nordahl og Hausstätter (2009) viser dette på følgende måte:

Tilpasset opplæring	
Vanlig undervisning	Spesialundervisning

Fig.1 Tilpasset opplæring, vanlig undervisning og spesialundervisning gjengitt av Nordahl og Hausstätter (2009, s. 46).

I følge Nordahl og Hausstätter (2009) uttrykker figuren at det finnes en sammenheng mellom hvor god læreren er til å tilpasse opplæringen i den ordinære undervisningen, og om det oppstår et behov for spesialundervisning. Læringsutbyttet av den ordinære undervisningen er avgjørende for om eleven vil få et behov for spesialundervisning (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 46-47).

3.1.4 Smalt og bredt syn på tilpasset opplæring

Man kan ha ulikt fokusområde innenfor tilpasset opplæring. Som vi har sett i del 3.1.2 er det mange som nevner fellesskapet og det sosiale når de snakker om inkludering. I tillegg ble det satt fokus på fellesskapet i arbeidet med opplæringsloven. Det viser seg imidlertid at fellesskapet sjeldent blir satt foran enkelteleven når skolen skal tilpasse opplæringen til den enkelte, etter innføringen av LK06. Dette faller innenfor en smal, individfokusert forståelse av tilpasset opplæring. Her ønsker man å tilpasse opplæring til den enkelte. Man har en medisinsk tankegang, hvor man ser sammenhenger mellom elevens skolebaserte problemer og dens individuelle vansker. Dette anses som et prosjekt hvor lærerens undervisningsopplegg baserer seg på elevenes individuelle utvikling av ferdigheter. Man ser på de sterke og svake sidene hos eleven, hvor man tilrettelegger aktiviteter og lærestoff til den enkelte. Elevenes indre motivasjon blir styrket om de erfarer at de mestrer oppgavene. Det vil derfor være viktig å både tilpasse oppgavene, men også metodene og arbeidsmåtene, for at elevene skal få en undervisning som bidrar til et tilfredsstillende utbytte. Spesialundervisning blir ansett som den mest individbaserte undervisningen skolen kan tilby, og faller dermed innenfor et smalt syn på tilpasset opplæring (Hausstätter, 2012, s. 25; Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 48-50; Raaen, 2010, s. 27; Udir, 2015a, s. 2; Wilson et al., 2010, s. 16-17).

På den andre siden har man den brede, systemfokuserede forståelsen av tilpasset opplæringen. Her foregår opplæringen innenfor et sosialt fellesskap, hvor elevene utvikler sin kunnskap innenfor dette fellesskapet. Opplærings situasjonen preges av mangfold, hvor man fokuserer på sosial deltakelse, inkludering og samarbeid. Den kunnskapskapitalen som finnes i klasserommet blir benyttet. På den måten kan elevene fremme læringspotensialet til hverandre. Både organisering av undervisningsopplegget og tilrettelegging av læringsmiljøet

vil bidra til at man kan gi alle elever en likeverdig opplæring innenfor fellesskapet. I denne forståelsen av tilpasset opplæring blir både ytre og indre motivasjon vektlagt, da man fokuserer på hele elevgruppen og ikke kun enkeltindividene (Hausstätter, 2012, s. 25-28; Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 49; Raaen, 2010, s. 27; Udir, 2015a, s. 2).

3.1.5 Segregering

Segregering blir ansett som en motsats til inkluderingsbegrepet. Om man ikke deltar i et inkludert fellesskap kalles dette segregering. Segregerte tilbud kan gis ved spesialskoler eller i spesialklasser eller spesialgrupper innenfor den ordinære skolen (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 130; Utdanningsdirektoratet [Udir], 2015, s. 4). I NOU 2016:17 står det at:

Segregering på grunn av nedsatt funksjonsevne betyr at man sorterer og plasserer mennesker i ulike isolerte grupper basert på funksjonsevne. Siktemålet med atskillelsen er ofte å imøtekomme ulike behov som er utløst av en funksjonsnedsettelse. Dette løses gjennom en permanent gruppeinndeling og atskillelse, og et varig tilbud tilpasset de ulike gruppene (NOU 2016:17, s. 39-40).

3.1.6 Funksjonshemming

Funksjonshemming kan bli sett på som "en paraplybetegnelse for funksjonsavvik, aktivitetsbegrensninger og deltagelsesinnskrenkinger" (ICF, 2006, s. 3). I NOU 2016:17 *På lik linje* skrives det at "funksjonshemming forstås som resultatet av et misforhold mellom enkeltmenneskers forutsetninger og samfunnets innretning" (NOU 2016:17, s. 29). Man kan ha ulikt utgangspunkt i forhold til hva man vektlegger i funksjonshemmingsbegrepet, og man deler ofte disse i tre. For det første kan man ha et medisinsk fokus hvor funksjonshemming blir ansett som en egenskap hos individet. Her blir det å være funksjonshemmet sett på som en konsekvens av biologiske avvik eller sykdom. Dette kan ses i sammenheng med individperspektivet på tilpasset opplæring, hvor elevens sosiale- og læringsproblemer blir forstått ut fra deres egenskaper (Dalen, 2013, s. 15; Hausstätter, 2007, s. 22; Udir, 2015a, s. 1; Tøssebro, 2014, s. 21).

Det medisinske, individrettede fokuset har blitt kritisert. Denne kritikken hevder at funksjonshemming ikke bare kan knyttes til personlige egenskaper, men til den situasjonen og de omgivelsene som personen er i. Det er her den andre modellen kommer inn, den sosiale. Her er det samfunnets oppbygging som skaper funksjonshemmingen, når det tilpasses noen men ikke alle (les: personer med funksjonshemminger) (Dalen, 2013, s. 16; Tøssebro, 2014, s. 22).

I Norden legger man vekt på den tredje modellen, den relasjonelle. Her blir funksjonshemming ansett som noe som oppstår i samspillet mellom omgivelsene og selve individet. Funksjonshemmingen har både tilknytning til personlige egenskaper og til den situasjonen og de omgivelsene personen befinner seg i (NOU 2016:17, s. 30; St.meld.nr 40, s. 8; Tøssebro, 2014, s. 22). Både den sosiale og relasjonelle modellen kan ses i sammenheng med et systemperspektiv på tilpasset opplæring, da det tas utgangspunkt i at det er det undervisningssituasjonen som bør endres (Udir, 2015a, s. 3).

3.2 Samarbeid

3.2.1 Samarbeid internt og eksternt

Når man arbeider med elever med behov for spesialundervisning kan spesialpedagogene i enkelte tilfeller trenge ekstra hjelp og veiledning. Det er dermed viktig å få til et samarbeid med eksterne instanser, som også har ansvar for elevenes utvikling og læring. Dette samarbeidet kan påvirke elevens læringsutbytte (Udir, 2006, s. 6).

På skolen bør det finnes en god ledelse som prioriterer relasjonsbygging og samarbeid. På den måten kan et faglig og pedagogisk samarbeid mellom lærere påvirke om det utvikles et positivt arbeidsmiljø hvor alle vil yte sitt beste (Udir, 2017, s. 18-19). Lærer kan også samarbeide med assistenter. Assistenter kan bistå i opplæringen så lenge de får den veiledningen de trenger (jf. Opplæringslova). Det er da viktig at assistenten får klare beskjeder omkring hva som skal gjøres og på hvilken måte det skal gjennomføres. Assistenter kan ikke benyttes som lærere, da de ikke har den kompetansen som kreves (Utdanningsdirektoratet, 2014).

3.2.2 Samarbeid skole-hjem

Elevenes utvikling og læring kan styrkes om skole og hjem har et godt samarbeid. Det er da viktig med en kommunikasjon om elevens trivsel, faglige og sosiale utvikling. Denne kommunikasjonen bør være gjensidig. Hovedansvaret for barnet ligger hos foreldre og foresatte, det er derfor viktig at de deler sin kunnskap om eleven med skolen. På den måten kan læreren bruke denne kunnskapen for å støtte eleven i utvikling og læring. Innenfor et skole-hjem samarbeid er det helt sentralt at foreldre mottar informasjon om og har en viss innflytelse på barnets skolehverdag. Et godt samarbeid mellom skole og hjem er preget av tillit. På samme tid må det tas hensyn til at foreldre har ulike forutsetninger for å støtte og hjelpe eleven hjemme (Udir, 2006, s. 5-6; Udir, 2017).

3.3 Forhold i læringsmiljøet

3.3.1 Relasjoner

"Kvaliteten på klassen som sosialt system legger premisser for elevenes utvikling og læring, både sosialt og faglig" (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2016, s. 13). Læreren har både ansvar for å skape gode relasjoner til enkeltelever, men også elevene i mellom. Å skape gode elev-lærer relasjoner er sentralt for at elevene skal få et godt læringsutbytte. Lærere som respekterer elevene og vektlegger å skape en god relasjon til dem kan få elever som er engasjerte og motiverte i læringssituasjonen. Det har blitt dokumentert at elever trives bedre på skolen om de har et godt forhold til læreren. En god relasjon mellom elev og lærer baserer seg på anerkjennelse, altså å bli respektert, sett og hørt (Udir, 2016, s. 13-14; Udir, 2015a, s. 6). Bae (2016) skriver at anerkjennelse betyr "å møte den enkelte som et individ som kan forholde seg til seg selv, med rettigheter i forhold til egne tanker og følelser (Bae, 2016, avsn. 6). Læreren er klassens rollemodell, og de andre elevene fanger opp om læreren ikke har god relasjon til en enkelt elev. Dette kan få betydning for hvilken relasjon elevene får seg imellom. Læreren må derfor være inkluderende og vise respekt for alle elever, da dette kan bidra til at elevene får en positiv oppfattelse av hverandre (Udir, 2016, s. 13-14; Udir, 2015a, s. 6).

3.3.2 Selvbilde, mestring og motivasjon

Opplæringens mål er at den enkelte elev skal få en faglig utvikling. Innenfor dette står selvbilde, mestring og motivasjon sentralt. Begrepet selvbildet kan ha mange ulike betegnelser. Skaalvik og Skaalvik (2013) benytter seg av betegnelsen selvoppfatning, og definerer det som "enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv" (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 83). De elevene som har vanskeligheter med læringsprosessen, har også ofte et selvbilde som er lavere enn de elevene som ikke har slike vansker. Selvbildet og den forventningen eleven har om mestring påvirker elevens motivasjon. Det er viktig at elevene får gode erfaringer med å mestre oppgavene når de skal lære seg noe nytt. Derfor må oppgavene legges til et nivå hvor elevene har forutsetninger for å mestre disse. Det blir da viktig å tilpasse undervisningen til elevenes forutsetninger. Er elevene motivert ønsker de å lære, og det påvirker dermed deres læringsutbytte. Om elevene får mestringsopplevelse vil dette påvirke deres evne til å komme seg igjennom både medgang og motgang. Motivasjonen kan også bli påvirket om eleven får lov til å medvirke, får oppgaver som er tilpasset deres behov, og får gode og positive tilbakemeldinger i form av for eksempel ros og belønning. Man skiller mellom indre og ytre motivasjon. Den indre

motivasjonen er de handlingene man gjør på grunn av en iboende interesse for det som skal gjøres, mens den ytre motivasjonen er preget av at handlingene gjøres for å få noe, for eksempel i form av belønning. Innenfor selvbilde, mestring og motivasjon er det da viktig å tilpasse undervisningen til elevenes forutsetninger (Dalen, 2013, s. 50; NOU 2016:17, s. 50; Raaen, 2010, s. 27; Ryan & Deci, 2000, s. 55; Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 26-27 og 120; Utdanningsdirektoratet [UDIR], 2015b).

3.3.4 Medvirkning

Medvirkning handler blant annet om å ha innflytelse på egen skolehverdag. Det betyr ikke at elevene skal bestemme alt som skjer på skolen. Det handler om at elevene skal få si sin mening, og at disse meningene blir vektlagt. En elev som møter et undervisningsopplegg som er laget på forhånd av læreren er ikke med på å medvirke. Om elevene får være med å medvirke kan dette påvirke elevenes læring, tilhørighet, helse og trivsel (Barneombudet, 2015, s. 4-8). I NOU 2009:18 står det at "en viktig demokratisk verdi er retten til medvirkning og innflytelse i spørsmål som berører en selv direkte" (NOU 2009:18, s. 16). Her poengteres det at skoleverket ikke er like flinke som andre offentlige etater i forhold til å lytte til synspunktene til brukerne slik at de har fått informasjon som kan bidra til utvikling av den faglige kvaliteten. Både elever og foreldre har egentlig mulighet til å komme med innspill, men disse blir ikke integrert i stor nok grad i det faglige arbeidet (NOU 2009:18, s. 16).

3.4 Sosiokulturelt læringsperspektiv

I det sosiokulturelle perspektivet på læring står samspillet mellom mennesker helt sentralt. Det handler om at kunnskap ikke tilhører individet men den sosiale gruppen som benytter seg av kunnskapen. Læring foregår i et samspill mellom mennesker, i et kunnskapsfelleskap. Når mennesker blir født utvikler de seg innenfor rammene til det samspillet som finner sted. Det er her erfaringer utvikles. Medmenneskene i dette samspillet hjelper til med å forstå hvordan verden skal oppfattes og hvordan den fungerer (Dysthe, 1999, s. 16; Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 63; Säljö, 2003, s. 71).

3.4.1 Vygotsky

Lev S. Vygotsky støtter opp om det sosiokulturelle perspektivet. Han var opptatt av at barn helt fra fødselen samhandler med voksne. Barnet formes og utvikles i samspillet med sine omgivelser. Vygotsky mener at man utvikler seg til tenkende skapninger gjennom å bli kjent med språket og delta i kommunikasjon. Vygotsky benytter seg av begrepet redskap i forhold

til de språklige, intellektuelle og fysiske ressursene man bruker når man oppnår forståelse om omverdenen og sine handlinger i den (Blanck, 1990, s. 46; Jordet, 2010; Säljö, 2016).

Barn har lavere mentale prosesser enn voksne, men gjennom samhandling med voksne blir disse mentale prosessene høyere. I forhold til dette er det naturlig å komme inn på noe som Vygotsky kaller den proksimale utviklingszone (Blanck, 1990). Den proksimale utviklingssonen blir definert av Vygotsky som:

The distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers (Vygotsky (1978) sitert av Tudge, 1990, s. 157).

Som vi ser her handler det om hva barnet kan klare på egenhånd, og hva barnet kan klare ved hjelp og støtte. Skillet mellom disse to kalles for den proksimale utviklingssonen. De som skal hjelpe og støtte eleven må være mer kompetente personer. Dette kan både være en lærer men også medelever. Det sentrale er at de må kunne mer enn eleven. Den mer kompetente personen fungerer som en stillasbygger. Dette er et stillas som eleven kan støtte seg på. Vygotskys proksimale utviklingszone kan ses på som en annerledes måte å se tilpasset opplæring på. En undervisning som er tilpasset vil da konsentrere seg om elevens nærmeste utviklingszone. På den måten kan dette føre til at elevene utvikler og strekker seg for å nå nye mål. Dette krever at undervisningen differensieres. Her må den enkelte elev få utfordringer som den kan strekke seg mot, det vil si at eleven ikke skal få oppgaver som den allerede mestrer. Her må undervisningen være tilpasset slik at eleven får oppgaver som den nesten mestrer, og samtidig kan få hjelp og støtte på (Imsen, 2012, s. 258; Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 64-65).

Vygotsky knytter motivasjon til det sosiale samspillet som individer deltar i. Det vil si at man ikke kun kan se motivasjon ut fra skolefaglige ferdigheter, men også i forhold til om eleven er en deltaker i det sosiale samspillet og den kunnskapsutviklingen som finnes i klassen. Om elevene er fullverdige og aktive deltakere i gruppen, vil dette fremme elevenes identitet, som igjen bidrar til opplevelsen av motivasjon (Manger, 2012, s. 22-23).

4. METODE

Metode er den strategien man benytter seg av for å finne troverdig og gyldig kunnskap om virkeligheten. Metode benyttes som et hjelpemiddel for innsamling av empiri/ data om virkeligheten. Man kan skille mellom naturvitenskap og samfunnsvitenskap. I naturvitenskapen studerer man ulike fenomener som dyr, atomer eller gener. Disse har man ikke mulighet til å ha en samtale med. Samfunnsvitenskapen fokuserer på mennesker som har egne oppfatninger og forståelser av seg selv og ulike temaer. Her har man mulighet til å ha direkte kontakt med de man ønsker å forske på. Innenfor samfunnsvitenskapen skiller man mellom kvantitativ og kvalitativ metode. Metodevalget avhenger av hva slags kunnskap man ønsker å innhente (Jacobsen, 2016, s. 16; Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2011, s. 34-35; Thagaard, 2013, s. 17). I det følgende vil jeg presentere valg av vitenskapssyn og metode. Det vil også bli redegjort for etiske dilemmaer man kan møte i løpet av forskningsarbeidet.

4.1 Hermeneutikk

Om man benytter seg av en hermeneutisk tilnærming fokuserer man på forståelse og fortolkning av et fenomen. Føllesdal & Walløe (2007) definerer hermeneutikk som "studier av hva forståelse er og hvordan vi bør gå fram for å oppnå forståelse" (Føllesdal & Walløe, 2007, s. 89). Når man ønsker å forstå noe kan dette dreie seg om en rekke ulike objekter. Disse objektene kan blant annet være handlinger, tekster, personer og ord og uttrykk. I hermeneutikken kan menneskers handlinger fortolkes ved at man undersøker et meningsinnhold som er dypere enn det man ser først. Det vektlegges at en egentlig sannhet ikke finnes fordi man kan tolke fenomener på ulike måter (Føllesdal & Walløe, 2007, s. 84; Thagaard, 2013, s. 41).

Hans-Georg Gadamar er en sentral filosof innenfor hermeneutikken. Han påpeker at "all mening og all forståelse er strukturert av en ikke bevisst forforståelse, eller av fordommer" (Thomassen, 2006, s. 86). Det han legger i begrepet "fordommer" er at disse er med på å gi oss en forståelse. Har man ikke en forforståelse blir det umulig å tolke. Det er våre individuelle opplevelser av verden, sosiale sammenhenger, mennesker, språket og tekstsjangeren som påvirker vår forforståelse av teksten. Det er altså våre tidligere erfaringer som danner bakgrunnen for våre forforståelser (Bergstrøm & Boréus, 2005, s. 25; Thomassen, 2006, s. 86).

Innenfor hermeneutikken finner vi *den hermeneutiske sirkel* eller *den hermeneutiske spiral*, en fortolkningsprosess hvor vår forståelse utvikles ved at man til stadighet beveger seg mellom

helhet og del i det man ønsker å forstå (Bergstrøm & Boréus, 2005, s. 25; Thomassen, 2006, s. 91-92). Man kan se på dette som en pendelbevegelse som går mellom helheten og delene slik at man utvikler "nye ståsteder i forståelsen" (Thomassen, 2006, s. 92). Gadamer benytter seg også av *den hermeneutiske sirkelen*, men hos han har selve fortolkeren en betydningsfull rolle. Hos han handler det "ikke først og fremst forholdet mellom helhet og del i teksten, men forholdet mellom leser og tekst" (Thomassen, 2006, s. 93).

Som vi har sett ble hermeneutikk opprinnelig benyttet til å fortolke tekster. "Men hermeneutikk har i nyere tid utviklet seg fra *en lære om tekstfortolkning til en allmenn teori om fortolkning og forståelse i vid forstand*" (Thomassen, 2006, s. 157). Det vil si at man også kan benytte den til å tolke intervjuetekster, hvor man ønsker å oppnå en forståelse av tekstens mening. Når intervjuetekster skal tolkes kan dette bli ansett som en dialog mellom tekst og forsker. Forskeren gir handlingene mening og ser på meningen bak teksten (Thagaard, 2013, s. 41).

Thagaard (2013) påpeker at fortolkning kan knyttes til ulike nivåer. Man skiller mellom erfaringsnære og erfaringsfjerne begreper. De erfaringsnære begrepene gir oss mulighet til å se den forståelsen som blir benyttet i de handlingene personene man studerer foretar seg. De erfaringsfjerne begrepene omfatter en fortolkning av den forståelsen de man studerer har av handlingene sine. Det betyr at når forskeren tolker handlingene til de som studeres forekommer det en *dobbelt hermeneutikk*. I dette legges det at "forskeren fortolker en virkelighet som allerede er fortolket av dem som deltar i samme virkelighet" (Thagaard, 2013, s. 42).

Gjennom mine intervjuer vil jeg få kunnskaper om informantenes forståelser og tolkninger innenfor inkluderingsbegrepet. I tillegg vil empirien min være preget av mine forforståelser og tolkninger av informantenes utsagn samt den teorien jeg har benyttet meg av. Det vil dermed foregå en dobbelt hermeneutikk. Thagaard (2013) skriver at man kan gi en fortolkning som enten er "tynn" eller "tykk". Benytter man seg av den tynne tolkningen gjenfortelles bare det som har blitt observert. Den tykke tolkningen innebærer både tolkning av uttalelser fra personer som studeres, deres egne fortolkninger og den fortolkningen som forskeren selv har basert på sin forforståelse. Jeg har benyttet meg av den tykke fortolkningen, ettersom min fortolkningsprosess baserer seg på både informantenes og min fortolkning og forforståelse.

4.2 Valg av metode

Man skiller mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Innenfor kvantitativ metode har man en problemstilling som er av testende karakter. Man har ofte som hensikt å finne fenomeners hyppighet, utstrekning og omfang. Her er det antall og utbredelse som vektlegges. Man undersøker mange enheter, og går i bredden. Når man har såpass store utvalg er denne metoden preget av objektivisering ved at det finnes en avstand mellom forsøkspersonene og forskeren. I kvantitative studier har forskeren på forhånd definert hvilken informasjon som skal innhentes. I denne metoden innhenter man informasjon som enkelt kan systematiseres, ved for eksempel en spørreundersøkelse, slik at denne informasjonen standardiseres i form av tall. Forskeren definerer på forhånd ulike båser og kategorier som informasjonen "tvinges" inn i (Jacobsen, 2016, s. 64 og 251; Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2011, s. 26; Kleven, 2011, s. 19; Thagaard, 2013, s. 17).

Har man en problemstilling som er utforskende, vil dette kreve at man benytter seg av en metode hvor man går i dybden slik at mange nyanser av meninger kommer fram (Jacobsen, 2016, s. 64). "Data som ikke kan tallfestes, men som er avhengig av fortolkning av et *meningsinnhold*, kaller vi *kvalitative data*" (Thomassen, 2006, s. 72). Kvalitative studier består som regel av få enheter. Her innhentes data som ord. Både nærhet og fleksibilitet er to sentrale stikkord som kan føre til at forskeren får tilgang til kunnskap som man ikke ville fått tilgang til om man for eksempel benyttet seg av en spørreundersøkelse (Jacobsen, 2016, s. 145; Kleven, 2011, s. 19). Thagaard (2013) viser til Repstad som mener at "ordet kvalitativ viser til kvalitetene, det vil si egenskapene eller karaktertrekkene ved de sosiale fenomener vi studerer" (Thagaard, 2013, s. 17).

Da jeg skulle velge hvilken metode jeg ønsket å benytte meg av måtte jeg tenke grundig gjennom hva slags kunnskap jeg ønsket å innhente, samt hvordan jeg skulle få tak i den kunnskapen. Jeg måtte også ta hensyn til tidsbegrensningen jeg hadde. Valget falt raskt på at jeg ønsket å finne ut hva spesialpedagoger ansatt på en spesialpedagogisk avdeling legger i inkluderingsbegrepet, og hvordan de legger til rette for en inkluderende opplæring for elever med spesielle behov. Jeg ønsket dermed å gå i dybden på deres meninger og erfaringer ved å ta kontakt med dem. Thagaard (2013) skriver at det lønner seg å benytte seg av kvalitativ metode om man ønsker å studere emner som er sensitive og personlige, eller om man ønsker meninger eller synspunkter (Thagaard, 2013, s. 12). Det falt meg da naturlig både med tanke på min problemstilling og hva slags kunnskap jeg ønsket å innhente å velge kvalitativ metode i form av intervju. "De begivenheter og erfaringer som intervjupersonene forteller om,

gjenspeiler hendelser i deres i liv, og preges derfor av den forståelsen han eller hun har av sine opplevelser" (Thagaard, 2013, s. 95).

Jeg var også oppmerksom på at den informasjonen jeg innhentet fra informantene kunne ta en annen retning enn det jeg hadde sett for meg. Derfor så jeg betydningen av å være fleksibel og justere både teori og problemstilling ut fra hva informantene la i de ulike begrepene. Thagaard (2013) skriver at "forskeren må i løpet av prosjektet vurdere om dataene er relevante i forhold til problemstillingen, og om analysen kan føre til interessante resultater. Flexibilitet og åpenhet for endringer i løpet av forskningsprosessen er særlig viktig i kvalitative studier (Thagaard, 2013, s. 55).

Forskningsintervjuer kan struktureres på ulike måter. Thagaard (2013) skiller mellom tre intervjustrukturer, og disse er; et lite strukturert intervju, et relativt strukturert intervju og et delvis strukturert intervju. Et intervju som er lite strukturert blir ansett som en samtale mellom den personen som intervjues og forskeren hvor hovedtemaene er forhåndsbestemt. Forskeren må tilpasse sine spørsmål til de temaene som personen som intervjues kommer inn på i løpet av intervjuet. Et intervju som er relativt strukturert preges av at både utformingen av og rekkefølgen på spørsmålene har blitt utformet og bestemt på forhånd. I et intervju som er delvis strukturert har forskeren bestemt hvilke temaer som skal spørres om på forhånd, mens rekkefølgen bestemmes underveis i intervjuet. Forskeren kan på den måten både følge fortellingen til intervjupersonen og passe på at alle temaene som er sentrale å få svar på i forhold til problemstillingen blir diskutert. Innenfor denne formen for intervju må man også regne med at den som intervjues kan ta opp temaer som forskeren ikke hadde planlagt på forhånd (Thagaard, 2013, s. 97-98). Jeg har benyttet meg av den siste formen for intervju, altså et delvis strukturert intervju. Jeg kunne da stille oppfølgingsspørsmål til informantenes fortellinger, slik at jeg fikk en dypere forståelse for av de egentlig mente. Intervjuet ble også en mer naturlig samtale i og med at jeg kunne stille spørsmålene mine i en vilkårlig rekkefølge bestemt ut fra hvilke temaer og begreper informanten brukte.

4.3 Planlegging og gjennomføring av undersøkelsen

Noe av det aller første jeg gjorde da jeg satte i gang med prosjektet var å melde inn forskningsprosjektet mitt til NSD (Norsk senter for forskningsdata) for godkjenning. Jeg fikk tilbakemelding på at prosjektet mitt ikke inneholdt personopplysninger som var sensitive og hadde lav personvernulempe (vedlegg 1). Dermed satte jeg i gang med prosjektet for fullt.

Parallelt med at jeg søkte NSD tok jeg kontakt med en fylkeskommune hvor jeg forhørte meg om hvilke skoler som hadde spesialpedagogiske avdelinger og hvor elevene med funksjonshemninger befant seg.

4.3.1 Utvalg

Når jeg satte i gang med prosjektet fant jeg ut at jeg ønsket å få kontakt med spesialpedagoger som jobbet på en spesialpedagogisk avdeling. Dette bidro til at utvalget mitt ble snevret inn, i og med at jeg ikke ville fokusere på spesialpedagoger som jobber i den ordinære skolen.

Utvalget mitt ble ytterligere snevret inn da jeg bestemte meg for å ta utgangspunkt i spesialpedagogiske avdelinger på videregående skole. Da jeg hadde fått lokalisert hvor det fantes en videregående skole med en slik avdeling, tok jeg kontakt med skolen. Jeg dro til skolen og informerte de om prosjektet mitt. Jeg spurte om det var noen av spesialpedagogene som hadde mulighet til og ønsket å delta i forskningsprosjektet mitt.

Ved denne videregående skolen var det to spesialpedagoger og en fagleder for spesialpedagogikk som ønsket å delta. Disse informantene uttrykket interesse for forskningsprosjektet mitt. Jeg fikk erfare at noen ikke ønsket å delta i studien, fordi de mente at de ikke hadde nok kunnskap og komme med. Derfor måtte jeg benytte meg av noe som heter tilgjengelighetsutvalg. Dette betyr at de deltakerne som velges kan bidra med relevante egenskaper til problemstillingen, samtidig som at de har blitt utvalgt ut i fra at de er innen rekkevidde for forskeren (Thagaard, 2013, s. 61).

I kvalitative studier er det helt sentralt at man har et utvalg som er godt nok, slik at man får utforsket problemstillingen. Størrelsen på utvalget vurderes ut fra de målene man har med forskningsprosjektet (Thagaard, 2013, s. 65). Jeg bestemte meg for at jeg ønsket å ha et utvalg på tre informanter. Jeg opplevde at disse informantene svarte på forskningsspørsmålene mine, derfor anså jeg det ikke som nødvendig å ha flere. Denne forskningsmetoden krever både mye tid og ressurser, og derfor var dette også sentrale faktorer for at utvalgets størrelse ble begrenset (Thagaard, 2013, s. 65). Det samme gjelder prosjektets omfang. Som vi har sett tidligere kan man ikke undersøke alt for mange enheter. Dette er "fordi de dataene vi får inn, er så rike på detaljer og opplysninger at vi ikke klarer å analysere for store mengder på en fornuftig måte" (Jacobsen, 2016, s. 178).

4.3.2 Intervjuguiden

Når man skal benytte seg av kvalitativt intervju som metode, bør det på forhånd utarbeides en intervjuguide. En intervjuguide er "en oversikt over hvilke temaer vi skal innom i løpet av

intervjuet. Dette gjøres for å sikre at vi kommer inn på de viktigste temaene som vi ønsker å belyse" (Jacobsen, 2016, s. 150). Som vi har sett valgte jeg å benytte meg av et delvis strukturert intervju. Jeg hadde på forhånd bestemt meg for hvilke temaer jeg ønsket å komme inn på. Informantene fikk mulighet til å snakke fritt om disse temaene, hvor jeg stilte oppfølgingsspørsmål underveis. I tillegg sørget jeg for at vi kom inn på alle de temaene jeg hadde satt opp.

4.3.3 Prøveintervjuet

Som forberedelse til de intervjuene jeg skulle foreta meg gjennomførte jeg et prøveintervju. Da fikk jeg sett om spørsmålene mine fungerte, og om det eventuelt måtte foretas noen endringer i intervjuguiden. Noen endringer ble foretatt, og dermed var jeg klar til å gjennomføre intervjuene på informantene mine.

4.3.4 Intervjusamtalen

Jeg ønsket at intervjuene skulle gjennomføres på en måte slik at informantene mine ikke opplevde samtalen som ubehagelig. Derfor forhørte jeg meg om hvor informantene ønsket at intervjuet skulle finne sted. Alle tre ga uttrykk for at de ønsket å gjennomføre det på arbeidsplassen sin. Intervjuene ble gjennomført på ulike kontorer og møterom på skolen helt uten forstyrrelser.

Informantene mine fikk på forhånd lese informasjonsskrivet mitt (vedlegg 2). De ble spurt om det var greit at jeg benyttet meg av båndopptaker, alle godkjente dette. Jeg opplevde det som noe ubehagelig akkurat i det jeg satte på båndopptakeren, men det ble fort glemt når vi kom i gang med samtalen. Når vi nærmet oss slutten på intervjuet og jeg hadde fått svar på mine spørsmål, opplevde jeg det som litt vanskelig å vite når informantene ikke hadde noe mer å komme med. Men ut i fra deres kroppsspråk og uttalelser synes jeg vi fikk en fin og avrundet avslutning. Jeg skrev også noen notater underveis, slik at jeg kunne gå tilbake på ting de hadde uttrykt.

Jeg startet intervjusamtalene med å redegjøre for temaet mitt. Thagaard (2013) understreker at intervjuets første minutter er avgjørende for om man etablerer en god kontakt og tillit med informantene. Forskeren må derfor uttrykke både respekt og interesse for det informanten sier, samtidig som at kroppsspråket har en sentral rolle. Jeg fikk informantene til å fortelle litt om sin kompetanse, utdanning og tidligere erfaringer, slik at de ble beroliget samtidig som at vi fikk utviklet en form for tillitsbånd. Da jeg kom inn på spørsmålene som er beskrevet i intervjuguiden var jeg opptatt av at informantene skulle få fortelle fritt. Dette resulterte i at

flere av informantene kom inn på andre temaer jeg skulle spørre dem om senere i intervjuene. Jeg mente det var viktig å lytte til det informantene hadde å si, slik at jeg kunne ha min fulle oppmerksomhet rettet mot dem. Jeg ga dem også bekræftelser på det de sa ved å nikke, riste på hodet og si "mhm" (Jacobsen, 2016, s. 157; Thagaard, 2013, s. 106). Samtalen ble ført videre ved at jeg stilte oppfølgingsspørsmål. Jeg sørget for å stille spørsmålene mine der det falt seg naturlig i samtalen. Samtidig passet jeg på at vi kom innom alle spørsmålene jeg hadde planlagt. Jeg noterte stikkord underveis, slik at jeg kunne ta opp igjen tråder som informantene hadde vært innom.

4.4 Bearbeiding av datamaterialet

Jeg begynte bearbeidingsprosessen med å transkribere intervjuene jeg hadde gjennomført på båndopptak. Dette var svært tidskrevende, da jeg skrev ned alle ord og setninger som hadde blitt sagt. Jacobsen (2016) skriver at om samtalen transkriberes vil det være enklere for forskeren å kunne få med seg samtalsinnhold, samt bli seg frem og tilbake i samtalen. Dette er ikke like enkelt om man skal orientere seg i selve lydfilen (Jacobsen, 2016, s. 201). Jeg lyttet også til opptakene en rekke ganger for å forsikre meg om at jeg hadde fått med meg det informantene egentlig mente slik at den opprinnelse samtalen ble gjenspeilet. I ettertid så jeg at det var en veldig viktig del av bearbeidingsprosessen fordi jeg husket hvilket kroppsspråk informantene hadde hatt og hvordan de hadde uttrykt seg, når jeg lyttet til opptaket. På den måten fikk jeg et inntrykk av hvordan situasjonen egentlig hadde vært, og den hadde jeg ikke fått om jeg ikke hadde benyttet meg av båndopptaker. Når jeg lyttet til opptakene oppdaget jeg også elementer som jeg ikke hadde fått med meg under selve intervjusamtalen.

4.5 Analyse

Analyse- og tolkningsfasen begynner når man har kontakt med deltakerne, altså under selve intervjusituasjonen. Forståelsen for de temaene som studeres utvikles hos forskeren mens intervjuet finner sted. Det kan allikevel finnes et skille mellom datainnsamlingen og selve analysen. Her snakker man om "den situasjonen hvor forskeren forlater kontakten med personer i felten og går over til å analysere og fortolke den teksten som er et resultat av arbeidet i felten" (Thagaard, 2013, s. 120). Her vil det være naturlig å trekke inn hermeneutikken i forhold til forståelse og fortolkning. I analyseprosessen er man helt avhengig av en forforståelse som baserer seg på tidligere erfaringer for både å kunne velge ut hvilke temaer som skal undersøkes og fortolke intervjutekstens mening.

I analyseprosessen må forskeren veksle mellom intervjuets helhet og deler (Jacobsen, 2016, s. 197). "Kvalitativ analyse dreier seg altså delvis om å redusere tekster til mindre bestanddeler (ord, setninger, avsnitt), så å binde disse elementene sammen, for å forsøke å forstå delene i lys av den helheten som dannes" (Jacobsen, 2016, s. 198). Dermed står *den hermeneutiske spiral* sentralt innenfor analyseprosessen. Thagaard (2013) beskriver noe som kalles en temasentrert tilnærming. Dette går ut på at den informasjonen man får om de ulike temaene fra informantene studeres, slik at man oppnår en dyp forståelse for hvert av temaene når man sammenligner. Det betyr at man skiller ut deler av tekstens helhet. Det er viktig at man tar vare på tekstens helhet, og det gjøres ved at utsagn fra intervjuet vurderes opp mot intervjuet som helhet.

Etter at jeg var ferdig med transkriberingen av intervjuene mine gikk jeg i gang med å undersøke hva de ulike informantene hadde gitt som svar på mine spørsmål. Det var her en slags utsilingsprosess begynte. Jeg avgjorde hvilken informasjon som var relevant. Deretter kategoriserte jeg alle svarene til informantene ut fra de temaene som står beskrevet i intervjuguiden. Jeg prøvde å ta vare på intervjuenes helhet, mens jeg plukket ut deler og utsagn fra dem slik som i temasenteret tilnærming. Alle informantene ble spurt om de samme temaene og svarene kunne derfor kategoriseres ut fra tema. Så begynte jeg å sammenligne svarene deres. Jacobsen (2016) skriver at når intervjuer sammenstilles kan man se om det blant annet finnes bestemte mønster eller avvik i informantenes svar. Det ble da enklere å se om informantene var enige eller uenige i de svarene de hadde gitt under intervjuet. Jeg erfarte at informantene hadde ulike temaer som de fokuserte mest på, men at alle informantene kom med gode og utfyllende svar på hvert spørsmål.

4.6 Kvalitetskriterier for forskning

Alle resultater av forskning må kritisk vurderes, og etterprøves i forhold til gyldighets- og pålitelighetskriterier (Kleven, 2011, s. 24). Det finnes en rekke ulike betegnelser man kan benytte seg av innenfor dette. Både Jacobsen (2016) og Thagaard (2013) deler disse i tre. Der har man reliabilitet som tar for seg begrepene tillit, pålitelighet og troverdighet. Innenfor validitet har man både *intern* og *ekstern* gyldighet. Den interne validiteten handler om gyldighet, mens den eksterne validitet kan settes i sammenheng med generalisering eller overførbarhet. Jeg har derfor valgt å dele disse i tre. Først tar jeg for meg reliabilitet (troverdighet), så validitet (gyldighet), deretter generalisering (overførbarhet).

4.6.1 Reliabilitet (troverdighet)

Begrepet reliabilitet blir sett litt forskjellig i kvantitativ og kvalitativ metode. Reliabilitet

innenfor kvantitativ forskning dreier seg om at en annen forsker kunne ha fått det samme resultatet om den hadde benyttet den samme metoden. Dette gjelder ikke i kvalitativ forskning da kvalitativ data skapes i forskerens og informantens samarbeid og relasjoner. Innenfor kvalitativ forskning må forskeren i stedet argumentere for prosjektets reliabilitet gjennom å gjøre rede for hvordan utviklingsprosessen for innhenting av empirien til prosjektet har blitt gjort. Reliabilitet handler i kvalitativ forskning om at forskningen er gjennomført på en tillitsvekkende og pålitelig måte. Troverdighet er også et sentralt ord innenfor dette. Om man gir forskningen tillit vil dette bli ansett som et uttrykk for troverdighet. For at forskningens troverdighet skal styrkes bør forskeren redegjøre for hva som er forskerens egne fortolkninger, og hva som er hentet fra intervjuene. Ved at man benytter seg av båndopptaker blir dette enklere fordi den data som innhentes ikke blir påvirket av forskerens forståelse i like stor grad som hvis samtalen ikke hadde blitt tatt opp (Jacobsen, 2016, s. 17; Thagaard, 2013, s. 201-203).

I begynnelsen av hele skriveprosessen satte jeg meg inn i ulike perspektiver på og forskning på inkludering. Dette forarbeidet bidro til at jeg fikk flere syn på disse begrepene, slik at de ikke bare var preget av min forståelse når jeg gikk i gang med intervjuene. På den måten opplevde jeg at det var enklere å møte informantene i samtalen og forstå deres beskrivelser og fortellinger. Dette påvirket også vår relasjon, da jeg hadde mulighet til å gjenkjenne det de snakket om. Videre påvirket dette hvor åpne de var, og jeg opplevde at de var ærlige i de svarene de ga. Som påpekt tidligere benyttet jeg båndopptaker. På den måten fikk jeg mulighet til å arbeide med akkurat det som hadde blitt sagt. Jeg var opptatt at uttalelsene til informantene skulle være så presise som mulig, og derfor gikk jeg ofte tilbake i teksten for å sette delene i sammenheng med helheten. Det er allikevel viktig å presisere at både arbeidet med den transkriberte teksten og utvelgelsen av hvilken informasjon som er viktig, er preget av min forforståelse. Det betyr at det kan oppstå en forskjell i informantens forståelse og mening, i forhold til hvordan jeg har forstått det som har blitt sagt. Dette har jeg forsøkt å unngå, da jeg har både har lyttet igjennom og lest tekstene en rekke ganger.

4.6.2 Validitet (gyldighet)

Validitet handler om gyldighet og relevans i forhold til de tolkninger forskeren foretar seg. Validiteten vurderes ut fra om den innsamlede empirien representerer den studerte virkeligheten, men også om den gir svar på de spørsmålene man ønsker svar på. Om et forskningsresultat skal være valid stilles det både krav til kvaliteten på den empirien som resultatet kommer ut fra og de konklusjoner man drar ut fra empirien. Med andre ord handler

det om å stille spørsmål i forhold til om tolkningene man foretar seg er gyldige for den studerte virkeligheten, og om de resultatene man kommer fram til blir ansett for å være riktige (Jacobsen, 2016, s. 17 og 228; Kleven, 2011, s. 23; Thagaard, 2013, s. 204-205).

For å kontrollere gyldigheten til prosjektet mitt har jeg hele tiden sørget for at den innhentede empirien stemmer overens med problemstillingen til prosjektet. Det samme gjelder mitt teorigrunnlag og forskningsspørsmål, da det er viktig at det finnes en sammenheng mellom disse. Når jeg tolket informantenes svar, hadde jeg hele tiden teorien min og tidligere forskning på samme tema i bakhodet slik at jeg hadde noe å sammenligne med. På den måten kunne jeg avgjøre om informantene snakket sant i sine beskrivelser og om det var sammenheng med tidligere forskning og mitt teorigrunnlag. Videre var jeg veldig opptatt av at informantenes virkelighet skulle fremstilles så reel som mulig. Derfor tok jeg også kontakt i ettertid av intervjuet med en av informantene for å få bekreftet at jeg hadde forstått det på riktig måte. Når dette var gjort var jeg opptatt av at de funnene jeg hadde fått skulle speile den faktiske virkeligheten. Da så jeg mine resultater opp mot tidligere forskning, slike at jeg kunne bekrefte eller avkrefte om prosjektet mitt har en gyldighet. Gyldigheten i prosjektet vil styrkes hvis flere undersøkelser kommer frem til det noenlunde de samme resultatene (Jacobsen, 2016, s. 229-237).

4.6.3 Generalisering (overførbarhet)

Er det mulig å overføre de funn som er fra en sammenheng over til en annen? Generalisering eller overførbarhet handler om hvordan de tolkningene som man har utviklet gjennom et forskningsprosjekt også kan gjelde under andre omstendigheter og i andre sammenhenger. I kvalitativ metode undersøkes kun et bestemt antall enheter. Ofte er disse enhetene valgt ut fordi de kan gi informasjon som er god på et bestemt område (Jacobsen, 2016, s. 17 og 237; Thagaard, 2013, s. 205).

Mitt forskningsprosjekt er basert på et lite utvalg, hvor det er tre informanter som har deltatt. Jeg valgte disse tre da både tidsbegrensningen, antallet som ønsket å delta og begrensning i forhold til spesialpedagoger ansatt på en spesialpedagogisk avdeling i videregående skole i mitt nærrområde var viktige faktorer. Mine informanters forståelse og uttalelser kan ikke beskrive alle spesialpedagogers oppfattelse av de begrepene de ble spurt om i forhold til inkludering. I og med at jeg har et såpass lite utvalg vil det være vanskelig å generalisere. Jacobsen (2016) sier det på følgende måte: "Jo flere enheter forskeren undersøker, desto større er sannsynligheten for at man kan generalisere funn" (Jacobsen, 2016, s. 238). Mine resultater støttes av tidligere forskning på feltet. Informantene mine har gitt meg en subjektiv kunnskap

av deres forståelser og opplevelser av sentrale begreper innenfor inkludering, det er altså basert på deres egne erfaringer. Dette gir meg derfor ingen grunn til å anslå at det vil være sånn for alle. Sett på en annen side kan de tolkningene jeg har foretatt meg være "relevant i en større sammenheng" (Thagaard, 2013, s. 211). Med dette mener jeg at mine funn kan være relevante for videre undersøkelse i annen forskning. Med denne undersøkelsen har jeg vist hva informantene vektlegger, deres forståelser og fortolkninger. Mine funn gir informasjon om inkludering som prinsipp fungerer for alle elevgrupper, og om inkludering er det beste for alle elever i dagens norske skole.

4.7 Etiske refleksjoner

Innenfor kvalitative metoder hvor det finnes en direkte kontakt mellom forsker og den som forskes på, er den dataen som innhentes av forskeren preget av deltakerne i prosjektet. Dette betyr at forskeren får et etisk ansvar i forhold til å både presentere et reelt resultat, men også å ivareta informantens konfidensialitet og at deltakerne samtykker til deltakelse (Thagaard, 2013, s. 25).

Det er viktig at de som skal delta i forskningsprosjektet samtykker til at de kan ønske å delta i undersøkelsen gjennom et informert samtykke. Hvis ikke kan man ikke benytte seg av den informasjonen som kommer i intervjuene (Jacobsen, 2016, s. 47; Kleven, 2011, s. 36).

Informantene mine fikk derfor et informasjonsskriv (vedlegg 2) hvor det stod beskrevet bakgrunn og formål, hva deltakelsen i studien innebærer, hva som skjer med informasjonen om informantene og at det er frivillig deltakelse hvor de kan trekke seg uten å oppgi noen spesiell grunn. De skrev under på dette informasjonsskrivet før intervjuene startet. Jeg var til stede når informantene leste dette, og de fikk mulighet til å stille spørsmål om det var noe de lurte på i forhold til prosjektet.

For å være på den sikre siden i forhold til at prosjektet mitt var greit å gjennomføre og at det ikke inneholdt personopplysninger og sensitiv data meldte jeg prosjektet inn til NSD (Norsk senter for forskningsdata). Der fikk jeg bekreftet at jeg kunne gå i gang med prosjektet da det har *lav personvernulempe*. Derfor er det viktig at informantene anonymiseres i den innsamlede dataen som presenteres. Dette kalles for konfidensialitet. Dette innebærer at informantene skal få beskyttet privatlivet sitt og at deres personopplysninger ikke spres. Derfor må utformingen av teksten være slik at identiteten deres skjules (Jacobsen, 2016, s. 50; Thagaard, 2013, s. 226). Gjennom mitt arbeid har jeg hele tiden sørget for at personopplysninger ikke har vært tilgjengelige for andre. Jeg har ikke benyttet meg av i

informantenes navn, alder, navnet på arbeidsplassen og kommunens navn. Jeg har kun beskrevet deres utdanningsbakgrunn og praksiserfaringer.

Da jeg begynte å transkribere teksten ga jeg informantene ulike bokstaver i stedet for navn, slik at jeg hadde kontroll på hvem som hadde sagt hva da jeg skulle sorterte svarene deres i kategorier. Disse bokstavene ble fjernet. I selve empirien har intervjupersonene blitt omtalt som "informanten" eller "hun", selv om jeg har intervjuet begge kjønn. På den måten blir det vanskeligere å identifisere informantene.

Om man benytter seg av direkte sitater i teksten, må man sørge for at personer ikke blir gjenkjent. Om informanten har en spesiell dialekt eller måte å uttrykke seg på, kan direkte sitater bryte dens anonymitet. På samme tid bør ikke innholdet forandres i for stor grad da dette kan påvirke påliteligheten til dataene. Derfor er det viktig at teksten endres både slik at meningsinnholdet til teksten bevares og samtidig at uttrykk som kan identifisere personer endres. Informantenes budskap må ivaretas etter eventuelle redigeringer (Thagaard, 2013, s. 227). Jeg har derfor vært bevisst på dette da jeg har valgt ut hvilke sitater jeg ønsket å ha med. Jeg har satt informantenes utsagn i nye kontekster, slik at det ikke er så enkelt å gjenkjenne hvilken informant som har sagt hva. På den måten blir informantenes identitet skjult.

Mitt forskningsprosjekt er blant annet preget av mine kunnskaper, forforståelse og interesse for inkluderingsproblematikken. Dette har påvirket prosjektet i stor grad, helt fra jeg valgte ut hvilke spørsmål jeg ønsket å stille informantene til den tolkningen jeg foretok meg. Derfor var jeg veldig bevisst på at jeg skulle legge mine tanker til side i så stor grad som overhode mulig både da jeg gjennomførte intervjuene men også når jeg satte i gang med analyse- og tolkningsarbeidet. Jeg lyttet til informantenes fortellinger, hvordan de opplever sin situasjon og deres forforståelser. Men allikevel vet jeg at min forforståelse og kunnskaper vil påvirke min tolkning. Dette vil videre påvirke undersøkelsens resultat.

5. PRESENTASJON AV EMPIRI

Jeg kommer i det følgende til å presentere mine empiriske funn. Under intervjuene fikk jeg høre informantenes meninger, fortellinger og uttalelser om sentrale aspekter innenfor inkluderingstanken, som allerede er fortolket av informanten selv. Det betyr at min empiri både er preget av informantenes fortolkede og subjektive forståelse, men samtidig mine kunnskaper, fortolkninger, forforståelse og erfaringer i forhold til inkludering. Under hele transkriberingsprosessen har jeg ønsket at informantenes stemmer skal komme tydelig fram, men det er ikke til å unngå at min forforståelse påvirker tolkningsprosessen i noe grad.

Jeg tar utgangspunkt i min problemstilling, mine forskningsspørsmål og min intervjuguide i den videre presentasjonen av mine empiriske funn. Datamaterialet kommer til å følge intervjuguidens oppsett. For å bevare informantenes stemmer og fortellinger omkring inkludering som tema, har jeg valgt å benytte meg av en rekke direkte sitater. Disse er markert i kursiv og med anførselstegn.

For å bevare anonymiteten til mine informanter har jeg bestemt meg for å omtale de som *hun* (hunkjønnsform) i hele empirien, da kjønn ikke spiller noen rolle i denne undersøkelsen.

5.1 Presentasjon av informantene

Alle mine informanter jobber på den samme videregående skolen. De har ulik tilknytning til den spesialpedagogiske avdelingen, men alle jobber enten på eller med denne avdelingen. Informantene mine har ulik utdanningsbakgrunn og praksiserfaringer. En av mine informanter er utdannet allmennlærer men har også tolkerutdanning og en master i spesialpedagogikk. Hun har jobbet i skolesystemet i 16 år. Tidligere har hun både jobbet som tegnspråklærer, tolk og lærer, og som spesialpedagogisk koordinator ved en barneskole. Hun har nå jobbet som spesialpedagog og kontaktlærer ved en spesialpedagogisk avdeling i videregående skole i tre år. Den andre informanten min er allmennlærer i bunnen og har bygget på med migrasjonspedagogikk, 2. avdelingsspesialpedagogikk og en master i tilpasset opplæring. Hun har tidligere jobbet som kontaktlærer i en ordinær klasse, hun har jobbet med norskopplæring for nyankomne fremmedspråklige og innenfor psykisk helsevern. Hun jobber nå på en spesialpedagogisk avdeling i videregående skole som spesialpedagog og kontaktlærer. Hun har jobbet på en slik type avdeling i snart 11 år. Min tredje informant er utdannet allmennlærer og har bygget på med ulike videreutdanninger samt førsteavdelingsspesialpedagogikk. Hun har jobbet på denne videregående skolen i 27 år, hvor hun for det meste har jobbet med tilrettelagt undervisning både ved å undervise og som

fagleder, men også i ordinære klasser som spesialpedagog. Nå jobber hun som fagleder for spesialpedagogikk som omfatter både tilrettelagt undervisning og den spesialpedagogiske avdelingen, samt som skolemiljøveileder på skolen.

5.2 Informantenes forståelse av inkluderingsprinsippet

Dette spørsmålet er helt sentralt i forhold til denne oppgaven, da jeg ønsker å få fram informantenes meninger og forståelse rundt inkluderingsbegrepet som preger dagens norske skole.

5.2.1 Informantenes mål med opplæringen

Informantene ble spurt om hva deres mål med opplæringen er.

Alle informantene mener hovedmålet deres er at elevene skal få en utvikling i tråd med sine evner, forutsetninger og behov som gir best mulig kompetanse og livsmestring. De er opptatt av at opplæringen skal tilpasses hver enkelt elev ut fra deres behov, og derfor fokuseres det en del på arbeidsliv- og hverdagslivstrening i tillegg til skoleferdigheter. De vektlegger også at det skal være nye mål som skal nås hele tiden. En informant forteller at de har laget en lokal læreplan, som fylket har godtatt at de kan ha. Den er basert på noen av opplæringsmålene fra Kunnskapsløftets nasjonale læreplan. Der har de plukket ut opplæringsmål fra 2.-4. trinn. I denne lokale læreplanen, som en påpeker er ganske generell, står det beskrevet: *"felles temaer vi jobber med. Men alle elevene har sine egne mål ut fra den læreplanen, samtidig som at målene selvsagt baserer seg på sakkyndig vurdering da."* Det påpekes dermed at elevens individuelle mål og IOP baserer seg både på sakkyndig vurdering, den lokale læreplanen og spesialpedagogens skjønn. En annen informant forteller at: *"målet med opplæringen er hele tiden er utvikling og at elevene skal mestre, altså få mestringsopplevelser i skolesammenheng."* I tillegg understrekes viktigheten med å ha en god relasjon til eleven når det gjelder å tilpasse opplæringen til den enkelte. En informant sier det sånn: *"sånn at du blir så godt kjent med eleven at du vet hvilke knapper du kan trykke på for å oppnå det beste læringsutbyttet"*.

5.2.2 Informantenes forståelse av inkluderingsbegrepet

Informantene ble spurt om hva de legger i inkluderingsbegrepet.

Alle informantene mener at det handler om å være sammen i og være en del av et fellesskap. En informant sier det på følgende måte: *"det jeg legger i inkluderingsbegrepet er at alle elever uansett funksjonsevne skal kunne være sammen og få opplæringen sin sammen."*

En annen informant sier: *"når inkluderingsbegrepet kom så hadde jeg en tanke om at inkludering skulle bety at alle skulle på en måte få sitt tilbud innenfor de samme rammene, (...) at det innebar på en måte en grad av likhet da. Det er vel sånn jeg tenker overordnet på det begrepet."* Videre fortsetter hun: *"men så har jeg gjennom praksis sett at den måten å inkludere på ikke er det beste for alle. Det vil si at det er flere måter å være inkludert på. Det kan for eksempel være å ha sitt tilbud som en klasse der du har samlet flere i en segregert gruppe sånn som vi har gjort her."* Dette er noe alle informantene nevner noe om, og en sier det på denne måten: *"jeg mener ikke at inkludering er å sitte i et klasserom med andre elever som er på et helt annet kognitivt nivå, (...) som har et fag hvor du egentlig ikke kan delta, og så sitter du der med en assistent og gjør kanskje noe helt annet. (...) Men å samle oss til et programområde og få være en gruppe hvor elevene har hver sin individuelle plan, det mener jeg er inkludering i en gruppe"*.

En informant fokuserer mer på skolemiljøet sier: *"hvis du får lov til å være en del av et større miljø, så mener jeg at det er inkludering"*. Hun påpeker at denne spesialpedagogiske avdelingen har sin egen avdeling akkurat slik som de andre programområdene på skolen også har sine egne avdelinger. Derfor er denne avdelingen like mye inkludert som det de andre avdelingene på skolen er.

5.2.3 Segregering

Alle informantene nevnte segregeringsbegrepet selv, så da ble det naturlig å spørre hva de legger i det begrepet.

To av informantene mente at segregering handler om å være utenfor det ordinære opplæringstilbudet. En informant sier det slik: *"adskilt fra.. Man er adskilt fra det ordinære, og da er man segregert"*. En annen informant sier: *"i segregeringsbegrepet så legger jeg at elevene får sin undervisning helt på siden av det ordinære opplæringstilbudet, og der det er liten grad av kontakt mellom elever med spesialpedagogiske behov og ordinære elever"*.

En informant har en litt annen måte å se segregeringsbegrepet på. Hun mener at alle programområdene på skolen er en form for segregerte. Hun begrunner sin mening med at ingen av de andre programområdene gjør det samme. De har sine egne fag og mål, og er plassert i sine egne fløyer rundt omkring på skolen. Akkurat som den spesialpedagogiske avdelingen. Hun sier: *"vi er ikke noe mer spesielle enn de andre (...), men vi har vår spesialitet sånn som de andre avdelingene også har"*. Hun påpeker at: *"i utgangspunktet så er jo segregering for veldig mange et negativt begrep, men det trenger ikke være det. For her"*

på skolen så har vi flere segregerte enheter, hvor vi samtidig er et inkludert samfunn". Hun sier videre: "for meg så kan den segregeringen da være ganske positiv, for det er da vi får til inkludering".

5.2.4 Inkludering i praksis

Informantene ble spurt om hvordan de legger til rette for inkludering.

Alle informantene påpeker elevens individuelle forskjeller da dette er med på å påvirke hvordan det legges til rette for inkludering. En av informantene mener: *"det handler jo ikke bare om meg og enkeltelev, men det handler jo også om gruppa."* Hun forteller videre: *"gjennom de siste årene har vi i større grad fokusert på at det skal være et fellesskap inne på avdeling. At de skal oppleve at de da tilhører en klasse".* En annen sier: *"inkludering inne på avdelingen handler om det sosiale. Det faglige ordner vi. Det sosiale er viktig for da kan vi få de til å godta hverandre ulikheter, og kunne være med selv og bidra inn i et sosialt fellesskap."*

En informant understreker at: *"avdelingen vår består av elever som har store spesielle behov da. Og de som søker seg dit, de er like forskjellige som alle andre elever. De er forskjellige i alder, i modningsnivå, i kognitiv fungering, i funksjonsnivå, fysisk (...)." Hun forteller videre om en av sine elever som ikke trivdes i fellesskapet, men at de har jobbet med det. Eleven har nå klart å skape en form for vennskap med en medelev.*

Informantene nevner også inkludering ut i skolen og understreker viktigheten av det. Alle informantene påpeker kantinesituasjonen, at det er mye av inkluderingen ut i skolemiljøet som skjer der. En informant sier: *"hvem er det som sitter midt i kantina og spiser lunsj hver dag? Jo, det er vi".* En annen informant påpeker *"for oss er det veldig viktig å være synlig i skolemiljøet. (...) vi synes det er viktig at elevene spiser i kantina sammen med alle andre elever, at vi deltar på fellessamlinger som skolen har, at vi bruker en del av de samme klasserommene og fasilitetene skolen har for alle eleven, som gymsal og kjøkken."* Hun nevner også at de viser seg fram med det de kan, der det er mulig. En annen informant forteller at hun har prøvd å få en elev mer inn i en annen klasse fordi eleven trenger et sosialt nettverk og har en kognitiv fungering som tilsier at han kan fint kan håndtere et større miljø. Her har også kantinen hatt en sentral rolle, hun sier: *"jeg har også jobbet bevisst i kantina med å få de som han er sammen med i den andre klassen inn til bordet hans, for å prøve og hjelpe i gang med samtaler og holde samtaler i gang. Hjelpe dem med å finne de felles interesseområdene som de har sosialt."* Videre forteller hun: *"jeg synes jo vi har lyktes med*

det, for den eleven har nå fått venner som kommer på besøk i leiligheten utenfor skoletid. (...) den kantina er veldig viktig.” Hun påpeker at det er mange som undervurderer den situasjonen der, *”(...) der kan du også jobbe ganske bevisst for å få elever inkludert mer i miljøet da*”. En av informantene sier at: *”i forhold til inkludering så er det viktig å støtte i de situasjonene der du ser det er naturlig.*”

En informant nevner at hun synes de har litt å gå på når det gjelder inkludering med skolen ellers. Avdelingen ønsker å samarbeide med andre klasser på skolen *” i forhold til å kunne dra på turer sammen eller ha opplegg i gymsalen”*. Men hun påpeker at de andre klassene har sitt opplegg og sine mål som de skal gjennom, så da må det passe med opplæringsmålene for begge gruppene. Videre sier hun: *”vi har ikke vært så gode på å lete etter ting vi kan bidra med inn til andre heller.”*

5.2.5 En felles plattform for inkludering

Her ble informantene spurt om skolen hadde en felles plattform for inkludering, og hvordan den ble anvendt for denne elevgruppen.

Det var kun en av informantene som mente skolen har det. *”Vi er veldig opptatt av at alle skal være en del av skolen. Det er vi, også er vi kjempeopptatt av at denne avdelingen skal være en del av skolen.”* Videre sier informanten: *”jeg ser ikke det at elevene ville fått et bedre tilbud med å være en og en i en ordinær klasse, men de er inkludert i det store fellesmiljøet.”* I det store fellesmiljøet vektlegges det at de spiser mat i kantina og er med på fellesopplegg som skjer på skolen, og at bidrar på fellesopplegg som juleavslutning og sommeravslutning.

To av mine informanter er veldig tydelige i sitt svar. De mener at skolen ikke har en plan på det. En begrunner det med *”hvis man tenker på inkludering i sin reneste form, det at alle har like muligheter til å søke seg inn på forskjellige programområder på videregående, så gjelder ikke den rettigheten våre elever”*. Hun mener at noen elever passer best på en spesialpedagogisk avdeling da de har store utfordringer på mange områder, men at noen fint kunne vært med på deler av opplæringen i en ordinær klasse. På den måten kunne elevene *”følt på den tilhørigheten at det her er min klasse”*. Men samtidig ville det kreve mye av de andre avdelingene i forhold til tilrettelegging.

5.2.6 Oppsummering

Informantenes mål med opplæringen er at elevene skal få utvikle seg i forhold til sine evner, forutsetninger og behov. Elevene må få en opplæring som er tilpasset den enkelte. Den enkelte elev har en individuell opplæringsplan som baserer seg på avdelingens lokale læreplan

og elevens sakkyndige vurdering. Mestring og relasjoner påvirker elevens læringsutbytte. Informantene mener inkludering handler om å være en del av et fellesskap eller et større miljø. Dette fellesskapet trenger ikke befinne seg innenfor en ordinær klasse, men også innenfor en segregert gruppe slik som denne spesialpedagogiske avdelingen er. Inkluderingen omfatter også skolen som helhet. Informantene mener inkludering både handler om det faglige og det sosiale. Informantene gir ikke noe særlig uttrykk for at skolen har en felles plattform for inkludering.

5.3 Samarbeid i et inkluderende læringsmiljø

Samarbeid er et begrep som står veldig sentralt innenfor skolens praksis. Det kan være mange ulike instanser som samarbeider innenfor en spesialpedagogisk avdeling da det dreier seg om elever med ulike funksjonshemminger og vansker. Derfor var jeg interessert i å se hvilke samarbeidspartnere som samarbeider internt og eksternt på avdelingen, hvordan samarbeidet mellom de ansatte er, samarbeidet mellom skole og hjem, og samarbeidet med fremtidig arbeidsplass.

5.3.1 Samarbeid internt og eksternt på avdelingen

Jeg spurte informantene om hvilke instanser som samarbeider internt og eksternt på denne avdelingen for å få et overblikk over alle som samarbeider.

Alle informantene mine nevner mange av de samme samarbeidspartnerne, og de har direkte kontakt med mange av disse i hverdagen. Eksternt vektlegger de PP-tjenesten, og en av informantene mine sier; *”for de skriver jo sakkyndige vurderinger på våre elever. Og disse må vi følge.”* De samarbeider også med habiliteringstjenesten, NAV, fysioterapeuter, ergoterapeuter, logoped, hjelpemiddelsentralen, avlastningssentre, bolig hvis eleven har flyttet ut, ulike sykehus, statlige sentre for diverse diagnoser. En av informantene påpeker i forhold til det hun omtaler som statlige sentre for diverse diagnoser at *”mange av elevene, kanskje særlig de som enten har veldig spesielle diagnoser som det er få av i Norge eller som har veldig sammensatte behov, de har gjerne en gruppe rundt seg allerede når de begynner her”*. Samarbeid mellom foresatte understrekes også som svært viktig. Alle informantene poengterer at det kan være ganske mange folk å forholde seg til.

I forhold til samarbeid internt påpeker to av mine informanter at den spesialpedagogiske avdelingen er lagt under en avdeling som kalles Pedagogisk støtte. Her har de ledere som de må forholde seg til. En av mine informanter sier at *”vi jobber sammen og samarbeider med de andre programområdene. Lærerne på de andre programområdene vet at de kan komme inn til*

oss for å underholde. Samtidig blir vi invitert på det som er av for eksempel forestillinger som kan passe". Avdelingen samarbeider også med en spesialpedagogisk rådgiver. Alle mine informanter understreker viktigheten av å ha et godt samarbeid mellom de ansatte. En av mine informanter sier det på denne måten "vi pedagoger har jo vårt samarbeid som er veldig bra. Der vi utveksler ideer, tanker og frustrasjoner og sånt. Også har vi samarbeid rundt elever med de som jobber mest med eleven, både assistent og pedagog".

5.3.2 Samarbeid mellom de ansatte

Informantene ble spurt om hvordan de opplevde samarbeidet mellom de ansatte på avdelingen, både mellom pedagogene, og mellom pedagog og assistent.

Informantene nevner i noe ulik grad samarbeidet mellom pedagogene, men de er alle enige i at det er svært god. En sier at: "samarbeidet oss pedagoger i mellom er veldig bra. Der får vi utvekslet tanker og frustrasjoner og sånt". En annen understreker at: "vi pedagoger har våre styrker på forskjellige steder. Dette anser jeg som positivt fordi vi på en måte glir i hverandre, og blir et skikkelig team".

Alle informantene gir uttrykk for at samarbeidet mellom pedagog og assistent kan være utfordrende. En sier det slik: "vi er jo flere yrkesgrupper og alle har litt ulike meninger av og til". En annen påpeker at: "noen ganger føler jeg ikke at det er et samarbeid, men at det kanskje er mer sånn at vi forteller dem hva de skal gjøre". Videre påpeker hun at de veldig ofte har gode og fruktbare diskusjoner rundt hvordan de skal håndtere eleven. De kan også snakke om utfordringer de har hatt en uke slik at de kan diskutere hvordan de skal løses. En informant understreker at: "det som er en utfordring med å være assistent her er at man skal gjennomføre et opplegg som er laget av en pedagog". I dette legger hun at assistenten ikke har noe pedagogisk ansvar, men et ansvar for å følge det som står på planen og gjennomføre det. Alle informantene ser både positive og negative sider ved dette samarbeidet, og en påpeker at: "noen ganger går samarbeidet som kniv i varmt smør, andre ganger må pedagogen gripe inn og ta styringen og det kan assistene synes være vanskelig".

5.3.3 Samarbeid mellom skole og hjem

Informantene ble spurt om hvordan de opplevde skole-hjem samarbeidet.

Informantene er enige i at dette samarbeide kan være veldig varierende. Foresatte ønsker ulik kontakt. En informant sier dette på denne måten: "det kan være alt fra at det er ekstremt nært, tett og positivt. Der du kan oppleve å få bilder i helgen av hva eleven gjør (...). Ellers å kan

det være mer normalisert der man møtes på møter og har den kontakten som trengs". En annen informant sier at: "jeg har god erfaring med samarbeid med hjem (...), men når du jobber med den typen elever så må man noen ganger passe seg for at det ikke blir for tett". De forteller at noen foreldre er veldig ivrige og vil ha kontroll på alt, mens andre ikke er like ivrige. En av grunnene til det sistnevnte fokuserer to av mine informanter på, og en av de sier det på følgende måte: "jeg tror at en del av de foreldrene vi får begynner å bli veldig sliten av å ha vært i et skolesystem der de kanskje har måtte kjempe mye. Ikke bare i skolen, men alle tingene rundt barnet, (...) og har kanskje ikke igjen den gløden som man opplever med samme elevgruppe i barneskolen".

Informantene er enige om at de kan ha et godt samarbeid selv om man ikke har kontakt daglig. En informant sier: *"men man kan også oppleve at det er lite samarbeid uten at det betyr at det er negativt, men at det finnes foreldre som rett og slett ikke er så veldig interesserte (...). De regner vel med at alt er i orden hvis de ikke hører noe annet".* Samtidig påpeker en av de andre informantene at *"noen foreldre har jeg kontakt med hver dag, noen har jeg kontakt med et par ganger i uka, og noen i snitt en gang i uka".* Disse forskjellene av ønsket kontakt og samarbeid preges nok av hva interessert foreldrene er, samtidig med hvilken kapasitet de har.

5.3.4 Oppsummering

Samarbeidet internt og eksternt var som vi har sett preget av svært mange ulike instanser, informantene har dermed mange de må forholde seg til. I forhold til samarbeid mellom de ansatte mener informantene at samarbeidet mellom pedagogene er veldig bra. Samarbeidet med assistentene kan til tider være utfordrende. En informant mener at det ikke alltid er et samarbeid mellom dem, men at det i stedet oppleves som at de forteller assistentene hva de skal gjøre. I tillegg er det stort sett assistentene som gjennomfører det opplegget pedagogen har laget, derfor er det helt avgjørende at de har et godt samarbeid i forhold til utførelse og lignende. Informantene mener samarbeidet mellom skole og hjem er veldig varierende, da foreldrene foretrekker ulik kontakt. Hvor mye kontakt de har kan preges av foreldrenes interesser eller kapasitet

5.4 Inkludering og forhold i læringsmiljøet

I mitt teorigrunnlag har vi sett at det er mange begreper som står helt sentralt i forhold til inkludering. I det følgende vil jeg fokusere på disse begrepene, og hvordan informantene

legger til rette for blant annet mestring, relasjonsbygging, medvirkning, motivasjon og selvbilde.

5.4.1 Mestring

Informantene ble spurt hvordan de arbeidet for at elevene skal oppleve mestring.

To av informantene mener det er viktig å bli kjent med eleven for å finne ut hvor eleven ligger. Hva er det eleven kan? Hva er eleven god på? De mener det er viktig å ta det derfra. En av informantene sier: *"hvis man skal mestre noe må man begynne med det man allerede mestrer"*. Informantene understreker viktigheten med å gjøre mye av det de vet eleven er god på, og mindre av det som er vanskelig. På den måten får de mestringsfølelse. En sier: *"det er så mange elever med spesialpedagogiske behov som har sittet på skolen i ti år og gjort ting de ikke kan og ting de aldri kommer til å lære. (...) det er ingenting som dreper selvtilliten din mer enn å sitte og oppleve gang på gang at du ikke får til"*. Hun legger videre til: *"det må alltid være noe de er gode på inne i det"*.

Alle informantene påpeker betydningen av å ikke sette for høye mål for elevene. De er enige i at målene ikke trenger å være basert på de "skoletypiske" tingene som for eksempel å kunne lære og lese. En av informantene understreker at: *"jeg har elever som kanskje aldri vil lære seg å lese, men som synes det er kjempemorsomt med bokstaver og er motivert for å jobbe med det. (...) selv om de kanskje ikke blir funksjonell leser, så får de glede og mestring og av å jobbe med bokstaver. Så da jobber vi med det"*. En annen informant sier det på denne måten: *"for enkelte av elevene våre handler det ikke om å kunne lese, kunne vite hva to pluss to er, det er faktisk ikke å kunne skjære opp en tomat heller. (...) det er det å kanskje kunne uttrykke seg, lære seg forskjellen på "ja" og "nei" (...)"*. Informantene påpeker at mange av elevenes mål er basert på hverdagslivstrening og arbeidslivstrening, men at de i tillegg jobber med tall og begreper, samt mye sosial kompetanse.

En av informantene er opptatt av at elevene må strekke seg for at de skal kunne lære nye ting. Samtidig er hun opptatt av at de ikke skal ta for lange skritt, for det må være innenfor elevens mestringssone. En annen informant mener det handler om "musesteg": *"alt vi gjør her handler egentlig om musesteg, og når eleven klarer å gjøre noe eller oppnå noe nytt så er det viktig med masse skryt og ros."* Videre sier hun: *"når man jobber på en sånn type avdeling må man være god på å se de bittesmå detaljene, (...) de små tingene må være på plass for at man kanskje skal oppnå større ting"*. Informantene er helt enige i at hver gang elevene har en liten fremgang så er det stormende jubel blant de ansatte, en av informantene sier: *"vi blir jo*

så glad for hvert et lite skritt. Så det blir jo mye ros, oppmuntring, støtte og det å bygge (...) gode stillaser rundt eleven slik at de har noe å støtte seg på hvis det blir vanskelig". De er opptatt av at elevene skal ha det bra og trives i læringssituasjonen. En av informantene sier at: *"mestring det er en del av selvfølelsen din tenker jeg"*. Derfor ser hun viktigheten av å gjøre de tingene som eleven klarer.

5.4.2 Relasjoner

Informantene ble spurt om hvordan de arbeider for å få en god relasjon til elevene.

Alle informantene uttrykker at relasjonsbygging er helt sentral for læring. Informantene beskriver litt ulike måter å arbeide på for å skape en god relasjon til elevene. En informant mener det er viktig å finne ut hva eleven er god på og hva den er interessert i. Dette gjelder ikke bare skolefaglige interesser, men hvilke interesser den har ellers. Det er også viktig å vite litt om familien og boforhold. *"For veldig ofte må relasjonen bygges på andre ting enn skoleferdigheter og skolefag til å begynne med (...)"*. En annen informant mener det er viktig å skape positive opplevelser sammen slik at hun og eleven har gode fortellinger sammen som de kan se tilbake på senere. Hun forteller at: *"det er ikke alltid at det fungerer, men stort sett så gjør det det. Jeg har hvert fall opplevd at det er en god inngang."* En av informantene mener det er veldig viktig at elevene blir sett, akseptert og blir snakket til som ungdommer. Dette bidrar til en god relasjon. Hun sier: *"uansett hvilken funksjonshemming du har, så skjønner du at du blir tatt på alvor, (...) men du skjønner også godt hvis du ikke blir det."*

En informant forteller også at man må være blid og vise at man liker eleven. Hun påpeker også betydningen av å gå inn i elevenes verden *"fordi elevene er der de er, og du får ikke gjort de store endringene der. Man må gå inn i deres verden."* På den måten vil man merke at man får mye mer tilbake. I stedet for *"å prøve å tilpasse dem til meg, så prøver jeg heller å tilpasse meg dem"*. Videre sier hun at dette selvfølgelig ikke gjelder på alt. Derfor må man skape gode og trygge rammer både for seg selv og eleven. *"Vi må skape et samhandlingsrom oss i mellom, det er viktig"*.

Relasjoner mellom elevene

Relasjoner elevene i mellom var noe flere av informantene kom inn på. Denne avdelingen har noe de kaller *morgenmøte* hver morgen som er felles for alle elevene. Her har de blant annet opprop og går gjennom hvilken dag der er. To av informantene nevner disse morgenmøtene.

En sier i forhold til dette: *”det er viktig for oss å lære elevene, særlig når vi sitter i morgenmøter, det med å ha en struktur med å rekke opp hånda og være stille. For gjennom det lærer de å lytte på hva andre sier og gjør, og da har de mulighet til å på en måte se de andre da. Og sånn bygge en relasjon, for det er den måten de kan bli kjent på.”* En annen sier: *”jeg tror at det morgenmøtet vi har er en kjempefin læring (...) Jeg tror at når elevene blir så trygge på hverandre, så blir også relasjonene gode.”* Videre sier hun: *”morgenmøtet vårt gjør at vi er en enhet, vi er en klasse”.*

Informantene nevner også vennskap i forhold til inkludering. Dette påpeker flere at er vanskelig. En sier det slik: *”vi opplever jo at flere av våre elever ikke har det vi kaller venner. Mange av de er lite vandt med å forholde seg til jevnaldrende. De er vant til å ha en relasjon til voksne som jobber med dem, men ikke til hverandre (...)”*. Dette anser hun som vanskelig og noe som tar lang tid å få gjort noe med. Samtidig påpeker hun at: *”hvis våre elever skal bygge relasjoner så finner de hverandre gjerne ved musikk og dans. Det er noe veldig mange er glad i, og gjennom det kan de oppdage hverandre litt”*. En annen informant forteller at relasjonsbyggen mellom elevene plutselig bare kan skje. *”Når de finner ut at det er fint å være sammen med jevnaldrende så kan de fort få en relasjon som videre kan utvikle seg til vennskap.”* Alle informantene nevner relasjonsbyggingen som kan skje i kantina. De mener det er viktig å jobbe med å få elevene inkludert i samtaler rundt matbordet, og en sier: *”vi må hjelpe dem til å prate sammen i kantina. Vi kan ikke bare sitte der som noen saltstøtter. Det er like mye jobben vår å hjelpe dem til å kommunisere med hverandre”*.

Relasjoner elev- assistent

Informantene ble spurt hvordan de opplevde relasjonen mellom elev og assistent.

Informantene opplever at denne relasjonen kan være noe varierende. De mener den er veldig avhengig av persontype og personlighet. I forhold til dette sier en: *”det handler blant annet om hvor stor sånn fysisk nærhet du tolerer (...) for her kan elevene komme litt nærme fysisk”*. Hun sier også at det er viktig at man setter grenser slik at det ikke oppleves alt for ubehagelig. En annen informant sier: *”man kan ikke jobbe på denne avdelingen uten å være glad i mennesker, (...) du kan ikke jobbe her hvis du på en måte ikke orker å repetere og repetere og repetere, og svare på de samme spørsmålene opptil flere ganger.”* I forhold til dette sier en informant at: *”det handler vel litt om den forståelsen for hvor elevene våre er da. At noen har lyst til å høre på Kaptein Sabeltann og det er greit, og at noen gjentar seg selv mange ganger, og det kan også være greit.”*

En annen informant sier: *”jeg tror kanskje at vi kontaktlærere har til gode å oppleve at vi har dårlig relasjon med en elev (...) men det er kanskje fordi vi har lært en profesjonell innstilling til relasjon.”* Hun forteller at noen assistenter selv klarer å skape en god relasjon til eleven, mens andre kan ha vanskeligheter med dette. Hun forteller at: *”altså det er jo sånn at man ikke kan velge hvem man skal jobbe med her, og det betyr at den profesjonelle holdningen jeg har til relasjon må jeg prøve å hjelpe assistentene med.”* Hun forteller at dette skjer gjennom veiledningssamtaler hvor de snakker om hva som skal gjøres, *”ofte så går det på kommunikasjon, men det kan også gå på usikkerhet hos assistenten. (...) I enkelte tilfeller hvor det for eksempel har handlet om utagering så har vi rett og slett bestemt at enkelte ikke skal jobbe med den eleven.”*

Informantene påpeker også at mange av assistentene har en veldig god relasjon til elevene. En informant mener det er viktig at man tørr å slippe seg litt løs. *”Man må liksom ikke ta seg selv så høytidelig, det er kanskje det viktigste.”* Hun mener at om man klarer å sette seg selv til side og ha eleven i fokus så vil relasjonsbyggingen gå mye enklere også.

5.4.3 Medvirkning

Informantene ble spurt om hvordan de legger til rette for elevmedvirkning i opplæringen.

Informantene er enige i at elevene får medvirket, men at dette er i noe ulik grad og på ulik måte. Det er elevenes individuelle forskjeller som spiller inn på dette. En av informantene fortalte at mange av deres elever ikke kan å ta valg når de begynner på videregående, *”så det er også noe de må lære. Så det er en del av elevene våre som rett og slett har på planen å lære seg og velge”*. En annen informant påpeker at hun synes: *”det er så viktig at elevene får lov til å være litt mer aktør i egenskolehverdag, fordi nå begynner jo flere av dem å bli voksne”*. De mener derfor at det er viktig at elevene kan å ta disse valgene. Informantene er enige i at de skulle ønske noen elever kunne medvirket mer, mens andre elever vil være med å medvirke i for stor grad. En informant sier det slik: *”Noen må lære seg å medvirke og noen vil gjerne medvirke mer enn hva som er hensiktsmessig og ønskelig på en måte. Noen må faktisk lære seg at de ikke kan medvirke og bestemme på alle områder i livet”*. I forhold til dette sier en: *”det er viktig å få gitt dem en sånn forståelse av at ”jeg er faktisk med å bestemmer litt over min egen skolehverdag”. Så lenge det er innenfor de rammene vi har satt så går jo det kjempefint”*. En informant forteller om en elev som kan medvirke i stor grad. Hun kan fortelle sin elev om hva de skal gjøre fremover, og da kan eleven si: *”jeg har så lyst til at vi kan dra på pilking”*. Hun forteller videre at: *”dette er jo noe som lar seg gjennomføre siden vi har egne*

aktivitetsdager, og da er jeg tydelig på å fortelle eleven at "nå er du med på å bestemme dette". Det viktig å gjøre eleven bevisst på at den er med på å bestemme". Dette eksempelet viser at noen elever har

Alle informantene anser medvirkning som viktig. Denne spesialpedagogiske avdelingen har elever med mange ulike funksjonshemninger og utfordringer. Informantene forteller at elevene har ulikt funksjonsnivå og språk. Enkelte av elevene benytter seg av tegnspråk eller har sine egne tegn. Det kan derfor være vanskelig å for eleven å fortelle hva han har lyst til eller det å ta et valg. En informant sier i forhold til dette at: "det er helt sentralt at det de ansatte observerer fungerer bra, er på en måte en måte for elevene å si at "dette her er ålreit", at de på den måten medvirker til at dette kommer igjen". En informant påpeker betydningen av å kjenne elevene sine, for da fanger man rask opp om det er noe eleven vil eller ikke vil. En informant sier det slik: "om vi for eksempel baker sjokoladecake en dag og en elev spiser masse, så kan dette være en medvirkning til at vi baker sjokoladecake en annen gang fordi vi vet at eleven liker dette". Videre sier hun: "jeg mener at alle elevene våre er med på å medvirke, men noen av dem kanskje på en litt annen, spesiell måte enn hva de andre elevene er. De får lov til å medvirke på sin måte".

5.4.5 Motivasjon

Informantene ble spurt om hvordan de legger til rette for å opprettholde elevenes motivasjon for læring.

Informantene gir uttrykk for at relasjoner er helt sentralt for at elevene skal bli motivert. En av informantene sier det slik: "har man ikke relasjonen på plass, så er det vanskelig å nå fram i et stort klasse rom, og det gjelder i høyeste grad de elevene vi jobber med. Det er viktig og ha den gode relasjonen i bunnen (...) slik at elevene forbinder meg med noe positivt når jeg kommer inn i rommet og skal ta over timen". Hun mener det er viktig å ha gode opplevelser sammen, for disse opplevelsene kan man alltid gå tilbake på om ting er litt vanskelig eller at motivasjonen ikke er helt på topp. En annen informant nevner også at det er viktig at man har gode opplevelser sammen som gruppe: "da får vi noen felles referansepunkter som vi kan prate om og ta bilder av. Slik at vi kan vise hverandre hvis vi gjør ting alene, se hva andre har gjort og hva vi har gjort i fellesskap. Det tror jeg er viktig for motivasjonen".

En av informantene nevner også mestring i forhold til motivasjon. Hun sier: "jeg ønsker gjerne at motivasjonen skal være indre jeg da, for det er det beste. (...) eleven må erfare at

for eksempel nivået på det som skal gjøres ikke ligger så høyt, altså den må oppleve mestring (...). Dette kan da være med på å skape motivasjon". Alle informantene er opptatt av indre motivasjon. Det de legger i dette er noe varierende, men de er alle enige i at det er viktig at eleven gjør ting som den synes er morsomt.

To av informantene nevner også ytre motivasjon i form av ulike belønningssystemer. De forteller at hos noen elever er det helt nødvendig for å få gjennomført noe som helst. En av informantene forteller om en elev som lett kan sette seg på bakbeina: "av og til kan det jo virke litt håpløst. (...) men da kan det fungere å si "ta den her, og så bærer du denne", og da blir eleven motivert som bare det. Det blir liksom en gulrot". En annen informant nevner spiselig belønning: "noen elever må i enkelte tilfeller rett og slett lokkes med kanskje noe spiselig i perioder, det skjer også".

En av informantene er ikke spesielt begeistret for belønningssystemer: "jeg synes det er litt vanskelig område. (...) skal man gå inn på belønningssystemer så skal det være veldig bestemt på forhånd. Det må være et godt program hvor alle skal gjøre helt likt. Da kan det kanskje fungere". Videre fortsetter hun: "det med belønning er nå en ting men dette med konsekvens, at hvis de ikke gjør dette så tar jeg fra deg en positiv ting, det liker jeg ikke. Jeg har erfaring med at det blir enda mer intens oppførsel av sånt." Hun ønsker heller finne andre måter eleven kan få motivasjon på for å gjennomføre ting som eleven synes er ubehagelig. Hun ønsker i større grad å utnytte samspillet, det sosiale fellesskapet mellom elevene.

To av informantene påpeker at det er viktig at man ikke gir belønninger hele tiden, en sier det sånn: "mange elever får belønning for atferd som egentlig er normal. (...) noen ting er bare forventet at du skal gjøre, men hvis man innøver en ferdighet eller noe sånt så kan belønning fungere". Det samme gjelder også ros, de påpeker at det er viktig å rose, men at man da må gi ros for de riktige tingene, ikke bare si "nå var du flink".

Alle informantene fokuserer på rammer og forutsigbarhet. På den måten vet elevene at de blir ferdige på et eller annet tidspunkt, og det er motivasjon i seg selv. Informantene forteller at elevenes dagsplaner er bygget opp slik at det er variasjoner i dagen, men at man kan gjøre det samme opp igjen dag etter dag for å bli flink. En informant sier det slik: "variasjon selv om vi repeterer er viktig". På den måten vet elevene hva som skal gjøres hver dag. Dagene er altså forutsigbare og preget av rutiner.

5.4.6 Selvbilde

Informantene ble spurt om hvordan de jobber for å utvikle elevenes selvbilde.

Noen av informantene virket litt usikre på dette spørsmålet, de måtte tenke seg grundig om før de svarte. Alle informantene er inne på mestring når de forteller om selvbildet, de er opptatt av at elevene skal oppleve mestring på flere områder. En informant sier det slik: *”man bør jobbe med oppgaver som er tilpasset eleven så de opplever mestring, for mestring gir jo et godt selvbilde. Å ikke mestre gir et dårligere selvbilde”*. Det er derfor viktig å få vise frem det du er god på, for dette kan bidra til å bygge selvfølelsen. I tillegg til mestring vektlegges ros og oppmuntring, de påpeker at denne rosen bør være rettet mot for eksempel en bestemt hendelse.

En informant forteller at hun har god erfaring med samtale med elevene sine, hun kan da ta tak i ting når de dukker opp. Hun ønsker å møte elevene sine som ungdommer. Videre forteller hun at selvbilde kan være små ting, hun viser med et eksempel: *”selvbilde det kan være å få lov til å kjøre stolen sin selv ut i kantina. Eleven trenger ikke spørre noen om det, for en hver annen elev kan gå hvor den vil i pausen. Dette skal jo også gjelde våre elever egentlig (...)”*. Hun påpeker at dette gjelder så sant det ikke er til fare for seg selv eller andre. Hun har i flere tilfeller opplevd en stor glede hos elevene når de har fått mulighet til å være litt mer selvstendige. Det å klare seg selv mest mulig gjør noe med selvbildet.

5.4.7 Oppsummering

Informantene var opptatt av at man må ta utgangspunkt i det eleven allerede mestrer for at eleven skal oppleve ny mestring. Det som skal læres må være innenfor elevens mestringssone. Informantene mener relasjonsbygging er helt sentralt for at elevene skal kunne lære. For å få en god relasjon til elevene ser de viktigheten med å bli kjent med eleven og skape positive opplevelser sammen. I forhold til relasjoner mellom elevene ser informantene dette som litt vanskelig, da det er flere av elevene som ikke har venner. Elevene er ofte vant til å forholde seg til voksne og ikke jevnaldrende. Relasjoner mellom elev og assistent kan være en utfordring, og det er da viktig at kontaktlærerne hjelper assistentene med dette. Elevene på denne spesialpedagogiske avdelingen får medvirket i varierende grad, og informantene mener det er viktig at de hjelper elevene til å ta valg. Deres individuelle forskjeller og funksjonshemninger påvirker i hvilken grad de kan medvirke. I forhold til motivasjon er det viktig at det skapes en god relasjon til elevene. En opplevelse av mestring er også sentralt for den videre motivasjonen. Informantene kommer inn på indre og ytre motivasjon. Informantene mener at mestring står sentralt innenfor utvikling av selvbildet. De bygger opp elevenes selvfølelse ved å gi eleven ros og oppmuntring. Informantene mener også at selvstendighet står sentralt innenfor selvbildet.

6. DRØFTING OG REFLEKSJON

I dette kapitlet tar jeg utgangspunkt i mine forskningsspørsmål når jeg skal drøfte, reflektere og beskrive de empiriske funnene mine opp mot min teori. Mine empiriske funn baserer seg på mine informanternes allerede fortolkede forståelse av de ulike temaene som fremgår i dette prosjektet. Deres utsagn vil være påvirket av mine erfaringer, oppfatninger og forforståelse. Dette er i samsvar med den tykke fortolkningsprosessen, da forskningsprosessen både er basert på informantenes og min forforståelse og fortolkning (Thagaard, 2013).

Jeg tar utgangspunkt i mine forskningsspørsmål i oppbyggingen av dette kapitlet:

1. Hvordan forstår spesialpedagogene inkluderingsbegrepet?
2. Hvordan og med hvem samarbeider spesialpedagogene med for å sikre elevene et inkluderende læringsmiljø?
3. Hvilke forhold i læringsmiljøet vurderes som viktig for et inkluderende opplæringstilbud?

Der mine informanternes utsagn er benyttet, markertes disse med anførselstegn og kursiv.

6.1 Inkludering i praksis

Dette delkapitlet tar for seg mitt første forskningsspørsmål: «Hvordan forstår spesialpedagogene inkluderingsbegrepet?» Her vil mine funn blant annet bli sett opp mot smalt og bredt syn på tilpasset opplæring, ulike syn på funksjonshemming og Wendelborg (2014) sine funn i forhold til valg av programområde på videregående.

6.1.1 Deres mål med opplæringen

Tilpasset opplæring står sentralt i den norske skolen for å kunne oppnå målet om en inkluderende og likverdig skole. Dette går ut på at man skal tilpasse opplæringen til elevens forutsetninger og evner (Opplæringslova). Mine funn viser at informantenes hovedmål er at elevene skal få en utvikling som er i tråd med sine evner, forutsetninger og behov slik at de kan oppleve mestring. Dette støtter opp under smalt syn på tilpasset opplæring fordi man tilpasser opplæringen til det enkelte individet. Disse elevene mottar spesialundervisning da de ikke får et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet (Opplæringslova). Denne spesialpedagogiske avdelingen har dermed utarbeidet en lokal læreplan hvor de har felles temaer som alle elevene arbeider ut fra. Denne planen er basert på opplæringsmål fra 2.-4. trinn fra den nasjonale læreplanen. På den måten kan alle elever "i arbeidet med fagene få møte utfordringer de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre" (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2006, s. 4).

6.1.2 Inkluderingsbegrepet

Inkluderingsbegrepet er ikke entydig, man kan ha ulikt fokus. Det kan enten være preget av et individfokus eller et fellesskapsfokus. I offentlige styringsdokumenter fokuseres det på at alle elever, også de som ikke har et tilfredsstillende utbytte skal være en del av fellesskapet i skolen (Udir, 2015a). Mine funn viser at alle informantene mener at inkludering handler om å være en del av et fellesskap. Her fokuserer en informant på fellesskapet i skolen, mens de to andre fokuserer på klassefellesskapet. Den informanten som fokuserer på skolens fellesskap forklarer dette med at den spesialpedagogiske avdelingen har sin egen avdeling slik som de andre programområdene også har. Denne avdelingen er derfor like mye inkludert i skolens fellesskap som de andre avdelingene.

De to andre informantene fokuserer på klassefellesskapet. Når de tenker overordnet på begrepet mener de det handler om at alle elever uansett forutsetninger og evner skal få opplæringen sin innenfor de samme ordinære rammene. Dette kan ses i sammenheng med et bredt syn på tilpasset opplæring, hvor alle elever skal få sin opplæring innenfor et sosialt fellesskap (Hausstätter, 2012, s. 26; Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 49). Det viser seg videre at de mener at dette ikke alltid er den beste måten å inkludere på, og at det finnes flere måter å være inkludert på. *"Det kan for eksempel være å ha sitt tilbud som en klasse der du har samlet flere i en segregert gruppe sånn som vi har gjort her"* (informant).

Etter innføringen av Kunnskapsløftet er det flere elever som mottar undervisning i segregerte opplæringstilbud. Dette er et resultat av fokuset på tilpasset opplæring (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 130). Segregering går ut på at mennesker plasseres i egne grupper ut fra sine funksjonsevner (NOU 2016:17, s. 39). Funn i min undersøkelse bekrefter at to av mine informanter benytter seg av denne måten å tenke segregering på. De mener at segregering handler om at elevene får all sin undervisning utenfor det ordinære opplæringstilbudet, hvor *"det er liten grad av kontakt mellom elever med spesialpedagogiske behov og ordinære elever"* (informant). Informantene viser til at elevene i større grad vil være inkludert i et klassefellesskap om de får et segregert opplæringstilbud. Dette begrunnes med at inkludering ikke er å sitte i et klasserom med elever på et helt annet kognitivt nivå, med et fag hvor eleven ikke kan delta, *"Men å samle oss til et programområde og får være en gruppe hvor elevene har hver sin individuelle plan, det mener jeg er inkludering i en gruppe"* (informant). Det vil da lages et inkluderende fellesskap inne på den spesialpedagogiske avdelingen, hvor den enkeltes behov møtes med en individuell tilpasset opplæring (NOU 2016:17, Hausstätter, 2012).

Mine funn viser at segregering også kan forstås på en annen, litt utradisjonell måte. Her blir ikke segregering ansett som at elever blir tatt ut fra det ordinære opplæringstilbudet, men som at alle programområdene skolen tilbyr er en form for segregerte. Informanten forklarer dette med at alle programområdene er plassert i sine egne avdelinger hvor de har sine egne fag, mål og spesialiteter. Hun underbygger sin mening med at segregeringsbegrepet ikke trenger å være et negativt begrep: *"for her på skolen så har vi flere segregerte enheter, hvor vi samtidig er et inkludert samfunn"* (informant). Om man ser tilbake på NOU 2016:17 sin definisjon av segregering ser man at det handler om å plassere mennesker i isolerte grupper basert på funksjonsevne. Dette ser man ut fra et medisinsk syn på funksjonshemming, hvor det er individets egenskaper og diagnoser som er avgjørende for hvilken organisering av opplæringen som er forsvarlig å gjennomføre, slik at eleven får et tilfredsstillende læringsutbytte (jf. Nordahl & Hausstätter, 2009; Opplæringsloven; Tøssebro, 2014). Elevene i de ordinære programområdene har søkt seg dit på bakgrunn av sine egne ønsker og interesser, og har ikke blitt adskilt fra det ordinære på bakgrunn av et medisinsk syn.

6.1.3 Inkludering i hverdagen

I følge Udir (2015a, s.1) innebærer inkludering at man skal ha tilhørighet i en klasse og være en del av skolens fellesskap. Inkludering i skolen foregår i et samspill mellom det faglige, det kulturelle og det sosiale læringsmiljøet (Olsen, 2013, s. 15; Nordahl mfl, 2018). Funnt i min undersøkelse viser at informantene arbeider med å få elevene inkludert i et fellesskap inne på avdelingen. *"Det handler jo ikke bare om meg og enkeltelev, men det handler jo også om gruppa"* (informant). De fokuserer på det sosiale, slik at elevene kan oppleve at de er en del av en klasse. En sier at *"inkludering inne på avdelingen handler om det sosiale. Det faglige ordner vi (...)"* (informant). Tidligere har vi sett at informantene også fokuserer på det faglige da de tilpasser opplæringen til den enkelte, slik at de får en utvikling som er i tråd med sine forutsetninger, behov og evner.

Alle informantene nevner også inkludering ut i skolen og understreker betydningen av det. De forteller om den sosiale inkluderingen i fellesmiljøet hvor de daglig sitter i kantina og spiser lunsj, deltar på fellesaktiviteter og bruker en del av de samme fasilitetene som kjøkken og gymsal. Ser man dette opp mot Olsens (2013) syn på inkludering i skolen, hvor inkludering foregår i et samspill mellom det faglige, sosiale og kulturelle, er ikke denne spesialpedagogiske avdelingen inkludert på alle områder. Skolens organisering av de ordinære programområdene er ikke tilpasset for et mangfold av ulike elever når de lager et eget spesialpedagogisk programområde. Dette kan ses i sammenheng med integreringstanken. Den

spesialpedagogiske avdelingen kan ses som en integrert del av skolen, siden den har blitt plassert som en egen avdeling i den ordinære skolen (Olsen, 2013; UNESCO, 2017).

6.1.4 En felles plattform for inkludering

Mine informanter hadde ulik oppfatning av om skolen hadde en felles plattform for inkludering. En av de som mente at skolen ikke hadde det, la vekt på at disse elevene ikke kunne søke seg inn på de ulike programområdene, på lik linje med de andre elevene. Dette har Wendelborg (2014) undersøkt. Han kom fram til at videregående løpet for rundt 70 prosent er lagt opp slik at eleven og foreldrene ikke har så store valgmuligheter, og mulighet for medvirkning. En del av foreldrene ble oppfordret til å velge en studieretning som var tilpasset behovene til barnet, mens flesteparten mente de ikke kunne velge fritt. Olsen (2013, s. 97) påpeker at grunnen til at foreldrene fikk en opplevelse av å ikke kunne velge fritt ligger i skolens institusjonelle og kontekstuelle ramme. Dette kan være begrenset til de programområdene skolen tilbyr, skolens fysiske utforming og om skolen har mulighet til å møte elevenes behov for hjelp. Dette påpeker også en av mine informanter. Hun understreker at dette ville krevd mye tilrettelegging av de ordinære programområdene om deres elever skulle deltatt i en ordinær klasse. Dette kan ses analogt til den sosiale forståelsen av funksjonshemming (Tøssebro, 2014), da skolens ordinære tilbud ikke tilpasses alle elever, men noen.

En informant mente imidlertid at skolen er opptatt av at alle elever skal være en del av skolens fellesmiljø, også den spesialpedagogiske avdelingen. Dette begrunner hun med at de benytter seg av kantina, og både blir invitert og bidrar selv på fellesopplegg for hele skolen. Elevene på den spesialpedagogiske avdelingen blir på den måten delvis inkludert i det sosiale fellesskapet på skolen (Nordahl mfl., 2018).

6.2 Samarbeid i et inkluderende læringsmiljø

Dette delkapitlet baserer seg på mitt andre forskningsspørsmål: «Hvordan og med hvem samarbeider spesialpedagogene med for å sikre elevene et inkluderende læringsmiljø?» Her tar jeg for meg samarbeidspartnere både internt og eksternt. Jeg ser mine funn opp mot sosiokulturelt perspektiv på læring og funn fra Nordahl og Hausstätter (2009) sin forskningsrapport.

6.2.1 Samarbeid internt og eksternt

Mine funn viser at informantene samarbeider med mange ulike instanser. De kan få hjelp og veiledning på områder hvor de ikke har nok kompetanse. Dette samarbeidet kan ha positiv

effekt på elevens læringsutbytte, om den får den hjelpen som trengs (Udir, 2006). En informant påpeker at elevene ofte har en gruppe bestående av ulike instanser rundt seg fra før av når de begynner på videregående.

Informantene forteller at de har et intert samarbeid med leder for Pedagogisk støtte, til en spesialpedagogisk rådgiver og til de andre programområdene på skolen. I følge Udir (2017) bør ledelsen på skolen prioritere relasjonsbygging og samarbeid mellom de ansatte. Et godt samarbeid mellom de ansatte bidrar til et positivt arbeidsmiljø hvor alle vil yte sitt beste for at eleven skal få maksimalt utbytte. Mine funn viser at samarbeidet mellom spesialpedagogene er svært godt. En sier at *"vi spesialpedagoger har våre styrker på forskjellige steder. Dette anser jeg som positivt fordi vi på en måte glir i hverandre, og blir et skikkelig team"* (informant). Samarbeidet mellom spesialpedagogene kan ses i sammenheng med å være den mer kompetente andre for hverandre, ettersom de har sine styrker på ulike ting og kan lære av hverandre (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Mine funn viser at samarbeidet mellom spesialpedagog og assistent kan være utfordrende. En informant sier i forhold til dette: *"vi er jo flere yrkesgrupper og alle har litt ulike meninger av og til"* (informant). Dette kan ses i sammenheng med at spesialpedagog og assistent har ulik kompetanse (Nilsen, 2010). Som vi har sett i Nordahl og Hausstätter (2009) sin forskningsrapport problematiseres bruken av assistenter i spesialundervisningen uten den rette kompetansen. Assistentene ble både benyttet til å utføre de praktiske tingene mens mange også fikk ansvar for å gjennomføre opplæringen. Konklusjonen deres er at assistenter ofte får oppgaver som en lærer skulle ha gjennomført. Ifølge Udir (2014) kan ikke assistenter brukes som lærere på grunn av manglende kompetanse. Mine funn indikerer assistentene ikke har noe pedagogisk ansvar, men at de har ansvar i forhold til å følge og gjennomføre det som står på planen. *"Det som er en utfordring med å være assistent her er at man skal gjennomføre et opplegg som er laget av en pedagog"* (informant). En informant understreker at hun ofte har et godt samarbeid med assistentene, hvor de har gode diskusjoner.

6.2.2 Samarbeid mellom skole og hjem

Mine funn viser at samarbeid mellom skole og hjem er varierende, fordi foresatte ønsker ulik kontakt. Noen foreldre ønsker masse kontakt, mens andre ikke ønsker noe mer kontakt enn det som trengs. En informant forklarer det sistnevnte med at foreldrene kanskje begynner å bli veldig slitne etter å ha både kjempet mot et skolesystem og andre instanser rundt barnet i mange år. Videre viser det seg at en annen informant har veldig god erfaring med samarbeid

med hjem, hvor hun i enkelte tilfeller har kontakt daglig. Dette kan skape et samarbeid som er preget av tillit, og hvor kommunikasjonen går begge veier (Udir, 2017). Mine funn viser også at noen foreldre ikke er interessert, og at de regner med at alt er i orden hvis de ikke hører noe annet. Her har ikke foreldrene noe innflytelse på barnets skolehverdag, og det er heller ikke noen gjensidig kommunikasjon mellom skole og hjem (Udir, 2017). Som vi har sett her varierer samarbeidet mellom skole og hjem veldig.

6.3 Inkludering og forhold i læringsmiljøet

Det tredje, og siste delkapittelet tar for seg mitt tredje forskningsspørsmål: «Hvilke forhold i læringsmiljøet vurderes som viktig for et inkluderende opplæringstilbud?» Her ser jeg mine funn opp mot sosiokulturelt læringssyn (Vygotsky), indre og ytre motivasjon, et system- og individperspektiv samt deler Barneombudets fagrapport (2017).

6.3.1 Mestring, motivasjon og selvbilde

Selvbilde, mestring og motivasjon henger sammen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Om man tilpasser undervisningen til den enkelte ved å legge oppgavene til et nivå som elevene mesterer vil dette påvirke deres motivasjon. Dette er i samsvar med smalt syn på tilpasset opplæring, da elevenes indre motivasjon forsterkes om de opplever å mestre oppgavene. Mine funn viser at informantene mener det er viktig å bli kjent med elevene for å finne ut hvilket nivå de ligger på. De understreker betydningen av å begynne med noe man vet eleven allerede mestrer. De vektlegger også at vanskegraden på oppgavene ikke bør være for høye, men at de bør være høye nok til at elevene kan strekke seg. Det er viktig at elevene får oppmuntringer og støtte underveis, *"og bygge god stillaser rundt eleven slik at de har noe å støtte seg på hvis det blir vanskelig"* (informant). Dette er i samsvar med Vygotskys tanke om den proksimale utviklingssonen, da han snakker om skillet mellom hva eleven kan klare på egenhånd og med hjelp og støtte fra en mer kompetent person, som fungerer som en stillasbygger. Skaalvik og Skaalvik (2013) påpeker, som vi har sett, at den proksimale utviklingssonen er en annen måte å se tilpasset opplæring på. De understreker at eleven må få utfordringer som den kan strekke seg mot, men at de ikke kan få oppgaver som eleven allerede mestrer, men nesten mestrer. Mine funn viser at informantene mener at det alltid bør være noe elevene er gode på innenfor de målene som settes. En informant mener dette er viktig fordi mange elever med spesialpedagogiske behov har sittet mange år på skolebenken og fått oppgaver som er for vanskelige. Dette dreper både selvtilliten, gir dårlig motivasjon og dårlig selvbilde.

Som vi har sett kan gode mestringsopplevelser bidra til utvikling av et godt selvbilde hos elever. Opplevelse av manglende mestring, kan følgelig bidra til et svekket selvbilde (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Mine funn viser at informantene ser gode mestringsopplevelser som helt sentralt for at elevene skal kunne utvikle et godt selvbilde: *"man bør jobbe med oppgaver som er tilpasset eleven så den opplever mestring, for mestring gir jo et gode selvbilde. Å ikke mestre gir et dårligere selvbilde"* (informant). Derfor er det viktig også å gi elevene oppgaver som de er gode på, og gi ros og oppmuntringer underveis. En informant mener at selvbildet ikke bare er preget av skolefaglige ferdigheter. Elevens selvbilde kan også bli påvirket av selvstendighet i forhold til å kunne kjøre rullestolen sin alene ut i kantina.

Både mestring og elevens selvbilde påvirker elevens motivasjon. Her er det viktig at oppgavene er tilpasset elevens forutsetninger. Mine funn viser at informantene vektlegger både indre og ytre motivasjon. Som vi har sett handler indre motivasjon om at handlingene gjennomføres på grunn av en iboende interesse for det som skal gjøres, mens handlingene i ytre motivasjon gjennomføres fordi det forventes å få en belønning (Ryan & Deci, 2000). To av mine informanter forteller at det hender de må benytte seg av ytre motivasjon for å få gjennomført det som står planen. Den siste informanten er ikke begeistret for bruk av belønningssystemer. Hun vil heller at elevene skal få motivasjon på andre måter. Hun ser verdien av å få motivasjon gjennom å delta i det sosiale fellesskapet, og konstruere kunnskap sammen. Dette kan ses i sammenheng med Vygotskys syn på motivasjon, da han knytter det til det sosiale samspillet som individer deltar i (Manger, 2012).

6.3.2 Relasjoner

Relasjon lærer-elev

"Vi må skape et samhandlingsrom oss imellom, det er viktig" (informant).

I teoridelen viser jeg til Udir (2016) i forhold til at kvaliteten på klassen som sosialt system påvirker elevenes sosiale og faglige utvikling og læring. Både relasjoner mellom lærer og elev, og elevene i mellom utvikles innenfor dette fellesskapet. Dette kan ses i sammenheng med et systemperspektiv, hvor man fokuserer på at kunnskap skal utvikles i et læringsfellesskap (Udir, 2015). Mine funn viser at informantene mener relasjonsbygging er sentralt for læring. De har noe ulike fremgangsmåter for å skape gode relasjoner til elevene. En mener det er viktig at lærer og elev skaper positive opplevelser sammen, mens en annen mener det handler om å bli kjent med eleven i forhold til dens interesser og boforhold før man begynner med fag. I denne relasjonsbyggingen fokuserer informantene på enkelt elevene. De

har dermed et individperspektiv når det skapes elev-lærer relasjoner (Udir, 2015). En informant understreker at det er viktig at elevene blir sett, akseptert og snakket til som ungdommer. Mens en annen informant forteller at man må være blid, vise at man liker eleven, og på samme tid gå inn i elevenes verden. Dette er en form for anerkjennelse (Bae, 2016; Udir, 2015), hvor elevene blir respektert og sett for de personene de er.

Relasjoner mellom elevene

Mine funn viser at det *morgenmøtet* de har hver morgen både bidrar til at elevene blir trygge på hverandre og kjent med hverandre. Elevene følger sine individuelle planer og opplæringsmål basert på sakkyndig vurdering, store deler av uka. Men dette morgenmøtet bidrar til at elevene kan bygge relasjoner til hverandre. I tillegg påpekes det at "*morgenmøtet vårt gjør at vi er en enhet, vi er en klasse*" (informant). Informantene fokuserer på fellesskapet i klassen for å skape relasjoner mellom elevene. Kantinesituasjonen nevnes av alle informantene. Her må læreren eller assistenten hjelpe elevene med å få i gang samtaler med hverandre. De kan i denne sammenheng være elevens mer kompetente andre, og bygge opp et stillas rundt eleven. Dette stillaset kan bidra til at elevene utvikler relasjonsferdigheter, slik at de kanskje kan skape vennskap med hverandre (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Wendelborg og Paulsen (2013, s. 70) viser til at elever med ulike funksjonshemninger tilbringer mye tid sammen assistenter i friminuttene. Dette kan påvirke om andre jevnaldrende ønsker å ha kontakt med disse elevene. Mine funn indikerer noe av det samme, da mange av elevene på denne spesialpedagogiske avdelingen har vanskeligheter med å skape vennskap med hverandre. "*Vi opplever jo at flere av våre elever ikke har det vi kaller venner. Mange av de er lite vant med å forholde seg til jevnaldrende. De er vant til å ha relasjon til voksne som jobber med dem, men ikke til hverandre (...)*" (informant). Her er det snakk om de jevnaldrende inne på avdelingen. En informant mener det er vanskelig å få denne tendensen til å snu. Mens en annen informant forteller at elevene plutselig kan finne ut at det er fint å tilbringe tid med jevnaldrende. Da kan den relasjonen de bygger opp seg imellom utvikles til et vennskap.

6.3.3 Medvirkning

Medvirkning handler om å ha innflytelse på egen skolehverdag (Barneombudet, 2015). I Barneombudets rapport (2017) kommer det fram at elever med spesialundervisning i grunnskolen ikke får medvirket i tilstrekkelig grad. Elevene vet ikke når de kan medvirke, og det oppstår frustrasjon hos elevene når lærerne ikke lytter til dem. Enkelte av elevene vet

heller ikke hva medvirkning er. Mine funn viser at informantene anser medvirkning som viktig. Dette skiller seg fra funnene i Barneombudets rapport, da det viser seg at lærerne sjeldent lytter til elevene. Elevene på den spesialpedagogiske avdelingen som mine informanter arbeider på, får medvirke i ulik grad basert på deres muligheter for å uttrykke seg. Enkelte av elevene kan ikke å ta valg når de begynner på videregående, så dette arbeides aktivt med. Det kan derfor være vanskelig å vektlegge deres meninger (Barneombudet, 2015).

Informantene mener det er viktig at man tar hensyn til elevenes individuelle forskjeller, og sørger for at alle på en eller annen måte får medvirket. Informantene forteller om ulike problemer de kan møte i forhold til dette. Hos de elevene som ikke har talespråk påpeker en informant at det er viktig at de ansatte er flinke til å observere når disse elevene trives i en situasjon slik at denne situasjonen kan gjentas. *"Jeg mener at alle elevene våre er med på å medvirke, men noen av dem kanskje på en litt annen, spesiell måte enn hva de andre elevene er (...)"* (informant). Det finnes også elever som kan medvirke i større grad på denne avdelingen, hvor noen av dem vil medvirke på alle områder. En informant påpeker at det derfor er *"viktig å få gitt dem en sånn forståelse av at "jeg er faktisk med å bestemme litt over min egen skolehverdag." Så lenge det er innenfor de rammene vi har satt går jo det kjempefint"* (informant). Det er viktig at man gjør eleven oppmerksom på at den ikke kan bestemme alt, men når den har innflytelse bør dette påpekes (Barneombudet, 2015). Når elevene får medvirket på de områdene de kan, og gjennom sine ulike måter, kan dette være med på å påvirke både elevenes trivsel og læringsutbytte. På den måten kan elevenes ønsker også bidra til at undervisningen blir bedre for den enkelte (Barneombudet, 2017, s. 45).

7. OPPSUMMERING

Mine funn viser at mine informanter mener inkludering handler om å være en del av et fellesskap, enten det er inne i klassen eller i skolen. To av informantene mener at inkludering, overordnet betyr at alle elever uansett funksjonshemming eller ei, skal få opplæringen sin innenfor det ordinære. Dette kan ses i sammenheng med en bred forståelse av tilpasset opplæring. Men etter innføringen av Kunnskapsløftet, har antall elever i segregerte opplæringstilbud økt. Mine funn indikerer at elevene vil enklere kunne bli inkludert i et klassefellesskap om de mottar sin opplæring i en segregert klasse, enn om de hadde deltatt i et ordinært tilbud. Segregering blir sett ut fra et individuelt, medisinsk syn, derfor har elevenes funksjonshemminger betydning for hvordan opplæringen organiseres.

Mine funn viser at inkluderingen inne på den spesialpedagogiske avdelingen foregår innenfor deres fellesskap, hvor også det faglige utvikles. Men i følge styringsdokumentene skal alle elever være en del av skolen. Den spesialpedagogiske avdelingen er inkludert i skolens sosiale fellesskap på enkelte områder. Men ettersom organiseringen av de ordinære opplæringstilbudene ikke tilpasses elevenes mangfold, kan det ses i sammenheng med integrering. Da den spesialpedagogiske avdeling er blitt plassert i den ordinære skolen. Elevene på denne avdelingen har ikke mulighet til å søke seg inn på de ulike programområdene. Forskning viser at foreldre ikke får velge fritt i valg av studieretning på videregående. Dette har sammenheng med tilrettelegging av det ordinære, behovet for ekstra hjelp og skolens fysiske utforming.

Når man jobber med elever med spesialpedagogiske behov vil det være behov for et godt samarbeid mellom ulike instanser. Som vi har sett samarbeider informanter med en rekke ulike instanser. Får eleven den hjelpen og støtten den trenger påvirker dette elevens læringsutbytte. Dermed er det helt sentralt at alle som jobber med eleven, enten det er eksterne samarbeidspartnere, spesialpedagoger eller assistenter har et godt samarbeid. De ansatte utnytter hverandres kompetanse, og spesialpedagogene veileder assistentene slik at de kan være trygge på den jobben de gjør. Mine funn viser at assistentene på denne avdelingen ikke har noe pedagogisk ansvar, de er kun ansvarlige for å gjennomføre det som er oppført på planen. Skole- hjem samarbeidet varierer, fordi de foresatte ønsker ulik kontakt. Et god samarbeid mellom skole og hjem er preget av tillit hvor dialogen går begge veier.

I forhold til inkludering og forhold i læringsmiljø har vi sett at disse kan påvirke hverandre, og at de henger sammen. Om eleven skal mestre noe ser informantene betydningen av å legge

oppgavene på et nivå som de vet eleven mesterer. Men på samme tid skal de kunne strekke seg ved hjelp og støtte av en mer kompetent person, i likhet med Vygotskys proksimale utviklingszone, og tanken om tilpasset opplæring. Mestringsopplevelsene kan bidra til at elevene får et godt selvbylde. Eleven må få tilpassede oppgaver ut fra sine forutsetninger. Mestring og elevens selvbylde påvirker motivasjonen. Man skiller mellom indre og ytre motivasjon, hvor den indre kommer som et resultat av en iboende interesse for å gjennomføre noe, mens den ytre motivasjonen baserer seg på forventningen av å få en belønning. Informantene mine benytter seg både av indre og ytre motivasjon i varierende grad. Den ene informanten ser verdien av å få motivasjon gjennom å delta i det sosiale fellesskapet. Vygotsky knytter også motivasjon til det sosiale samspillet elevene deltar i.

Mine funn viser at relasjonsbygging er sentralt for læring. Relasjonene som utvikles mellom lærer og elev er påvirket av et individperspektiv. Det handler om at læreren skal bli kjent med eleven, slik at de kan skape et godt bånd til hverandre. Det er viktig at de enkelte elevene blir sett, respektert og anerkjent for den de er. Mine funn viser imidlertid at det kan være en utfordring å skape relasjoner mellom elevene. De arbeider aktivt med dette, ved å få i gang samtaler rundt matbordet og hjelpe elevene med å bli kjent med hverandre på morgenmøtet. Spesialpedagogen eller assistenten fungerer som en mer kompetent andre, ved å bygge opp stillaser rundt eleven, slik at relasjonskompetansen deres utvikles. Enkelte av elevene har etter hvert klart å skape gode relasjoner til hverandre som har utviklet seg til vennskap.

Det viser seg at elevene på den spesialpedagogiske avdelingen får medvirke i ulik grad, dette er basert på deres ulike funksjonshemninger og mulighet til å kunne uttrykke seg. Informantene mener medvirkning er viktig. De arbeider aktivt med å få elever til kunne ta selvstendige valg. Enkelte elever ønsker å medvirke på for mange områder, og da er det viktig at spesialpedagogen gjør eleven oppmerksom på at den er med på å bestemme litt over sin egen skolehverdag.

Skolen har litt å gå på i forhold til å realisere tanken om inkludering når det gjelder inkludering av alle elever i et og samme skolemiljø. Funksjonshemmingen til eleven blir ansett som noe som ligger hos eleven, ut fra et medisinsk syn på funksjonshemming. Spesialpedagogene ønsker at elevene skal oppnå maksimalt læringsutbytte, ut fra sine forutsetninger. Som vi har sett her er det mange ulike forhold som kan påvirke inkluderingen.

8. LITTERATURLISTE

- Askildt, A. (2007). Forsømde og åndssvake barn i heim og skole i siste del av 1800-talet. I E. Simonsen & B.H. Johnsen (red.), *Utenfor regelen: Spesialpedagogikk i historisk perspektiv* (s. 135-154). Oslo: Unipub.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Høgskulen i Volda: Møreforskning.
- Bae, B. (2016, 8. juli). Å se barn som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Barneombudet. (2015). Elevmedvirkning: Å bli inkludert, verdsatt og hørt. Hentet fra <http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2015/08/Medvirkningshefte.pdf>
- Barneombudet. (2017). Uten mål og mening? Hentet fra http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkeltsider.pdf
- Befring, E. (2012). Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 33-58). Latvia: Cappelen Damm AS.
- Bergstrøm, G. og Boréus, K. (2005). Samhällsvetenskaplig text- og diskursanalys. I G. Bergstrøm og K. Boréus (Red.), *Textens mening och makt*. Studentlitteratur.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2001). *Inkluderingshåndboka*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Blanck, G. (1990). Vygotsky: The man and his cause. I L. C. Moll (red.), *Vygotsky and education: instructional implications and applications of socio-historical psychology* (s. 31- 58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalen, M. (2013). *Spesialundervisning – til elevens beste?* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Hentet fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=no#> 0
- Dysthe, O. (1999). Innleiing. I O. Dysthe (red.), *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning* (s. 5-21). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Føllesdal, D., & Walløe, L. (2007). *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haug, P. (2003). Qualifying teachers for the school for all. I T. Booth, K. Nes & M. Strømstad (red.), *Developing inclusive teacher education* (s. 99-116). New York: RoutledgeFalmer.

- Hausstätter, R. S. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer – mellom ideologi og virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hausstätter, R.S. (2012). Grenseoppgangen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. I R.S. Hausstätter (red.), *Inkluderende spesialundervisning* (s. 21-32). Bergen: Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2012). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D.I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Latvia: Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P.A. (2011). *Forskningsmetode for økonomisk-administrative fag*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor: tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Latvia: Cappelen Damm.
- Kirke – og undervisningsdepartementet (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Kleven, T. A. (2011). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s. 9- 26). Oslo: Unipub.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet: Grunnskolen*. Oslo: Pedlex.
- Manger, T. (2012). *Dette vet vi om motivasjon og mestring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nilsen, S. (2010). Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning – i samspill mellom fellesskap og mangfold. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (red.), *Tilpasset opplæring - intensjoner og skoleutvikling* (s. 115-144). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- NOU 1995: 18. *Ny lovgiving om opplæring. "... og for øvrig kan man gjøre som man vil"*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1995-18/id140365/sec7?q=integreringsloven#match_0
- NOU 2009:18. *Rett til læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/sec1>
- NOU 2016:17. *På lik linje*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/b0baf226586543ada7c530b4482678b8/no/pdfs/nou201620160017000dddpdfs.pdf>
- Nordahl, T. & Hausstätter, R.S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: Situasjonen til elever med særskilte behov for*

- opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet* (rapport nr. 9). Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/133864/rapp09_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Nordahl, T. mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Hentet fra <http://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- Olsen, M. H. (2013). *Inkluderende skole?* Lativa: Cappelen Damm AS.
- Opplæringslova, Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Lov av 17. juli 1998 nr. 61. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Raaen, F. D. (2010). Tilpasset opplæring i et danningsperspektiv – illustrert med utviklingen fra M87, L97 til K06. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (red.), *Tilpasset opplæring - intensjoner og skoleutvikling* (s. 26-57). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67
doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- St. meld. nr. 23 (1997-98). *Om opplæring for barn, unge og vaksne med særskilde behov*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-1997-98-/id430480/>
- St.meld. nr 40. *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/5a8122df4dee44a38beb1ca42698b490/no/pdfs/stm200220030040000dddpdfs.pdf>
- Säljö, R. (2003). *Læring i praksis: et sociokulturelt perspektiv*. København: Hans Reitzels forlag.
- Säljö, R. (2016). *Læring - en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Tangen, R. (2012). Retten til utdanning for alle. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 108-128). Latvia: Cappelen Damm AS.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis: Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thuen, H. (2008). *Om barnet: Oppdragelse, opplæring og omsorg gjennom historien*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Tudge, J. (1990). Vygotsky, the zone of proximal development, and peer collaboration: Implications for classroom practice. I L. C. Moll (red.), *Vygotsky and education: instructional implications and applications of socio-historical psychology* (s. 155-174). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tønnessen, L.K.B. (2011). *Norsk utdanningshistorie: En innføring med fokus på grunnskolens utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Tøssebro, J. (2014). Introduksjon. I J. Tøssebro & C. Wendelborg (red.), *Oppvekst med funksjonshemming: Familie, livsløp og overganger* (s. 11-34). Oslo: Gyldendal Akademisk
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action: on Special Needs Education*. Hentet fra http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Hentet fra <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254e.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Læreplanverket for kunnskapsløftet: Prinsipper for opplæringen. Hentet fra https://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). Tilpasset opplæring - inkludering og fellesskap. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b, 25. august). Prinsipper for opplæringa: Motivasjon for læring og læringsstrategier. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/motivasjon-for-laring-og-laringsstrategiar/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015c). Utdanningsspeilet. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/utdanningsspeilet_2015.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2014). Veilederen spesialundervisning. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte->

behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Retten/2.7/

Utdanningsdirektoratet. (2016). Relasjoner mellom elever: Lærer-elev-relasjon og elev-elev-relasjon. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/Larerelev-relasjonen-og-elevelev-relasjoner/>

Utdanningsdirektoratet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Statistikk om grunnskolen 2017-18*. Hentet fra

<https://www.udir.no/Analyse-av-GSI--tall/>

Wendelborg, C. (2013). Fra barnehage til videregående skole – veien ut av jevnaldersmiljøet. I J. Tøssebro & C. Wendelborg (red.), *Oppvekst med funksjonshemming: Familie, livsløp og overganger* (s. 35-58). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Wendelborg, C. & Paulsen, V. (2013). Inkludering i skolen – inkludering på fritida? I J.

Tøssebro & C. Wendelborg (red.), *Oppvekst med funksjonshemming: Familie, livsløp og overganger* (s. 59 – 79). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Wilson, D., Hausstätter, R. S., & Lie, B. (2010). *Spesialundervisning i grunnskolen*.

Bergen: Fagbokforlaget.



Tove Iren Risløw

2624 LILLEHAMMER

Vår dato: 13.03.2018

Vår ref: 59584 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.03.2018.
Meldingen gjelder prosjektet:

<i>59584</i>	<i>Å segregere for å inkludere.</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Innlandet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Tove Iren Risløw</i>
<i>Student</i>	<i>Maren Lunde Nessøe</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- Høgskolen i Innlandet sine retningslinjer for datasikkerhet

Veiledning

Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at Høgskolen i Innlandet er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes

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

- når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for [informasjonsskriv](#).

Forskningsetiske retningslinjer

Sett deg inn i [forskningsetiske retningslinjer](#).

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

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

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

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

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 15.05.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Gjelder dette ditt prosjekt?

Dersom du skal bruke databehandler

Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaleverandør) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se [Datatilsynets veileder](#).

Hvis utvalget har taushetsplikt

Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har [taushetsplikt](#). De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

Dersom du forsker på egen arbeidsplass

Vi minner om at når du [forsker på egen arbeidsplass](#) må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

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

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Anne-Mette Somy

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10 / anne-mette.somby@nsd.no

Vedlegg 2 informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Å segregere for å inkludere”

Bakgrunn og formål

Prosjektet gjennomføres i sammenheng med mitt masterstudie i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Innlandet, avdeling Lillehammer. Jeg vil i mitt prosjekt fokusere på inkludering av elever i videregående skole som får sin opplæring på en segregert spesialpedagogisk avdeling. Inkluderingsbegrepet ble løftet fram som et viktig begrep etter UNESCOs verdenskonferanse i Salamanca i 1994 (Salamanca-erklæringen), og har i ettertid blitt innført i skolens lovverk og blitt beskrevet i en rekke Stortingsmeldinger og NOUer. For å nå skolens målsetting som er en inkluderende skole for alle, benytter man seg av tilpasset opplæring og differensiering. De elevene som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen har rett på spesialundervisning. Noen elever får hele sin opplæring på segregerte spesialpedagogiske avdelinger. I forhold til dette oppstår det et dilemma mellom et slikt segregert tilbud og inkluderingstanken. Blir disse elevene virkelig inkludert? Er et slik tilbud godt nok for å nå målsettingen om inkludering?

Du forespørres om å delta i dette forskningsprosjektet fordi du arbeider som spesialpedagog på en slik type spesialpedagogisk avdeling.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Om du ønsker å delta i studien vil det bli gjennomført et individuelt intervju, med en varighet på mellom 1- 1,5 time. Jeg vil både ta notater underveis i intervjuet, samt benytte meg av lydopptak slik at etterarbeidet blir kvalitetssikret. Spørsmålene vil omhandle inkluderingsbegrepet og andre sentrale aspekter som er naturlig å komme inn på innenfor dette begrepet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang til personopplysningene. Disse personopplysningene innebærer navn,

telefonnummer og e-postadresse. Alle personlige opplysninger vil anonymiseres i masteroppgaven, og slettes etter at prosjektet avsluttes. Dette gjelder også lydopptak og notater. Planen er at prosjektet avsluttes 15. mai 2018.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Maren Lunde Nessøe, telefonnummer: 47901760. Prosjektets veileder er Tove Iren Risløw, telefonnummer: 61288236.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 - Intervjuguide

1. Generell informasjon

- Redegjørelse av temaet mitt
- Om informantene: Kompetanse, utdanning og tidligere erfaringer.

2. Problemstilling og forskningstema

1. Informantenes forståelse av inkludering

- Hva er deres mål med opplæringen?
- Hva legger du i inkluderingsbegrepet?
- Hvordan legger du til rette for inkludering?
- Har skolen en felles plattform i forhold til inkludering, og hvordan anvendes denne for denne elevgruppen?

2. Samarbeid for å danne et godt læringsmiljø

- Hvilke instanser samarbeider internt og eksternt på denne avdelingen?
- Hvilket samarbeid er viktigst?
- Hvordan arbeider dere? Hvem har ansvar for hva?
- Hva slags ansvarsoppgaver har assistentene?

3. Sentrale begreper innenfor inkludering

- Hvordan arbeider dere for at elevene skal oppleve mestring?
- Hvordan arbeider dere både i skolen og i klassen for å få en god relasjon til elevene?
- På hvilken måte kan elevene medvirke?
- Hvordan får dere elevene motivert?
- Hvordan arbeider dere for å utvikle selvbilde, trygghet og samarbeid i denne klassen?