



**Høgskolen
i Innlandet**

Høgskolen i Innlandet, avdeling Hamar

Blerta Beluli - Kandidatnummer: 701

Masteroppgave

Kontaktlærere og spesialpedagogenes arbeid med å inkludere elever med lærevansker i ordinær undervisning

Teachers and special educators work to include children with
learning difficulties in ordinary teaching

Master i tilpasset opplæring

2MITOPP2

2022

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en krevende og utrolig givende opplevelse. Jeg kjenner at jeg er rørt over at jeg har klart å skrive en masteroppgave i tilpasset opplæring. Gjennom tiden som masterstudent har jeg lært meningsfulle ting. En viktig ting som jeg sitter igjen med er at man skal aldri miste troen på seg selv.

Jeg ønsker å takke alle sammen som har bidratt til at jeg har kunne fullføre min masteroppgave. Spesielt til deltakerne som har bidratt med intervju og observasjon. Takk for at dere ville bidra med forskning og økt kunnskap innenfor et verdifullt tema

En spesiell takk til min veileder Janaina Hartveit Lie. Hun har vært min store støttespiller og gitt meg verdifulle innspill, gode råd og konstruktive tilbakemeldinger frem til innlevering av masteroppgaven i mai 2022. Hennes engasjement og veiledning gjennom hele denne prosessen setter jeg stor pris på og jeg er dypt takknemlig for all rådgivning jeg mottok.

Tusen takk til familie og venner som har gitt meg kjærlighet, støtte og oppmuntring i denne krevende perioden.

Jeg setter stor pris på at jeg har studert ved Høgskolen i Innlandet, avdeling Hamar. Forelesningene har vært inspirerende og berikende. Jeg har fått ny erfaring og faglig innsikt som jeg kan ta med videre arbeidslivet.

Blerta Beluli

16.05.22

Sammendrag

Dette studiet handler om inkludering i ordinær undervisning for elever med lærevansker. Formålet med forskningsarbeidet er å få økt kunnskap om inkludering av elever med lærevansker i ordinær skole. Fokuset i denne masteroppgaven har vært inkluderingsbegrepet, tilpasset opplæring og samarbeid i skole kontekst. Jeg ønsket å ta utgangspunkt i kontaktlærerens og spesialpedagogens arbeid og valgte kvalitativ tilnærming til temaet. Jeg benyttet to forskjellige metoder: observasjon og intervju. To kontaktlærere og to spesialpedagoger ble intervjuet, i tillegg til intervju ble en spesialpedagog observert.

Hensikten med denne problemstillingen er å belyse hva kontaktlærere og spesialpedagoger selv vektlegger i arbeidet med inkludering av elever med lærevansker i ordinær undervisning.

Dette studiet tar utgangspunkt i følgende problemstilling:

«Hvordan arbeider kontaktlærere og spesialpedagoger med å inkludere elever med lærevansker i ordinær undervisning?»

Dette studiet vender oppmerksomheten mot Honneth sin anerkjennelsesteori og Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. Det beror også på at jeg fordypet meg i inkluderingsbegrepet. Oppgavens teori grunnlag og funn viser at det blir benyttet flere strategier i undervisningen som blir brukt for å fremme inkludering for elever med lærevansker i ordinær undervisning. Presentasjon av funn viser at kontaktlærere og spesialpedagoger oppfatter inkludering ulikt. Elevmedvirkning i undervisningen er verdifullt ved å inkludere og engasjere elevene i egen læring. Funnene viser også at samarbeid mellom elevene og tilpasset opplæring bidrar til å fremme inkludering. Funnene viser også at spesialpedagoger og kontaktlærere er opptatt av *«å se hele eleven»*.

Summary

This thesis is about the inclusion of pupils with learning disabilities in regular education. The aim of the research is to further our knowledge about the inclusion of pupils with learning disabilities in regular schools. The thesis focuses on the concept of inclusion and adapted education, and collaboration in a school setting. I chose the work of class teachers and special educational needs (SEN) teachers as a starting point and opted for a qualitative approach to the subject. I used two separate methods: observation and interviews. Two class teachers and two SEN teachers were interviewed, and one of the SEN teachers was also observed.

The purpose of this thesis is to highlight the factors that the class teachers and SEN teachers themselves emphasise in their work with including pupils with learning disabilities in regular education.

The premise of the thesis is centered on the following research question: “*How do class teachers and special educational needs teachers work to include pupils with learning disabilities in regular education?*”

The thesis is based on Axel Honneth’s Theory of Recognition and Urie Bronfenbrenner’s Ecological Systems Theory of Child Development. This required an immersion into the concept of inclusion. The thesis’ theoretical foundation and findings show that several strategies are used in teaching to promote the inclusion of pupils with learning disabilities in regular education. My findings reveal that class teachers and SEN teachers have different views on inclusion. Pupil participation in lessons is a valuable practice as it includes and engages the pupils in their own education. Furthermore, the findings demonstrate that collaboration between pupils and adapted education contributes to inclusion. Finally, the findings show that SEN teachers and class teachers stress the importance of “seeing the whole pupil”.

Innhold

1.0 Introduksjon	7
1.1 Formål og problemstilling	9
1.2 Begrepsavklaring	9
1.1.1 Inkluderingsbegrepet	9
1.1.2 Tilpasset opplæring	11
1.3 Tidligere forskning:	12
1.4 Oppbygning	15
2.0 Teoretisk grunnlag	16
2.1 Utfordringene i spesialundervisning og i ordinær undervisning:	17
2.2 Normalitets begrepet	18
2.3 Smalt og bredt forståelse av tilpasset opplæring	19
2.4 Systemteori – Bronfenbrenners økologiske modell	20
2.5 Individ og felleskap	22
2.6 Anerkjennelse:	23
2.7 Axel Honneths anerkjennelsesteori	24
2.8. Anerkjennelsesteorien i skolen	26
2.9 Anerkjennelse på systemnivå	28
3.0 Metodisk tilnærming	32
3.1 Kvalitativ tilnærming	32
3.2 Hermeneutisk inspirert	33
3.3 Observasjon som forskningsmetode	34
3.5 Refleksjoner av metodevalg	37
3.6 Utvalg og rekruttering	38
3.7 Datainnsamling	40
3.7.1 Analytisk tilnærming	41
3.8 Teoriens rolle i forskningsprosessen	44
4.0 Presentasjon av funn	51
4.1 Sekundær datainnsamling	51
4.2 Primær datainnsamling	54
4.3 Begrepsforståelse:	55
4.4 Tilrettelegging av ordinær undervisning for elever med spesifikke lærevansker:	57
4.5 Kontaktlærerens og spesialpedagogens håndtering av faglige forskjeller i undervisningen for elever med spesifikke lærevansker	58

4.6 Samarbeid.....	63
5.0 Diskusjon.....	66
5.1 Inkluderingsbegrepet.....	67
5.2 Elevers medvirkning	68
5.3 Lærerens håndtering av forskjelligheter i undervisningen:.....	70
5.4 Samarbeidskultur.....	77
6.0 Konklusjon	80
7.0 Avsluttende kommentar:	82
8.0 Litteraturliste:	83
Vedlegg 1:	89
Vedlegg 2:	92
Vedlegg 3:	94
Vedlegg 4	96

1.0 Introduksjon

Det er verdt å nevne at i de siste 30 årene har inkludering blitt prioritert som et hovedmål for utdanningspolitikk rundt om i verden. Å oppnå endring mot inkludering har blitt ansett som utfordrende, på bakgrunn av konkurrerende diskurser rundt skolegang, som markedsføring og meritokrati. Slik forstått er inkluderende utdanningspolitikk fra et internasjonalt politisk synspunkt på dette området forskjellig (Bunchner, et., al 2021).

Alle barn har rett til grunnleggende opplæring (Grunnloven, 1814, § 109). I tråd med dette skal all opplæring tilpasses barnets behov og forutsetninger (Grunnloven, 1998, § 1-3). Videre legges det føringer at skolen skal gi en god og forsvarlig opplæring ut fra den enkeltes evner og forutsetninger og at alle skal være en del av et inkluderende felleskap. Dette skal ivaretas gjennom tilpasset opplæring og inkluderingsprinsippet (NOU 2009: 18). Salamancaerklæringen representerer et viktig initiativ for å fremme inkludering for barn med særlige opplæringsbehov (Bjørnsrud & Nilsen, 2021, s. 18). Salamancaerklæringen bygger på tidligere dokumenter utarbeidet i regi av FN og Norge forpliktet seg til denne erklæringen i 1994 (Strømstad et al, 2004). Slik forstått er det også viktig at barn med en funksjonshemming ikke blir utestengt fra en fellesskole, men at skolen tilpasser opplæringen som de trenger (Bjørnsrud & Nilsen, 2021, s. 33).

Videre hevdes det at dagens system for spesialpedagogisk tilbud i skole er ekskluderende og lite funksjonelt (Meld.St.6 (2019-2020)). I forlengelsen av dette er målet med forskningen å videreutvikle kvaliteten i skole slik at det kan gi bedre kvalitet på det ordinære tilbudet. Rapport fra Barneombudet (2017) viser at elever med rett til spesialundervisning i grunnskolen blir plassert i tilfeldige grupper og samtidig virker læringsmålene og innholdet i undervisningen uklart. I lys av dette blir det framhevet at andelen elever som mottar spesialundervisning i grunnskolen har økt. Tallene viser at det har skjedd en økning fra 6% av elevene som fikk spesialundervisning til 8% i 2013/2014 (Knudsmoen et al., 2015). I forlengelsen av dette har det i en rekke kommuner i Norge er det færre elever som mottar en tilfredsstillende opplæring i ordinært klasserom. FOU-arbeidet som ble gjennomført i tidsperioden 2011-2015 i Lillehammer kommune fremhevet informantene at normalitetsbegrepet ble fortsatt praktisert. Dette oppfattes som en smal forståelsesramme av

inkludering. Videre fremhevet informantene at PP- tjenesten og skolen ikke hadde utviklet et godt system rundt arbeidet om inkluderende praksis. Det overnevnte tallet tyder på at prinsippet inkludering ikke blir ivaretatt og at elever ikke får vært en del av den ordinære undervisningen (Knudsmoen et al., 2015).

Dette er i motstrid til opplæringsloven §8-2 som fastslår at elevene skal deles i klasser eller basisgrupper som ivaretar deres sosiale tilhørighet (Grunnloven, 1998, § 8-2).

Evalueringer viser at det er stor avstand mellom hva læreplanverket bør utføre og hva som faktisk blir utført. Går vi til læreplanverket for Fagfornyelsen (LK20), er det fortsatt «store utfordringer i grunnopplæringen som ikke er løst» (Meld. St. 28 (2015-2016), s.6).

Ved å ha større vekt på et felles skoleløp har dette resultert økende forskjeller i bakgrunn og forutsetninger for gruppen og hvordan man gjennom opplæringen skal møte slike forskjeller, har stått sentralt i fellesskolens utvikling (Bjørnsrud & Nilsen, 2021, s. 33).

Samlet sett har føringene i L-97 representert krav og forventinger til skolen om å utvikle en inkluderende skole. Inkludering er blitt videreført både med læreplanverket for kunnskapsløftet og med det nye læreplanverket for Fagfornyelsen (LK20). I fagfornyelsen (LK20) legges det vekt på at skolen skal utvikle et inkluderende læringsmiljø som skal gi alle elevene gode muligheter til å utvikle seg. I midlertidig gis det ikke noen retningslinjer for hvordan man organisatorisk sett skal ordne tilbudet for elever med spesialundervisning. Dette tyder på at det står i strid til prinsippet tilpasset opplæring som omfatter alle elever. Når man ser utviklingen over tid, framstår inkludering som et lite paradoks i norsk skole med et gap mellom realiteter og idealer (Bjørnsrud & Nilsen, 2021).

1.1 Formål og problemstilling

Formålet med forskningsarbeidet er å få økt kunnskap om inkludering av elever med lærevansker i ordinær skole.

I forlengelsen av dette formålet stilles følgende problemstilling:

«Hvordan arbeider kontaktlærere og spesialpedagoger med å inkludere elever med lærevansker i ordinær undervisning?»

Hensikten med denne problemstillingen er å belyse hva kontaktlærere og spesialpedagoger selv vektlegger i arbeidet med inkludering av elever med lærevansker i ordinær undervisning. Denne undersøkelsen vender oppmerksomheten mot Axel Honneth sin anerkjennelsesteori og Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori. Jeg ønsker å fordype meg til det faglige og kulturelle siden ved inkludering. Selv om jeg har hovedfokus i det faglige og sosiale siden ved inkludering. Det er verdt å vite at *elever* blir brukt om de som har lærevansker. Derfor inneholder min intervjuguide spørsmål som gir meg data som kan si noe om den faglige og sosiale siden ved inkludering. I sammenheng med dette observerte jeg en spesialpedagog i ordinær undervisning.

1.2 Begrepsavklaring

1.1.1 Inkluderingsbegrepet

Få pedagogiske fenomener har vært så debattert som konsept og praksis for inkludering. Inkluderingsbegrepet har gitt vitenskapelig oppmerksomhet og mye er utsagt når det gjelder forskning om inkludering og inkluderende opplæring (Göransson & Nilholm, 2014). I forlengelsen av dette trekkes det fram at mange forskere er enige at inkludering er vanskelig å definere og mange har ulik oppfatning og tolkning om begrepet. Mitchell (2008), sitert (Göransson & Nilholm, 2014) tydeliggjør at inkludering er mye mer enn plassering av elever med nedsatt funksjonsevne i vanlig klasserom.

Å finne en entydig definisjon eller tolkning av inkluderingsbegrepet i litteraturen kan være utfordrende (Reindal, 2016,s.144). Etter en mislykket integreringsreform, ble det et behov for et nytt begrep. Inkluderingsbegrepet oppsto som et ønske om å bringe mennesker inn i felleskapet (Uthus, 2020, s. 132 – 133). Det handler om å verdsette de naturlige forskjellene som ligger i menneskets mangfold (UNESCO, 1994). Hvis vi ønsker å forstå marginalisering og hvorvidt et tiltak fungerer innenfor en skole – eller utdanningssystem må vi ha en solid forståelse av målene og praksisene knyttet til flertallet av barn og elever (Rix, 2015,s.4). Kontaktlærere har en variert og mangfoldig elevgruppe enn tidligere, og bevisstheten om denne variasjonen har blitt større. Slik forstått har kontaktlærere og et stort ansvar for å ivareta mangfoldet i ordinært klasserom (NOU 2011:14).

Det som står sentralt innen inkluderingsbegrepet er skolen som den mest sentrale samfunnsinstitusjon for elever, skal samle alle innenfor skolens ordinære opplæring (Uthus, 2020, s.133).

I denne studie er følgende definisjon av inkludering sentral:

Inkludering kan sies å innebære en tenkemåte og dermed en handlemåte der inkludering er et veiledende prinsipp for det pedagogiske arbeidet, og der et høyere mål er å bidra til et mer inkluderende og bærekraftig samfunn der mulighet til å oppleve mestring sammen med andre er sentralt. (Nordahl, 2018,s.27).

I lys av ovenstående definerings av begrepet *inkludering* kan dette forstås som en pedagogisk tenkemåte som bidrar til å se etter muligheter til å skape et fellesskap for alle barn og elever. Samtidig forstår jeg begrepet som at det er et skille mellom samfunnets holdninger, mål og strategier. Det er verdt å nevne at utdanningssystemene i de fleste europeiske land har også arbeidet med å gjøre utdanningsmiljøer inkluderende (Bunchner et al., 2021).

Slik forstått handler inkludering om at skolen skal tilpasse seg elevene og formålet med inkludering i skolesammenheng bygger på en normativ tolkning av spesialpedagogikkens og allmennpedagogiske oppgaver (Reindal, 2018, s.144).

1.1.2 Tilpasset opplæring

Nøkkelbegrepet tilpasset opplæring er et sentralt begrep i dette studiet. Det er et politisk begrep som kan virke og være et forståelig begrep, men utfordrende å gjennomføre i praksis. Begrepet har et politisk preg mer enn et pedagogisk preg og har et sammensatt innhold. Hensikten med dette begrepet er å løse utfordringer som er knyttet til å møte det mangfoldet som finnes av blant annet elever og barn og bidra til utvikling av inkluderende praksis.

Innholdet i tilpasset opplæring har endret seg i takt med de verdier og politisk fokus og føringer som har vært gjeldene i de ulike epokene. (Olsen & Haug, 2020, s. 32-33).

Slik forstått ut ifra dagens regelverk er tilpasset opplæring å møte hver enkelt elev og deres individuelle forutsetninger. I lys av dette skal undervisningen og opplæringen tilpasses etter elevene. Den ordinære opplæringen skal differensieres etter mangfoldet. I sammenheng med dette er prinsippet bygget på at tilpasset opplæring skal foregå innenfor klassefelleskapet eller i gruppen. Det tyder på at det er ingen klare føringer for hvordan man skal utføre tilpasninger i undervisningen, men legger til grunn for bruk av faglig skjønn hos kontaktlærere. Dermed kan det differensieres på ulike områder, som omhandler måter å arbeide på, læringsmiljø, innhold, organisering og vurderingsmåter (Olsen & Haug, 2020, s. 16 – 18).

Begrepet dybdelæring er en viktig del av hensynet til de ulike individuelle forutsetningene i opplæringen. Dette forutsetter at kontaktlærere klarer å bygge en trygg og god relasjon til elevene og blir kjent med hver enkelt elev. Kontaktlærere må ha kunnskap om hva eleven kan, hvordan de lærer på en best mulig måte og hva som motiverer dem. På den måten kan kontaktlærere utvikle et grunnlag for å kunne tilrettelegge opplæringen slik at den skaper den motivasjonen og mestringen som er viktig for elevenes læring (Olsen & Haug, 2020, s. 19). Det som foregår i ordinær undervisning skal være variert og fleksibelt til at alle elever skal kunne utvikle seg og lære.

1.1.3 Elever med spesifikke lærevansker

Denne studien belyser inkludering av elever med lærevansker i ordinær skole. Begrepet lærevansker deles i tre forskjellige kategorier og det er generelle lærevansker, spesifikke lærevansker og sammensatte lærevansker. I dette studiet blir det brukt *elever* om de som har spesifikke lærevansker. Med spesifikk lærevanske menes det deriblant dysleksi også kalt for

spesifikke lese -og skrivevansker. Dette vil si at det er elever som har utfordringer med å tilegne seg funksjonelle lese- og skriveferdigheter. Av Norges befolkning anslår man at det er ca. 5% som har spesifikke lese- og skrivevansker (Dysleksi Norge, 2016).

Spesifikke lærevansker er innlæringsvansker i et avgrenset området som ikke samsvarer av hva eleven presenterer og elevens evneforutsetninger. Innenfor spesifikke lærevansker kategorien blir språkvansker, matematikkvansker og lese- og skrivevansker nevnt. Evneprofilen til eleven er ujevn. Dette betyr at utviklingen går ikke i takt med den jevnlige utviklingen hos eleven (Eckhoff, 1997).

1.3 Tidligere forskning:

Denne gjennomgangen vil begrense seg til forskning som retter oppmerksomheten mot inkludering av spesialundervisning i ordinær klasse. Dette skyldes at denne studien tar sikte på å tilføye ny kunnskap til dette feltet.

Forskningsfeltet i inkludering er ikke entydig. På bakgrunn av eksisterende litteratur har det blitt funnet fire ulike kategorier på forskning i inkludering (Nilholm & Göransson, 2016). I forlengelsen presenteres den første kategorien som blir kalt for «*placement*» - dette handler om plassering. Den andre kategorien setter søkelys på at opplæringen skal møte elevene med spesielle behov og den tredje kategorien handler om at inkludering må møte de sosiale og de faglige behovene til alle elevene og ikke bare de med spesielle behov. Den fjerde kategorien er at inkludering handler om å skape omgivelser som er inkluderende. Forskning på *inkluderende fellesskap for barn og unge* med tema organisering av spesialundervisning av har vist at 40% av elever som får spesialundervisning får dette i ordinær klasse (Nordahl mfl.,2018). Resten av 49% av elevene får det meste av spesialundervisningen i grupper. 13% får spesialundervisning alene med en assistent eller lærer. Videre blir det belyst at det har skjedd en økning av elever som mottar spesialundervisning i ordinær klasse fra 2013 til 2014, dette utgjorde at 28% fikk spesialundervisning i den ordinære klasse. Dette fremgår også av andre undersøkelser som viser at antall elever med spesialundervisning med økning på 36 prosent fra 2006 til 2012. Studien har videre at vist at elever viser tegn til usikkerhet i undervisningen og lærer – elev relasjon blir preget av lite tilbakemeldinger og at svakpresterende elever blir møtt med lave forventinger av lærere (Nes, 2013).

Videre fremhever rapporten «*kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming*» med datagrunnlag i SPEED prosjektet at elever med generelle lærevansker og utviklingshemming blir oftere tatt ut av den ordinære undervisningen enn andre elever med spesialundervisning (Bachmann et al., 2016). Et annet tema som har blitt belyst på forskningsfeltet er tilpasset opplæring i ordinær undervisning. Studier viser at mange elever gjør det bedre ved større bruk av kollektivt retta arbeidsformer (Haug, 2015). I forlengelsen av dette viser han forskning fra metaanalysen til Hattie (2009) som viser at strategier som brukes for spesialundervisning fungerer i ordinær undervisning.

Stadig flere barn og unge i de nordiske landene skal gå i vanlig klasse i den obligatoriske skolen (Haug, 2014). Han løfter fram hva forskning forteller om integrering og inkludering i skolen og har identifisert fire utviklingsoppgaver som alle skal arbeide i en inkluderende skole (Haug 2003a, siterer i Haug 2014,s.170). Dette blir fremhevet:

Å bedre fellesskapet slik at alle elever blir medlemmer av en klasse eller gruppe, slik at de får ta del i det sosiale fellesskapet på skolen med andre elever.

Å øke deltakelse. Ekte deltakelse handler ikke om å være tilskuer, men det forutsetter at en er i stand til å bidra til det beste for fellesskapet, at en er i stand til og får til å nyte fra det fellesskapet, begge deler ut ifra deres egne forutsetninger.

Å øke demokratiseringen. Dette vil si at alle stemmer skal bli hørt og elever skal mulighet til å påvirke det som gjelder deres interesse på skolen.

Å øke utbyttet. Alle elever skal ha en opplæring som er til gagn for dem både faglig og sosialt (Haug 2003a, siterer i Haug 2014,s.170).

Disse fire dimensjonene blir brukt om hverandre. Hovedpoenget til Haug (2014) er at han ønsker å presentere studier av ulike sider ved skolen. Skolen har i langt tid vært i to forskjellige spor «*normalsporet*» og «*spesialsporet*». Todelingen av skolen er i en grunnskole og til tross for at elevene går på samme skole har disse to sporene utviklet seg parallelt med lite kontakt mellom seg. Det blir belyst at kvalifiseringen av lærere til de sporene er forskjellig. Han løfter fram om inkludering og integrering er forbeholdt tiltak for dem som får spesialpedagogisk tilbud. Helt fram til 1950-tallet var felles delen av folkeskolen i 7- åring. I Sverige var den 5 – åring og i Danmark var det 4-5 åring. Etter hvert ble det organisatorisk differensiering til og med 7.klasse (Telhaug,1970, sitert i Haug 2014) mener at forskningen har hatt lite innflytelse på politiske standpunkter.

Han argumenterer for at alle nordiske landene innfører sammenholdte klasser omtrent samtidig og at det er ambisiøst. Det resulterer i at det skapte press som førte til økt heterogenitet. Det trekkes fram at differensiering holder fram at skolen er et bilde av samfunnet og derfor kan man ikke forandre på den. I forlengelsen av dette sier han at skolen må prøve å tjene samfunnet ved å bidra til et høyere faglig nivå, spesielt for dem som har de forutsetningene og interessene for det faglige (Haug, 2014, s. 169- 171).

En annen interessant forskningsarbeid er Stockholmsundersøkelsen. Skolene ble delt i to forskjellige grupper. Den ene gruppen hadde organisatorisk differensiering der klassen var homogeniserte ut fra intelligens tester. Den andre klassen var det en sammenholdt klasse. Undersøkelsen konkluderer med at elevene nådde omtrent de samme faglige nivåene i begge gruppene. Forskning som har studert tilpasset opplæring i Norge tyder på at tilpasset opplæring er i liten grad gjennomført. Dette indikerer på at den store elevpresentasjonen som er registret av PISA-undersøkelsen, og som nesten er det største materialet internasjonalt. Undersøkelsen går ut på at den sammenligner og studerer elever i ungdomsalder sine holdninger og kunnskaper til skole i 35 land i OECD-området. Her bør vi se på sammenhengen mellom manglende tilpasset opplæring og omfanget av spesialundervisning (Haug, 2014,s.173). Videre så hevder han når differensiering innenfor klasserommet ikke er tilstrekkelig øker dette presset til å differensiere på andre måter.

En analyse fra den svenske spesialpedagogiske forskningen fra 2001 blir tilnærmingen kalt for kategoriske perspektiver på spesialpedagogisk virksomhet og forskning. Vider trekker han fra at den plasserer seg innenfor et diagnosebasert medisinsk tilnærming. I arbeidet til (Standvik, 1979 sitert i Haug 2014) viser at spesialskoler sammenlignet med vanlig skole har tettere oppfølging av elevene og det kognitive nivået var lavere, elever fikk mer positive tilbakemeldinger og belønning fra lærere, men får dårligere presentasjoner. Det som er viktig å trekke fram er at i denne forskningen viste funnene at interaksjonene sammenlignet med andre ble påvirket og motivasjonen til elevene. Videre viser analyser fra videregående skole og grunnskolen grunntanken og ideen om normaleleven var i stor grad attraktivt og der eleven ikke mestrer disse kravene klarer heller ikke å gjøre seg nytte av undervisningen. Dermed får en timene utenfor klasserommet en funksjon og som løser administreringen av disse elevene og som går utover læring og trivsel (Haug, 2014,s.182-183).

1.4 Oppbygning

Denne studie er en kvalitativ studie som består av seks kapitler, referanseliste og vedlegg. Formålet med disse ulike kapitlene er å synliggjøre og belyse teoretiske, metodiske og forskningsetiske refleksjoner.

I kapittel 1 blir forskningsarbeidets formål, hovedproblemstilling, begrepsavklaringer og tidligere forskning introdusert.

I kapittel 2 presenterer forskningsarbeidet teoretiske referanseramme som Axel Honneth anerkjennelsesteori og Urie Borenefenbrenners økologiske modell.

I kapittel 3 beskrives den forskningsmetodiske tilnærmingen. Dette omhandler metoder for datainnsamling, dataanalysen, utvalget og rekrutteringsprosessen samt etiske betraktninger.

I kapittel 4 synliggjøres hovedfunn og disse diskuteres.

I kapittel 5 gjennomføres en overordnet diskusjon som baserer seg på hovedfunnene fra observasjonene og intervjuene. I kapittel 6 besvares hovedproblemstillingen. Deretter gjøres det rede for begrensninger og styrker ved dette forskningsarbeidet, bidrag til forskningsfeltet, implikasjoner for praksis samt behov for videre forskning.

2.0 Teoretisk grunnlag

Dette kapitlet inneholder en redegjørelse av Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell og Honneths teori om Anerkjennelse. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell og Honneth belyser angjeldende fenomenet anerkjennelse og ulike nærhetsprosesser. Hensikten er å utdype innholdet i teoriene og synliggjøre sammenhengen mellom teori og konteksten den brukes på i dette forskningsarbeidet. Begrepet *teori* kan forstås med antakelser om et fenomen (Johannessen, et al, 2018)

Honneth som vender søkelyset mot individets subjektive erfaring, og hvordan særlig negative erfaringer påvirker den enkeltes forståelse av seg selv og samfunnet. Samlet sett vitner dette om at Honneth utfyller Bronfenbrenner ved å vende oppmerksomheten mot individets subjektive erfaring, mens Bronfenbrenners økologiske modell kompletterer Honneth ved å rette søkelyset mot hva som skjer i interaksjonen mellom mennesker. I dette forskningsarbeidet er det aktuelt både å fremheve individ perspektivet og system perspektivet.

(Wilson, 2000, sitert i Hausstätter , 2007 ,s.25)

“...nobody is against compassion or justice or fraternity; the difficulty is rather to identify a coherent theory which puts these feelings and concepts into some rational and defensible shape. Briefly, we need to know what we are to mean by “inclusion”; and that must involve a set of propositions that are neither banal or vacuous on the one hand, nor palpably absurd on the other hand”. (Wilson, 2000,s .29).

Slik forstått blir inkludering vanskelig å analysere og videre bearbeide fordi det fremstår som en ideologi. Innholdet i inkludering virker uklart og Wilson (2000) utfordrer med å utarbeide ett tydeligere definisjonsbegrep og rammer for hvordan inkludering bør forstås. Inkludering i skolen omhandler at alle elever skal oppleve tilhørighet og trygghet i fellesskapet (Ness, 2013). I tillegg understrekes det at hele utdanningssystemet bør endre seg i den forstand at det blir tydeligere rammer for hvordan inkluderende praksis bør arbeides med. Inkludering bør ses på som en felles oppgave for alle pedagoger og et grunnleggende og viktig prinsipp (Meld. St.18 (2010-2011)).

En studie ved en lokal grunnskole hadde underliggende delkategorier som analysen frambrakte, med 3 forskningsspørsmål. Dette handlet om hva lærere forstår med inkluderende opplæring, lærerens syn på hvordan felles refleksjon har betydning for praktisk arbeid med inkludering og til slutt hvordan refleksjoner har betydning for praktisk arbeid med

inkludering. Funnene viser at lærerne har en innskrenkende forståelse av inkludering, hvor inkludering handler om elever med spesialundervisning. Videre var det delte meninger om hva inkludering innebærer, flertallet mente at det ikke bare handlet om plassering, men at alle elever skal kunne oppleve tilhørighet. Videre hevdet informantene i dette studiet at refleksjoner var viktig for å utvikle felles referanse ramme for inkludering (Bjørnsrud & Nilsen, 2021, 115-120).

2.1 utfordringene i spesialundervisning og i ordinær undervisning:

Integrering ser ut til å handle om at alle skal være i den samme skolen og det setter fokus på individet som skal inn i fellesskapet, mens inkludering assosieres med en felles skole der alle går i samme klasse med bestemte kvaliteter (Haug, 2014). Videre sier han at når integrering og inkludering ikke fungerer kan det forklares med at tilpasset opplæring og lite ivaretagelse av eleven i timen kan være en ringvirkning til hvorfor disse to begrepene kolliderer. Den spesialpedagogiske forskningen har vært deskriptiv, teorisvak, naiv og lite tilstrekkelig. Et ønske om at om kumulativ forskning som har en strategi er ønskelig (Haug 2016, s.29). Spesialundervisning er regulert i lovverket §5-1 i opplæringsloven. Selv om spesialpedagogiske tiltak skal iverksettes for elever som har fått vedtak har ikke rammene vært fungerende. Dette kan trekkes i tråd med at det handler om hvordan kontaktlærere velger å planlegge og legge opp spesialundervisningen i segregerte former. Det å skape en inkluderende skole har en målsetning og dette handler om at elever skal bli behandlet med solidaritet, likeverd og respekt (Jordet, 2020).

Det handler om å dyrke mangfoldet og at samfunnets holdninger videreutvikles slik at det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske feltene danner relasjon til hverandre. Videre blir det representert av Mjøs (2016, s.91-92) presenterer Peder Haug sin definisjon som bygger på Blomkomiteens (1970) integrering når han beskriver inkludering ved å fremheve fire utfordringer som er felleskap, deltaking, medvirkning og utbytte. utfordringene som blir fremhevet er må håndteres i sammenheng med den ordinære undervisningen og spesialundervisning. Økt felleskapet, økt deltakelse, økt demokratisering, økt utbytte for hver enkelt elev viktige dimensjoner (Haug,2014).

«En skole bygget på de inkluderende prinsippene skal med andre ord ta hensyn til alle barn, uavhengig av kategoriseringer, diagnoser og bakgrunn. I den inkluderende skole skal skolens virksomhet tilpasses alle elevene og deres behov, og ikke omvendt.» (Haug,2014,s.9).

Haug (2014) fremhever at vi bør normalisere og øke kvaliteten i en inkluderende skole og få spesialundervisningen til å bli en del av den ordinære tilpasset opplæringen (Haug, 2014).

2.2 Normalitets begrepet

Normalitets begrepet blir anvendt i denne studien og derfor er nødvendig å avklare hva dette innebærer. Hva som definerer normalitet bør ses i betraktning fra tre forskjellige ståsteder. Å definerer normalitet ut ifra et biologisk perspektiv kan man tenke seg at enten er man normal eller unormal (Kiuppis & Hausstätter, 2014). Ut ifra et statistisk perspektiv kan man måle ut ifra en statistisk forståelse på hva som er normalt og hva som er gjennomsnittet og hva som scorer under en kritisk grense. Da måler man normalitet ut ifra statistiske kriterier for eksempel skrive og lesevaner. I et samfunn har vi normer for normalitet og avvik som kategoriseres og trykkes i hva som er lovlig og ulovlig (Faldet & Nordahl, 2017). Becker, 1963, sitert i (Faldet & Nordahl, 2017) sier at for at noe skal være normalt, må noe annet være unormalt. Skolen har satt en standard for å være funksjonell for alle elever, og de som sliter faller utenfor på bakgrunn av at de ikke klarer å følge denne standarden. Dermed står de i fare for å falle utenfor begrepet «alle». Begrepet inkludering gir en forståelse av «alle». Intensjonen og bakgrunnen for begrepet inkludering er ønsket om at skolen skal være for alle (Haug, 2004).

Videre sier han at det er nærmest udiskutabelt fordi i utgangspunktet ønsker alle at vi at skolen skal være for alle. Videre forklarer han at i skolen er det en lang tradisjon at «alle barn» betyr barn som ikke avviker fra normalen. Elevene må tilpasse seg skolen standard ellers går det utover vilkårene deres. Det som har hatt en lang tradisjon i skolen er å ekskludere de som faller utenfor. En passiv form er å gi ordinær opplæring som ikke fungerer til elevene og den aktive formen er å gi spesialundervisning (Olivier, 1991).

Hvis vi ser ut i et smalt – ensidig individ perspektiv har vanskene patologiske forklaringer og ser på diagnosen som en årsaksforklaring til en vanske. Et eksempel på dette at lærer tror at en elev har ADHD- diagnose på grunn av at lærer observerer at eleven er urolig i timen. Inkludering handler om mangfold og diversitet og dette vil si at det gir ingen mening å kategorisere i grupper (Kiuppis & Hausstätter, 2014). Å forstå inkludering og hva det innebærer vil dette si at hele skolemiljøet må engasjere seg Ness (2013). Hun sier videre at det nødvendig å legge til rette for dette må systemene endres.

Det ultimate målet er at alle skal gå i en klasse som alle andre elever, dette forklarer Haug (2004) at det er en del av normaliseringen. Videre legger han ikke skjul på at det er et ambisiøst mål på bakgrunn av hvordan skolen er organisert i dag.

Sentrale verdier hva inkludering handler er blant annet vidt menneskesyn, relasjonsbygging, demokrati, respekt, hensyn til ulike kulturer, likeverdsprinsippet, og ulikheter er berikende (Booth, T,2001). Måten pedagoger snakker på avspeiler dets tenkemåte, derfor er språket viktig. Måten vi snakker influerer på en tenkemåte. Vi må prøve å benytte verktøy for å endre systemet og opplæringen slik at skolen blir tilpasningsdyktig og inkluderende. Den kan brukes til utviklingen av inkludering i både skole og barnehage, det er nødvendig å vurdere og utvikling det. For at denne reelle inkluderingen mest mulig skal være til stede for det enkelte barn eller elev, må hindringene senkes når vi skal utvikle en inkluderende skole. Inkludering omhandler ikke skillet mellom den ordinære undervisningen og spesialundervisning, det er en rekke andre forhold som virker segregerende for elever (Haug, 2004,s.9).

2.3 Smalt og bredt forståelse av tilpasset opplæring

Arbeidet med å nå alle skal bygge på verdier som likeverdighet, inkludering og tilpasset opplæring. Norsk og internasjonal skoleforskning viser at skoler har utfordringer med å utforme opplæringstilbudet slik at det ivaretar hele mangfoldet av elevens likheter og forskjeller (Bunting, 2014). Det er verdt å nevne at utdanningssystemer i Europa er bundet til klassifisering av behov for tilpasset opplæring (Bunchner et al., 2021).

Ut ifra en smal forståelse ramme av tilpasset opplæring tar dette i utgangspunkt i elevens sterke og svake sider. Videre ses dette også på konkrete undervisnings -og arbeidsformer i ordinært klasserom. En slik strategi bygger på en forståelse av at elevens indre motivasjon blir økt gjennom at de opplever mestring med undervisningsoppgaver som er forsøkt å tilpasse ut ifra elevens evner og forutsetninger (Haustätter, 2019, s.25). I forlengelsen av dette presenter han sentrale utfordringer knytte til denne forståelse er at det ikke mulig å forutsi hvorvidt læreren lykkes tilrettelegging av det individuelle opplæringstilbudet til hver enkelt elev. Dette kan for eksempel være at eleven ikke klarer å utføre oppgavene eller at oppgavene blir for lette. En slik praktisering av tilpasset opplæring blir uheldig for eleven og skolegangen kan bli

lite motiverende. Videre siteres opplæringsloven § 1-1, i Haustätter (2019) at en smal forståelse er basert på at det er i strid med lovens formål. Da eleven oppnår i svært liten grad av de sosiale målene som legges til rette for av skolen.

En bred forståelse av tilpasset opplæring er basert på en forståelse av undervisning som foregår i sosialt klasserom. Det allmenn pedagogiske hovedfokus er å tilrettelegge og gjennomføre undervisningen for en stor gruppe elever i ordinært klasserom.

2.4 Systemteori – Bronfenbrenners økologiske modell

Dette forskningsarbeidet innhenter kunnskap om hvordan kontekstuelle faktorene påvirker individet på ulike måter. Sagt annerledes kan vi knytte betydningen av økologisk forståelse av hvordan ulike systemfaktorer virker inn på enkeltpersoners evne til læring og utvikling. I den ordinære undervisningen representerer systemet rundt eleven kontaktlærere, spesialpedagoger og assistenter. En slik forståelse kan for eksempel få betydning for forholdet mellom individorientert og systemorientert systemer. I forlengelsen av dette er det nødvendig å se sammenheng med Bronfenbrenners økologiske modell som består av *mikro-*, *meso-*, *ekso-* og *makro* systemer. En velkjent måte å illustrere denne systemtenkningen på er med konsentriske sirkelene som betyr flere sikler med felles sentrum (Johannessen et al., 2010). Slik det blir forstått inngår eleven i et system i andre systemer, videre holdes dette av ulike relasjoner og i tillegg preges av samspillet som foregår i de ulike systemene.

Mikrosystemet gjør den innerste sirkelen i bronfenbrenners økologiske modellen og byggesteinene i et *mikrosystem* består av: aktiviteter, roller og relasjoner. Dette forstås som miljøer rundt elevene (Bronfenbrenner, 1979). Disse elementene kan knyttes gjennom eksempelvis samspill i ordinært klasserom. I samspill med andre elever vil eleven kunne knytte relasjoner til andre elever eller voksne. De vil kunne bli eksponert for forskjellige roller som gir eleven nye erfaringer. Slike proksimale prosesser vil ha en betydning for om elevens utvikling går i positiv eller negativ retning (Hattie, 2017). I forlengelsen hevder han den største kilden til varians i vårt system er knyttet til lærerne og i tillegg spiller det en rolle hva «noen» lærere gjør, men det kan også variere på mange måter.

Elevene kan være forskjellige og derfor kan det være vanskelig for lærere å gjennomføre en god undervisning for alle

Videre følger *mesosystemet* som ligger utenfor *mikrosystemet*. Et viktig element som Bronfenbrenner (1979) fremhever er grunntanken at mennesker alltid befinner seg i mer enn et system. I sammenheng med dette definerer han *mesosystemet* som forholdet mellom to eller flere mellomliggende forbindelser i en nettverkskjede der eleven deltar aktivt. Sagt på annet består et *mesosystem* av flere *mikrosystemer*. Eksempelvis er to *mikrosystemer* hjem og skole fordi det skyldes av at eleven deltar aktivt i begge. Dernest følger *ekosystemet* og har som kjennetegn at det befinner seg utenfor elevens rekkevidde. Sagt annerledes er det miljøer hvor eleven sjeldent deltar, men hendelser og avgjørelser kan enten negativ eller positivt påvirke eleven eller for personer som har med eleven å gjøre. Det kan resultere at det potensielt kan få innvirkning for arenaer der eleven ferdes (Bronfenbrenner, 1979). Skolens støtte apparat og lærerens kompetanse i møte med eleven kan ha en betydning for hvordan elevene klarer seg i skolen. Elevens dialog med andre mennesker er derfor en nødvendig kilde til læring og utvikling og deres mulighetshorisont vil kunne potensielt øke (Lund et al, 2017).

Deriblant møtevirksomhet mellom foreldre, spesialpedagog, lærere og PP-tjenesten der det vedtas tiltak som får direkte innvirkning for lærerens tilrettelegging av undervisningen og elevens opplæringstilbud knyttes til *eksosystemet*. I tilknytning til ordinær undervisning kan det tenke seg en kontaktlærer anvender egen kunnskap til å lage undervisningsopplegg i flere fag, deriblant læringsmål hun/han har rådført med sine kollegaer. I sammenheng med dette handler ikke inkludering om en måloppnåelse, men en holdning. Det skal ta i utgangspunkt i at enhver skal bli ivaretatt (Reindal, 2018,s.152).

Slik det blir presentert viser Bronfenbrenner sin økologiske modell at eleven deltar aktivt i et *mesosystem* og sjeldent i et *ekosystem*. I forlengelsen av Bronfenbrenner (1979) kan det tydes at praksisen befinner seg i et av to nivåer: *meso* eller *ekso*. Dersom eleven får deltatt aktivt i prosesser sammen med kontaktlærer og spesialpedagog i praksis befinner det seg på et *mesosystem*. Ved motsatt tilfelle får eleven sjeldent deltatt og befinner seg på et *eksosystem*. Dersom en kontaktlærer skal utforme en IOP innhenter elevens synspunkter og aktiviserer vedkommende i eget arbeid eksisterer planleggingsfasen på et *mesosystem*. Slik forstått er eleven rundt et system og det blir belyser Bjørnsrud & Nilsen (2021) bestemmelsen som gjør skolen forpliktet til å tilpasset opplæringen.

Dette betyr at opplæringssystemet har et ansvar på alle nivåer og hvert nivå på hver sin måte. Blant annet gjelder dette at stortinget regulerer arbeidet med tilpasset opplæring på en hensiktsmessig måte. Dem sier at tilpasset opplæring skal være mot «den enkelte eleven» med sine forutsetninger og evner. Det er et individuelt perspektiv som må til og ikke kollektivt perspektiv. Systemet rundt eleven må være opptatt av hva som er det beste for eleven ved å skaffe seg innsikt i og møte den enkeltes elev evner og forutsetninger (Bjørnsud & Nilsen, 2021,s.133). I tråd med dette er det nødvendig at systemet rundt eleven har et positiv elevperspektiv. Dette betyr at fokuset skal ikke være på deres vansker, men fokuset skal være å se elevens styrker og ressurser. Dermed er det nødvendig at kontaktlærere og spesialpedagoger alltid følger opp elevene. Det er verdt å nevne at begrepene «mesosystem» og «eksosystem» henter inspirasjon fra Bronfenbrenner (1979).

2.5 Individ og felleskap

Når det gjelder individrettet spesialpedagogisk praksis er vårt forbehold bygget på frykt for at elever skal bli unødvendig isolert fra klassefellesskapet (Håstein & Werner, 2020,s. 159). Individ rettet fokus på spesialpedagogikk ligger det at en er opptatt av å spesialisere seg enkeltelevers behov. Et opplæringstilbud som er bra for elever som trenger noe spesielt kan være berikende læringsfellesskap for alle (Håstein & Werner, 2020, s.159). I lys av Urie Bronfenbrenner (1979) kan selvbestemmelsesteorien forenkle forståelsen av miljøet kan fremme trivsel hos individet. I forlengelsen av dette er bestemmelsesteorien med på å skape positiv utvikling ved at elevens behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet er stimulert. I lys av en skolekontekst bruker eleven mesteparten av sin tid på skolen og for å sikre utvikling, trenger eleven gjennom et godt klassemiljø oppleve støtte gjennom tilhørighet i klasserommet, videre motivasjon for læring og mestringsfølelse. En stor del av elevens sosialisering skjer på skolen.

2.6 Anerkjennelse:

I denne studien blir anerkjennelse innrammet som et rammeverk. Målet med dette er å bidra til økt kunnskap i retning å utvikle en inkluderende praksis for elever med spesifikke lærevansker i ordinær undervisning. I denne studien er det nødvendig å belyse hvordan anerkjennelse kan utvikle og legge til rette for inkludering i ordinær undervisning.

Inkluderende læringsmiljøer har god effekt på elevenes trivsel og læring (Meld. St. 21, 2017). Et system av verdier som kan ha en innvirkning på inkludering er kjærlighet, likeverdighet, deltakelse, rettigheter og respekt for mangfold (Booth & Ainscow, 2000, s.11). I 1994 ble det undertegnet på UNESCO-konferansen. Deklarasjonen der prinsippet inkluderende undervisning ble uttrykt offentlig. Inkluderende undervisning er en metode for å gi elever med behov for spesialundervisning et tilbud innenfor vanlige skoler (Suhonen & Nislin, 2019). At undervisningen blir tilpasset betyr ikke dette at den er inkluderende. Segregerte undervisningsformer kan praktiseres med å få elever eller en enkelt elev (Wilson, 2019). Anerkjennelse er grunnleggende for menneskets utvikling og er en viktig forutsetning for sosial samhandling med andre mennesker (Jordet, 2021).

For at eleven skal klare å lære og utvikle seg i et klasserom har lærerne i skolen en viktig rolle der de kan gi emosjonell støtte til eleven. Dette er viktige prinsipper blir drivkraften for elevens læring (Brændtzæg et al, 2016).

Dette knyttes mot lærerprofesjonenes etiske plattform som handler om at lærere skal fremme likeverd og være omsorgsfulle i sitt arbeid med barn og elever (Utdanningsforbundet, 2012, s. 7). Dette samsvarer med Honneth (2008) sin bruk av kjærlighet som fremhever bruk av støtte, ubetinget aksept hos barnet og omsorg slik individet er resulterer at barnet utvikler en positiv selvutvikling. Artiles et al.(2006) sitert i Göransson & Nilholm (2014) fremhever at å stemple en skolekultur som inkluderende i den forstand at det må forelegge data som kan indikere at alle elevens faglige og sosiale behov er oppfylt og at verdien av respekt for forskjeller er oppfattet av alle aktører. Videre hevdes det at det er et klart behov for klarhet i hva som menes med inkluderende opplæring. Dette betyr kontaktlærer og spesialpedagog som er nærmest eleven *mikro nivå* må utøve anerkjennelse i form av kjærlighet til hver enkelt elev. Dette gjør også at barnet føler seg trygg og bygger tillit til seg selv - videre vil barnet samhandle med andre elever og lærere.

Inkludering handler om å ivareta mangfoldet i det pedagogiske arbeid i klassen eller innenfor skolefellesskapets rammer. (Lund, 2017, s.19) siterer i Stålsett (2009) at inkludering handler om å bli anerkjent, bli sett, få oppleve utfordringer og få muligheter for å mestre. Videre påpeker hun i tidsskriftet *Bedre skole* i nr.2/2016 at det hevdes at den inkluderende skole er et prosjekt som har gitt opp. I forlengelsen hevder de for å kunne inkludere elever i et ordinært klasserom trenger kontaktlærer å gjøre seg mer bevisst på hvordan de gjennomfører undervisningen, samt bli kjent med elevens læring og forutsetninger. Anerkjennelse er alle former for verbale, relasjonelle og/eller fysiske uttrykk for omsorg, varme og emosjonell støtte som gir en person en opplevelse av bekreftelse og verdi. Anerkjennelse krever også gjensidighet mellom mennesker (Jordet, 2020, s. 86-88). Dermed er det en forutsetning at anerkjennelsen skjer gjennom handling og aktiv bekreftelse ovenfor et individ eller gruppe. Det er kun handlinger med et primært mål om å gi anerkjennelse som kan regnes som gyldig. For eksempel kan vektlegging av inkludering i ordinær undervisning bidra til å gi positive samhandlingssituasjoner mellom elevene og kontaktlærere (Lund, 2018, s.21). Slik forstått er anerkjennelse en forutsetning for læring

2.7 Axel Honneths anerkjennelsesteori

Honneth viderefører i sin teori tanker fra Hegel om at mennesker er avhengig av anerkjennelse i tre livssfærer. Det handler om kjærlighet i den private sfære, sosial verdsetting i den sosiale sfære og rettigheter i den offentlige sfære.

Kjærlighet i den private sfære handler om noe mer enn den moderne og vestlige betydningen av begrepet. Axel Honneth mener at det er viktig med en mer nøytral begrepsbruk, og at begrepet handler om alle de primære relasjonene som består av sterke følelsesmessige bindinger mellom få personer, være seg i parforhold, vennskap eller barn-foreldrerelasjon (Honneth, 2008, sitert i Jordet, 2020, s. 95). Kjærlighet er en særlig intensiv måte å verdsette andre på som menneske – også kalt omsorg. Opplevelsen av kjærlighet leder til selvfølelse (Jordet, 2020, s. 96). I dette forskningsarbeidet er det nødvendig å reflektere angående det Honneth (1995) omtaler som kjærlighet har relevans for relasjoner mellom kontaktlærere og spesialpedagoger som ikke inngår i primære relasjoner med hverandre.

Ifølge Aslanian, T. (2016) står forventninger til fagpersoner sin faglighet og etisk ansvar i kontrast til kjærlighet som oppstår mellom barn og foresatte – dette resulterer at hos den enkelte springer på det private forholdet de har mellom hverandre. I belysning av dette er det relevant å trekke fram begrepet kjærlighet i en profesjonell arena i en skole med fagpersoner. I doktorgradsarbeidet til Lie (2020) argumenterer hun for hvorfor kjærlighet er relevant å trekke inn i en skolekontekst.

I den forbindelse viser hun til formålsbestemmelsen i opplæringsloven (1998, § 1-1, andre avsnitt) der det står at opplæringen i den norske skolen skal bygge på nestekjærlighet. Dette betyr at lærere er forpliktet til å vektlegge nestekjærlighet i sin undervisning noe som gir signal om at læreres yrkesutøvelse ikke kan frikobles relasjoner til elevene (Lie, 2020, s. 21). Doktorgradsarbeidet til Lie (2020) har en overføringsverdi i min studie fordi hun fremhever viktigheten ved at elever med lærevansker kan være med på å medvirke deres individuelle opplæringsplan selv om skole har ansvar for å utarbeide en IOP. I tillegg er det lite forskning på elevenes medvirkning under IOP-møter. Jeg ser på det som positivt at Lie (2020) har bidratt med forskning innenfor et tema som interesserer meg og som er relevant å trekke i min studie som omhandler elever med lærevansker.

Dermed viser Honneth (1995) at kjærlighet som et fenomen kan inngå mellom mennesker som for eksempel en elev og en eller flere lærere som ikke inngår i intime eller seksuelle relasjoner (Lie, 2020, s.21). Den overnevnte kan ses i sammenheng med forskning som Brandtzæg mfl (2017, s. 28) siterer i Drugli (2012) fremhever at relasjonen mellom elev og lærer er viktigst for elevens læring og at læreren er den mest betydningsfulle faktoren for elevens skolehverdag. Sfæren kjærlighet i en skole sammenheng tolkes i retning for at eleven trenger faglig og sosial støtte. Dette er for å utvikle selvtillit som kan gi eleven en drivkraft til å samhandle med andre elever. Videre kan eleven også være i stand til å mestre livet på egen hånd. Sfæren rettighet forstås i retning av at lærere må møte eleven med likeverdighet og gi dem like rettigheter som andre elever. Ved å møte eleven med likeverdighet og rettferdighet blir eleven en del av et læringsmiljø på skolen. Sfæren solidaritet legger til grunnlag for elevens realisering av sitt potensiale.

Rettigheter i den offentlige sfære er en annen form for anerkjennelse, og handler om de prinsippene for et individs deltakelse i det offentlige, med de rettigheter og plikter man tilkjennes. I det offentlige møter vi mennesker vi ikke er følelsesmessig involvert i, men som

vi likevel skal forholde oss rettferdig til. Man kan skille mellom tre former for rettigheter; liberale frihetsrettigheter, politiske deltakerrettigheter og sosiale velferdsrettigheter. Erfaring av rettigheter leder til selvrespekt (Jordet, 2020, s. 98-102).

Den siste formen for anerkjennelse handler om sosial verdsetting i den sosiale sfære. Den beskriver menneskers muligheter til å tre frem sosialt og å kunne bruke sine kunnskaper, ferdigheter, evner og anlegg i de fellesskapene man er en del av. Sosial verdsetting leder til selvtillit (Jordet, 2020, s. 102-105).

2.8. Anerkjennelsesteorien i skolen

Kan anerkjennelse bidra til å løse det Jordet (2020) hevder er skolens hovedproblem; elevers lave engasjement og de patologier som kan følge i kjølvannet av dem. Hattie (2009, sitert i Jordet 2020, s. 17) snakker også om skolens hovedproblem, «*the engagement problem*». Det hevdes at dersom vi ikke tar tak i dette problemet og løser det, vil vi heller ikke lykkes i å forbedre skolen. Vi må identifisere de bakenforliggende årsakene. Det kan sies at elever gjør det de må med en minimal innsats og dermed blir læring i skolen blitt instrumentell. Dette får følger for opplæringen ved at de ikke får utløp for sitt fulle potensial. Likevel er det viktig at vi plasserer ansvaret hos skolen som system, ikke hos elevene. Det må ses som et systemproblem som må løses på skolenivå.

Det trengs undervisnings strategier som er tilpasset hvert enkelt ut fra det som er årsaken til lærevanskene (Haug, 2015). I forlengelsen av dette sier han at strukturen for tilnærmingen blir individpatologisk. Patologier er en følge av praksis som ikke ivaretar elevene og deres iboende potensiale. For eksempel kan dette være istedenfor å forstå sammenheng eller årsaken til lærevansker, er de opptatt av å finne egenskaper ved eleven. Det tolkes i retning av det virker helsehemmende. Dermed kan man si at krenkelser i skolen leder ut i patologier, som kan lede elevene inn i destruktive og selvforsterkende læringsforløp. Det vil resultere i at det svekker selvverdet. Dette bidrar til utenforskap og kan gi psykiske helseproblemer. Mellom 25-33% av elevene fullfører ikke videregående opplæring, noe som kan sees på som et resultat eller en konsekvens av manglende anerkjennelse for dem som individer gjennom et helt grunnskoleløp. Ved å ikke fullføre utdanning i videregående opplæring står man i risiko for å falle utenfor samfunnet, bli avhengig av stønader og ellers falle samfunnet til byrde.

Med utgangspunkt i Axel Honneths anerkjennelsesteori har Jordet (2020) skrevet en omfattende, men nyttig bok om hvordan denne teorien kan utgjør et normativt grunnlag om en mer human skole. Anerkjennelse blir en betingelse for «det gode liv», og barn som møtes med anerkjennelse vil også lære å anerkjenne andre. Dermed kan teorien bidra som et relevant perspektiv på pedagogikken og skolen. Teorien hevder at barns interaksjoner i skolen har en avgjørende betydning for faglig og sosial læring, helse og utvikling.

Lærere som gir lite rom for annerledelseshet og har lav toleranse for tilrettelegging, kan gi uttrykk for en snever normalitetsforståelse (Faldet & Nordahl, 2017, s. 41). En slik forståelse av hva som er normal og avvikende atferd kan føre til at elever blant annet kan utvikle lært hjelpeløshet, skolevegning eller atferdsproblemer. Dette gjelder spesielt gutter som tydelig strever mer sosialt og faglig enn jenter. Disse elevene blir ikke møtt med anerkjennelse i skolen, og opplever gjerne skolen som teoretisk, kjedelig og lite relevant (Jordet, 2020, s. 55). Honneth (2008, sitert i Unneland 2019, s. 111) understreker at manglende anerkjennelse fra andre mennesker gjør det umulig å lykkes med å utvikle «en form for innadrettet tillit som gir individet trygghet både når det gjelder å formulere sine behov og å realisere sine ferdigheter».

Forskning viser at skolen i for liten grad møter elevene på elevenes premisser. Lærere må endre sin undervisningspraksis hvor de fokuserer mer på å lytte og mindre på å snakke (Jordet, 2020, s. 50-51). Her kan elevmedvirkning i undervisningen være av nytteverdi ved å inkludere og engasjere elevene i egen læring. Dette underbygges av læreplanens overordnet mål (Opplæringslova, 1998, § 1-1), som understreker at elevene skal ha medansvar og rett til medvirkning. Å få delta i avgjørelser og vurdere innhold og arbeidsmåter kan muligens bidra til å engasjere flere elever. Her kan elevene oppleve at sine interesser og kunnskaper har verdi i skolen og gjør innholdet mer meningsfylt samtidig som en bedre lærer-elev-relasjon kan bygges. Å bruke elevene som ressurser kan slik ivareta deres iboende potensiale og skape mer engasjement.

2.9 Anerkjennelse på systemnivå

Elever med lite engasjement i skolen må ses i sammenheng med et anerkjennelsesbegrep som rommer skolens samlende virksomhet. Jordet (2020, s. 42) påpeker at skoler trenger et anerkjennelsesbegrep som kan fange opp og veilede lærere i deres profesjonsutøvelse. Det er ikke kun relasjoner i skolen som påvirker elevenes læring og selvverd, men som tidligere nevnt vil også skolens innhold og arbeidsmåter spille en sentral rolle. Elevene burde få utfolde sine iboende potensialer, i form av kunnskap, interesser og kompetanse. For å tydeliggjøre dette, burde muligens anerkjennelse slik Axel Honneth beskriver det, gjennom Kjærlighet, rettighet og sosial verdsetting være en grunnleggende holdning og et utgangspunkt for enhver praksis i barnehage og skole (Jordet, 2020).

Skolens framgangsmåte ved tilrettelegging, støtte, veiledning og inkludering av elevene kan være av avgjørende karakter. Har skolen en individrettet tilnærming vil eleven bli sett på som «problemet» og får dermed «skylden» for noe som skole har ansvar for. En slik tilnærming vil hverken tjene eleven eller læreren og skaper ofte negative relasjoner mellom lærer og elev, som igjen kan føre til lite engasjement og mestringsfølelse hos eleven. Har lærer og skole derimot en systemtilnærming, vil forhold i skolen og opplæringen ses på som problemet, og bedre tilrettelegging må vurderes. I tråd med Honneths anerkjennelsesteori og Urie Bronfenbrenner økologiske modell tilbyr et kritisk utenfra blikk som kan legitimere endringer i skolen slik at alle elever i større grad kan få samme tilgang til anerkjennelse.

Hvis vi ser nærmere på anerkjennelsesteorien hjelper den oss å identifisere hvilke praksiser som krenker et barn og hvordan dette kan svekke elevens muligheter for læring (Jordet, 2020, s.116-117). Hasle (2013, sitert i Jordet, 2020, s. 116) viser i sin forskning at elever som strever blir forespeilet individuelle tilpasninger fra sine lærere på skolen, uten at det gjennomføres i praksis. Når intensjonene ikke blir fulgt opp, erfarer ikke elevene anerkjennelse. Honneth kaller motsatsen til anerkjennelse for krenkelse. Ved å ikke bli anerkjent, skjer det krenkelser gjennom intensjonale og systematiske verbale, relasjonelle og/eller fysiske overgrep fra mennesker. Dette kan resultere å gi en følelse av å bli avvist for eksempel å bli ekskludert eller ikke bli likestilt med andre elever kan skade personens selvforhold (Honneth, 2008, s. 142). Elever med spesifikke lærevansker kan blant annet ha utfordringer med å lese og skrive og dermed betyr ikke det at ved å gi eleven tilpasset opplæring at den nødvendigvis blir anerkjent i rettighetsdimensjonen. Det handler om å se

barnet der de er og vise hensyn til elevens kapasitet slik at eleven har mulighet til å delta i samspill med andre elever.

Begrepet krenkelse knyttes til de tre anerkjennelsesformer og det rammer et individ emosjonelt og en opplevelse av lav verdi som subjekt. Videre kan ydmykelse skape følelsesmessige spenninger som kan utløses gjennom aktiv handling som kan motivere til en kamp om anerkjennelse (Honneth, 2008, sitert i Jordet 2020, s. 107). Krenkelser kan gjøre skader på henholdsvis selvfølelse, selvrespekt og selvtillit.

Gjennom de siste tiårene har utviklingspsykologis forskning vokst fram og lagt grunnlag for det moderne synet på barn. Den danske psykologen Dion Sommer kaller dette for paradigmeskifte. Dette representerer et positivt syn på barnet og viktig å fremheve barn som subjekter (Jordet, 2020, s. 116). I lys av dette har pedagoger en viktig rolle i elevens liv i skole. Å anerkjenne innsatsen til eleven har en stor betydning for samspillet mellom eleven og kontaktlærere. Axel Honneth beskriver anerkjennelse som en for form for kommunikasjon og kaller anerkjennelse for «*moralsk grammatikk*» som skal være til hjelp og vise vei ut av krenkelse. Med anerkjennelsesteorien som et utgangspunkt vil man i større grad kunne utøve en pedagogikk som kan fremme og utvikle elevene og deres potensiale.

Hvis vi opplever anerkjennelse fra livets begynnelse, vil vi automatisk reagere hvis vi eller andre individer blir behandlet med krenkelser. Dette kan resultere dette i en moralsk grunnholdning for oss selv og ovenfor andre mennesker. Dermed handler det i bunn og grunn om å forstå hva anerkjennelse og krenkelse betyr. På den måten kan man se hvordan dette fremstår i de ulike sfærene og således prøve å finne løsninger slik at vi kan klare å oppheve krenkelsen. Manglende anerkjennelse fører med seg forskjellige former for krenkelse som er knyttet til både individuelle og felleskapets egenskaper. Axel Honneth omtaler dette som patologier som vil si «*sykdomstegn*» i vårt samfunn. Han peker på at elever som mislykkes i skolen får negative konsekvenser for livskvaliteten. Et sentralt og viktig poeng og noe vi kjenner oss igjen i vårt samfunn er ensomhet og depresjoner. Dette er en utfordring generelt i samfunnet og like aktuelt som ideen om selvrealisering og andre mer positive resultater som sosial mestring og livsglede (Jordet, 2020, s. 26-27).

Annerkjennelse handler om det å ha gode relasjoner til andre mennesker, gjensidig respekt og bekreftelse av hverandre. Dermed vil man oppnå en god følelse av selvverd, selvrespekt og selvtillit. Dette er tre betydningsfulle ord som er avgjørende for at et individ skal klare å mestre sin skolehverdag på best mulig måte. Axel Honneth mener at vi trenger annerkjennelse fra alle de tre sfærene for at vi skal kunne opprettholde en identitet som er intakt. Ved å opprettholde sin identitet vil dette si at ingen kan forhindre din deltakelsesmulighet. Videre fremhever han at disse tre sfærene skal forhindre ulike problemer og at de skal dekke alle typer sosial konflikt så lenge man ikke blir moralsk krenket. Når et barn er utenfor den private sfæren, altså utenfor sitt hjem og sine nære relasjoner, må annerkjennelsesbegrepet utvides og anerkjennelse bør være en universell plikt.

Det å være annerledes kan føre til at man gir merkelapper, dette kan igjen føre til utenforskap eller stigmatisering. Dette er ikke i tråd med Opplæringsloven (1998,§9 A-4.1ledd) som har forankret solidaritet og er verdigrunnet som skolen bygger på (1998,§1-1,2.ledd). Videre fastslås det at opplæringen skal ivareta hver enkelt ved å tilpasse forutsetningene til eleven (1998,§1-3). Dette er i tråd med som viser at ved å vise solidaritet legger til grunn for mulighet til selvrealisering (Honneth, 2007).

Ved å tolke anerkjennelse innenfor den denne sfæren dreier det seg om at anerkjennelse kan lede til selvrealisering, mens ved å anerkjenne ferdighetene bidrar til at barnet får drivkraft til å utvikle seg i samfunnet. Å tørre å være seg selv med andre elever kan være utfordrende for noen elever og spesielt i en klasse med mange elever fordi det forutsetter at eleven er trygg på seg selv og har selvtillit. I klassens læringsmiljø handler solidaritet om aksept og støtte til elever. Lærerens arbeid med å utvikle et inkluderende læringsmiljø som rommer er nødvendig for elevene fordi det skal romme hele mangfoldet av elever.

Tilpasset opplæring krever ifølge Olsen og Haug (2020) at lærerne har god innsikt om hver enkelt elevs kunnskaper og forutsetninger for å lære. Det forutsetter en lærer som evner å skape gode relasjoner til elevene og på den måten lære hver enkelt elev å kjenne. Dette kan ses i sammenheng med Axel Honneth sin teori om anerkjennelse (Jordet, 2020). Ved å bekrefte elevene og barna som likeverdige subjekter, og ved å vise omsorg, varme og gi positive tilbakemeldinger kan det skape de gode relasjonene som er viktig for å lære elevene å kjenne. På den måten vil læreren danne seg et kunnskapsgrunnlag om hver enkelt elev slik at opplæringen kan tilpasses elevens forutsetninger. En lærer som møter elevene uten en

anerkjennende holdning og ikke skaper den gode relasjonen til elevene, kan miste muligheten for å få denne kunnskapen.

Elevers kunnskaper og ferdigheter kommer da ikke frem og vanskeliggjør muligheten til å tilpasse opplæringen og inkludere elevene i den ordinære opplæringen. Ut ifra dette kan det ses en tydelig sammenheng mellom anerkjennelse og mulighet for tilpasset opplæring i skole. Det er ikke bare egenskaper hos læreren som har noe å si for relasjonene med elevene. Elever med lærevansker er i risiko for å utvikle mindre gode relasjoner til lærer (Brandzæg et al, 2016). I tråd med Axel Honneth sin anerkjennelses teori å anerkjenne elevens annerledeshet vil betraktes som en forventning hos læreren.

I skolesammenheng er det også lærere som definerer hva som er avvikende fordi de i praksis vurderer om en elev er normal eller avvikende. Normalitetsforståelsen og lite rom for annerledeshet, kan knyttes til lite toleranse for utfordringer knyttet til læring. Toleransevinduet for elever som strever blir lite og ekskludering kan derfor også øke (Faldeth & Nordahl, 2017). I forlengelsen av dette sier dem at læreren har en sterk innflytelse på elevens læring. Dette påpekes at det er en klar sammenheng mellom hvordan vi oppfatter mennesker og måten vi handler på eller forholder oss. Identitetsutvikling og læring er temaer som har satt fokus på menneskets behov. I en skolesammenheng vil det være faglige og sosiale forventinger mellom elev og lærer. Lærer stille spørsmål til seg selv om den har praksis sin hemmer eller fremmer elevens faglige og sosiale læring. Læreren oppfatning av elevene preger elevens utvikling på godt og vondt.

Faldeth og Nordahl (2017) fremhever Bandura (1997) som forklarer hvordan mestringsopplevelser er knyttet til tidligere erfaringer. Vektlegging på oppmuntring fra andre må ha utviklet en forståelse for forutsetningene for å mestre. For eksempel læreren oppfatning til eleven påvirker elevens utvikling. I en skole sammenheng hvis lærer har mindre forventinger blir også elevens læringsutbytte redusert. I forlengelsen av dette blir elever med spesifikke lærevansker kategorisert ut fra sin manglende evne til å lære på samme måte som de fleste andre elever, elever med ADHD, eller adferdsvansker ut fra sin avvikende adferd. Som et resultat kan dette føre til stigmatisering. Dette handler om å peke ut noen som spesiell i heller negativ forstand. Å ha troen på seg selv fører til positiv utvikling (Bandura, 1997).

En undersøkelse viser at lærere med gode relasjoner til elevene opplever mindre adferdsproblemer i undervisningen (Faldeth og Nordahl, 2017 siterer i Nordahl, 2000). I forlengelsen av dette har positiv relasjon mellom lærer og elev stor effekt på elevens arbeidsinnsats og læringsutbytte. Skolen skal gi vilkår for likeverd og likestilling som skal samsvare med menneskerettighetene. Peder Haug hevder at forskning at plassering er ingen garanti for et godt lærings miljø for inkludering eller gode resultater. I forlengelsen sier han at en inkluderende skole må elevene være i et godt læringsmiljø for å oppnå gode vilkår.

3.0 Metodisk tilnærming

I dette kapittelet blir det foretatt en redegjørelse av den kvalitative tilnærmingen som ble valgt i forskningsarbeidet. Videre blir beslutninger som ble truffet i ulike deler av forskningsprosessen gjennomgått. Dette omhandler spesifikt valg av metoder for datainnsamling, utvalgsriterier og rekrutteringsprosessen, samt analytisk tilnærming og gjennomføring.

3.1 Kvalitativ tilnærming

Kvalitativ data inneholder rike beskrivelser av hendelser og situasjoner (Bakken-Andersson & Dalland, 2021, s.72). I forskningsarbeidet ble kvalitativ tilnærming vurdert egnet til å få innsikt i informantens erfaringer og innhente kunnskap ved å triangulere ved hjelp av to kvalitative datakilder. I denne studien ble observasjon og semi-strukturert intervju valgt som kvalitative metoder. Begrunnelsen for dette er ved å kombinere to kvalitative datakilder kan det gi sikrere funn (Bakken-Andersson & Dalland, 2021, s. 50). En annen grunn til at tilnærmingen ble foretrukket er at den tilfører beskrivende data som blant annet får frem kontaktlærerens og spesialpedagogens rolle i arbeidet med inkludering. Forståelse av virkeligheten man søker om er dessuten sentralt innen hermeneutikken som er den vitenskapsteoretiske tilnærmingen. Dette forskningsarbeidet bygger på en inspirasjon av den hermeneutiske metoden.

I denne studien ble det foretatt en sekundær- og primærinnsamling av data. Sekundær innsamling er deltakende observasjon og brukes som et utgangspunkt for å få tak i deltakerens perspektiver i den primære datainnsamlingen. Kontaktlærerens og spesialpedagogens

forståelse av inkludering og arbeid med dette blir belyst ved at kontaktlærere og spesialpedagoger blir intervjuet hver for seg.

3.2 Hermeneutisk inspirert

Hermeneutikken har fokus på læren om fortolkning av tekster. I forskningsarbeidet blir informantens erfaringer belyst i form av individuelle intervjuer og fokuset på hva det vil si å oppnå forståelse og hva dette innebærer for meg som en forsker. Kontaktlærere og spesialpedagogen som samtykket til å delta i et individuelt intervju har sin egen forståelse av inkludering i ordinært klasserom. I lys av dette er hermeneutikken basert på en underliggende antakelse om at virkeligheten er slik mennesket selv oppfatter dette (Kvale & Brinkmann, 2015).

Ifølge Thagaard (2018) beskrives hermeneutikken orienterte forskere trekk som er felles ved informantens erfaringer som kan gi grunnlag for at en utvikler en generell forståelse av fenomenet som blir belyst. I tråd med dette ble det foretrukket å fremme informantens erfaringer og refleksjoner av inkludering i ordinært klasserom og eventuelle utfordringer. Målsettingen med dette er å få frem flere nyanser i informantens beskrivelser. Eksempler på fenomener som blir undersøkt gjennom informantens beskrivelser er inkludering, didaktiske tilnærminger, og tilpasset opplæring.

Det som er særlig aktuelt for dette forskningsarbeidet er at i tillegg til intervju ble selve praksisen observert. I sammenheng med dette kan det hevdes at en del av denne studien undersøker pedagogens faktiske praksis – med andre ord hva de faktisk gjør i undervisningen og videre formidler deres erfaringer med inkludering i ordinært klasserom. På bakgrunn av at jeg valgte observasjon i tillegg til intervju er denne løsningen typisk for en hermeneutisk tilnærming der informantens blir intervjuet om egen erfaring fra virkeligheten (Creswell, sitert i Postholm 2004, s. 3).

3.3 Observasjon som forskningsmetode

Det ble gjennomført i den sekundære datainnsamlingen en observasjon av en spesialpedagog i ordinært klasserom. Jeg valgte å innta rollen som delvis deltakende observatør i klasserommet. Målet med observasjonen i denne studien er å få data som kan besvare problemstillingen. Jeg ønsket å se hvilke tilnæringsmåter spesialpedagogen bruker for at elever med spesifikke lærevansker skal delta i det faglige fellesskapet i ordinær undervisningen.

3.3.1 Gjennomføringen

Det ble tatt mange avgjørelser før jeg begynte å gjennomføre selve observasjonen. Mitt fokus for mine observasjoner er spesialpedagogens tilnærming for at elever med spesifikke lærevansker skal delta i det faglige fellesskapet i ordinær undervisning. Det ble gjennomført observasjon i fjerde klasse. Jeg valgte å observere to bestemte undervisninger og derfor var deltakende observasjon fordelaktig å gjennomføre.

I klasserommet satt elevene to og to sammen. Klasserommet hadde forskjellige utstyr som whiteboard og deriblant to forskjellige tavler. Jeg valgte å innta rollen som delvis observatør, ved å være i den sosiale sammenhengen, men ikke under selve aktiviteten jeg observerte (Dalland et al, 2021, s. 137). Begrunnelsen for dette var å innta ulike roller som observatør vil forhåpentligvis få frem enda mer av den ulike praksisen som foregår. Alle mine observasjoner ble gjennomført i situasjoner som var naturlige for elevene. For å observere best mulig måtte jeg tenke på hvor i klasserommet jeg skulle bevege meg. Jeg valgte å bevege meg langs veggen slik at jeg var i nærheten av spesialpedagogen.

På bakgrunn av at problemstillingen er knyttet til en avgrenset området, var valget av stedet for observasjon viktig (Christoffersen & Johannessen, 2012, s 62). Dette er fordi at det er ønskelig å få direkte kontakt med kontaktlærere og spesialpedagoger. For å få tilstrekkelig informasjon ble det valgt å observere ordinære undervisningsøkter. I og med at jeg observerte hvordan inkludering foregikk i ordinær undervisning var det nødvendig at jeg observerte i en halv undervisning økt på ca. 15 minutter. Det var nødvendig at observasjonen foregikk i en naturlig setting (Postholm, 2015). Hun forklarer at en kvalitativ observatør følger rytmen av naturlige handlinger i settingen som han eller hun observerer. Observasjon handler om å se

og alle mennesker i hver sin egen ståsted og de erfaringene er også med på å farge hva vi observerer (Postholm, 2014). I lys av dette blir fenomenet som skal studeres i naturlige settinger gi like mye mening ut i fra sine omgivelser.

Som den del av forberedelse til observasjon ble jeg kjent med elevene på forhånd ved å besøke klassen noen dager før observasjonen startet. Før observasjonen informerte spesialpedagogen til elevene i klassen at jeg skulle være i klassen sammen med dem. Dette handlet om å få innledende kontakt med deltakerne om med miljøet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s 65-66). Jeg satte meg inn i ulike stadier på forhånd som var som nevnt å få innledende kontakt, deretter ble neste fasen *sjokkfasen*. Etter at jeg hadde blitt ferdig med min første observasjon fikk jeg sjokk over hvor mye notater jeg hadde fått med meg på få minutter. Dette gjorde at jeg hadde utfordringer med å strukturere innsamlingen av data og luke bort det som ikke var relevant for problemstillingen min. Jeg opplevde denne fasen som veldig lærerikt og krevende. Jeg måtte ta avstand fra observasjonsnotatene i en kort periode for å rydde opp i tankene mine. Jeg opplevde at avstand jevnlig pauser var nytteverdig.

Kroppsspråk og mimikk var noe jeg også noterte fordi det var naturlig å gjøre. Ofte ved hjelp av språket kan deltakere vise uten at den har sagt det. Kroppsspråket til deltakeren var noe jeg fort la merke til og som jeg også studerte i etterkant av observasjonsnotatene.

3.3.2 Observasjonsnotater

Observasjon krever å holde fokus på det du skal observere og samtidig skrive gode og fruktbare skildringer. Når jeg observerte i klasserommet, skrev jeg korte setninger og stikkord. Begrunnelsen for det var at ikke skulle glemme viktige detaljer. Rett etter observasjonen ble gjennomført renskrev jeg notatene mine og det var for at jeg skulle skrive fylldige beskrivelser (Dalland et al, 2021, s. 131). Det er nødvendig å få frem at observasjonene er innhentet fra et klasserom og dermed kan ikke dette tolkes som typisk for hele skolen. På bakgrunn av at observasjonene er tatt gjennom en kort periode, og dette indikerer også på at det ikke kan vise hva som er reelt over lang tid. Samlet sett er disse observasjonene reelle som beskriver praksisen den tiden jeg var der. På bakgrunn av at jeg benyttet å velge en ustrukturert form for observasjon, dette vil si at jeg ikke brukte et typisk observasjonsskjema, men noterte ned viktige situasjoner som jeg så umiddelbart. I sammenheng med de valgene jeg hadde tatt på forhånd forsto jeg fort at jeg brukte lengre tid

på å strukturere notatene. I etterkant forsto jeg at jeg burde hatt et observasjonsskjema på forhånd. Begrunnelsen for at jeg valgte å gjøre det slik denne gangen er fordi jeg observerte på en barneskole og jeg ønsket å ivareta og respektere at det var elever i nærheten. Jeg ønsket ikke at det skulle være ukomfortabelt for elevene eller spesialpedagogen. Etter observasjonen ble utført, gjorde jeg en gjennomgang av notatene mine og skrev ekstra utfyllinger slik at jeg ikke skulle glemme det og at verdifull informasjon ikke skal gå tapt (Christoffersen & Johannessen, 2012, s 73). Jeg evaluerte observasjonsnotatene mine og intervju notatene.

Selv om jeg ikke hadde et observasjonsnotat sitter jeg igjen med en opplevelse at det viktigste har blitt fremhevet på en ryddig og beskrivende måte.

Det er viktig å nevne at felt notatene mine ble det skrevet dato, klokkeslett, dag, antall elever, antall lærere som er tilstede, fysiske settinger, sosiale interaksjoner og hvilke aktiviteter som foregikk. Følelser og reaksjoner ble notert. Det er verdt å nevne at felt notatene mine inneholdt egne fortolkninger (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.71-72).

3.3.4 Forhold som påvirket observasjon

Jeg hadde ikke tid til å bli kjent med elevene, men jeg prøvde å gi et godt første inntrykk. (Dalland et al, 2021, s. 130) viser til forskning (Alexandar, 2001; Klette,2009) at elever og lærere blir raskt vant til å bli observert og dette kan medføre at de ikke oppfører seg annerledes under observasjonssituasjonen, enn de ellers ville ha gjort. Det var viktig for meg å gi et godt første inntrykk ved å smile og vise en positiv holdning. Samtidig ønsket jeg at minst mulig skulle påvirke min setting i klasserommet. Det var viktig for meg å reflektere over det jeg observerte i feltet og se på grunnene til det jeg observerte og bakgrunnen for hendelsene som ble observert. I klasseromspraksiser kan våre egne verdier være med å påvirke observasjonsnotatene. Dette vil si hvis vi ser noe som ikke er i tråd med våre egne oppfatninger om hva god praksis er kan vi få utfordringer med å godta det. Det kan føre til at vi danner oss et negativt blick som påvirker observasjonsnotatene (Dalland et al, 2021, s. 130).

3.3.5 Semi-strukturert intervju

I den primære datainnsamlingen ble det gjennomført individuelle intervjuer med kontaktlærere og spesialpedagoger. Å bruke intervju som metode er egnet til å få frem tykke beskrivelser av deres erfaringer som kan gi en forståelse for deres handlinger i praksisen (Tanggaard & Brinkmann, 2019, s. 17- 23). Det ble valgt å intervju kontaktlærere og spesialpedagoger for å få innblikk i deres erfaringer. I dette forskningsarbeidet har kontaktlærerens og spesialpedagogens beskrivelser gitt en forståelse for hvordan erfarer å undervise samtidig ha fokus på inkludering kan være.

Hvordan pedagoger i grunnskolen legger til rette for at en elev med lærevansker blir inkludert og hvordan arbeidet rundt dette er, er et eksempel på en arbeidsprosess som er av interesse for dette forskningsarbeidet å forske på. Før datainnsamlingen var det nødvendig å ta stilling til sammensetningen. I denne studien var det hensiktsmessig å ha inkludere informanter med ulik utdanningsbakgrunn. Begrunnelsen for dette er at ansatte som jobber på skolen har ulik bakgrunn og det kan derfor tenkes at det hadde blitt utfordrende å få nok deltakere.

3.5 Refleksjoner av metodevalg

En øvrig metodisk refleksjon angikk om intervju er egnet til å få frem kontaktlærere og spesialpedagoger sine erfaringer. På starten av dette semestre ble det besluttet å intervju elever på barnetrinnet med lærevansker, for å få frem elevens erfaringer med inkludering i ordinær undervisning. På bakgrunn av rekrutteringsprosessen tok lengre tid enn forventet valgte jeg å gå bort fra dette.

Det ble videre besluttet i dette forskningsarbeidet at innsamling av metodene av kvalitative data skulle være observasjon og individuelle intervjuer med kontaktlærere og spesialpedagoger. Jeg ønsket å bruke deltakende observasjon som en supplerende metode for å undersøke fra et annet perspektiv. Å observere handler om å bruke egne sanser for å samle inntrykk. Det du ser, hører og føler, skaper et inntrykk av et fenomen eller en hendelse. Mine notater ble nedskrevet etter hver enkel observasjonsperiode. Etter et møte med veileder ble det besluttet å observere først og deretter gjøre intervjuer. Begrunnelsen for en slik fremgangsmøte - ved å observere først fordi da har jeg mulighet til å stille spørsmål hvis slik at jeg unngår feiltolkninger (Fangen, 2010). Derimot var det ikke like lett å få nok informanter

som ønsket å bli observert. På bakgrunn av dette måtte jeg også gjøre endringer ved at valget av observasjon og intervju ble valgfritt.

Kontaktlærere og spesialpedagoger har ofte hovedansvaret for elevenes læring i klassen (Grøgaard, et al., 2004), i forlengelsen av dette var det ønskelig at forskningsarbeidet belyser kontaktlærerens og spesialpedagogens erfaringer. Før beslutningen om å gjennomføre intervjuer med kontaktlærere var truffet, ble det tatt stilling til om kontaktlærere skulle intervjues individuelt eller i en fokusgruppe. På bakgrunn av at jeg hadde utfordringer med å rekruttere nok informanter ble det avgjort at individuelle intervjuer ble valgt som en metode. En overbevisning om at fagpersoner i skole kan gi uttrykk for egen erfaring er et overordnet premiss for forskningsarbeidet. I belysning av problemstillingen min ble intervju og observasjon vurdert som egnet for å innhente kontaktlærerens og spesialpedagogens erfaringer da hensikten er å forstå fagpersonene erfaringer og synspunkter direkte fra dem.

3.6 Utvalg og rekruttering

Forskningsarbeidet sitt formål er å få kunnskap om kontaktlærerens og spesialpedagogens opplevelser av arbeidet med inkludering i ordinær undervisning. For å nå målet var det viktig å rekruttere informanter som har formell utdanning og kompetanse fra skole. For å gjøre det mest realiserbart rekrutteringen av informantene var kriteriebasert som betyr at utvalget består av informanter som innfrir bestemte kriterier.

- 1) *Er kontaktlærer og underviser i grunnskolen.* I henhold til problemstillingen ble dette kriteriet begrunnet ut ifra et ønske om å belyse opplevelser til kontaktlærere som jobber i skolen.
- 2) *Er spesialpedagog som jobber i grunnskole.* Dette kriteriet ble forankret i en overbevisning om at spesialpedagoger og kontaktlærere involvering i arbeidet sammen i dette arbeidet.
- 3) *Har erfaring med å tilrettelegge for elever med spesifikke lærevansker.* Det er ca. 5% har spesifikke lese- og skrivevansker, kalt dysleksi. Det er noen forskere som oppgir derimot 10%. Dysleksi Norge (2017) definerer *dysleksi* som en spesifikk lærevanske som gjør det utfordrende å tilegne seg en funksjonell lese- og skriveferdighet. *Spesifikke matematikkvansker* brukes gjerne som benevnelse når en

elev mestrer de andre fagene i skolen, mens vedkommende presterer lavere i matematikk enn hva evner og anlegg skulle tilsi (Statped, 2018).

En fordel med å inkludere kontaktlærere og spesialpedagoger som jobber i en lærende organisasjon deriblant med elever som har disse læreanskene, som er utbredt i befolkningen, i utvalget er at det kan forenkle arbeidet med å rekruttere informanter.

Det samlede utvalget i delstudiet består av 4 informanter, hvorav 2 kontaktlærere og 2 spesialpedagoger. Kontaktlærere har grunnskole utdanning fra høyskoler eller universiteter i Norge. Det er imidlertid ingen av spesialpedagogene som har bachelorgrad eller mastergrad i spesialpedagogikk. En skjematisk oversikt over informantene i delstudiet følger av vedlegg 3.

Før forskningsarbeidet kunne starte ble prosjektet mitt meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Godkjenningen forelå den 27. januar 2022. Rekrutteringsprosessen ble utsatt fordi det ble behov for å gjøre endringer i utvalget og metoder for datainnsamling. I den opprinnelige prosjektmeldingen til NSD stod det at det kom til å bli gjennomført individuelle intervjuer med elever. Det ble først etter møte med veileder at det ble besluttet å gå bort i fra individuelle intervjuer med elever. SD mottok en endringsmelding om dette den 27.01.2022. Konkorespondanse med NSD følger av vedlegg 1. Det var først etter at NSD bekreftet å ha mottatt endringsmeldingen at rekrutteringen av informanter ble startet.

Rekrutteringsprosessen startet med at rektorer, spesialpedagoger og kontaktlærere ved grunnskoler i forskjellige kommuner ble kontaktet. Dialogen med disse foregikk i all hovedsak via e-post, og unntaksvis ved telefonsamtaler. Kontaktlærerne og spesialpedagoger kom ikke fra samme kommune. Rektorene fikk tilsendt et eget informasjonsskriv (se vedlegg 3) der det ble informert om forskningsarbeidets formål, metoder for datainnsamling og utvalgskriterier, samt et kombinert informasjonsskriv og samtykkeskjema som er rettet mot kontaktlærere (se vedlegg 2). I skrivet til rektorene ble de oppfordret til å videreformidle informasjon om studien til kontaktlærere og spesialpedagoger ved hver skole som innfrir utvalgskriteriene. Hensikten for dette var at kontaktlærere og spesialpedagoger kunne få muligheten til å delta i studien. Tre av seks rektorer ga beskjed om at de kom til å dele informasjonen med de ansatte. Tre rektorer valgte å ikke gi tilbakemelding på om hun/han kom til å distribuere informasjon om studien. I løpet av denne perioden fikk jeg dårlig tid og valgte å ta direkte kontakt med spesialpedagoger og kontaktlærere.

I løpet av en kort periode ble jeg kontaktet av to spesialpedagoger og to kontaktlærere, fordelt på flere skoler i tre forskjellige kommuner, som samtykket å delta i individuelle intervjuer. En spesialpedagog samtykket observasjon og intervju. Kontaktlærere og spesialpedagoger brukte e-post og SMS for å bekrefte at de ønsket å delta i studien. Etter at kontaktlærere og spesialpedagogene hadde samtykket til å delta, ble en privat e-post sendt til hver enkelt som inneholdt forskjellige datoer som var aktuelle for å gjennomføre intervju. På e-posten og SMS ble den enkelte bedt om å gi beskjed om hvilke datoer som hun/han kunne delta. Fra dette tidspunktet gikk det omtrent en uke før jeg hadde fått beskjed, og kunne etter endelig dato for gjennomføringen av de individuelle intervjuene.

Målet var å rekruttere informanter som ønsket å bli observert og intervjuet. Ved å gjøre dette ville det kvalitative datamaterialet bestått av erfaringer til informantene gjennom intervju og hvordan informanten legger til rette for inkludering i praksis. Dette ble midlertidig gjort med bare en spesialpedagog. Prosessen med å rekruttere informanter ble tidkrevende og komplisert. Dette innebærer at det ble valgfritt om de ønsket å gjennomføre observasjon.

3.7 Datainnsamling

Dette delkapittelet omhandler en redegjørelse for planlegging og gjennomføring av individuelle intervjuer med kontaktlærere og spesialpedagoger.

3.6.1 Planlegging og gjennomføring av individuelle intervjuer med kontaktlærere og spesialpedagoger

Planleggingen av de individuelle intervjuene startet aller først med å utarbeide en intervjuguide. Ved utformingen av intervjuguiden ble det underveis rette fokus på å lage spørsmål som kunne få frem den enkeltes erfaringer om inkludering i ordinær undervisning. Til tross for at dette forskningsarbeidet tar sikte på *«hvordan kan kontaktlærere og spesialpedagoger arbeide med inkludering for elever med spesifikke lærevansker i ordinær undervisning»* ble det bevisst valgt å anvende begrepet inkludering i intervjuguiden. Det ble bevisst valgt å utforme spørsmål som angikk tema som inkludering, didaktikk, tilrettelegging og samarbeid. En sentral del av arbeidet med intervjuguiden til elever innebar å lage spørsmål som er tilpasset kontaktlærerens og spesialpedagogens arbeidshverdag. Kvale & Brinkmann (2009) understreker at aktpågivende godtroenhet er spesielt viktig i forskning med informanter. Jeg støtter meg til Gadamer (2004) som hevder at det viktigste en kan gjøre når

hensikten å forstå fagpersonene erfaringer er å hente synspunkter direkte fra dem. I sammenheng med dette refereres det at de beste intervjuene lages av intervjuere som har omfattende kunnskap om emnet de intervjuer om (Kvale & Brinkmann, 2009).

For å få varierte beskrivelser ble det besluttet at intervjuguiden skal inneholde åpne spørsmål, for eksempel «hvordan håndterer du forskjelligheten blant elevene i klasserommet. I arbeidet med intervjuguiden var det ønskelig å utforme deskriptive spørsmål og derfor bestod det av å lage en intervjuguide som inneholdt spørsmål som egnet til å få frem deres erfaringer.

Spesialpedagogene og kontaktlærerne ga inntrykk for at spørsmålene var presise og at det var mye de ikke hadde tenkt over før jeg stilte spørsmålet. Flere trengte betenkingstid før de svarte på noen av spørsmålene. Spesialpedagogene og kontaktlærerne hadde ikke kjennskap til spørsmålene i forkant. Hensikten med dette var å få informantenes umiddelbare beskrivelser. Jeg erfarte at kontaktlærerne var direkte, de ga uttrykk hvis de tenkte at noen var vanskelig å gjøre i praksisen. Hvert spørsmål ble diskutert i ca. 6 til 8 minutter. Intervjuene hadde en varighet på rundt 1 time og ble tatt opp på bånd. Lydopptak ble transkribert etter at hvert intervju ble avsluttet.

3.7.1 Analytisk tilnærming

Ordet analyse betyr å bryte ned i komponenter eller å dele en helhet i deler. Transkripsjonen av intervjuer med de fire informantene ble på 50 sider. På bakgrunn av dette var det behov for å ta et steg tilbake fra dataene, rett og slett se på dem før analytiske tilnærmingen startet Wellington (2000).

I steg en startet analysedelen med utgangspunkt i en teoretisk referanseramme. Det teoretiske referanserammen hos meg som forsker ble utformet av inkluderingsprinsippet og dets relevans i det norske skole systemet. Dette menes at det utviklet en nysgjerrighet på det tema jeg ønsker å forske. Videre i steg to utviklet det seg et behov om å innsamle data via individuelle intervjuer og ikke deltakende observasjon som et supplement. I analyse prosessen startet jeg med koding, kategorisering, funn og konklusjoner

3.7.2 Fortolkning av intervjudata

Fortolkningen av intervjudata i dette forskningsarbeidet er forankret i hermeneutikken. Begrepet *hermeneutikk* stammer fra det greske verbet *hermeneuein*. Verbet har to hovedbetydninger som er «å utrykke» og «å utlegge» (Lærgreid & Skorgen, 2006, s. 9). Det som blir karakterisert som den hermeneutiske sirkelen er at delene i en tekst både forstås og fortolkes ut fra helheten og helheten fra bare fra delene (Alvesson & Söldberg, 2000). Hermeneutikken omtales gjerne om læren om fortolkninger av tekst. Gjennom den prosessen av å fortolke en tekst er man ute etter å søke mening (Karv, 2014, s. 73). Analysen av datamaterialet i den primære datainnsamlingen henter inspirasjon fra hermeneutiske sirkelen. Går man til forskningslitteraturen som beskriver hermeneutiske sirkelen kan dette gjenkjennes i Charles Taylor (1985) at mennesket er et selvfortolkende dyr.

Forskeren blir en del av sirkelen i den forstand at enkelhistorier fortolkes samtidig som de sammenlignes for om mulig finne brudd eller felles trekk med andre erfaringer. Gadamer (2007) beskriver forståelse som en horisontsammensmelting mellom fortolkerens horisont og tekstens horisont. I sammenheng med dette har Gadamer (2007) et sentralt poeng og det er at en tekst forstås og fortolkes ut fra helheten, og at helheten forstås og fortolkes fra delene. På bakgrunn av dette ble det nødvendig å realisere en analyse som retter blikket på det som angår i delene i den enkelte kontaktlærerens og spesialpedagogens beskrivelser.

Å vurdere samlet sett hvordan disse kan gi en helhetlig forståelse av inkludering i ordinær undervisning er helt nødvendig.

En sentral dimensjon ved intervjuet er at forståelsen av fenomenene oppstår i møte med informantene og deres erfaringer (Lærgreid & Skorgen, 2006, s. 154). Sammenhengen mellom oppgavens teoretiske perspektiver, intervjuguide og kategoriseringen av data var det viktig å tilstrebe hele denne prosessen. For å realisere dette i tråd med den hermeneutiske sirkelen var analysen allerede startet underveis i intervjuet. Dette resulterte i at det ble lettere for meg å rette oppmerksomheten på viktige elementer når jeg skal jobbe videre med data i analysen. I sammenheng med dette etterstrebet jeg å oppnå et helhetlig inntrykk av temaet ved å lese intervjutekstene som var de mest representative. Utvalgte sitater fra intervjuet ble tatt med for å få frem et nyansert bildet av meningsinnholdet og konteksten.

Beskrivelsen nedenfor vil omhandle tydeliggjøre vekselvirkning av data og teori og teori og data fant sted i dette forskningsprosjektet.

3.6.7 Kodingsprosessen og kategoridannelse

For å komme frem til en overordnet forståelse av datamaterialet var det nødvendig å kode datamaterialet. Dette fører til teorigenerering rundt det fenomenet som skal studeres. Samlet sett handler dette om å finne egnede kategorier som gir muligheter for å forstå innholdet mer fortolkende og teoretisk nivå (Dalen, 2011).

Tabell 2

Et eksempel fra analysen av intervjudata

Kode	Opprinnelig kategori	Ny kategori	Kode
Følelser Tilpasset undervisningsopplegg Alle skal være med	Kontaktlærerens og spesialpedagogens forståelse av inkludering	Tilrettelegging av undervisningen	Elevsamarbeid Støtte til læring Tilpasset opplæring

Datamaterialet ble satt opp mot vurdert teori som var egent for å forstå datamaterialet etter at analyse delen var gjennomført. I forlengelsen at tilhørighet står sentralt i datamaterialet var det viktig å velge en teoretisk tilnærming der dette blir berørt. Et sentralt poeng med denne tilnærmingen er å forstå innholdet på et mer fortolkende og teoretisk nivå. I tråd med den deduktive som innebærer at jeg kodet materialet og videre funnet egne kategorier til det. Etter en vurdering falt valget å søke støtte i Urie Bronfenbrenner utviklingsøkologiske modell (1979). Begrunnelsen for dette var for å få en bredere forståelse av samspill mellom individ og miljø. I den sammenheng med støtter jeg meg til Bronfenbrenner (1979) som hevder at ulike komponenter kan fremme eller hemme individets personlighet og situasjoner individet befinner seg i.

Bronfenbrenner (1979) identifiserer fire ulike systemer som utgjør viktige arenaer i menneskers omgivelser. Det er verdt å synliggjøre det hermeneutiske fokuset på forholdet mellom deler og helhet i informantens beskrivelser ble ivaretatt. For å vise til delene i den enkeltes beskrivelser ble tildeling av koder på intervjudata vurdert som egnet. Kategorier som favner både koder og utsagn fra informanter resulterte dette til å gå en forståelse for helheten.

3.8 Teoriens rolle i forskningsprosessen

I forlengelse av dette forskningsarbeidet blir det gjort rede for teoriens rolle i forskningsprosessen. Wellington (2000) skiller mellom å innføre teori *a priori*, dette betyr at den ikke er avledet av data, og *a posteriori* som betyr at valget av teoretisk tilnærming innlemmet etter at forskningsdata er innhentet. Etter at teorien til Honneth og Urie Bronfenbrenner ble opprettet vekslet den analytiske tilnærmingen mellom induktiv og deduktiv. Ved å bruke en induktiv tilnærming utvikles det teoretiske perspektivet på grunnlag av dataanalysen, dette skiller fra en deduktiv tilnærming hvor dataanalysen tar utgangspunkt i teoretiske perspektiver (Thaagaard, 2018). I sammenheng med dette var for eksempel analysen av intervjuene induktiv fordi kodene og kategoriene ble utledet av intervjudata, videre brukte jeg en deduktiv tilnærming i analysen av den grunn av Honneth og Urie bronfenbrenner sine teoretiske perspektiver for å forstå datamaterialet. Denne fremstillingen viser samlet sett at dette forskningsarbeidet har et abduktiv tilnærming til analysen av intervjudata. Begrepet *abduksjon* blir tolket som en kombinasjon av induksjon og deduksjon (Thagard, 2018), der abduksjon er en vekselvirkning mellom teori og empiri (Postholm & Jacobsen, 2018).

Det er verdt å nevne at hovedproblemstillingen ble utformet før datainnsamlingen, samt spørsmål i intervjuguiden til kontaktlærere og spesialpedagoger.

3.8.1 Etske betraktninger

Å sikre at informantene forblir anonyme har vært viktig i hele denne forskningsprosessen. Prosessen av ivaretagelse har vært at kontaktinformasjon og personlige opplysninger ble kodet i tillegg ble lydopptak slettet rett etter transkriberingen og det ble skrevet pseudonym med en gang for å beholde anonymitet (NESH, 2021). Kvale og Brinkmann (2015) beskriver en *transkripsjon* som en overføring av en muntlig samtale til en skriftlig tekst. For å sikre informantenes anonymitet ble arbeidet knyttet til dette særlig viktig da lydopptak ble transkribert. Under transkripsjonen ble det foretatt valg som er nødvendig å redegjøre for.

Hvordan informantens utsagn skulle gjengis i transkripsjonen var et valg som ble vurdert. Dette handler om informantens bruk av dialektord, der det ble vurdert om dette skulle gjengis i transkripsjonen eller om dette skulle omskrives til bokmål. For å ivareta informantenes anonymitet og for å unngå identifisering av den enkelte ble det besluttet i dette forskningsarbeidet å omskrive dialektord til bokmål. Dette er i samsvar med de forskningsetiske retningslinjene (NESH, 2021), der det blir presisert at informasjon ikke kan gjengis på et vis som vil identifisere informantene.

I henhold til disse retningslinjene utgjør forskningsarbeidets etiske plattform, det betyr at de har en påvirkningskraft i alle stadier av forskningsprosessen. Videre i denne prosessen ble deler av lydopptak der enkelte omtaler navngir andre utelatt fra transkripsjonene. Begrunnelsen for dette var å ivareta informantenes anonymitet og krav på konfidensialitet og tredjepartens anonymitet. Begrepet *tredjepart* forstås som en person som ikke er involvert, men som forsker for informasjon om gjennom for eksempel intervju av informanter (NESH, 2021).

I arbeidet med å informasjonsskriv til rektorer og kontaktlærere, samt spesialpedagoger ble det viktig at informasjonen kom frem på en tydelig og ryddig måte. Hensikten med dette var at det skulle være i samsvar med (NESH, 2021) sine retningslinjer. Samtykke til å delta i forskning skal være fritt, informert og uttrykkelig (NESH, 2021).

Før gjennomføringen av intervjuene skrev informantene under på et samtykkeskjema, det var presisert at det skulle bli brukt lydopptak, og at de når som helst kunne trekke seg, at undersøkelsen var anonym, samt at opplysninger blir behandlet konfidensielt. Det var viktig å få frem at deres identitet i forskningsarbeidet skulle bli beskyttet (Postholm, 2010, s. 142).

Intervjuguiden bidro i dette forskningsarbeidet å skape en struktur i intervjuet. Det har vært avgjørende for å innhente et datamateriale som er av relevans for å belyse problemstillingen. Ved å ikke benytte seg av denne strukturen kan det tenkes at intervjudata ville inneholdt informasjon som ikke egnest til å besvare problemstillingen

I observatør rollen min hadde jeg foretatt etiske problemstillinger som kunne oppstå. På forhånd lagde jeg et samtykkeskjema slik at deltakeren visste hva studiet handler om. Det var viktig for meg å presisere ovenfor deltakeren via informasjon og ved muntlig samtale av det er frivillig.

I kvalitativ forskning er forskeren et sentralt «verktøy» i datainnsamlingen og er en aktiv fortolker av datamaterialet. Med kun fire deltakere har jeg etterstrebet å analysere dataene grundig og utnyttet dataene til det fulle. På bakgrunn av få deltakere begrenser dette meg til å trekke konklusjoner basert på fire informanter.

3.7.2 Forskerrollen

Videre blir det redegjort kort om min faglige og personlige bakgrunn som har påvirket dette forskningsarbeidet. Jeg har vært oppvokst i et godt og trygt hjem sammen med mine foreldre. Etter at jeg begynte på videregående skole opplevde jeg ofte dårlig klassemiljø og minimalt med tilpasset opplæring. Hvis du hadde utfordringer med det faglige opplevdes det at elevene måtte ta ansvar å gjøre noe med selv. Derfor fikk jeg et ønske om å studere pedagogikk og det resulterte bachelorgrad og videre valgte jeg å studere master i tilpasset opplæring. Min interesse for inkludering ble utviklet etter jeg ble ferdig med bachelor i pedagogikk. I hele perioden med studier ble min interesse for hvordan skole systemet fungerer ble jeg dratt inn i inkluderingsperspektivet. Jeg syntes at det er veldig spennende tema og noe som alltid har fanget min interesse. Tematikken fanger min interesse fordi er nødvendig at alle i en lærende organisasjon faktisk forstår at det er viktig at vi setter gode rammer rundt arbeidet med inkludering for elever og barn. Skolen er ment for å inkludere alle og allikevel er det elever som dessverre faller utenfor. Det er nødvendig å forske og stille spørsmål. Samtidig stiller jeg spørsmålstegn til hvorfor det er så stor avstand mellom intensjoner og praksis. Dermed er forsker rollen verdifull fordi jeg har fått muligheten til å bidra til økt kunnskap.

Jeg opplever forskerrollen som meningsfullt og viktig. I tillegg til master i tilpasset opplæring, fikk jeg et liten «push» fra min leder om å studere master i ledelse, med spesialisering i skoleledelse. Det er en kombinasjon av erfaringer fra oppveksten og en formell kompetanse i pedagogikk som ble styrende for beslutningen om å forske på kontaktlærerens og spesialpedagogens erfaringer av inkludering i ordinært klasserom.

I sammenheng med forskerrollen var det en forutsetning at jeg valgte dette fordi jeg ønsket å være i nærhet av feltet. Jeg fikk muligheten å komme nærme deltakerne. Det er verdt å vite at jeg aldri hadde jobbet på skolen før, derfor jeg ønsket å fordype meg innenfor skole som en lærende organisasjon. Derfor benyttet jeg anledningen til å lese om klasseroms forskning om det som har foregått i klasserom, skoler og i utdanningsfeltet, blant annet boken «*Metoder i klasseromsforskning – forskningsdesign, datainnsamling og analyse*». Dette resulterte at jeg valgte å forske i det ordinære klasserommet.

3.8.3 Kvalitetsvurdering av forskningsarbeidet

Når en skal vurdere forskningsprosjektets troverdighet er reliabilitet, validitet og overførbarhet sentrale begreper. Begrepet *reliabilitet* angår hvordan målingene i analysen er utført, det betyr at en er ute etter disse prosessene: nøyaktighet, pålitelighet og gyldighet (Karv, 2014). Ringdal (2018) fremhever diskusjonen rundt begrepene og dets relevans for kvalitative data, da begrepene knyttes til kvalitative målinger. I lys av dette ble det reflektert over hans diskusjoner. Ved kvantitativ data får man frem det store bildet, men det er ikke alltid kvantitativ data fanger opp individuelle forskjeller. Det kan være nødvendig å bruke kvalitativ data for å teste videre troverdighet av kvantitativ data.

Validitet omhandler en metode for å undersøke det den har til hensikt å måle (Kvarv, 2014). For å sikre validitet i forskningsarbeidet angikk det at jeg lage spørsmål i intervjuguiden som kunne gi kvalitative data som undersøker kontaktlærerens og spesialpedagogens arbeid med inkludering i ordinært klasserom.

En prosedyre som ble utført for å sikre validitet er *medlemsvalidering*. Forskeren fortolker utsagnene til informanten og gjør disse tilgjengelig, deretter kan informantene gi en tilbakemelding om tolkningene var riktige. Kontaktlærere og spesialpedagoger fikk spørsmål om dette var noe de ønsket, og ingen ga utrykk for at dette var noe de ønsket. I dette forskningsarbeidet er informantenes utsagn spesielt viktig, da intervju data utgjør datamaterialet. I hele forskningsprosessen har det vært nødvendig å ha en kritisk tilnærming til informantenes beskrivelser (Kvale og Brinkmann, 2009).

Det kan antas at kontaktlærere og spesialpedagoger som ble intervjuet i dette forskningsarbeidet har presentert sine erfaringer slik de har oppfattet spørsmålene, selv om dette ikke kan vites med sikkerhet, er sannsynligheten at dem hadde ikke tjent på å fremstille seg på en bestemt måte. En svakhet i min studie er at jeg er «ny» i forskingsfeltet. Jeg har heller ikke erfaring med intervju eller observasjon, kan dette påvirke datainnsamlingen. I tillegg til dette kan jeg også feiltolke det informantene har sagt og det jeg har observert i feltet. Jeg utførte tre digitale intervjuer og et intervju hvor deltaker tilbød seg om å ha intervjuet hjemme oss vedkommende. Med digitale intervjuene opplevde jeg som forsker at det utfordret mine lytteevner fordi plutselig ble linjen brutt og tekniske problemer oppstod underveis, i tillegg var bildet uskarpt og lyden var også hakkete. Dette ser jeg på som en

svakhet i studie. Dermed forstod jeg fort at å utføre digitale intervjuer krever en større grad av struktur og løsninger hvis det skulle oppstå tekniske utfordringer. Mitt fokus var at deltakerne skulle føle seg trygge og derfor prøvde jeg å ha god øyekontakt gjennom kamera for å gi et positivt inntrykk til deltakeren. Det fysiske intervjuet var det enklere å ha øyekontakt med deltaker gjennom hele intervju settingen.

Ved hjelp av koding organiserer vi deler av datamaterialet inn i kategorier (Eriksen & Svanes, 2021,s.287). Å lage kodeskjema hjalp meg med å definere begreper fra datamaterialet og tillegg sortere informasjonen fra dataanalysen. Denne delen opplevde jeg som utfordrende fordi jeg hadde 45 sider med transkripsjon som var vanskelig å kode. Jeg reflekterte mye over hvordan jeg har klart å få så mye datainnsamling. Jeg brukte god tid på å lese spørsmålene for meg selv og opplevde at spørsmålene var veldig åpne og kontaktlærere og spesialpedagoger hadde mange refleksjoner som jeg anser som svært nyttige og viktig for dette tema. Å fremheve er alltid en prosess. Når vi forsøker å forstå en tekst er det viktig å holde en avstand (Gadamer, 2010). Jeg bruker sansene mine til å prøve å forstå virkeligheten, men jeg fortolker. For å systematisere det jeg sanser bruker jeg fornuft for å skape mening om det jeg har forsket på. Jeg fikk utrolig mange fortellinger fra deltakerne, og alt informantene sier tenker jeg er sant fordi de selv har erfart det og tolker det de har erfart på sin egen måte. For meg når jeg omtaler den «*virkelige verden*» er ikke det nødvendigvis en fysisk ting. Denne måten å forske på er intensjonen å studere «*den virkelige verden*» i den forstand «*kontaktlærere og spesialpedagoger i skolen*» som betyr at det er vanskelig å forske uten å fortolke. Å forske med mennesker har jeg opplevd som spennende og komplisert fordi det ikke fins en sannhet med to streker under svaret. Vi har alltid et utgangspunkt for å oppfatte det vi ser og det vi sanser. For eksempel da jeg observerte en spesialpedagog i en klasse, observerte jeg forskjellige beskrivelser om hva som foregikk i det klasserommet og da var det også ulike ting jeg la merke til som skjedde og forskjellige tolkninger basert på min forforståelse. Da er det vanskelig å si konkret hva skjedde i det klasserommet i de 15 minuttene, kanskje det er umulig å si hva som skjedde?

En styrke i min studie er at jeg var valgte triangulering som en strategi som kan brukes innenfor alle typer forskningsdesign (Brevik & Mathë, 2021,s.50). Jeg opplevde kan jeg fikk gode observasjoner av praksisfeltet. Jeg hadde mulighet til å studere kroppsspråk og ansiktsuttrykk. Noen utfordringer med triangulering som strategi er jeg måtte ha kjennskap til metodene; observasjon og intervju. Det var veldig mye å sette seg inn i av etiske retningslinjer og i forskerrollen. Det var også meget tidskrevende å bruke to ulike metoder. Derimot var en

styrke med triangulering som strategi at metodene utfylte hverandre. På bakgrunn av problemstillingen min så ble det besluttet å bruke to forskjellige metoder. Om jeg hadde valgt kun intervju hadde jeg endret problemstillingen og heller benyttet ordlyden «*erfarer*» eller «*opplever*». Basert på min problemstilling valgte jeg disse metodene fordi det var egnet mest til å kunne svare på problemstillingen. Det er den som styrer hele empirien i oppgaven.

Fetterman, 1998, (sitert i Moen & Weidemann, 2000) understreker at i kvalitativ studie er relasjonen til forsker og deltaker viktig. Dette blir begrunnet med at det går ut på at det er viktig å ha positiv holdning og at deltaker føler seg trygg. Videre understrekes det at deltaker og forsker danner en intersubjektiv forståelse av analysen. Dette utvikles i løpet av forskningsprosessen. Jeg forstod underveis i intervjuene at jeg hadde oppnådd dette fordi de utrykte ofte: «*Det var et veldig godt spørsmål.*» eller «*nå får du meg til å tenke litt...*». I den sammenheng endret også kroppsspråket seg ved at de lente seg fremover skjermen og ble tidligere i stemmen deres.

Videre er en styrke i denne studien at selv om jeg fulgte en intervjuguide stilte jeg oppfølgingsspørsmål. Begrunnelsen for dette var fordi at jeg ønsket å innhente mer utfyllende informasjon og for å få tak i det deltakerne virkelig mener (Postholm, 2007, s.106). Jeg evaluerte intervjunotatene mine og fant ut at det var mye som kunne blitt gjort annerledes. I lys av dette reflekterte jeg over spørsmålene og dets relevant for tema. Jeg klarte å få nok datainnsamling, men det var krevende å transkribere fordi det ble mye støy og forstyrrelser som gjorde at jeg måtte lytte til lydopptakene flere ganger for å sikre meg at jeg hadde fått med meg riktig informasjon. Dermed sagt var dette svært tidskrevende.

Jeg hadde et ønske om å rekruttere seks informanter, men klarte kun å rekruttere fire. Derfor må jeg være forsiktig med å trekke konklusjoner. Det som kan være en styrke i min studie er at på grunn av få informanter gir det en større grad av å analysere datainnsamlingen på en grundigere måte. En annen styrke er at tema som jeg ønsker å sette i søkelys er relevant for videre forskning. Videre er det verdt å nevne jeg har også vært i tvil om jeg skulle bruke ordlyden «*hvordan*» eller «*erfarer*» i problemstillingen min når jeg skulle utføre intervju, men fordi jeg også valgte observasjon her hermeneutisk inspirert ble problemstillingen vurdert som egnet av veileder.

I kvalitativ forskning knyttes begrepet *reliabilitet* der forskningen vurderes om den er gjennomført på en pålitelig måte (Kvale, 2014).

Valg som ble truffet underveis i forskningsprosessen kan øke studies troverdighet (Brinkmann & Thagaard, 2010). Dette er hovedgrunnen til at avhandlingen inneholder detaljerte beskrivelser av valg som omhandler utformingen av informasjonsskriv, intervjuguide, utvalgsriterier, datainnsamlingen, transkribering og analysen. Etske betraktninger og refleksjoner rundt forskerrollen blir også redegjort og er en del av forskningsarbeidets kvalitetsvurdering. Samlet sett vurderer jeg ut ifra denne studie at den har blitt utført på en tillitsvekkende måte fordi jeg har prøvd å forske med et åpent sinn og ikke la min forforståelse farge min datainnsamling eller analyse. Et eksempel er når jeg observerte valgte jeg kun å skrive korte setninger av det jeg observerte i den situasjonen og etter observasjonen var ferdig. Jeg prøvde å være mest mulig objektiv og ikke tolkende (Dalland et al, 2021). Allikevel var det naturlig for meg at jeg skrev ned noen tolkninger fordi det opplevde jeg som vanskelig å unngå, men jeg reflekterte i etterkant over tolkningene mine fra observasjonen.

Kvale og Brinkmann (2015) fremhever begrepet *generalisering* og om funnene kan overføres til andre kontekster. Det som blir aktuelt å fremheve i dette forskningsarbeidet er naturalistisk generalisering. Kjennetegnet for denne typen generalisering er at den skjer gjennom leserens personlige erfaringer (Kvale og Brinkmann, 2015). Dermed blir det helt avgjørende at leserne kjenner seg igjen i det som blir beskrevet. I sammenheng med dette blir det tolket i retning av at forsker ikke vurderer om funnen fra forskningsarbeidet kan generaliseres. På bakgrunn av få informanter er jeg veldig forsiktig med å generalisere resultatene. Dessuten er det utfordrende å generalisere på grunn av utvalget av deltakerne, da det ble valgt deltakere ut ifra to forskjellige yrkesgrupper. En styrke i den forbindelse er at denne studie kan bidra til å få fram ulike to forskjellige synspunkter fra kontaktlæreres perspektiv og spesialpedagogens perspektiv om inkludering i ordinær undervisning.

4.0 Presentasjon av funn

I følgende kapittel presenteres funnene og diskusjoner som inngår i forskningsarbeidet, i tråd med observasjoner. Hensikten med dette forskningsarbeidet er å belyse «*Hvordan arbeider kontaktlærere og spesialpedagoger med å inkludere elever med lærevansker i ordinær undervisning?*». For å få ytterligere innsikt i informantens beskrivelse praktisering av inkludering i ordinær undervisning, har jeg i tillegg til intervju valgt å benytte observasjon som sekundær innsamlingsmetode, ettersom det kun var en som ønsket å bli observert. Ved benyttelse av observasjon, ønsket jeg å se hvilke rolle spesialpedagogen har i undervisningen for elever med spesifikke lærevansker. Begrunnelsen for at jeg valgte å observere forkant av intervjuet er fordi det kan gi nødvendige forutsetninger for intervjuet (Dalland, 2017, s. 96). I del kapitelet nedenfor kommer aller først i kapitelet til å presentere sekundær datainnsamling som observasjon.

4.1 Sekundær datainnsamling

I denne delen beskriver jeg to observasjoner i forskjellige undervisninger med samme spesialpedagog og de samme elevene. Observasjonen i norsk varte i 15 minutter, samt matte.

Observasjon i norsk timen/15 minutter:

Ut ifra observasjonene som ble gjort var ikke spesialpedagogen så mye i den ordinære undervisningen. Kontaktlæreren benyttet sin rolle og hadde tavleundervisningen. Det var 13 jenter og 10 gutter i klassen. Elevene som spesialpedagogen følger har utfordringer knyttet til lesning og skriving. I observasjonsnotatet mitt ble det notert at underveis i undervisningen ble to elever tatt ut av undervisningen. Dette skapte nysgjerrighet hos meg som observatør på hvorfor de to enkelte elevene ble tatt ut av undervisningen med spesialpedagog. Som svar på dette spørsmålet beskrev spesialpedagogen at det var nødvendig der og da fordi elevene hadde utfordringer med å tilegne seg fagstoff. I tillegg ble jeg informert om at en elev hadde ikke fått IOP enda, mens den andre elev hadde IOP. Hovedfunnene av observasjonene viser at spesialpedagogen benytter seg av varierte undervisningsmetode med veksling å vise elevene på veggen av plakat med bokstaver, tall og individuelt arbeid. Funnene indikerer også at spesialpedagogen følger elevene tett på og har en positiv og engasjerende holdning sammen med elevene. I tillegg observert jeg at atmosfæren var gøy, det var mye latter og gode samtaler mellom spesialpedagog og elevene.

Nedenfor blir observasjonsnotatene mine beskrevet som følger:

Observasjonsnotat skrevet i norsk timen:

Gruppe rommet er lite og rektangulært. Spesialpedagogen setter på lyset og åpner opp vinduet. Det er få møbler i rommet, men elevene gleder seg. Selv om rommet er lite og rektangulært var det allikevel luftig. Det var spennende å se fargene på veggen. Veggen var gul og blå det er hengt opp mange spennende plakater av ulike dyr, og forskjellige tall og bokstaver. Det virket som at elevene likte å være sammen med spesialpedagogen. Elevene sier til meg: «*Hei du... se på disse lekene... Det er sikkert gøy å leke med disse.*» Det var litt støy utenfor rommet vi satt i da vi kunne høre forskjellige lyder. Spesialpedagogen introduserer hva de skal gjøre og går igjennom læringsmålet for den økta. Elevene som satt der virket glade ved at du tullet og tøysset litt med hverandre. Atmosfæren i rommet er gøy og lystbetont. Spesialpedagogen legger fram ulike konkreter og ark før de begynner med økta.

Elevene setter seg i på stolen og tar frem pennalene sine. Spesialpedagog lener seg fremover mot enkelt eleven og sier:

«*Kan dere skrive bil?*» Elevene skriver dette i skriveboken og spesialpedagogen sier: «*Bravo! Kan dere skrive yre?*» Elevene ser ned i skriveboken og skriver «*ire*».

Spesialpedagog peker på plakaten med et alfabet med forskjellige farger som henger på veggen i klasserommet og viser bokstaven «*y*». Elevene prøver å skrive det på nytt og spesialpedagogen sier: «*Flott, du er flink. Kan du skrive sur?*» Spesialpedagog uttaler orden veldig tydelig og prøver å få øyekontakt med elevene. Eleven skriver ordet i skriveboken og leser høyt for spesialpedagogen det ordet som har blitt skrevet i boken.

Spesialpedagogen ser på eleven og peker på plakaten: «*hva tror du mangler?*». Eleven ser at det mangler bokstaven «*r*».

Videre utfordrer spesialpedagogen elevene ved å si «dette kan være litt vanskelig» og skriver ordet på tavlen «*elter*».

Elevene får det til. De fortsetter aktiviteten. Spesialpedagogen uttaler ordet «*enn*» sakte og hun får øyekontakt med elevene og forklarer forskjellen på dobbel konsonant og enkel konsonant. Hun forklarer på en tydelig måte og bruker tegnspråk når hun skal forklare bokstavene «*o*» og «*å*».

Etter at observasjonen ble ferdig forteller spesialpedagogen mens rommet blir ryddet:

«Her inne så pleier jeg å ha elever som trenger litt ekstra hjelp og jeg er veldig glad i å vise elevene med konkreter og vise dem på den måte...»

Videre viser spesialpedagogen et skap som er i hjørnet langs veggen. Hun tar den opp og viser konkretene som hun bruker sammen med elevene.

Videre velger jeg å spørre om spesialpedagogen opplever at det er lettere følge elevene tett på i et grupperom enn i klasserommet. Spesialpedagogen svarer at:

«Ehm... Jeg kan ha en gruppe på fire som er nokså lik, men så er det ulike nivåer innad den gruppen også er det jo å prøve å sette de gruppene slik at det treffer sant...»

Jeg noterer hva spesialpedagogen sier og opplever at samtalen har en god flyt og at hun er genuin ved at hun viser engasjement for elevene. Det er verdt å nevne at hun lener seg fremover og har en positiv utstråling i samtalen med meg. Under observasjonen tolket jeg i den retning av at hun positiv og hjalp elevene med å løse oppgaver. Hun brukte konkreter ved forklaringer og satt ved siden av elevene. Jeg fikk en opplevelse av at elevene var trygge med spesialpedagogen. I forlengelsen av for å unngå feiltolkninger valgte jeg å stille spørsmålet ved å ha en annen innfallsvinkel fordi jeg opplevde at jeg ikke fikk et direkte svar på spørsmålet mitt ovenfor. Jeg valgte å justere spørsmålet mitt med en ordlyden «Hva» opplever du som utfordrende ved å ha elever i grupper. Det verdt å nevne at i dette tidspunktet satte vi oss ned og jeg valgte å sitte rett ved siden av henne for at hun skulle føle at jeg var trygg ovenfor meg. I forlengelsen av dette sier Iben:

«De utfordringene man møter på i en liten gruppe, er de samme utfordringene i klasserommet. Det er adferd og sosiale utfordringer som kan være med å påvirke.»

Observasjon i matte timen / 15 minutter:

Nedenfor blir observasjonsnotatene mine beskrevet som følger:

Elevene er med på oppstart av timen. Det går noen minutter og elevene blir tatt ut av klasserommet og går til et grupperom sammen med spesialpedagog. Jeg spør spesialpedagog hvorfor eleven trengte å gå fra klassen. Spesialpedagogen svarer: *«De trenger repetisjon av plassverdisystemet sammen med meg, han henger litt etter.»*

Spesialpedagogen hadde gjort klart rommet på forhånd. Rommet er lite og rektangulært. Spesialpedagogen trekker opp persiennen for å få rommet til å bli lysere og åpnet opp vinduet. Det blir tatt frem et tall hus og tall kort som skal brukes. Jeg noterer ned at deltaker har god øyekontakt, smiler, og sitter sammen med elevene.

Spesialpedagogen sier:

«Dette pleier de å gjøre i timen også og jeg bruker konkreter for å visualisere ord...»

Spesialpedagogen begynner med en introduksjon av plassverdisystemet. Hun viser forskjellen på hva som skiller tallene 62. Elevene blir spurt: *«Hvor er tier plassen?»* og viser videre med konkreter. Deltaker ser at elevene ikke viser forståelse og sier at *«hmm... det er litt vanskelig»*. Elevene viser ikke noen form for reaksjon, men spesialpedagogen tar frem noen kort med tall og sier: *«hvor er tier plassen her da?»* Eleven viser umiddelbar forståelse. Videre viser henne med hendene sine at tallet fra 0 til 9 kalles for siffer. Hun søker bekreftelse fra dem *«forstod dere det?»*.

Hovedfunnene i observasjonene indikerer at spesialpedagogen sitter ved siden av elevene og gir tett oppfølging. Funnene viser også at spesialpedagogen bruker konkreter som en supplerer til det de gjør. Videre vitner funnene at hovedfokuset i en slik setting med en spesialpedagog og to enkelt elever gjør de individuelle oppgaver og lite samhandling mellom enkelt elevene.

4.2 Primær datainnsamling

Jeg vil i denne delen bygge opp strukturen på lik linje som intervjuguiden. Oppbygningen ser følgende ut:

1. Begrepsforståelse
2. Tilrettelegging i ordinær undervisning for elever med spesifikke lærevansker
3. Håndtering av faglige forskjeller
4. Samarbeid

I denne delen vil jeg forklare og utdype på hvilket grunnlag spørsmålene ble formulert. Jeg trekker fram funnene og eventuelle motsetninger. Jeg ønsker å fremheve utsagnene i fortid for

å bevare originaliteten i dialogen med deltakerne og unngå å omformulere svarene til nåtid. Det brukes kursiv skrift for å fremheve utsagn fra funnene.

Deltakerne i de individuelle intervjuene har fiktiv navnene: Mika, Frøy, Gabriele (spesialpedagog) og Iben (spesialpedagog). Jeg valgte å gi deltakerne kjønnsnøytrale navn for å ivareta anonymiteten. De fire deltakerne som har deltatt i dette forskningsarbeidet er to kontaktlærere og to spesialpedagoger. De har alle ulik arbeidserfaring i grunnskolen.

4.3 Begrepsforståelse:

4.2.1 Inkluderingsbegrepet

Deltakerne ble bedt om å forklare hvordan de forstår begrepet inkludering. Grunnen til at jeg velger å stille dette spørsmålet er for å få frem kontaktlærerens og spesialpedagogens forståelse av begrepet.

Hovedfunnene indikerer på at kontaktlærerne forstår begrepet inkludering, men det blir oppfattet ulikt. Utsagnene nedenfor gir et innblikk i deltakernes forståelse av inkludering:

Jeg får god øyekontakt med Gabriele og etter kort betegnningstid tar Gabriele raskt ordet og sier *«det er et omfattende begrep. Jeg føler at inkludering handler om hvordan elevene selv definerer det, ikke hva en kontaktlærer definerer, men at det handler om når er det elevene føler seg inkludert, når er det de føler seg som en del av et godt klassemiljø eller felleskap på skolen»*.

Gabriele forteller videre at inkludering er viktig for mangfoldet i klassen og at alle elevene skal ha en plass for å føle seg inkludert. Iben hadde en annen forståelse av begrepet inkludering og hun trekker fram følgende:

Iben lener seg litt fremover med overkroppen og forteller at *«inkludering handler om hvor god du er som kontaktlærere til å tilpasse undervisningsopplegget til elevene, slik at elevene i klassen føler seg inkludert fordi hvis læringsopplegget blir for vanskelig for elevene, vil dette gå ut over inkluderingen og da mister kontaktlærer en tredjedel av elevene i timen.»*

Videre forsetter Iben å forklarer *« det er enklere å inkludere en gruppe på fem stykker selv om de er på ulike nivåer både sosialt og faglig enn å inkludere 23 elever fordi det er ikke alle*

elevene som har de samme forutsetningene og nivåene er ulikt faglig og sosialt og det å bare være en kontaktlærer i klassen gjør det vanskelig å ivareta mangfoldet i timen på grunn av antallet.» Videre tydeliggjør funnene at tilretteleggingen som kontaktlærerens gjør er med på å skape et godt læringsmiljø.

Mika beskriver «generelt tenker jeg at inkludering at det er ikke noen grenser nødvendigvis på hvem som får være med. Jeg tenker på det at hvis man er flink til å inkludere er man god på å se andre også. Jeg tror det ligger i begrepet.»

Videre var det naturlig at jeg stilte et oppfølgingsspørsmål om hva slags fokus skolen har på inkludering. Hovedfunnene indikerer at skolen har ulikt fokus på inkludering. Flere hevder at det er kontaktlærere sitt ansvar å arbeide med dette i klassen. Et øvrig funn som blir fremhevet viser at skolen har en konkurranse behov. Videre viser funnene at skolens idealer påvirker kontaktlærerens arbeid og prioriteringer i undervisningen.

Følgende utsagn viser forskjellene:

Gabriele forteller «det er litt vanskelig å svare på, men jeg føler at det meste blir gjort av teamet. Det hadde vært veldig fint hvis vi skulle hatt fokus om det sammen. Selv om vi har hatt mange dager med felles tverrfaglig som gjorde at vi ble litt mer enhetlig, føler jeg at det blir veldig på team nivå.»

Frøy beskriver «vi har et begrep på den skolen jeg jobber på, at vi er en vi-skole. Det ligger litt i begrepet, men vi har begrepet læringspartner og det er jo med på å skape samhold i klassen.»

Funnene trekker i retning at det er to ulike motsetninger på hva slags fokus skolene har på inkludering.

4.4 Tilrettelegging av ordinær undervisning for elever med spesifikke lærevansker:

På bakgrunn av at mitt forskningsarbeid som omhandler hvordan kontaktlærere og spesialpedagoger arbeider med å inkludere elever med spesifikke lærevansker i ordinær undervisning velger jeg videre i dette intervjuet velger jeg først å stille spørsmålet hva kontaktlærere og spesialpedagoger legger vekt på når de skal planlegge undervisningen i ordinær undervisning. De fleste av deltakerne vektlegger gruppesamarbeid og læringsmålene til fagene. Funnene tyder på at kontaktlærere ønsker å bruke god tid på å planlegge variert undervisning, men de hadde lite tid. Videre viser funnene at spesialpedagoger tar utgangspunkt i den individuelle planen og målene. Når deltakerne hadde forklart hvordan hva som blir vektlagt i planleggingen ble det stilt spørsmål som omhandlet hvordan kontaktlærer og spesialpedagoger tilrettelegger undervisningen for elever med spesifikke lærevansker. Hovedfunnene er at kontaktlærere prøver å bruke forskjellige undervisningsstrategier og har variert undervisning. Flere kontaktlærere hevder at de prioriterer elevens meninger. Utsagnene nedenfor gir et innblikk i deltakerens svar:

Gabriele forteller at:

«Jeg føler at på mange områder så prøver jeg å spørre elevene, at det er de som bestemmer.»

Iben forteller at:

«De kan få alternativ fordi du kan legge opp undervisningen som gir et inkluderende felleskap der de kan velge fritt ved å ta egne valg på hvordan de vil gjøre oppgaven.»

Frøy lener seg fremover og får øyekontakt med meg og forteller:

«Vi prøver å få til forskjellige måter å jobbe på da, at de jobber individuelt kan du si på pulten sin, men vi har også stasjonsundervisning. De jobber sammen fire og fire også går de rundt i de forskjellige stasjonene. Noen ganger kan de bestemme selv hvilken oppgave de vil gjøre. Vi prøver å legge opp til forskjellig måter å jobbe på da sånn at vi for utsette elevene på ulike måter å arbeide på fordi det er forskjellig måte å jobbe på. Noen fungerer for meg ikke sant, men noe er jeg ikke så god på og alt må øves på fordi vi skal ut i samfunnet til slutt...»

Hovedfunnene forteller at elevenes stemme blir prioritert. Videre viser funn at kontaktlærere mener at det er lettere å vite hvordan de kan tilrettelegge for alle elevene i undervisningen ved at de spør elevene om hva de tenker.

Følgende utsagn viser forskjellene:

Mika forteller:

«Jeg har noen som har spesifikke lærevansker. En elev vi hadde med dysleksi fikk ofte opplest teksten, det er jo bare sånn tekniske ting, men det er fordi det er det han trengte. Jeg har mange samtaler med spesialpedagog om tilrettelegging av opplegg. Det er viktig å bruke dem. ADD som har mye problemer med konsentrasjon og må passe på hvor den sitter i klasserommet. De er jo på et annet nivå, så jeg må gå innom eleven ofte, men det er viktig å bruke spesialpedagoger når man skal tilrettelegge.»

Iben forteller:

«Jeg legger vekt på hva læringsmål er også er det å sette opp undervisningen som er variert. Hvis jeg har god tid på forhånd, kommer jeg med mer kreative opplegg. Jeg er veldig glad i bruke konkreter slik jeg viste deg. Jeg opplever at det bidrar til mer forståelse og at det blir mer spennende for elevene.»

4.5 Kontaktlærerens og spesialpedagogens håndtering av faglige forskjeller i undervisningen for elever med spesifikke lærevansker

For å få innsikt i hvordan kontaktlærere og spesialpedagoger håndterer elevenes forskjellige forutsetninger faglig ble valget å stille spørsmål som er relevant for min problemstilling. Jeg startet med å spørre dem hvordan kontaktlærere og spesialpedagoger håndterer ulike faglige forskjellighetene for elever med spesifikke lærevansker i ordinær undervisning. På bakgrunn av at funnene til kontaktlærere og spesialpedagogene viser motsetninger har jeg valgt å dele det slik at utsagnene til kontaktlærerne kommer først, slik at leseren ikke blir i tvil om hvilke profesjonsgrupper det gjelder.

Nedenfor kommer utsagnene fra kontaktlærere:

Frøy: *«Vi har jobbet veldig med inkludering og klassemiljø så de er veldig greie med hverandre, men jeg har enkelt elever som har IOP. Først og fremst er det utfordrende syns jeg at de ressursene jeg skal ha krav på for elever med for eksempel spesialundervisning blir brukt som vikar så det er et irritasjonsmoment for hver lærer tror jeg...»*

Mika forteller videre:

«Det er så vanskelig... Noen trenger tettere oppfølging da, men så vil man ikke føle at jeg må gå ut i gruppe eller at jeg må alltid sånn. Å ha de i smågrupper og ja nivå delt. Prøve å skjule av og til...»

I forlengelsen av dette stilte jeg et oppfølgingsspørsmål til Mika: *«Skjuler du at det er nivå delt?»*

«Ja... haha, av og til, sånn ehm... at man kanskje tok, eller noen trenger tetter oppfølging da, men så vil man ikke altså... i den klassen så tror jeg ikke at noen hadde tenkt over det, men i den forrige klassen så kan det være at noen føler gjerne at «jeg må alltid gå ut i gruppe eller at jeg må alltid sånn...» så en tilpasning der er at jeg tar helt tilfeldige elever ut i gruppe for å normalisere det...»

I forlengelsen av utsagnene viser disse motsetninger. Funnet beskriver at det blir skjult hvilket nivå elevene med spesifikke lærevansker har. Utsagnet til Frøy tolkes i retning at det er mangel på ressurser i ordinær undervisning og Frøy forteller videre at ressursmangel hindrer i at kontaktlærer får gjennomført undervisningen.

Spesialpedagogene uttalte følgende:

Gabriele forteller: *«Det går mye tid på at jeg i engelsk planlegger et eget opplegg som en elev skal i deler av undervisningen ut sammen med meg å jobbe med når de har om noe annet som har spesialpedagog også kommer ikke de også sitter eleven i klasserommet så får ikke den eleven gjort det fordi jeg kan ikke stå med en elev. Så det er sånn at jeg lager ofte parallelle opplegg, men det er vanskelig å få gjennomført det fordi det er ikke nok ressurser. Det gjør at det av og til blir punktert at jeg har laget egne opplegg, men hvis jeg gjør det så jobber elevene i klasserommet med ulike oppgaver, ofte innenfor samme tema, enkelte ganger har jeg flere alternativ som har forskjellig vanskelighetsgrad.»*

Gabriele forteller at:

«Det er så vanskelig. Av og til i praksis, men jeg er så lite for at kontaktlærere bare istedenfor å gi fire oppgaver gir to oppgaver så er det allikevel vanskelig for elevene.»

Iben forteller:

«Det er klart at for meg som har den gruppen på fire stykker der to av de er like og to av de andre er sånn i forhold til de to andre, er det jo enklere i en sånn setting å tilpasse. Det blir en mer kontrollert setting enn hvis jeg skulle hatt en hel klasse.»

Funnene til spesialpedagogene at jobber i smågrupper og det er enklere å håndtere de ulike nivåene elever ligger på i spesialundervisningen. I forlengelsen av dette forteller Iben at det er utfordrer å ha elever i en liten gruppe fordi selv om det er en liten gruppe har man de samme utfordringene i klassen. Under intervjuet ble det stilt et oppfølgingsspørsmål som handler om hva kontaktlærere og spesialpedagoger gjør hvis elever med spesifikke lærevansker ikke har klart å tilegne seg fagstoff som er forventet i timen. Hovedfunnene viser store motsetninger mellom kontaktlærerens og spesialpedagogenes utsagn. I sammenheng med dette velger jeg på samme måte å dele kontaktlærerens utsagn slik at leseren ikke blir i tvil om hvilke profesjonsgrupper det henvendes om.

Nedenfor kommer kontaktlærerens utsagn først:

Frøy forteller:

«Det handler om å være i forkant. Hvis vi ser at mengden er for mye, så går vi opp ikke sant og sier at vi egentlig skal gjøre en side i matte og hvis den siden har 10 regnestykker også ser vi at han sliter, så da bare kan man gå bort og si at du skal bare gjøre disse. Vi kan minke det litt fordi den føler på den mestringsen.» I forlengelsen av dette forteller Frøy at de benytter seg av en assistent i klassen som vet hvilke elever som trenger ekstra hjelp. I tillegg forteller Frøy at det er viktig for lærer å ha en assistent i klassen fordi da kan de sitte i nærheten siden lærer har ikke mulighet til å hjelpe enkelt elever som trenger ekstra hjelp. Det ble også påpekt at det var viktig for Frøy at alle elevene ble sett i timen og at hun gir dem ros.

Mika beskriver i intervjuet at:

«Det spørs helt. Det er så vanskelig, men jeg har en elev som syntes at det er vanskelig å følge presentasjoner uten bilder. Da husket jeg på det til neste gang. Men jeg spør alltid eleven fordi de har så mange ideer sjøl og i hvert fall når de har blitt eldre.»

I kontaktlærerens svar kan vi se motsetninger. Mika viser uklarhet rundt svaret, men det blir trukket fram det er viktig å spørre eleven. Frøy trekker fram hvor viktig bruk av ressurser er for eleven og lærer. Nedenfor kommer spesialpedagogens utsagn:

Gabriele forteller:

«Det spørs jo, men da må man tenke hva er grunnen til at det ikke gikk i dag. Er det fordi du ikke har klart å forklare godt nok eller er det situasjonsbetinget. Det handler om hvor mye ambisjoner du har for den undervisningen. Hvis jeg ser at det er over tid så spør jeg eleven.»

Funnene ovenfor trekkes i retning av at det å spørre eleven kan være nødvendig for spesialpedagogen. Videre trekker Gabriele fram ambisjoner for undervisningen.

Iben beskriver:

«Da må man begynne å tenke litt kanskje den eleven har behov for mer oppfølging fra meg eller kanskje den eleven har behov for mer tilpasset opplæring.» Iben beskriver videre at støtte til læring er viktig å benytte seg av i undervisningen og hvis eleven ikke klarer å tilegne seg fagstoff fordi oppgaven er å lese en tekst og deretter svare på spørsmålet bør man se på alternativer og tilpasse oppgavene eller gi dem muligheter for digitale hjelpemidler.

Et spørsmål som ble stilt i neste ledd er om læringsstrategier før en kartleggingsprøve endrer seg. Hovedfunnene viser at kontaktlærere og spesialpedagoger har delte meninger og motsetninger. Nedenfor trekker jeg noen utsagn som jeg tenker er relevant.

Jeg observerer at Mika ble veldig stille og trengte å tenke litt på det spørsmålet før hun svarer: *«Ehm... nå har ikke jeg hatt så mange nasjonale prøver også er det litt sånn imot å øve for prøvens skjul, men...»* Før Mika fortsetter å svare endrer stemmen seg litt også fortsetter Mika *«men jeg skjønner hvorfor noen lærere gjør det fordi at...haha, ofte blir man dømt på det.»*

Svaret vekket en nysgjerrighet hos meg som forsker og velger å stille et oppfølgingsspørsmål:
«Hva mener du med at man blir dømt på det?»

Mika forteller: *«Jeg føler at der hvor jeg jobber trekker skolen fram veldig sånn «nå har dere gjort det drit bra!» og det blir jo sånt at læreren da og hvis du vil ha den anerkjennelsen og du vet at du kan endre litt hvordan du legger opp undervisningen sånn at du vet de områdene dekker sant. Man er jo gjerne redd for at man skal komme skjevt ut at «hva er det du holder på med i klassen». Sant...»*

Iben svarer på spørsmål med en klar og tydelig stemme.

«Vi føler at disse kartleggingsprøvene... så er det litt sånn «tar vi det for å vise hva elevene kan og hva de mestrer eller vise hva de kan på kort tid»... men så vet jeg at jo høyere opp du kommer bruker du skole hverdagen til å pugge fordi vi blir pålagt at som på skolen vår skal elevene score 52».

Ovenfor viser funnene motsetninger med to ulike svar. Når jeg stilte dette spørsmålet fikk jeg også et inntrykk av at kroppsspråket og stemmen endret seg i forhold til andre spørsmål jeg stilte. Videre indikerer funn at det legges oppgaver som er relatert til hvordan utformingen er på kartleggingsprøvene. Videre viser funn at de siste ukene eller den siste måneden før en kartlegging bruker kontaktlærere og spesialpedagoger tiden på repetisjon og samme oppgave typer som elevene kan møte i en kartleggingsprøve. Ordlyden som ble ofte brukt i formuleringen er *«å avdekke hull»*. Funnene viser at kontaktlærere vet på forhånd at elever med lærevansker kommer til å rødt på dette i kartleggingsprøvene fordi elevene ikke har klart å få til strategi med å lese en tekst.

Iben forteller:

«jeg ser at de elevene kommer ikke til å klare den prøva fordi de klarer ikke å lese en tekst også «søkelese» etter svarene i teksten.»

Gabriele forteller at:

«Ikke hos oss, fordi der hvor jeg jobber har vi ikke så mye fokus på det. Vi jobber med dybdelæring og ikke overflate læring. Vi kan bruke kartleggingsprøver som et utgangspunkt for utviklingssamtale med foreldrene.»

Jeg fikk et inntrykk av per er veldig klar og tydelig i stemmen og virker som at han er bestemt på synspunkt på spørsmålet.

Forandrer det hun sier underveis.

4.6 Samarbeid

I lys av problemstillingen blir deltakerne bedt om å fortelle hvordan de opplever at samarbeidet med kontaktlærere og spesialpedagoger er. Jeg velger å strukturere utsagnene ved at jeg viser fram hovedfunnene fra kontaktlæreres utsagn først og deretter fremhever jeg spesialpedagogens utsagn. Nedenfor gir et innblikk av intervjusituasjonene og utsagnene:

Mika blir veldig stille og gir et smilende blick tilbake og begynner å le høyt og sier: *«Det spørres hva slags spesialpedagog du har. Jeg opplever at det er noe gode spesialpedagoger som er oppriktig interessert i jobben også har jeg vært borti spesialpedagoger som blir satt som ressurs fordi de ikke kan ha egen klasse og det er helt hårreisende. Det blir på en måte som restplass og det blir ressurs istedenfor og det er helt sjukt.»*

Frøy lener seg fremover og bretter opp genseren sin og forteller: *«Jeg har opplevd det bra også har jeg opplevd det utrolig dårlig, som kontaktlærer så har man hovedansvaret og det fint å kunne spørre og vite at man får et svar tilbake fra spesialpedagogen, men så får man tilbake at «nei det vet jeg ikke.»*

Hovedfunnene hos kontaktlærere viser at de har opplevd samarbeid med spesialpedagogene på ulike måter.

Nedenfor gir et innblikk av intervjusituasjonene og utsagnene av spesialpedagogene: Gabriele begynner å mumle litt mens deltakeren ser ut av vinduet, venter i noen sekunder før

Gabriele begynner å svare:

«Ehm... Jeg har et fint team jeg, men jeg opplever at spesialpedagog rollen er uklar i rolle fordelingen og jeg syntes at det må være mye mer struktur om hva faktisk rolle de ulike har og det tror jeg mange kan få en ganske enstemmig struktur på.» Videre forteller Gabriele at ledelsen burde ha tydeligere rolle fordeling fordi spesialpedagogen har et ansvar til den eleven som har IOP.

Iben smiler og forteller:

«Jeg opplever at vi har en fin kommunikasjonsflyt i vårt team til tross for at noen er mer brøytete enn andre, er det allikevel rom for å være seg selv da og rom for å diskutere.»

Hovedfunnene hos spesialpedagogene viser motsetninger mellom spesialpedagogene og kontaktlærere hvor begge har ulike erfaringer med samarbeid. Videre i intervjuet ble det naturlig å stille spørsmålet om hvordan ansvarsfordelingen er mellom kontaktlærere og spesialpedagogene. Hovedfunnene viser at det varierer fra hvilket team du jobber på og hvis man er i et team som fungerer godt sammen blir arbeidsfordelingen fordelt ganske likt. Videre vitner funnene at det også spørres hvordan skolen prioriterer å fordele spesialpedagogene. Funnene viser at noen skoler fordeler spesialpedagogene slik at en spesialpedagog er i hver klasse, mens noen spesialpedagoger har to forskjellige klasser. Nedenfor gir et innblikk i utsagnene til en kontaktlærer og en spesialpedagog utsagnene:

Frøy forteller:

«Nei... altså den spesialpedagogen som vi har for det første har de to forskjellige trinn med elever som har spesielle diagnoser og da er de på dem kan du si. Sånn har vi gjort det oppe hos da, de spesialpedagogene har ansvar for de elevene med vedtak.»

Iben beskriver:

«Det som er viktig å huske på, tenker jeg selv om jeg er spesialpedagog så er det fortsatt kontaktlærer sin elev, hvis du skjønner... Ja... Jeg har kanskje «den» eller «den» i en liten gruppe, men det er lærer må vite hva jeg driver på med der inne og ja jeg har en jobb å informere kontaktlærer, men jeg tenker også at kontaktlærer har en jobb å spørre (...). At

man viser engasjement inn der, det kan bli fort min IOP skriving og mine mål mot den elev. eg savner det fra en kontaktlærer sin perspektiv (...). Når den har blitt godkjent av spesialkoordinator at den ikke blir gjemt hos meg som spesialpedagog, men at kontaktlærer kan ta den frem å titte litt».

Etter at de hadde svart på spørsmålet stilte jeg et spørsmål om hvor ofte kontaktlærere og spesialpedagogene evaluerer læringsstrategiene. Her opplevde jeg at atmosfæren i intervjusituasjonen endret seg og jeg fikk en opplevelse av at deltakerne innstilling endret. Jeg opplevde at de oppfattet spørsmålet som overraskende. Nedenfor gir et innblikk i utsagnene:

Frøy forteller:

«Hahaha... Du det var et godt spørsmål. Vi vil gjerne dele, men av en eller annen grunn så skjer det ikke. Jeg opplever at vi kommer med ideer til ledelsen på hvordan ting skal skje, men det blir bare snakk, så vi har ikke kommet oss dit.»

Mika forteller:

«Ehm... veldig sjeldent. Jeg tror... Jeg skal ikke si aldri, jeg tror at man kunne gjort det mye mer.»

Iben forteller:

«Vi har jo fag tid og man får forespørsel fra ledelsen om å evaluere egen undervisning, men det er vi ikke noe særlig flinke til å gjøre faktisk. Det blir mer bestilling fra ledelsen.»

Gabriele forteller:

«Hahaha... det er ikke ofte... Måten vi underviser på og bruker metoder... Nei det skjer aldri. Jeg må innrømme det altså.»

Funnene tyder på at evaluering av læringsstrategier som blir brukt i de ulike fagene blir evaluert sjeldent. I den sammenheng stilte jeg et oppfølgingsspørsmål som handlet om hva de tror grunnen til dette kan være. Hovedfunnene viser at evaluering på team skjer sjeldent fordi det ikke blir prioritert. Funnene tyder på at det handlet om teamoppsettet, at dette ikke er velfungerende. Videre viste funnene også at en faktor til dette er at det er stor frustrasjon

rundt dette med ressurser fordi det punkterer det meste av planleggingen når ressursen de skal ha i undervisningen ikke kommer.

Nedenfor fremhever jeg et utsagn fra Mika:

«Som lærer er en av mine styrker klasseledelse, men det er utrolig frustrerende at du ikke får den hjelpen og får gjennomført slik som du tenker fordi det er manko... Så det er en stor frustrasjon. Så det punkterer også tilpasset opplæringen og da faller evalueringer i fagtiden bort.»

5.0 Diskusjon

Denne studien har som mål å svare på følgende problemstilling: *«Hvordan erfarer kontaktlærere og spesialpedagoger å arbeide med inkludering i ordinær undervisning for elever med spesifikke lærevansker?»*. Dette kapittelet viser resultatene av funn fra dette studiet i tråd med kategoriene. Det er verdt å nevne at denne studie er et bidrag til økt kunnskap om tema inkludering i ordinær undervisning. Det er mange måter å utføre en slik studie på og hadde jeg tatt andre valg hadde jeg kanskje fått andre resultater. Min troverdighet handler om at jeg er transparent hvor jeg hele tiden begrunner valg jeg har gjort derfor er det nødvendig å nevne det. Jeg har valgt å gjøre det slik fordi jeg mener at det gir et godt svar på min problemstilling selv om det er mange måter å gjøre en studie på. Innledningsvis trekker jeg fram funnene fra intervjuene og observasjon. Jeg forsøker å trekke inn teori av Urie Bronfenbrenner og Axel Honneth anerkjennelses teori, samt datainnsamlingen i hele diskusjonen.

For å kunne diskutere dagens syn på inkludering må vi se tilbake på historiske praksiser i Norge. Slik det forstås fra et historisk perspektiv har skiftende politiske holdninger og samfunnsendringer påvirket undervisningen og forskningen i den norske skole. Norge satte seg inn i ulike politiske dilemmaer og målsetninger etter den andre verdenskrig. Som et ledd i dette har inkludering vært et sentralt tema gjennom forskjellige utdanningsreformer i 1990-årene. Det handlet om normalisering, integrering og inkludering. Dette har resultert utfordringer for utviklingen av likeverdig opplæring for elever med særlige behov (Holmberg –Buli, 2012, s.672). I tråd med dette indikerer reformen fagfornyelsen (LK20) som nå pågår i skolen, viser behovet for at det trengs en forbedring av innholdet i Kunnskapsløftet (LK06) (Bjørnsrud & Nilsen, 2021).

5.1 Inkluderingsbegrepet

Funnene viser at kontaktlærerne legger vekt på at inkludering handler om hvor god pedagogen er til å se eleven i klasserommet. I lys av Axel Honneth sin anerkjennelses teori grunnleggende for menneskets psykologiske behov (Jordet, 2021). Spesialpedagogene hadde forskjellige oppfattelse fra kontaktlærere hvor de mente at inkludering handler om tilrettelegging og tett oppfølging av elevgruppen i ordinært klasserom. Kontaktlærerne derimot oppfattet inkluderingsbegrepet at det omhandler elevmedvirkning og tilpasset opplæring. Samlet sett viser hovedfunn at inkluderingsbegrepet blir forstått, men det blir oppfattet svært ulikt. Funnene ligger tett på med teorien om inkludering. Inkludering inngår som et viktig prinsipp for opplæring i kunnskapsløftet (St.meld.nr.30(2003-2004, s.85-86). Norge forpliktet seg til Salamanca erklæringen og ved å forplikte seg til en slik erklæring viser Norge at de ønsker å drive en inkluderende praksis. Samtidig har ikke politikerne satt dette i system noe som tyder på at inkludering er en hovedutfordring i norsk skole fordi politikerne har gitt ansvaret til det lokalet (Knudsmoen, et al.,2015).

Videre viser funnene at kontaktlærere og spesialpedagoger savnet mer struktur rundt hvordan de i større grad kunne oppnå inkludering i ordinært klasserom. Funnene indikerte at det var på team nivå det ble gjort og det var opp til hver enkelt læreres prioritering. I den sammenheng kan dette tyde på at kontaktlærere og spesialpedagoger ønsker å ha fokus på dette, men kvaliteten på arbeidet ble redusert uten hjelp fra ledelsen. I beskrivelsene ovenfor peker dette mot et sosiokulturelt perspektiv (Engen, 2010, s. 59). I forlengelsen til dette bygger dette perspektivet på at læring skjer gjennom samhandling og i tråd med funnene indikerer dette at ved god kommunikasjon blant kontaktlærere og spesialpedagoger kan dette bidra til en bedre inkluderings praksis i ordinært klasserom.

Nøkkelt begrepet tilpasset opplæring ble trukke fram blant funnene. For at elever med spesifikke lærevansker skal best mulig bli inkludert ble tilpasset opplæring vektlagt. Funnene tyder på at kontaktlærerne vektla elevens læringsutbytte og hva de skal sitte med igjen etter timen. Slik det blir forstått blir tilpasset opplæring sett på som et viktig virkemiddel i arbeidet med inkludering i ordinært klasserom.

Samlet sett kan funnene vise i denne studien måten pedagoger oppfatter inkludering avspeiler føringene og rammene skolen har lagt til rette for. Dette er i tråd med tidligere forskning som viser at begrepet inkludering angår politiske intensjoner og retningslinjer å øke elevens

måloppnåelse og deltakelse i skole, samt utdanning (Forskningsdepartementet, 2004; Haug, 2017). Det som er interessant å belyse er at finske skoler har fått mye oppmerksomhet på bakgrunn av gode resultater i PISA - undersøkelsen og blir brukt som mal for utviklingene skole (Hausstätter, 2021, s. 183). Inkluderingsbegrepet i nasjonale styringsdokumenter eller læreplaner i Finland blir sjeldent nevnt (Väyrynen, S., & Paksuniemi, M. 2020). For å redusere segregert opplæring, fremheves behovet for integrering gjennom opplæring (Vislie, 2003). I Finland har de utarbeidet en strategi som fokuserer på den spesielle, fokuset er på forskjellige steder i opplæringen. De satser på spesialundervisningen I Norge er fokuset på den ordinære opplæring og handler om det organisatoriske rundt individet. I skandinaviske land benytter man mangelperspektiv og defekter og jobber ut ifra medisinsk modell (Allan, 2010, s. 203).

5.2 Elevers medvirkning

Funnene i kategorien viste at kontaktlærere og spesialpedagogene formidlet at det å spørre eleven har noe å si for inkludering i ordinær klasserom. Gjennom modellen Urie Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell kan den bidra til å forstå hvordan omgivelser og individet påvirkes. *Mikronivået* er det som befinner seg nærmest eleven og som eleven har direkte kontakt med. Dette kan knyttes til relasjoner som eleven har med lærere og andre elever på skolen. I forlengelsen av dette viser funnene at elevenes medvirkning er viktig og dette ga kontaktlærere innhold til en inkluderende praksis. Ved at elevene får et godt og trygt miljø med anerkjennende lærere kan dette forhindre elevens negative utvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2020). Samtlige funn i dette studiet viser at elevmedvirkning er et viktig ledd for arbeid med inkludering i ordinært klasserom (Barneombudet, 2019). I tråd med fagfornyelsen blir dybdelæring fremhevet. Dette går ut på at den de i makro nivået som er nærmest elevene er at det skapet sammenhenger i det som skal læres. Dette betyr at kontaktlærere legger til rette for at eleven får mulighet til å danne gode relasjoner til elevene i klassens fellesskap. Læringsforskning viser ifølge NOU (2014:7) at elevene får utviklet et godt faglig og sosialt læringsmiljø. Dette resulterer i at elevens kompetanse utvikles i samspill med sosiale, faglige og emosjonelle sider ved læring.

Dybdelæring har vandret innenfor den internasjonale forskningen til et norsk utdanningspolitisk språk (NOU 2014:7). I tråd med dette kan vi knytte de tre sfærene: *kjærlighet, rettigheter og solidaritet*. Ved at kontaktlærere og spesialpedagoger legger til rette

for at elever med spesifikke lærevansker får mulighet til å være i samspill med sine sosiale og kulturelle omgivelser påvirker deres selvbilde og selvtillit. Etablering av forståelsen av Urie Bronfenbrenner sin økologiske systemteori bygger på hvordan mennesker formes. Morris Rosenberg, 1979 sitert i Jordet 2021 forklarer at selvrespekt, og selvtillit fungerer som menneskets *fundamentale i referanseramme livet*.

Funnene i dette studiet viser også at kontaktlærere og spesialpedagogen at samtaler med elevene var helt nødvendig for et godt læringsmiljø og tilrettelegging. Funnene i studien viser at ved å spørre elevene slik at de selv kan sette ord på det de tenker er vanskelig eller utfordrende, samtidig velge hvordan de klarer å tilegne seg fagstoff på en hensiktsmessig måte. Dette erkjennes av Jordet (2021) det moderne synet på barnet som representerer et positivt syn på barnets læringspotensial. Funnene viste også at spesialpedagoger og kontaktlærere bruker hyppig læringspartnere. De begrunnet det med at de lærer best av samarbeid mellom andre elever.

Pedagogikkens mest grunnleggende normative begrep er anerkjennelse. På et individ nivå og i tråd med anerkjennelses teorien kan dette ses med at eleven får en aktørskap over sitt eget liv (Jordet, 2021). På et systemnivå kan det ses i sammenheng med at det blir å oppfylle samfunnets forventinger. I tråd med anerkjennelses teorien og Urie Bronfenbrenner sin økologiske modell er den som står nærmest eleven på *makro nivå* grunnleggende for at elever med spesifikke lærevansker skal få en læring som er meningsfull. Ved å utvikle et inkluderende læringsmiljø kan dette gi et grunnlag for trivsel og læring. I lys av dette skal elevene medvirke og ta medansvar i klasserommet sammen med lærere. (Utdanningsdirektoratet, sjekk mail). Opplæringsloven § 9A-2 slår fast at « *alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring.*» Dette er i tråd med barnekonvensjonens artikkel 12 som også slår fast at barn har rett til å utrykke sine meninger fritt. Sett fra et subjektivt individ perspektiv handler det om at skolen som en lærende organisasjon gi elevene et godt læringsmiljø og erfare at de er betydningsfulle. I tillegg at de får medvirke i utformingen av sitt eget tilbud (Meld.St.6 (2019-2020)).

Kontaktlærere og spesialpedagogen er nærmest eleven på skolen. Howes & Ritchie (1999) sitert i Brændtzæg mfl. (2016) viser til forskning at andre som er mye sammen med eleven er viktige tilknytningspersoner. Selv om elevene er mer modne i skolealder trenger de å føle trygghet i relasjon til lærer. Blant annet trenger de lærer som ser hele eleven og forsøker å forstå dem (Brændtzæg mfl. 2016). At elevene skal ha en stemme inn for sin undervisning

kan være nyttig for deres utvikling. Dette kan også styrke relasjonen mellom elev og lærer. Positiv lærer og elev relasjon knyttes til Axel Honneth sin anerkjennelses teori som er en meget sentral dimensjon i gode-elev-relasjoner. Det forutsetter at det er gjensidig likeverdig forhold (Drugli, 2012, s.49) I samsvar med funnene viste det at kontaktlærere og spesialpedagoger er opptatt at eleven skal ha et trygt faglig læringsmiljø. Funnene viste tett oppfølging for elevene var prioritert i ordinær undervisning.

5.3 Lærerens håndtering av forskjelligheter i undervisningen:

Funnene i dette studiet viser at kontaktlærere og spesialpedagogen brukte formuleringer «*de svake*» og «*de sterke*» elevene. Inkludering handler om mangfold og diversitet (Kluppis & Häusstätter, 2014). I tråd med dette den nødvendig å løfte fram likhetstenkning, deltakelse og demokrati. I et inkluderende miljø i skolekontekst handler det ikke om å snakke om hva som er normalt eller hva som ikke normalt. Det er fordi at det går i strid med den demokratiske tilnærmingen i opplæringen som omhandler likhetstenkning, deltakelse og demokrati (Kluppis & Häusstätter, 2014). Häusstätter (2012a) hevder at «det er bruken, og ikke eksistensen, av spesialundervisningen som avgjør hvorvidt dette tilbudet er i konflikt med målsettingen om en inkluderende skole». Her kommer det tydelig fram det det kan være utfordrende å skille mellom begrepene tilpasset opplæring og spesialundervisning. Det kan gjøre det vanskelig å vite hvordan man praktiserer dette i ordinær undervisning. Videre belyses det om man tenker at spesialundervisning gir tilpasset opplæring for elever med særskilt tilrettelegging. Dermed kan det risikeres at det som karakteriserer en inkluderende skole, bli nedprioritert og oversett. I den sammenheng er det nødvendig å belyse fire områder som skolen må arbeide mot for å oppnå en mer inkluderende virksomhet og dette er blant annet: økt felleskap, økt deltakelse, økt demokratisering og økt utbytte (Bachmann & Haug, 2006, s. 88-89).

Grunnproblemer i spesialpedagogikken er i hvordan læringsvansker forstås i skolen og en slik tankesett er også avgjørende for spesialpedagogiske praksisen (Häusstätter, 2012a). Et lærevanskeperspektiv finner årsaksforklaringen til elevens vansker i eleven selv og dens egenskaper, noe som viser et smalt perspektiv på tilpasset opplæring. Å redusere antall elever med behov for spesialundervisning eller klare å utfylle Bachmann og Haugs (2006) fire

områder for en mer inkluderende skole er tvilsomt. I motsetning til lærevanskeperspektivet blir skolevanskeperspektivet og inkluderingsperspektivet vektlagt i lys av bredt syn på tilpasset opplæring, klasseroms fellesskap og det sosiale som viktig.

Elevens vansker og årsaksforklaringer til denne vansken ligger her i ytre forhold slik som skolens struktur, innhold i klasseromsundervisning og relasjoner. Videre blir denne grunnlagsforståelsen underbygd av spesialpedagogikken ved å foreslå drastiske endringer i hele det eksisterende pedagogiske støttesystemet for å redusere prosentandelen av elever som mottar spesialundervisning (Nordahl m.fl.,2019, s. 231-233) Målet her er at elever med behov for særskilt tilrettelegging ikke ekskluderes, men opplever å få realisert sitt potensial for læring i et inkluderende fellesskap. Ved å sette ramme for hvordan undervisningen skal være vil elever med spesifikke lærevansker faller utenfor. Hvis lærer fokuserer på eleven som er i undervisningen og følger med dem vil det være en måte å drive en inkluderende opplæring på (Allan, 2017).

Inkluderende opplæring som endring i tankesett er et poeng som diskuteres og som også løftes fram av to hovedspørsmål. Hvis vi skulle sett det fra en elevs perspektiv; er det noen egenskaper eller ferdigheter som skiller en elev med spesifikke lærevansker fra andre elever? Er det et tydelig skille for elevene eller er det slik at elevene er like kvalitative ulike de andre elevene eller fra hverandre? (Lipsky & Gartners, 1999). Hvor er det vi kan sette det skille når vi har en gruppe elever når vi kategoriser? De pedagogiske løsningene legger premisser og artikkel forfatteren at undervisningen påvirker hvordan vi ser på vansker. Spesialundervisningen legger til rette for å minimere vanskene. Ved å ha fokus på vanskene vil det resultere i at vanskene forplanter seg. Dette kan hindre elevene til å delta for alle og dermed går alle går glipp av læring av fag og sosiale aspekter. Ved å inkludere må ikke gjøres på grunn av samfunnets evne til å overse deres bidrag.

Funnene fremhever blant lærere at ofte blir undervisning punkttert på grunn av ressursmangel. I tråd med dette hevder (Hausstätter, 2021, s. 186) at spesialundervisning er svært ressurskrevende. I ordinær undervisning har en kontaktlærere flere elever og funnene viser at det var enklere å inkludere elever i færre grupper enn i klasserommet. Dette står i sterk kontrast til tidligere forskning som viser å sette elever i grupperinger ikke har en positiv effekt for deres læring, deriblant trekkes det frem at positiv læring skjer når elever er i et fellesskap med forskjellige forutsetninger og ulike subkulturer (NOU 2016: 14). Videre blir det framhevet at lite funksjonelt og ekskluderende spesialpedagogisk system for

barn og unge med særskilt tilrettelegging (Nordahl, mfl. 2018). I forlengelsen av dette hevder ekspertgruppen at organiseringen og innholdet fører til en manglende tilhørighet i fellesskapet.

Funnene i denne studien indikerer at lærere med ikke noe spesialpedagogisk kompetanse trer inn i stillinger fordi skolen ikke har andre som kan arbeide med dette. I forlengelsen av dette blir om lag 50% av de som mottar spesialundervisning i grunnskolen har assistenter (Nordahl mfl, 2018). Funnene viste under observasjon at spesialpedagogen benyttet grupperom med enkelte elever i ordinær undervisning. For eksempel Snipstad (2018) viser til segregerte miljøet som Wills var i på skolen, der lærerne fjernet eleven fra felleskapet. I forlengelsen av dette ved å praktisere slikt kan eleven falle utenfor klassemiljøet og dette er ekskluderende elementer. Funnene tolkes i retning av at spesialpedagogen har intensjoner om å gi elevene tett oppfølging. I tråd med dette hevdes det at den ordinære undervisningen skiller spesialundervisningen. Dette er fordi at den er krevende på bakgrunn av et annet innhold, mål og arbeidsmåter. Videre at relasjoner og oppfølging er tettere i spesialundervisning enn i den ordinære undervisningen (Haug, 2015). Dette tolkes i retning av at spesialpedagogen var i nærheten av elevene i ordinær undervisning og i grupperommet.

Inkludering bør vises til prosesser og miljøer, og vi bør være svært forsiktige med å se på enkelt identitet. Dette er i samsvar med tanken på inkluderingsprinsippet (Nordahl mfl, 2018, s. 29-30). Videre er det nødvendig å påpeke at avvik blir ikke sett på som en patologi fordi avvik er noe som aktører med definisjonsmakt identifiserer sosiale handlinger og relasjoner som avvikende. I en skolesammenheng er det lærer som vurderer i praksis om hva som er avvikende eller om noe er normalt eller ikke normalt (Faldet & Nordahl, 2017).

Ness (2013) argumenterer for at personalet må ha en bevissthet om deres pedagogiske handling i klassen. Annerkjennelse kan forstås som at læring skjer basert på de tre sfærene i klasserommet og vektlegger at det viktigste redskapet i læringen er kjærlighet, rettferdig og solidaritet. I tillegg hvis pedagoger retter blikket mot omgivelsene rundt eleven kan det også bidra til å avdekke mulig krenkelse i undervisningen eller praksis. Dette knyttes opp mot Urie Bronfenbrenner sin økologiske modell. Derimot kan dybdelæring og tverrfaglige bidra til å legge til rette for en anerkjennende praksis. Dette er temaer i den nye læreplanen har som hovedfokus på.

Kari Ness (2013) understreker at elevene viser tegn til usikkerhet i undervisningen og dette preger elevens læring, dette fordi lærer-elev relasjonen er preget av lite tilbakemeldinger fra

lærer. I tillegg understreker henne at åpne dialoger med eleven og lærer er en viktig forutsetning for læring og å gi gode tilbakemeldinger til elevene sine kan ha en positiv effekt for elevens mestring og motivasjon. I tråd med dette blir det belyst at elevene blir møtt med lave forventinger av lærerne som kan resultere at i det skolefaglige kunnskapen blir svekket og virke mot sin hensikt. Eksempelvis blir elever med sosiale forskjeller «*push outs*». Ved at kontaktlærere og spesialpedagoger jobber kontinuerlig med inkludering og tilrettelegge for elevens læring, samt stille forventinger vil elevene kan øke muligheten for en inkluderende praksis og tilpasset opplæring (Ness, 2013).

Anerkjennelse skjer gjennom handlinger og aktiv bekreftelse ovenfor en gruppe eller enkelt individer. Basert på Honneth sin anerkjennelsesteori er mennesker avhengig av den private sfæren, sosial verdsetting i den sosiale sfæren og rettigheter i den offentlige sfæren (Jordet, 2020, s. 96).

Jordet (2020) fastslår at anerkjennelse bidrar til løse skolens hovedproblem som omhandler patologier. Eksempelvis skal ansvaret ikke ligge hos elevene og det lave engasjementet som elevene viser bør ses i sammenheng som et systemproblem og ansvaret ligger hos skolen. Prinsippet om tilpasset opplæring handler dette om å møte hvert enkelte elev individuelle forutsetninger og tilpasset undervisningen. Det er viktig at læreren har faglig skjønn fordi tilpasset opplæring kan differensieres på ulike områder. Læreren bør ha kjennskap og ikke minst kunnskap for hver enkelt elev. I Olsen og Haug (2020, s. 19) blir det presentert dybdelæring. Ved at pedagogen har en anerkjennende holdning og interesse for å bygge gode relasjoner til sine elever kan det blir lagt et godt grunnlag for å tilrettelegge opplæringen. Dette vil prege eleven på en positiv måte og skape motivasjon og mestring i læringssituasjonen. Her peker jeg på skolens innhold som har en sentral rolle. Gjennom kjærighet, rettighet og sosial verdsetting gir dette holdninger som er grunnleggende for elevene.

Det er også viktig at skolen ikke har en individrettet tilnærming. Krenkelse er motparten til anerkjennelse og elever kan få negative konsekvenser hvis de føler seg mislykket i skolen. Honneth omtaler dette som et patologier. (Jordet, 2020 s. 26-27). Interessante hovedfunn fra denne kategorien er at kontaktlærere skjuler at det nivåinndelt og bruker formuleringer som «*de sterke elevene*» og «*de svake elevene*». Funnene indikerer at ordinær undervisning legges opp til å se på behovet for å gi støtte til elevene når de tilegner seg fagstoff, istedenfor å gå i hva som skaper læreanskene (Haug, 2015).

På bakgrunn av valgt teorien og drøftingen i oppgaven er prinsippet i kunnskapsløftet viktig for inkluderingen i skolen, vi har sett at PISA undersøkelsen har stor innflytelse i norske skoler. Verdigrunnlaget og prinsippet inkluderende skole vil øke hvis skolen ikke fokuserer på resultater. I tråd med dette belyser jeg også i teksten spesialpedagogens kompetanse som har en viktig for elevens læring. Samtidig er omfanget av spesialundervisning fortsatt bekymringsfullt på grunn av segregerte løsninger. Ifølge Pihl (2018) tydes på at eurosentrisme er et nordisk problem, deriblant Danmark og Finland, og Norge. Basert på at spesialundervisning økte med LK06 øker risikoen for marginalisering. Ved å øke kvaliteten i den ordinære undervisningen kan dette styrke det inkluderende prinsippet.

«Inkludering handler om å oppleve tilhørighet i et faglig, sosialt og kulturelt fellesskap» er en viktig påstand og er i tråd med Haug(2004) sine fire arbeidsformer. I sammenheng med Honneth sin teori om anerkjennelse kan dette være et fruktbart begrep i skole og barnehage. Anerkjennende holdning ses i nær sammenheng med tilpasset opplæring. Mangel på denne holdningen resulterer i krenkelse. Med den nye læreplanen kan det bidra til en anerkjennende praksis hvor fokus er i tverrfaglig og dybdelæring. Inkludering omhandler at fagpersoner og elever ser mangfoldet som en utfordring og en berikelse for læringsmiljøet (UNESCO, 2000). I lys av at dette er berikelsesperspektivet viktig å fremme. Dette er fordi at en skole som tilpasser opplegget til elever med forskjellige forutsetninger, deriblant elever med spesifikke lærevansker beriker både lærere og elever (Skogen, 2016, s. 542-543). I forlengelsen av dette trekkes det fram at et godt læringsklima i klassen som er preget av forventninger og læringsopplegg som er knyttet til å bygge videre på styrker og muligheter mer enn på svakheter og vansker vil tjene alle elevene (Skogen, 2016, s. 542). I lys av systemperspektivet Urie Bronfenbrenner økologiske modell (tall) må systemet rundt eleven endre seg for å legge til rette for aksept blant elevene.

Funnene viste at lærere bruker flere læringsstrategier for å tilrettelegge for elever med spesifikke lærevansker. Dette gjelder i form av læringsbrett.

Funnene viste også at det var motsetninger som omhandlet faglige forskjelligheter og bruk av kartleggingsprøver. I lys av funnene ga svarene til deltakerne motsetninger.

«Jeg føler at der hvor jeg jobber trekker skolen fram veldig sånn «nå har dere gjort det drit bra!» og det blir jo sånt at læreren da og hvis du vil ha den anerkjennelsen og du vet at du kan endre litt hvordan du legger opp undervisningen sånn at du vet de områdene dekker sant.

Man er jo gjerne redd for at man skal komme skjevt ut at «hva er det du holder på med i klassen». Sant...»

«Vi føler at disse kartleggingsprøvene... så er det litt sånn «tar vi det for å vise hva elevene kan og hva de mestrer eller vise hva de kan på kort tid»... men så vet jeg at jo høyere opp du kommer bruker du skole hverdagen til å pugge fordi vi blir pålagt at som på skolen vår skal elevene score 52».

Ved denne fremstillingen bør vi stille et spørsmålstegn til i hvilken grad skolen praktiserer tilpasset opplæring for alle.

Elevers faglige engasjement omhandler ulike forhold. Et viktig forhold er hvor viktig elevene mener det er å anstrenge seg og oppnå gode resultater. Et annet forhold er om de ser læringsinnholdet som nytteverdi for deres liv. Et annet forhold er om elevene klarer å mestre læringsinnholdet og til slutt hvordan innholdet appellerer til deres interesser (Birkemo & Bonesrønning, 2011, s. 56 – 57). Videre hevder dem at det var cirka 84% av elevene som var enig, eller helt enig i at det var viktig at de var flinke på skolen. Basert på den undersøkelsen er det et mindre tall som ikke ser resultater på skolen som betydningsfullt. Resultater viser at det er ikke mange elever som opplever sammenheng med arbeid og innhold i undervisningen som nyttig. I norsk skolepolitikk er det fremstilt og lagt fokus på at kontaktlærere skal lage læringsinnholdet tilpasset det enkelte individet. Videre viser undersøkelsen at opplevelse av læringssituasjoner på skolen angir det at 45 % av elevene ofte pugges lekser uten å forstå det de leser, mens 42% svarte at de fort glemmer det de har lært på skolen (Birkemo & Bonesrønning, 2011, s. 56 – 57).

Et brudd på anerkjennelse er ved at mennesker mister evnen til å innleve seg i andre personers hendelser kan dette føre til krenkelse, men også tingliggjøring. Dette kan diskuteres nærmere på fordi hvordan vi velger å definere elever som «de sterke» og «de svake» og ved å sette dem i kategorier kan det resultere i at elevene blir krenket og resultatet kan bli tingliggjøring – sett i lys av Axel Honneths teori som framhever dette begrepet er indikerer funnene at i noen tilfeller definerer kontaktlærere og spesialpedagoger eleven basert på hvor gode de er i et fag kan det være vanskelig å danne gode relasjoner hvis det er kun det kontaktlærere har som fokus på. Dermed kan elever bli sett på som ting. Tingliggjøring kan bli sett på som en prosess i som starter aller først med brudd på moralske prinsipper og tap av medmenneskelig involvering blir tingliggjøring et resultat (Honneth, 2019). Videre så hevder han at det er tre elementære anerkjennelses forhold må være til stede. Først handler dette om elevens autonomi

som har en uavhengig eksistens i seg selv. Videre at enkelt selvbevissthet har en aksept for deres velferd og subjektive identitet som er forbundet med hvordan eleven blir sett, forstått og bekreftet av andre selvbevisstheter. Deretter handler det om gjensidighet mellom kontaktlærere og eleven. Hvis kontaktlærer og eleven har gjensidighet, mister ikke partene seg selv. Dette knyttes til kjærlighet som er viktig for at eleven skal utvikles og styrkes som et selvstendig individ. Det som er viktig å få frem er at kritikken mot tingliggjøring er at Honneth forsøker å relatere det til en grunnleggende ontologi. Samtidig kan ontologi gi veiledning til moralsk vurdering av adferd (Honneth, 2019).

Vi kan stille oss spørsmålet om skolen er for «alle» - eller er skolen for «de fleste» eller for «mange». I Fagfornyelsen (LK20) vektlegges likeverd og likestilling som viktige verdier som fortsatt må forsterkes og ivaretas (Bjørnsrud & Nilsen, 2021,s.151). Videre fremhever dem at det har lenge vært uttrykk for at skolen skal skape likeverdige muligheter til læring og utvikling. To viktige virkemiddel som trekkes fram er likeverdig og tilpasset opplæring. Økt adgang til opplæring i samme skole har samtidig økt sammensetningen av elevmangfoldet på skolen. I skolen skal alle blir inkludering, men allikevel er det noen elever som faller utenfor. Blant annet kan det skyldes av dårlige erfaringer fra tidligere skolegang, manglende motivasjon og opplevelser og mestring. For elevene virker ikke skolesystemet alltid like godt fordi de opplever at skolens forventninger er vanskelig å møte (Bakken, 2016, sitert i Bjørnsrud & Nilsen, 2021, s. 151). Hvordan kan elevens forutsetninger og behov blir tilrettelagt ut ifra elevens forutsetninger er nødvendig å belyse.

Den kategori-orienterte forståelsen må erstattes med en rasjonell forståelse. En grunn til at elever kan ha vansker går ut på å beskrive patologier som det enkelte individet er bærer av. Slike vansker kan være: generelle lærevansker, spesifikke lærevansker, adferdsvansker, osv (Haug, 2004,s.9).

Lærerens kompetanse har en stor betydning for hvordan kvaliteten og effekten av spesialundervisning. Funnene peker på bekymringsfulle opplæringssituasjoner for elever med særlige behov. I alvorligste fall kan dette føre til svikt i tre lovfestede former for opplæring. Det kan være opplevelse av tilpasset opplæring gjennom ordinær undervisning er for svak og for sen, lite av intensive tiltak for tidlig innsats og spesialundervisning settes for seint, med for lav kompetanse og dårlig kvalitet (Bjørnsrud & Nilsen, 2021, s. 184 – 185). I lys av dette kan skolen svikte elevene og dermed kan dette også resultere i at eleven opplever negativ kumulativ effekt. I lys av Urie brofenbrenner økologiske modell er samspillet rundt barnet

svært omfattende fordi den består av forskjellige nivåer. I en skolesammenheng er eleven i samspill med andre elever og lærere og dette er helt grunnleggende for at eleven skal kunne utvikles. På mikro nivå er ikke relasjonene autoritær. Ved godt samspill og tilrettelegging av kontaktlærere og spesialpedagoger fører dette til god samhandling og dermed kan også eleven få riktig de tilpasningene de trenger i riktig tid. Ledelsen bør skape gode rutiner for dette. På sikt har man har klart å danne et godt system rundt eleven. Fokus på læringsmål ble nevnt i funnene når det gjaldt tilrettelegging i ordinær undervisning. Dette kan gi et større bilde av læringsbehovene for kontaktlærere og spesialpedagoger fordi det blir tydeliggjort ovenfor eleven hva de ønsker å oppnå med dette. Dette vil på mikronivå føre til gjensidig respekt mellom nærmiljøet og eleven som på sikt fører til gjensidig respekt. Et eksempel fra observasjonene er at hva eleven gjør i timen, altså aktiviteten og relasjonene bør være til stede for at eleven skal trives i ordinær undervisning. Dette førte til at elevene opplevde mestring og motivasjon. Spesialpedagogens engasjement førte til at elevene også ble engasjerte og målet ga også en mening for dem fordi læringsmålene og fokusområdene kom frem tydelig for dem i timen.

5.4 Samarbeidskultur

Å belyse kontaktlærerens og spesialpedagogens samarbeidskultur er hensiktsmessig å fremheve i arbeid med inkludering i ordinær undervisning. Denne studien har vist at deltakerne trekker fram samarbeid som en positiv faktor for arbeidet med inkludering. Noen funn utpekte at evalueringer av arbeidet sjeldent ble gjort. Funnene fra denne studien indikerer at skolen ikke har et godt nok samarbeidskultur, derimot er det noe kontaktlærere og spesialpedagoger ønsker, men det skolen har lite fokus på dette. I tråd med dette er det nødvendig å belyse at kvalitet forutsetter en felles kultur i hele organisasjonen (Hargreaves, 1994, s. 199). Resultantene går i retning av inkludering ikke er en prioritert av skolene. En god samarbeidskultur er nødvendig for kvaliteten av inkludering. Dette knyttes til gode relasjoner mellom kontaktlærere og spesialpedagoger. Ved å ha en god organisasjonsstruktur kan det forsterke kontaktlærerens og spesialpedagogens samarbeidskultur. Horisontal integrasjon vil derfor legger til rette for samarbeid. I tråd med studiens funn blir det indikert at innholdet i team og organiseringen blir bestemt av skoleledere. Det er nødvendig å løfte fram at en god organisering påvirker arbeidsformene (Mikkelsen & Laudal, 2019). I forlengelsen fremheves det at organisasjonens struktur er virksomhetens skjelett. Dette tolkes i retning av

at kontaktlærerens og spesialpedagogens kompetanse er samlet i skolen og bør utnyttes på en best mulig måte.

Hovedfunnene viser i denne studien at samarbeidskultur ikke er helt optimal, og deltakerne knyttet dette mot at skolen ikke hadde et stort fokus på delingskulturen og i sammenheng med dette tyder det på at det påvirker kontaktlærere og spesialpedagogens samarbeidskultur. I tråd med dette er hele hensikten med en godt dannet organisasjonskultur å påvirke atferd i en spesiell retning (Jacobsen & Thorsvik, 2015, s. 105).

Dette underbygger funnene ved at skolen har en hierarkisk oppbygning (Mikkelsen & Lauvdal, 2019). Dette studien dekker ikke «hele skolen», tydeliggjør funnene at spesialpedagogene og kontaktlærere gjorde valg på arbeid med inkludering i klasserommet. For å oppnå forståelse for inkludering innebærer dette at hele skolen engasjeres (Ness, 2013).

Sentrale verdier i inkluderingshåndboken er menneskesyn, relasjonsbygging, demokrati, respekt, hensyn til ulike kulturer, likeverdsprinsippet og ulikheter er berikende. Videre omhandler dette for å få en varig endring av praksis må vi gjøre forandringer i skolekulturen (Booth, T., 2001). Slik forstått kan denne håndboken anvendes til utvikling av en inkluderende praksis i skole. For at denne reelle inkluderingen mest mulig skal være til stede for det enkelte barn eller elev, må hindringene senkes når vi skal utvikle en inkluderende skole (Booth, T., 2001). For eksempel måten pedagoger snakker på avspeiler dets tenkemåte, derfor er språket viktig. Måten vi snakker influerer på en tenkemåte. Vi må prøve å bruke læringsverktøy for å endre systemet og opplæringen slik at skolen blir inkluderende.

Funnene viste at læringsstrategier ble sjeldent evaluert belyser at lærere må evaluere og reflektere over sine læringsstrategier som blir benyttet i ordinær undervisning og tenke over hvor godt det fungerer og hvordan dette kan forberedes (Tomlinson, 1999, sitert i Idsøe, 2020, s. 175). Videre hevder henne at dersom lærere engasjerer seg og gjør en innsats i å fange opp elevens læremåter vil differensiering bli en normal arbeidsmåte å jobbe etter.

Funnene indikerte også at arbeidsfordelingene var uklare og at i mange situasjoner som gjorde arbeidsfordelingen uklart og det var blant annet det bør være en klarhet rundt rollefordelingen. På et mikronivå tolker jeg at det handler om at organiseringen skal være trygg i den forstand at fokuspersoner vet forventningene og at det er avklart, da kan det også bli enklere å realisere arbeidsoppgavene.

En god organisering skaper trygghet og rammer for de som jobber på skolen. Skolelederens rolle og oppgaver i reformen blir lagt vekt på av Fagfornyelsen (LK20) (Bjørnsrud & Nilsen, 2021,s. 22-23). I forlengelsen av dette sier dem at lærerens erfaring har en stor betydning for utviklingen av inkluderende opplæring Det blir belyst gjennom et brevmetode for lærerne hvor de har sett at skoler som har et godt skolefagmiljø og skolekultur hvor de vektlegger refleksjoner, evalueringer og samarbeid om inkluderende opplæring har hatt en stor betydning for elevene og lærerne. Inkludering blir ikke kun sett på som organisering, men noe som oppfatter et sosialt og faglig fellesskap (Bjørnsrud & Nilsen, 2021,s.23). Slik forstått er det avgjørende at skolen tar ansvar og viser evne til å møte elevene, slik at de får et godt utbytte av opplæringen. Læreplanene for fag får ny struktur med Fagfornyelsen (LK20) der det ses i lys av opplæringsloven, der opplæringen for elevene skal bygge på rammer og retningslinjer som læreplanverket fastsetter. Selv om læreplanverket ses i lys med opplæringsloven utgjør reformen noe uferdig. De drøfter at selv om en endringer skjer kan det bli vanskelig å endre praksis. I forlengelsen av dette bruker de uttrykket «å skru på en bryter» og forklarer at det kan ta langt tid å utvikle og fornye praksis. Derimot kan det nye læreplanverket inspirere til å arbeide og videreutvikle praksis.

Det uttales videre at hvis skolen skal utvikle inkludering skal mangfoldet anerkjennes som en ressurs. Å bruke tid sammen for å reflektere og tilrettelegge grunnleggende elementer for en inkluderende skole. Dette betyr at lærerens arbeid er det grunnleggende at kunnskap ikke blir privatisert, men delt med personalet. Ved å ha en delingskultur kan det resultere i at de utvikler et systematisk forståelse av sammenhenger som skjer i skolehverdagen. Ved å dele refleksjoner utvikles også kunnskap blant kontaktlærere, spesialpedagoger og skoleledere. Taushet kan bli artikulert. Organisasjonslæring kan være med på å skape mening i arbeidet med inkludering (Bjørnsrud & Nilsen, 2021,s. 111 - 112).

Lærersamarbeid og felles referanserammer nødvendiggjør at lærere i fellesskap og individuelt, må fortolke og reflektere over intensjonene i læreplanen og hva rommer for elevens læring og hvordan kan de på en best mulig måte arbeide med inkludering og tilrettelegging for elevens læring. I lys av dette er det relevant å trekke inn Urie Bronfenbrenner sin økologiske modell som forklarer hvordan systemet og deres faktorer på virker eleven på i forskjellige nivåer. Prinsippet fra Salamanca-erklæringen tydeliggjør samarbeid med lærere og helt nødvendig da de har et felles ansvar for opplæringen av elever med spesialpedagogisk behov (Bjørnsrud & Nilsen, 2021, 112 – 113).

6.0 Konklusjon

Problemstillingen i dette studiet er som følger:

«Hvordan arbeider kontaktlærere og spesialpedagoger med inkludering for elever med lærevansker i ordinær undervisning?»

I dette studiet har målet vært å fremheve hvordan kontaktlærere og spesialpedagoger arbeider med inkludering i ordinær undervisning. Min motivasjon for å skrive denne masteroppgaven som handler om inkludering har vært å få mer innsikt på temaet knyttet til inkludering i ordinær undervisning. Jeg har stor tro på at fagpersoner i skolen kan lese dette studiet som nytteverdi for deres praksis. Jeg håper at studiet kan bidra til økt forståelse og refleksjoner. Inkludering er et stort og omfattende begrep. Arbeidet med å forankre Axel Honneth og Urie Bronfenbrenner økologiske modell ga meg en dypere forståelse av at inkludering handler om en prosess som er avhengig av at spesialpedagoger, kontaktlærere og skoleledere har fokus sammen om dette.

Denne studiet tyder på at inkludering blir oppfattet ulikt av deltakerne. Videre viser funn at et godt inkluderende læringsmiljø var avhengig av nøkkelbegrepet tilpasset opplæring i den ordinære undervisningen. Videre viser funnene at «å se hele eleven» handlet om kontaktlærerens og spesialpedagogenes anerkjennende væremåte. I tråd med dette er Axel Honneth kjærlighet den første sfæren som handler om de primære relasjonene. Ved å benytte Urie bronfenbrenner økologiske modell (1996) for identifisere hvordan kontaktlærere og spesialpedagogers praksis basert på kunnskap om elever med lærevansker på individ,- gruppe,- og samfunnsnivå viser analysen at inkluderende undervisning er en prosess som krever analysering av *mikro*, *-meso*,- og *ekso*,- og *makro* nivå. Kontaktlærerens og spesialpedagogenes inkluderende handlingsvalg i undervisningen springer ut av det faglige refleksjoner basert på kunnskap om elevens funksjon mellom samfunn og individ. I tillegg trekker Göransson & Nilholm (2014) en sentral argumentasjon som er viktig å løfte fram at et forskningsfelt der inkludering fremstilles noe å strebe etter skal gi et godt metodisk bevis på hvordan skoler og lærere kan oppnå en større inkludering. Videre belyser dem at det er ikke nok å hevde at et miljø har blitt inkluderende, samtidig er det heller ikke nok vi tror at det har skjedd en inkluderende endring.

Tidligere forskning har fremmet og etablert mange viktige faktorer som er nødvendig for å gjøre utdanning mer inkluderende. Samtidig er det behov for mer forskning av inkludering i ordinær undervisning (Göransson & Nilholm, 2014). I tråd med forskningsstudiet utført av Göransson & Nilholm (2014) belyste de at det er et klart behov for klarhet i hva som menes med inkluderende opplæring da de fant mangel på forskning som lykkes med å etablere faktorer som øker nivået av inkludering i skoler og klasserom.

Slik forstått har skolen ulike verdier og fokusområder og derfor kan dette gi ulike strategier på hvordan skolen vil jobbe med inkludering. Funnene viser at inkludering blir forstått, men oppfattet ulikt fra kontaktlærere og spesialpedagoger. Dette kan tyde på at hvordan kontaktlærere og spesialpedagoger forstår inkludering preger også inkluderingen i arbeid for elever med spesifikke skrive og lesevansker.

Kontaktlærere og spesialpedagogens beskrivelser vitner om at de har ulike måter å arbeide med inkludering i ordinær undervisning for elever med lærevansker. Studie bidrar til synliggjøring av at inkludering er omfattende.

Dette studiet tyder på at det er en deltakerne har oppfatninger på hva inkludering handler om. Utsagn fra informantene er at hvordan kontaktlærere og spesialpedagogene velger å arbeide med inkludering og hva kontaktlærere og spesialpedagogens prioriteringer som kan påvirke arbeidet i ordinær undervisning. Studiet viser at resultatene fra undersøkelsen er at kontaktlærere og spesialpedagoger er opptatt av elevmedvirkning fordi dette bidrar til mer engasjement og verdsetting av elevens stemme. Ut ifra deltakerens synspunkter kan elevmedvirkning fremme inkludering av det faglige læringsmiljø fordi eleven kan fortelle selv - basert på sin egen erfaring - hva som er og hva som ikke er utfordrende, slik at de får best utbytte av undervisningen. Videre la de også vekt på at skolen bør ha klarere læringsrammer og prosesser rundt arbeidet med inkludering.

Resultatene tyder på at kontaktlærere og spesialpedagoger reflekterer i en liten grad sammen over utfordringer. Samtidig var det et ønske om å gjøre det, men at det ofte falt bort på grunn av andre arbeidsoppgaver. I tillegg indikerer resultatene at de har en forståelse av at skolen er et viktig system rundt eleven. Hvordan et individ kan bli påvirket av systemet og bevissthet rundt hvem som står eleven nærmest i skolehverdag er i tråd med Urie bronfenbrenner økologiske modell. Hvordan kontaktlærere og spesialpedagoger møter og ser eleven for den de er, er i tråd med Axel Honneth sin anerkjennelsesteori. Allikevel viser studiet at normalitetsbegrepet blir ofte brukt mellom kontaktlærere og spesialpedagoger og at hva som

er «sterke elever» og hva som er «svake elever» er det kontaktlærere og spesialpedagoger som definerer dette.

Jeg har i dette studiet forsøkt å fremheve kontaktlærerens og spesialpedagogens arbeid med inkludering i ordinær undervisning for elever med spesifikke lærevansker. Det kan tyde på at ut ifra funnene at en forståelse på hva samarbeid innebærer og at evalueringer i arbeid med inkludering er nødvendig for å få en tydeligere bevisstgjøring av hva som fungerer og hva som ikke passer i den ordinære undervisningen. Funnene viser at deltakerne presiserte behovet for tydeligere rammer for hvordan de kan arbeide med inkludering. Deltakerne i dette studiet erfarer at ledelsen ikke er like mye involvert på arbeidet med inkludering og at ledelsen hadde mye fokus på delegering av oppgaver.

Videre viser funn at det er ressursmangel og dette utløste mye av problematikken til kontaktlærere og spesialpedagogene. Dette utløste til dels frustrasjon som gjorde at det gikk utover planleggingen av undervisningen. I sammenheng med dette fortalte deltakerne at ofte ble lærere på skolen som ikke kan ha sin egen klasse satt inn som en ressurs i stedet.

7.0 Avsluttende kommentar:

Gjennom teorigrunnlag og datainnsamling viser funnene at kontaktlærere og spesialpedagoger vektlegger elevens stemme og påvirkning i arbeidet med inkludering i ordinær undervisning. Videre blir tilpasset opplæring i undervisningen vektlagt i stor grad. Funnene samsvarer med det teoretiske grunnlaget fra studiet. I dette studiet var jeg ikke opptatt av å finne løsninger siden jeg vektla behovet for å løfte frem kontaktlærerens og spesialpedagogens arbeid med inkludering for elever med spesifikke lærevansker.

I lys av dette vil jeg også fremhevet at jeg har få informanter - siden kun fire deltakere deltok i studiet. På bakgrunn av dette, er det krevende å trekke større konklusjoner. Sett fra et helhetlig bilde er det vanskelig å si hva som er en godt inkluderende praksis i ordinær undervisning. Resultatet fra dette studiet kan muligens vise til hvordan fenomenet inkludering arbeides med og utøves i den ordinære undervisningen ved norske skoler.

Det er derfor med et stort ønske om mer forskning dette fagfeltet og mer målrettet forskning som vektlegger inkludering av barn og unge.

8.0 Litteraturliste:

Alvesson, M., & Sköldböck, K. (2000). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research*. London: Sage.

Aslanian, T. (2016). *Kjærlighet som profesjonsutøvelse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Allan, J. (2017). Å tenke nytt på om inkludering i Arnesen, L-A. (Red), *Inkludering – perspektiver i barnehage praksiser*. (s.253-269). Universitetsforlaget. Hentet fra: https://inn.instructure.com/courses/9562/files/921417?module_item_id=237946

Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening. Elever med spesialundervisning i grunnskolen*. Hentet fra http://barneombudet.no/wpcontent/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkeltsider.pdf

Brandtzæg, I., Torsteinson, S & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra: Relasjonsarbeid og metallisering på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder: En grundbog*. København: Reitzel.

Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2021). *De uferdige utdanningsreformer og fagfornyelsen (LK20)*

Birkemo, A., & Bonesrønning (2011). *Kan skolen forbedres?* Unipub 2011

Booth, T. & Ainscow, M. (2001). *Inkluderingshåndboka*. Vallset: Oplandske bokforlag.

Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *The index for inclusion: A guide to school development led by inclusive values (Fourth edition)*. Cambridge: Index for Inclusion Network (IfIN).

Brevik, M.L., & Mathe, H.E.N. (2021). *Mixed methods som forskningsdesign* i Bakken-Anderson, E. & Dalland, P. C. (red), *Metoder i klasseromsforskning – forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s.47-67). Universitetsforlaget

Buchner, T., Shevlin, M., Donovan, M., Gercke, M., Goll, H., Šiška, J., Janyšková, K., Smogorzewska, J., Szumski, G., Vlachou, A., Demo, H., Feyerer, E., & Corby, D. (2021). Same Progress for All? Inclusive Education, the United Nations Convention on the Rights of Persons With Disabilities and Students With Intellectual Disability in European Countries. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 18(1), 7–22. <https://doi.org/10.1111/jppi.12368>

Bauchmann, K., Haug, P., Nordahl, T. (2016). *Kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming, NR/2016*. Hentet fra: https://bravo.hivolda.no/hivolda-xmllui/bitstream/handle/11250/2375195/Notat_02-2016_Haug%20m%20fl_HVO_.pdf?sequence=1

Christoffersen, L., Johannessen, A. (2018). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag AS.

Dalen, M. (2011). Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Drugli, B.M. (2019). Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel. (1.utg.): Cappelen Damm AS.

Dysleksi Norge. Statistikk, spesifikke vansker. Hentet fra <https://dysleksinorge.no/faq/statistikk-spesifikke-vansker/>

De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap og humaniora (NESH). <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Eckhoff, Nils (1997). Lærevansker. Faktorer som kan bidra til generelle lærevansker. I. Eckhof Nils: Elever med generelle lærevansker. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Engen, T. O. (2010). Tilpasset opplæring: Utkast til en faglig forståelse. IG. D. Berg og K. Nes (Red.), Tilpasset opplæring: Støtte til læring (s. 51-68). Vallset: Oplandske Bokforlag.

Faldet, A-C & Nordahl, T. (2017). Læreres vurderinger av ulike elevgrupper i skolen. Paideia, 13, 40-54. Hentet fra <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/2485104>

Grunnloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Grunnloven. (1814). Kongeriket Noregs grunnlov (LOV-1814-05-17). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn>

Grunnloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Gadamer, H.-G. (2007). Sandhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik (2. utg.). Århus: Academica.

Göransson, K., Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. European Journal of Needs Education, 29:3, 265-280, <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>

Hattie, J. (2017). Synlig læring. (1.utg.). (2017). Cappelen damm

Haug, P. (2014). Dette vet vi om inkludering. (1.utg.). Gyldendal akademisk

Haug, P. (2017). Kva spesialundervisning handlar om. Hentet fra

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/kva-spesialundervisning-handlar-om/>

- Haug, P. (2020). Tilpassa opplæring. I Olsen, M. H. & Haug, P. (Red.), Tilpasset opplæring. (s. 11-40). Oslo: Cappelen Damm.
- Haug, P. (2020). Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/spesialundervisning-laringsmiljo-og-inkludering/>
- Haug, P. (2018). Forskning på spesialundervisning. . I R.S. Hausstätter & S.M.
- Hausstätter, R. S. (2007). Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer: mellom ideologi og virkelighet. Bergen: Fagbokforlaget
- Hausstätter, R.S. (2019). Inkluderende spesialundervisning i Hausstätter, R.S. (red), *Grenseoppgangen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning (21-32)*. Fagbokforlaget.
- Hausstätter, R.S. (2019). Inkluderende spesialundervisning i Hausstätter, R.S. (red), *perspektiver på tidlig intervensjon i skolen (181- 194)*. Fagbokforlaget.
- Haug, P.(2004). Hva forskningen forteller om integrering og inkludering i skolen i Tøssebro, J.(red), *Integrering och inkludering (169-199)*. Författarna och studentlitteratur
- Holmberg-Buli, J. (2012), Inkludering i arbeidslivet – overgang fra skole og arbeid i Befring & Tangen, (red), *Spesialpedagogikk (665 – 687)*. Latvia: Cappelen Damm AS
- Honneth, A. (2007). *Kamp om anerkjennelse*. Pax forlag A/S, OSLO
- Honneth, A. (2019). Tingliggjøring og anerkjennelse. (1.utg) Cappelen Damm AS
- Håstein, H & Werner, S. (2020). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I Bunting, M (Red), Tilpasset opplæring (s.19-59). Cappelen Damm Akademisk.
- I Olsen, M. H. & Haug, P. (Red.), Tilpasset opplæring. (s. 11-40). Oslo: Cappelen Damm.
- Jacobsen og Thorsvik (2015). Hvordan organisasjoner fungerer. (5.utgave). Bergen: Fagbokforlaget
- Johannessen, E., Kokkersvold, E., & Vedeler, L. (2015). Rådgiving – Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis 3. utgave. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Jordet, A. N. (2020). Anerkjennelse i skolen: en forutsetning for læring. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Karv, S. (2014). Vitenskapsteori – *tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Novus forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. (Meld. St. 18 2010-2011). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>

- Knudsmoen, H., Forfang, H. & Nordahl, T. (2015). «Med rom for alle»: Kvalitetssikring av spesialundervisning i Lillehammerskolen. *Spesialpedagogikk*, 80(3), 5-15.
- Kiuppis, F. & Hausstätter, R.S. (2014). Inclusive education for all, and especially for some? I F. Kiuppis & R.S. Hausstätter (Red.), *Inclusive education twenty years after Salamanca* (s.1-5). New York: Peter Lang.
- Lie, H, J. (2020). *Medvirkning i møter om individuelle opplæringsplan fra elever med lærevansker: En kvalitativ intervjustudie* (Doktoravhandling, Universitet i Agder) .
<https://hdl.handle.net/net/11250/2712369>
- Lund, B,A. (2018) En studie av læreres forståelse av mangfoldsbegrepet. Vol. 4,2018. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/en-studie-av-lareres-forstaelse-av-mangfoldsbegrepet/>
- Lægred, S. & Skorgen, T. (2006). *Hermeneutikk – en innføring*. Oslo: Spartacus
- Meld.St.6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=3>
- Meld. St.28(2015-2016). Fag – Fordypning – *Forståelse En fornyelse av Kunnskapsløftet*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Meld. St.18(2010-2011). *Læring og fellesskap - Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- Madsen, B. (2020). *Sosialpedagogikk* (4.utg.). Universitetsforlaget AS.
- Mikkelsen og Laudal (2019). *Strategisk HRM 2. HMS, etikk og internasjonale perspektiver*. Oslo: Cappelen Damm
- Mjøs, M. (2018). *Spesialpedagogikkens rolle i en skole for alle*. I R.S. Hausstätter & S.M. Reindal (Red.), *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte* (s.84-98). Oslo: Cappelen Damm.
- Nordahl, T.m.fl.(2019). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Bergen: Fagbokforlaget.
<https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- Nes, K. (2013). Norsk skole anno 2013: Økende ekskludering under dekke av inkludering? *Paideia* (5), 40-51

- NOU 2009: 18. (2009). *Retten til læring*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/?ch=1>
- NOU 2011:14. (2011). *Bedre integrering*. Mål, strategier, tiltak. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/f5f792d1e2d54081b181655f3ca2ee79/no/pdfs/nou201120110014000dddpdfs.pdf>
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole - Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget
- Oliver, M (1991). *Disabled people and disabling environments*. London: Jessica Kingsley
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Pihl, J., Holm, G., Riitaoja, A.-L., Kjaran, J. I., & Carlson, M. (2018). Nordic discourses on marginalisation through education. *Education Inquiry*, 9(1), 22-39. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20004508.2018.1428032>
- Reindal, M.S. (2018). Pedagogikk og spesialpedagogikk: En diskusjon om oppgavene, inkludering og kapabilitetstenkningen. I R.S. Hausstätter & S.M. Reindal (Red.), *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte* (s.143-158). Oslo: Cappelen Damm.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Rix, J. (2015). *Must Inclusion be Special: Rethinking educational support within a community of provision*. Routledge
- Postholm, M.B. (2005). Observasjon som redskap i kvalitativ forskning på praksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(02), 146-159.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2009). *Promoting Self-Determined School Engagement – Motivation, Learning, and Well – Being*. I: K.R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (s.170 – 195). New York: Routledge.
<https://srslsite.files.wordpress.com/2017/11/routledgehandbooks-9781315773384-chapter3-dale.pdf>
- Strømstad, M., Nes, K. & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering?* Oplandske Bokforlag.
- Skaalvik, E.M. (2020). Elevers selvverd. I Uthus (Red.), *Elevers psykiske helse i skolen – utdanning til å mestre egne liv*. (s.70-87). Gyldendal

Snipstad, Ø. I. M. (2018). Framing inclusion: Intellectual disability, interactive kinds and imaginary companions. *International Journal of Inclusive Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1511759>

Statped. (2018, 9. oktober). Om matematikkvansker. Hentet fra <https://www.statped.no/matematikkvansker/om-matematikkvansker/>

Translating inclusive values into pedagogical actions. *International Journal of Inclusive Education*, 24(2), 147–161. Hentet fra: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2018.1452989?journalCode=tied20>

Unneland, A. K. R. (2019). Så flink du er! Om anerkjennelse og vurdering. I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet: i barnehage og skole* (s. 108-133). Oslo: Universitetsforlaget.

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Hentet fra <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>

Utdanningsforbundet (2012). Kvalitetsbegrepet i norsk utdanning. Hva dreier det seg egentlig om? Hentet fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2012/kvalitetsbegrepet-i-norsk-utdanning.-hva-dreier-det-seg-egentlig-om-temanotat-32012/>

Väyrynen, S., & Paksuniemi, M. (2020) Translating inclusive values into pedagogical actions
Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1452989>.

Wilson, D. (2019). Inkluderende spesialundervisning i Hausstatter, R.S. (red), *Profesjonskunnskap som refleksjonsteori* (35-46). Fagbokforlaget.

Vedlegg 1:



Referansenummer

528200

Prosjekttittel

Elever med spesifikke lærevansker og inkludering i grunnskolen

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

Prosjektperiode

31.01.2022 - 15.05.2022 Meldeskjema

Dato 19.04.2022 Type Standard

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art 12 1 og art 13

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/61d214c7-72d4-4e62-968e-b04d8878652c> 1/2

15.05.2022, 13:27 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

art. 12.1 og art. 13.

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2:

Informasjonsskriv og samtykkeskjema til kontaktlærere og spesialpedagoger



**Høgskolen
i Innlandet**

Til kontaktlærere og spesialpedagoger,

Mitt navn er Blerta Beluli, jeg studerer master i tilpasset opplæring ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet, avd. Hamar (INN). Temaet for mitt masterarbeid er lærerens arbeid med inkludering i ordinær undervisning. Jeg ønsker å komme i kontakt med lærere og spesialpedagoger som underviser elever med spesifikke lærevansker. Jeg ønsker å komme i kontakt med kontaktlærere og spesialpedagoger som arbeider i grunnskolen.

Ved å delta i prosjektet får du anledning til å dele erfaringer om samarbeid med barnet/eleven og kollegaer i arbeidet om en inkluderende praksis. Samlet sett kan dette bidra til å gi en større forståelse for lærerens arbeidshverdag. For å belyse problemstillingen ønsker jeg observere en undervisnings økt før jeg gjennomfører en semi strukturert intervju. Dette er metoder for datainnsamlingen. Intervjuet vil bli tatt opp på bånd, med en varighet på 45 minutter. Alle personopplysninger, lydopptak og transkripsjoner vil bli behandlet konfidensielt. Dette vil si at det fremkommer under intervjuet på ingen måte skal kunne spores tilbake til deg eller til ditt arbeidssted. Lydopptakene vil bli transkribert, dette vil si at jeg skriver dette ned slik at jeg kan analysere. Personer blir også anonymisert.

Transkripsjoner vil kun være tilgjengelig for meg og min veileder ved UIA: førsteamanuensis Janaina Hartmann Lie. Studien skal etter planen avsluttes 10.mai 2022. Etter at masteroppgaven er levert, blir lydopptak, transkripsjoner og øvrige notater slettet. Det er frivillig å delta i studien og du kan uten å gi en årsak når som helst trekke eget samtykke. Opplysninger som er registrert vil bli i dette tilfelle slettet. Dersom du ønsker delta i studien kan samtykke avgis på samtykkeskjemaet. Samtykkeskjemaet ligger i dette dokumentet. Etter at samtykkeskjemaet er signert kan det skannes inn som etter digitalt dokument og sendes til min ordinære epostadresse.

Studien er meldt til personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS. Hvis du har spørsmål til noe av dette, kan du kontakte meg på adressen under, eventuelt på telefonnummeret eller e-postadressen som er oppgitt.

Med vennlig hilsen

Blerta Beluli

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk Høgskolen i Innlandet, avd. Hamar (INN).

Tlf: 45866363 E-post: blerta_96@hotmail.no

SAMTYKKEERKLÆRING Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å bli **intervjuet og observert.**

Fornavn/etternavn: _____

Telefonnummer: _____

Signatur: _____

Vedlegg 3:

Informasjonsskriv til rektorer

Informasjonsskriv om forskningsprosjektet.



Høgskolen i Innlandet

Til rektor,

Mitt navn er Blerta Beluli, jeg er utdannet pedagog.

Temaet for mitt masterprosjekt er lærernes og spesialpedagogens arbeid med inkludering i ordinær undervisning. Jeg ønsker å komme i kontakt med lærere og spesialpedagoger som underviser elever med spesifikke lærevansker. Jeg håper at du som rektor finner tematikken interessant, og ønsker å videreformidle opplysninger om prosjektet til ansatte. Ved å delta i prosjektet får elever anledning til å dele sine erfaringer. Samlet sett kan dette bidra til å gi en større forståelse for forhold som utgjør en viktig side av kontaktlæreres og spesialpedagoger erfaringer. I min oppgave ønsker jeg å få frem deres synspunkter. Det blir en sentral og tydelig del av mitt arbeid. For å belyse problemstillingen ønsker jeg å gjennomføre en til en intervju og observere undervisingsøkter. Dette er metoder for datainnsamlinger.

I denne studien skal de blir intervjuet bli tatt opp på bånd, med en varighet på 45 minutter. Alle personopplysninger, lydopptak og transkripsjoner vil bli behandlet konfidensielt. Dette innebærer at informasjon som fremkommer av intervjudata ikke på noen måte vil kunne spores tilbake til skolen. Jeg blir svært takknemlig dersom du avsetter noe tid til å informere de ansatte om prosjektet. Hvis du har spørsmål til noe av dette, kan du kontakte meg på adressen under, eventuelt på telefonnummeret eller e-postadressen som er oppgitt.

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

Med vennlig hilsen

Blerta Beluli

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk Høgskolen i Innlandet, avd. Hamar (INN).

Tlf: 45866363 E-post: blerta_96@hotmail.no

Vedlegg 4

Intervjuguide: en til en intervju Intervjuguide – semi strukturert intervju Introduksjon

Takk for at du ønsker å delta i dette forskningsprosjektet, det setter jeg stor pris på! Dette intervjuet vil gi meg verdifull innsikt i erfaringer dere har fått. Intervjuet vil ta 45 minutter.

Spørsmål :

Innledende spørsmål:

1. Hvor lenge har du jobbet i skole?
2. Hvilke trinn underviser du i?
3. Hva slags utdanningsbakgrunn har du?

Inkludering:

4. Hvordan forstår du begrepet inkludering?
5. Hvordan jobber du for å bidra til et inkluderende fellesskap for alle elevene i klassen?

Didaktisk/metodisk:

6. Hva legger du vekt på når du planlegger undervisningen?
7. Hvilke undervisningsformer benytter du deg av?
8. Hvordan håndterer du forskjelligheten hos elevene i klasserommet?

Tilrettelegging:

9. Hvordan tilrettelegger du for at elever med spesifikke lærevansker skal få utnyttet sitt læringspotensial i ordinær undervisning?
10. Hva gjør du når elever ikke klarer å tilegne seg fagstoff som er forventet i timen?
11. Opplever du at eleven/elevene får mulighet til å bestemme over noe av undervisningen de får?

Samarbeid:

14. Hvordan opplever du samarbeidet med andre lærere og spesialpedagoger er?
15. Hvordan arbeider du med planleggingen av undervisningen?
16. Hvordan er ansvarsfordelingen mellom deg og andre lærere/spesialpedagoger?
17. Hvor ofte evalueres læringsstrategiene i de ulike fagene med andre lærere/spesialpedagoger?

Til slutt:

18. Er det noe du ønsker å tilføye eller er det noe vi har snakket om, som du ønsker å utdype enda mer eller eksemplifisere?

Avslutning:

Tusen takk for at du tok deg tid til å snakke med meg. Hvordan opplevde du dette intervjuet?