



Høgskolen i Innlandet

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Ann Kristin Skjølås

Masteroppgave

Elevenes medbestemmelse i spesialundervisning

Students` participation in special education

Master i tilpasset opplæring

2MITOPP2

15.05.2022

Sammendrag

I denne studien har jeg intervjuet tre elever på 7. trinn om hvordan de opplever og erfarer medbestemmelse i spesialundervisning. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i selvbestemmelsesteorien der tilfredsstillelse av behovene for selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet har betydning for motivasjon og trivsel. Ved å bruke denne teorien ønsket jeg å finne sammenhenger og forstå informantenes opplevelser og erfaringer av medbestemmelse i spesialundervisning.

Funn viste at elevene opplevde og erfarte liten medbestemmelse og at de ikke ble tatt med i planlegging, organisering, tilrettelegg og evaluering av spesialundervisning. *De spør oss aldri!* er ett utsagn elevene formidlet.

Funn viste også at der medbestemmelse ble lagt til rette for, opplevde informantene større grad av mestring og tilhørighet. Når elevene opplevde å få autonomistøtte og autonomistøttende undervisning bidro dette til motivasjon og trivsel.

Studien viste at behovene for selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet er knyttet til hverandre, og at opplevelse og erfaring av selvbestemmelse også påvirket følelse av mestring og tilhørighet.

Summary

Students` participation in special education

In this study, I have interviewed three students in 7th grade about how they experience participation in special education. I have chosen to take the self-determination theory as my starting point, where satisfaction of the psychological needs for autonomy, competence and relatedness is important for motivation and well-being. By using this theory, I wanted to find connections and understand the informants' experiences of participation in special education.

Findings showed that the students experienced little participation and that they were not included in the planning, organization, facilitation and evaluation of special education.

«They never ask us!» - was a statement that the students conveyed.

Findings also showed that where *participation* was facilitated, the informants experienced a greater degree of mastery and belonging. When the students experienced autonomy supportive and autonomy support teaching, this contributed to motivation and well-being.

The study showed that the needs for self-determination, competence and belonging are linked to each other, and that the experience of self-determination also affected the feeling of mastery and belonging.

Forord

Når jeg nå ser tilbake på fire år som student har dette vært en spennende og lærerik prosess. Det å få gjennomføre en kvalitativ intervjuundersøkelse der jeg fikk lov å intervju elever har gitt meg ny kunnskap og erfaring. Jeg vil ta dette med meg videre inn i arbeid med barn.

Først og fremst vil jeg gi en stor takk til de tre fantastisk flinke og rause elevene som ville la seg intervju og dele sine erfaringer og opplevelser fra sin skolehverdag. Dere har vist at barn er verdt å lytte til og at deres kunnskap og innsikt burde få større plass også innen forskning. Uten dere ville ikke denne studien blitt til.

Jeg vil også gi en stor takk til veileder Kristin Helstad. Du har bidratt med gode innspill, oppmuntring og støtte.

Tusen takk alle sammen.

Grua, 14.05.2022

Ann Kristin Skjølås

Innhold

Sammendrag	1
Summary	2
Forord	3
1. Innledning.....	6
1.1 Begrepsavklaring av medbestemmelse og spesialundervisning.....	7
1.1.1 Medvirkning og medbestemmelse.....	7
1.1.2 Spesialundervisning og tilpasset opplæring	8
1.2 Hva lovverket sier om spesialundervisning.....	9
1.3 Hva styringsdokumentene sier om medbestemmelse og spesialundervisning	10
1.3.1 Læreplanverket om medbestemmelse	10
1.3.2 Lovverk om medbestemmelse	11
1.3.3 Spesialundervisning i praksis	13
1.4 Tidligere forskning.....	14
2. Teori	17
2.1 Indre og ytre motivasjon.....	17
2.2 Behovet for autonomi/selvbestemmelse og autonomistøtte	18
2.3 Behovet for kompetanse	20
2.4 Behovet for tilhørighet	22
2.5 Strandbus modell for deltakelse	24
3.0 Metode.....	26
3.1 Intervju som metode	26
3.2 Planlegging og forarbeid	27
3.3 Utvalg	29
3.4 Intervjuform.....	32
3.5 Intervjuguide.....	35
3.6 Gjennomføring av intervju	38
3.7 Transkripsjon.....	39
3.8 Analytisk tilnærming	40
3.9 Analyseprosessen	41
3.10 Forskningens pålitelighet, troverdighet og etiske dilemma.....	43
3.10.1 Pålitelighet (reliabilitet).....	44
3.10.2 Troverdighet (indre validitet)	45
3.10.3 Overførbarhet (ytre validitet)	45

3.11 Etiske betraktninger.....	46
4.0 Analyse og drøfting.....	48
4.1 Elevenes opplevelser av innflytelse.....	48
4.1.1 Drøfting.....	51
4.2 Elevenes opplevelser av mestring.....	54
4.2.1 Drøfting.....	58
4.3 Elevens opplevelse av tilhørighet.....	63
4.3.1 Drøfting.....	66
4.4 Sentrale funn.....	68
5.0 Oppsummerende drøfting.....	70
5.1 Manglende medbestemmelse i spesialundervisningen.....	70
5.2 Medbestemmelse påvirker motivasjonen.....	71
5.3 Tilhørighet oppleves forskjellig.....	75
5.4 Avsluttende kommentar.....	78
Litteraturliste.....	80
Vedlegg 1 Intervjuguide.....	82
Vedlegg 2: Samtykkeerklæring.....	84
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD.....	88

1. Innledning

Elever med rett til spesialundervisning skal på lik linje med alle andre elever få en likeverdig og inkluderende undervisning. Dette vil si at læreren må legge til rette slik at eleven både får den kunnskapen de trenger og samtidig føler tilhørighet til fellesskapet. Denne utfordringen er kanskje en av spesialundervisningens største dilemmaer.

På den annen side skal elever ha innflytelse i alle saker som angår dem, inkludert planlegging, gjennomføring og vurdering av egen undervisning. Det er her elevens medvirkning kommer inn. I dag blir elevenes manglende motivasjon vurdert til å være en av skolens største utfordringer. I tillegg viser elevundersøkelser til at skolen legger liten vekt på elevens medvirkning. Jeg ønsker å finne ut om det er sammenheng mellom motivasjon og medvirkning ved å intervju elever som har erfaring med spesialundervisning.

Når spesialundervisningens mål skal være å gi en likeverdig og inkluderende opplæring der eleven skal lære både faglig og sosialt, må vi vite hva som skaper motivasjonen. Når vi vet at motivasjon er viktig for læring, er det interessant å se dette opp mot elevenes opplevelser og erfaringer av medvirkning. Dette er en av årsakene til at jeg vil involvere elever i forskningsprosjektet for å få deres opplevelser og erfaringer av medbestemmelse i spesialundervisning.

En annen årsak til at studien omhandler elevenes medvirkning er basert på erfaringen med å jobbe med spesialundervisning i skolen. Erfaringer viser at medvirkning og medbestemmelse er noe elevene er svært opptatt av. I denne sammenheng fremkommer det at medvirkning påvirker elevenes skolehverdag.

Med egne erfaringer og forskningens aktualitet i samfunnsdebatten, ser jeg at valg av temaet medbestemmelse er relevant både for meg i videre jobb og for andre som arbeider med barn.

Mitt valg av tema er motivert av ønsket om en større forståelse av betydningen av medbestemmelse i spesialundervisning. Ved å lytte til elevenes opplevelser og erfaringer ønsker jeg å få bedre kunnskap om hva som er viktig for elevene. Medbestemmelse og selvbestemmelse er ulik grad av medvirkning. Dette er hvorfor jeg valgte å se nærmere på den anerkjente selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (2000). Jeg vil undersøke om det er en sammenheng mellom elevenes opplevelser og erfaringer av medbestemmelse og deres

motivasjon. Det vil også være interessant å se om dette vil få konsekvenser for om elevene opplever spesialundervisningen som en likeverdig og inkluderende undervisning.

Forhåpentlig kommer jeg nærmere et svar på hvordan jeg som lærer kan lykkes bedre med å legge til rette for spesialundervisningen. Jeg har med dette kommet fram til følgende problemstilling:

Hvordan opplever og erfarer elevene medbestemmelse i spesialundervisning i skolen?

For å få et svar på dette har jeg valgt 3 forskningsspørsmål:

1. Hvilken opplevelse og erfaring av innflytelse har elevene i spesialundervisningen?
2. Hvilken opplevelse og erfaring av mestring har elevene i spesialundervisningen?
3. Hvilken opplevelse og erfaring av tilhørighet har eleven til fellesskapet i klassen?

1.1 Begrepsavklaring av medbestemmelse og spesialundervisning

Jeg vil gi en kort beskrivelse av hva som ligger i betydningen medbestemmelse og spesialundervisning og forklare hvordan jeg har valgt å forstå og bruke disse i oppgaven.

For å få en forståelse av begrepet medbestemmelse ser jeg det nødvendig å trekke inn begrepet medvirkning. I litteraturen blir begge begrepene brukt om hverandre, selv om det er stor forskjell på betydningen av dem i praksis. Det ble derfor nødvendig å tydeliggjøre hva disse forskjellene går ut på. I spesialundervisningen har forståelsen av disse begrepene stor betydning.

Spesialundervisning blir ofte sammenlignet med tilpasset opplæring. Selv om begrepene har ulike juridiske konsekvenser for elevene, vil det være mindre forskjeller for den pedagogiske gjennomføringen.

1.1.1 Medvirkning og medbestemmelse

Begrepet medbestemmelse må ses i sammenheng med begrepet medvirkning. Thrana (2008) forklarer at medvirkning foregår i en aktivitet der en *virker med*. Hun ser medvirkning i relasjon til andre mennesker og noe som skjer i interaksjon mellom flere parter (Thrana,

2008). Eleven skal føle at han blir hørt og at han har en betydning, men ikke forvente at ønskene blir innfridd (Bache-Hansen, 2004).

Begrepet medvirkning forstår jeg som å påvirke undervisningen der eleven får uttrykke sine meninger ved å bli hørt. Jeg velger å likestille medvirkning med begrepene *innflytelse*, *påvirke* og *delta* i denne oppgaven.

Medbestemmelse er en grad av medvirkning. I Harry Shiers deltakermodell sier han om medbestemmelse: «*Reel medbestemmelse vil bety at barn involveres i beslutningsprosessen og deler makt og ansvar for de beslutninger som tas*» (Shier, 2001; s.115 i Bache-Hansen, 2004; s. 187).

Begrepet medbestemmelse forstår jeg slik at eleven skal være med å bestemme i en kollektiv avgjørelse der partene er likestilt og der eleven får være med å ta avgjørelser. Dette er ikke det samme som selvbestemmelse hvor eleven tar avgjørelser alene.

1.1.2 Spesialundervisning og tilpasset opplæring

Spesialundervisning er for elever som ikke får, eller ikke kan få, tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen (Tangen, 2018). Ved å få et enkeltvedtak har eleven rett til å få særskilt tilrettelegging av undervisningen. Spesialundervisningen skiller seg fra den vanlige undervisningen ved at den i større grad er tilpasset elevens forutsetninger og behov. Føringene for denne tilretteleggingen blir beskrevet i det som kalles for en individuell opplæring (Tangen, 2018, s. 109). Spesialundervisning kan gis adskilt fra ordinær undervisning alene, i gruppe eller gjennomføres som en del av den ordinære undervisningen (Haustetter, 2012, s. 13). Håstein og Werner (2004) definerer tilpasset opplæring som:

vanlig undervisning eller spesialundervisning der en gjennom iaktakelse, planlegging, gjennomføring og løpende evaluering aktivt ser til at alle elever – med sine forskjelligartede ulikheter- får utfordringer og muligheter som bidrar til mestring og tilhørighet, faglig og sosialt, individuelt og i gruppe.

Dette betyr at spesialundervisning og tilpasset opplæring er det samme, men at spesialundervisning krever et enkeltvedtak og er lovbestemt.

Haustetter viser til Kavale og Fones (1999) to måter å tilnærme seg spesialundervisning på. Det ene har fokuset rettet mot det *spesielle*, der vansker og unike undervisningsformer for disse vanskene er i fokus. Den mest vanlige måten å tenke tilrettelegging på med et slikt perspektiv er å gjennomføre undervisningen adskilt fra ordinær undervisning.

Det andre perspektivet fokuserer på det *generelle* prinsippet for undervisning der fokuset er rettet mot tilpasset opplæring innenfor den ordinære undervisningen (Haustetter, 2012, s. 13). Det å ha et fokus som er rettet mot det *spesielle* sier Haustetter (2012) vil skape to typer elever, spesialundervisningselever og allmennundervisningselever og to typer verdener.

1.2 Hva lovverket sier om spesialundervisning

Jeg vil her se hva lovverket sier om spesialundervisningen. Selv om spesialundervisning skal følge det samme lovverket som den ordinære undervisningen, har den i tillegg noen retningslinjer det er viktig å kjenne til.

Spesialundervisning er en lovpålagt rettighet som er hjemlet i opplæringsloven §5-1 der det står:

«Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning. I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevar som får spesialundervisning, skal ha det same totale undervisningstimetallet som gjeld andre elevar», jf. § 2-2 og §3-2 (Wilson, 2010, s. 15).

Her viser lovverket til at der den ordinære opplæringen ikke gir eleven et tilfredsstillende utbytte har eleven rett på spesialundervisning. Der eleven ikke har utbytte av de generelle målene, kan eleven få laget nye mål som avviker fra læreplanen ved en individuell opplæringsplan. Her skal tilretteleggingen fremme læring og utvikling. Det står ikke hvor eller hvordan denne tilretteleggingen skal organiseres. Videre skal spesialundervisningen også gjelde den ordinære undervisningen. Dette betyr at eleven skal få tilrettelagt sin opplæring i alle timer og ikke bare i timer der eleven har ekstra hjelp og støtte.

Videre er spesialpedagogikkens overordnede mål:

«.. å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for eleven som av ulike grunner møter - eller er i betydelig risiko for å møte – funksjonshemmende vansker og barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse» (Tangen, 2012, s.17)

Spesialundervisningen overordnede mål skal ta hensyn til både den faglige, sosiale og psykiske utviklingen til eleven, slik at eleven er best mulig rustet til også å møte livet utenfor skolen.

For å legge til rette for å fremme god læring må opplæringen tilpasses elevens evner og forutsetninger. Retten til spesialundervisning må derfor sees i sammenheng med bestemmelsen om tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring er et gjennomgående prinsipp i hele grunnopplæringen. Prinsippet er nedfelt i opplæringsloven §1-3, der det står at:

«opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten» (Udir).

1.3 Hva styringsdokumentene sier om medbestemmelse og spesialundervisning

Skolen er forpliktet til å følge ulike styringsdokumenter som vil være styrende for skolens praksis. Jeg vil her se hva læreplanverket LK20, også kalt Fagfornyelsen, sier om medbestemmelse. Videre vil jeg se hva lovverket forteller om medbestemmelse.

1.3.1 Læreplanverket om medbestemmelse

Læreplanen er skolens styringsverktøy. I Læreplanverket for Kunnskapsløftet fra 2006 (LK06) ble begrepet medvirkning til et eget prinsipp. Her ble det presisert at elevene skulle få medvirke i den daglige planleggingen, gjennomføringen og vurderingen av undervisningen.

Den siste Læreplanen fra 2020 (LK20) finner man begrepet elevmedvirkning sammen med medbestemmelse. I læreplanen er det lite konkret å finne om medbestemmelse og det ser ut til at de i liten grad skiller mellom begrepene medvirkning, elevmedvirkning og medbestemmelse. Under punkt 1.6 som heter *Demokrati og medvirkning* står det at elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke

det som angår dem. De forklarer dette med at lærerne skal legge til rette for at elevene skal få erfaring med ulike former for deltakelse og medvirkning i demokratiske prosesser, ikke bare i elevråd, men også i det daglige arbeidet på skolen. Dette skal gjelde både deres egen og klassens læring.

Når det gjelder begrepet medbestemmelse står det at elevene skal utvikle *evne* til medbestemmelse. I masteroppgaven til Moe og Olavsén (2020) der de har gjort en dokumentanalyse av begrepene medvirkning og medbestemmelse, fant de begrepet medbestemmelse brukt kun denne ene gangen uten noen videre forklaring. Ved å lese LK20 må forståelsen av medbestemmelse og hvordan dette skal praktiseres, bli opp til hver enkelt lærer å avgjøre.

1.3.2 Lovverk om medbestemmelse

Skolen må forholde seg til og følge ulike lovverk. Her vil jeg se på skolens lovverk, og lovverket utenfor skolen som skolen også må forholde seg til. Disse er FNs Barnekonvensjon og Barneloven som er omgjort fra Barnekonvensjonens lover. Jeg tar med de lovverkene som har betydning for elevenes medvirkning og medbestemmelse og som jeg ser på som aktuelle for denne studien.

Norge har forpliktet seg å følge FNs Barnekonvensjon av 1989. Den gir barn egne rettigheter og i artikkel 3 og 12 er skolen forpliktet til å ta hensyn til *barnets beste og at barn skal bli hørt i saker som angår dem*. Her legges det også til grunn at jo større virkning resultatet eller bestemmelsen har på barnets liv, desto viktigere er det at eleven blir hørt.

Norge har omgjort disse rettighetene til Barnelover.

Barnets medbestemmelsesrett omtales også i Barneloven (1982) §31. Her står det:

Etter kvart som barnet blir i stand til å danne seg egne synspunkt på det saka dreier seg om, skal de som har med barnet å gjere høyre kva barnet har å seie før dei tek avgjerd om personlege forhold for barnet. Dei skal leggje vekt på det barnet meiner alt etter kor gammalt og modent barnet er. ...videre skriver debarnet skal få informasjon og høve til å seie meininga si før det blir teke avgjerd om personlege forhold for barnet....Når barnet er fylt 12 år, skal det leggjast stor vekt på kva barnet meiner.

Dette betyr at skolen og læreren skal spørre hva eleven har å si før avgjørelser tas i spesialundervisningen. Eleven skal bli informert og få mulighet til å si sin mening. Det skal legges stor vekt på elevens mening fra de er 12 år. Dette tolker jeg å være medvirkning med medbestemmelse fra de er 12 år.

Videre kan jeg lese i Opplæringsloven som omhandler rettigheter og plikter rettet mot spesialundervisning hvor de skriver følgende om samarbeid og medvirkning:

Opplæringsloven §5-4, 3. ledd:

Tilbod om spesialundervisning skal så langt råd er, formast ut i samarbeid med eleven og foreldra til eleven, og det skal leggjast stor vekt på deira syn

Merknader til Ot.prp. 46 (1997-98, s 170) til § 5-4 tredje ledd:

Regelen gir PP-tenesta plikt til å rådføre seg med eleven og/eller foreldra i arbeidet med å forme ut tilbod om spesialundervisning og å leggje stor vekt på synspunkta deira. Ei tilsvaranda plikt har vedtaksorganet der ein ikkje følgjer tilrådinga frå PP-tenesta.

Opplæringslova §5-4 sier skal læreren ta eleven med på råd og det skal legges stor vekt på elevens meninger. Dette tolker jeg som medbestemmelse.

I Utdanningdirektorets sine sider finner vi noen retningslinjer i Veilederen (2014) for Spesialundervisning. I denne veilederen omtales begrepet samarbeid som et generelt prinsipp. De mener at skolen *bør*, ikke *skal*, slik Opplæringslova skriver, involvere foreldre/eleven i *alle* faser av arbeidet.

I kapittel 2.5 skriver de om samarbeid og medbestemmelse:

PP-tjenesten har plikt til å rådføre seg med eleven/foreldrene i arbeidet med å utforme tilbud om spesialundervisning og der det skal legges stor vekt på synspunktene deres. Det vil si både foreldre og barn skal gis rett til medvirkning.

Dette er i tråd med opplæringsloven §5-4

Veilederen for Spesialundervisning sier at det skal tas hensyn til hva som er det *beste* for eleven. Spesialundervisningen skal være en rettighet som *eleven* har, og ikke foreldrene. Eleven har med dette juridiske rettigheter der det står tydelig at egne meninger og medbestemmelse skal stå sterkt. Det vil i praksis si at elevens syn på hvordan han best får hjelp med sine utfordringer, og hva han selv mener han har best utbytte av kommer tydelig fram. Læreren må ta hensyn til dette i individuell opplæringsplan og vurdere hva som vil være det beste for eleven både ut ifra elevens uttalelser, faglig forsvarlighet, og hva som er mulig å tilrettelegge. Det er også viktig å være klar over at eleven har *en rett* til å forklare seg, men det er ingen *plikt*.

Veilederen poengterer at det skal foreligge en begrunnelse der hensynet til barnets beste innskrenker elevmedvirkningen (Udir, 2017). Å gi barn medbestemmelse handler derfor om å se barnet som den viktigste aktøren i sitt eget liv og en som har rett til å bli hørt. Det betyr ikke at eleven alene skal bestemme, men at barnets meninger og ønsker skal være med i vurderingen når tiltak skal utarbeides. Her anbefales elevsamtalen som et viktig verktøy å bruke, slik at mål og tiltak evalueres og endres fortløpende utover året. Alle elever er ulike, og hva som er elevens beste, er et kjernesporsmål i all opplæring (under punkt 3.5 udir, LK20).

I elevundersøkelser gjennomført av alle elever på 7. trinn er resultatene på spørsmålene om elevmedvirkning de som har lavest skår, noe som har gått igjen siden 2014 (Skoleporten, 2020). Det kan her se ut til at skolen legger liten vekt på viktigheten av å la elevene ha medbestemmelse.

1.3.3 Spesialundervisning i praksis

I følge opplæringslova (§1-3) skal opplæringen..

- «.. tilpasses evner og forutsetninger til den enkelte elev. Prinsippet om tilpasset opplæring skal ligge til grunn for all opplæring. Dette omfatter både generelle differensieringstiltak, hjelp og støtte til enkeltelever innenfor ordinær undervisnings og spesialundervisning» (Tangen, 2018;s.109).

Her blir begrepet tilpasset opplæring et overordnet begrep som skal gjelde all undervisning, det vil si også spesialundervisning. Spesialundervisning skal ikke være et tillegg til eller et alternativ til tilpasset opplæring. Av og til er spesialundervisning nødvendig for å tilpasse

opplæringen og er vesentlig for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av sin opplæring. En tilpasset undervisning skal foregå både i den ordinære opplæringen og i den særskilt tilrettelagte undervisningen, det som også kalles spesialundervisning (Tangen, 2018). Spesialundervisning kan foregå både inne i den ordinære undervisningen sammen med klassen, eller i små grupper, eller alene utenfor klassen (Haug, 2018). Det betyr at eleven får lagt til rette sin undervisning slik at opplæringen blir tilpasset sine behov og forutsetninger. Dette kan gjøres ved blant annet å tilpasse opplæringen ved ulike arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering.

Lærerne skal i sin undervisning støtte og veilede elevene til å kunne sette seg mål, velge egnede framgangsmåter og vurdere sin egen utvikling. Undervisningen må oppleves som både overkommelig og tilstrekkelig utfordrende. Tilpasningen skal inngå i det daglige og der målet må være at alle elever skal oppleve læring og utvikling (Bachmann & Haug, 2006).

Grensene mellom spesialpedagogikk og tilpasset opplæring er uklare, men begge forplikter seg og har som målsetting å arbeide for en likeverdig og inkluderende skole for alle elever (Haustetter, 2012). En kan enkelt si at tilpasset opplæring blir veien til målet, og her kan det være uendelig mange muligheter. Blir det likevel vanskelig å nå fram må målet endres. Det er nå vi er innenfor rammene for spesialundervisning og krav om individuellutviklingsplan. Der eleven ikke har nytte av ordinær undervisning har de rett på spesialundervisning. Her blir det laget nye opplæringsmål med de samme krav om å legge til rette for tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006).

1.4 Tidligere forskning

Her ønsket jeg å se hva annen forskning sier om medbestemmelse i spesialundervisning. Dette er relevant for min oppgave både for å se hva andre har kommet fram til, men også for å bli inspirert, få kunnskap, og nye ideer til egen forskning. Jeg har valgt å kun se på forskning i Norge.

Jeg søkte etter forskning med temaene medvirkning, medbestemmelse, og elevens stemme som overskrift. Det var en god del relevant forskning på feltet. Inntrykket jeg likevel satt igjen

med var hvor liten andel av studiene som var vinklet mot elevenes opplevelse og erfaring av medbestemmelse. Dette fikk meg enda mer interessert i å rette fokuset mot elevene.

Det jeg fant av interesse var Thea Amundsen sin studie fra 2016 der hun ser på elevens mulighet til deltakelse i spesialundervisning med tittel: *Elevenes stemme i spesialundervisning*. Hun intervjuet tre elever om sin opplevelse av mulighet for deltakelse i planlegging, gjennomføring og evaluering av egen spesialundervisning. Funnene viste at elevene opplevde å ha liten mulighet til deltakelse i den helhetlige prosessen fra planlegging til evaluering av spesialundervisning. Det kom fram i studien at skolene manglet prosedyrer som sikret elevenes muligheter til deltakelse. Videre fant jeg en forskningsstudie gjort av Myhre (2021) hvor hun også har sett på elevers opplevelse av å motta spesialundervisning. Her kom det fram at elevene opplevde spesialundervisningen svært ulikt. Elevene som ble intervjuet brukte beskrivelser som kan knyttes til begrepene segregering og utenforskap, når de snakket om egen spesialundervisning både i og utenfor klasserommet. Få i studien til Myhre opplevde medbestemmelse og flere ønsket at spesialundervisningen skulle være mer tilpasset deres behov. Samtidig uttrykte alle informantene i studien at spesialundervisningen både var nyttig og hadde en positiv effekt på skolehverdagen deres. Dette var funn som stort sett gikk igjen i studier jeg har lest igjennom.

Av annen forskning på temaet fant jeg også ulike rapporter av interesse. Den årlige fagrapporten fra Barneombudet med tittel «Uten mål og mening» fra 2017, viste at elever med særskilt opplæringsbehov ikke ble hørt i saker som påvirket deres skolehverdag.

Doktorgradsavhandlingen til Marianne Sandvik Tveitnes i 2018 viste det samme. Av hennes gjennomgang av 153 sakkyndige vurderinger, kom det ikke fram i vurderingen hva elevene selv ønsket. Det samme gjaldt elevenes individuelle opplæringsplan.

Det var etter barneombudets rapport at regjeringen bestemte å opprette en ekspertgruppe som skulle se nærmere på rapporten. Utvalget ble ledet av Thomas Nordahl som ferdigstilte rapporten i 2018 med tittelen *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Rapporten var nedslående hva gjelder spesialundervisning. Både Stoltenberg-utvalget sin NOU-rapport (NOU 2019:3) og Nordahl-utvalget sin ekspertgruppe kom fram til at for mange barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging får et for dårlig tilbud. Dette viser seg å være gammelt nytt. Allerede i 2003 kom Søggen-utvalget (NOU 2003:16) til samme konklusjon. De mente også som Ekspertgruppen at spesialundervisningen som lovbestemt rettighet bør avvikles. Det ble likevel ingen lovendring denne gangen heller, men det var stor enighet om at det var helt nødvendig med en praksisendring i skolen.

Jeg ønsker i dette forskningsprosjektet å fokusere på å skaffe rike beskrivelser ved å intervjuere elevene. Ved å gjøre dette håper jeg å få et innblikk i elevens erfaringer og opplevelser av medbestemmelse i spesialundervisning. Jeg tror det er viktig å skaffe førstehåndsinformasjon fra elevene selv og hvordan de opplever og erfaringer medbestemmelse i spesialundervisning.

Barn har juridiske rettigheter og prinsipper om at deres medvirkning skal stå sterkt. Likevel viser det at barnets stemme ikke blir tatt nok hensyn til.

Etter å ha jobbet med de eldste elevene i grunnskolen de siste årene, har jeg erfart at medvirkning og medbestemmelse har stor betydning for elever som får spesialundervisning. Det er med bakgrunn i praksis at jeg har valgt å skrive om temaet medbestemmelse. Jeg har vært med på mange ulike former for undervisning, både gruppevis, enkeltvis og med en ekstra lærer i klasserommet. Det virker å være ulike praksiser og meninger om hvordan undervisningen skal gjennomføres og ofte er føringene allerede lagt for hvordan spesialundervisningen skal gjennomføres på den enkelte skole.

Jeg vil i kapittelet om teori vise til relevant teori som har vært førende for denne studien og som jeg vil bruke i analysen. Videre i metodekapittelet vil jeg beskrive min metode og hvorfor jeg har tatt de valgene jeg har gjort. I analysekapitelet blir dataene fra intervjuene tolket og drøftet opp mot teori. Til slutt i oppgaven vil jeg gjøre en oppsummerende drøfting der jeg tar for meg de viktigste funnene og ser disse i et større perspektiv.

2. Teori

I dette kapitlet vil jeg vise til teori jeg anser som relevant for studien. Hensikten er å bruke denne teorien både til utvikling av forskningsspørsmål og utforming av intervjuguide, men også til hjelp i analysen og redegjørelse i drøfting av dataene. Jeg har valgt å bruke selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (2000) fordi det er en anerkjent teori som ofte blir brukt i tilknytning til elevers motivasjon. Jeg har lest om selvbestemmelsesteorien og synes nå jeg har blitt godt kjent og fått en bedre forståelse av hva den står for. Jeg vil først gi en beskrivelse av de ulike motivasjonstypene som Ryan og Deci har kommet fra til. Videre ser jeg på de tre behovene for selvbestemmelse, kompetanse og tilknytning. Til slutt har jeg valgt å bruke deltakermodellen til Strandbu (2011) for å kunne vite hva som kreves for at eleven skal oppleve medvirkning og medbestemmelse.

2.1 Indre og ytremotivasjon

Den mest utbredte teorien om motivasjon er selvbestemmelsesteorien utviklet av Edward L Deci og Richard M Ryan. De sier at motivasjon ikke er noe vi enten har eller mangler. I stedet mener de at det finnes god eller dårlig motivasjon. Selvbestemmelsesteorien skiller mellom amotivasjon, indremotivasjon og ytremotivasjon. Skaalvik og Skaalvik (2021) påpeker at aktiviteter som oppleves interessante, spennende og fasinerende er i seg selv motiverende og vil gi oss belønning i form av gleden over selve opplevelsen eller handlingen. Barn i lek er et eksempel på dette. Lystbetonte aktiviteter driver oss lettere framover, fordi det er selvbestemte aktiviteter. Aktiviteter som vi ser på som lystbetont, vil kunne få oss i gang og skape stort engasjement uten å måtte være avhengige av noen form for ytre påvirkning utenfra. Vi er drevet av egen indre motivasjon eller autonom motivasjon som den også blir kalt. I sin optimale form beskrives selvbestemmelse å gi opplevelse av *flow* eller som på norsk omtales som *flytsonen* (Ryan & Deci, 2000, s. 260). Aktiviteter som er indre motiverte vil ofte gi det beste læringsresultatet (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Ikke alle aktiviteter er lagt til rette slik at de gir indre tilfredsstillelse eller glede. Da er det ytre faktorer som spiller inn og vi er over i det som kalles for ytre motivasjon.

Selvbestemmelsesteorien skiller ytre motivasjon inn i to ulike former for motivasjon, kontrollert-ytremotivasjon og autonom ytre-motivasjon. Kontrollert-ytremotivasjon er motivasjon som påvirker oss utenfra. Dette kan være en eller annen form for press eller en følelse av at en er tvunget til å gjøre en handling. Dette er aktiviteter som ofte gjøres motvillig og er lite lystbetont. Dette er motivasjon vi ofte ønsker å komme oss vekk fra eller finner raskeste vei ut fra. Her er det ikke aktiviteten i seg selv som gir glede. Er aktiviteten slik at personen ikke ser noen verdi i aktiviteten lengre og ønsker å gi opp, har vi det selvbestemmelsesteorien kaller for *amotivasjon*.

Den andre formen for ytremotivasjon er autonom-ytremotivasjon. Denne kan ses i likhet med indremotivasjon ved at aktiviteten er selvbestemt og valgt framfor andre handlinger. Den kan også gjøres med stor entusiasme. Det som skiller disse to fra hverandre er at autonom-ytremotivasjon ikke blir utført på grunn av interesse eller glede over selve aktiviteten slik indre-motivasjon gjør. Hvorfor aktiviteten likevel gjøres er fordi en ser verdien av å gjøre den.

I henhold til selvbestemmelsesteorien skapes motivasjon og glede gjennom miljøets tilrettelegging for tilfredsstillende av behovene selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet. Autonomi er et annet ord for selvbestemmelse. Deci og Ryan har utvidet autonomibegrepet fra å bli forstått som en selvbestemt aktivitet til også å handle om menneskets interesser og verdier. Ut fra selvbestemmelsesteorien vil en lærer som legger vekt på medbestemmelse fremme elevenes motivasjon og glede. Hvordan en lykkes med dette vil kunne vises på grad av motivasjon til den enkelte elev, enten som indre styrt, ytre styrt eller som amotivasjon.

I selvbestemmelsesteorien pekes det på tre grunnleggende psykologiske behov som må være til stede for å få en indre-motivasjon til å oppstå og bli værende over tid. Ryan og Deci kaller disse behovene for selvbestemmelse, behovet for kompetanse og behovet for tilhørighet. Jeg vil se nærmere på de ulike behovene nedenfor.

2.2 Behovet for autonomi/selvbestemmelse og autonomistøtte

I selvbestemmelsesteorien forklares selvbestemmelse som et grunnleggende psykologisk behov hos alle mennesker. Tilfredsstillende av dette behovet fremmer motivasjon, læring og mental helse, det de kaller for «well being» (Ryan & Deci, 2000). Selvbestemmelse blir beskrevet som frivillig adferd som er et ønske fra personen selv, fra egne interesser eller verdier. En slik adferd mener de har betydning for opplevelsen av å ha egen vilje, eller av å

selv være kilde til egne handlinger. Dette blir sett på som en indre motivert handling. I skolen vil det si at elevene må gis en opplevelse av selvbestemmelse, der de opplever en viss grad av medbestemmelse og valgfrihet (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 148).

Selvbestemmelse vil bety at eleven skal ha en nærhet til aktivitetene de møter, ved å knytte undervisningen opp mot egne interesser og verdier. Det kan være aktiviteter som eleven opplever som interessante, er gøy, gir glede, utfordring eller er tilfredsstillende i seg selv. I lys av selvbestemmelsesteorien vil tilrettelegging i form av aktiv deltakelse fra elevens side gi elevene eierforhold til undervisningen og en anledning til å vise sin personlighet (Ryan & Deci, 2016). Ved å trekke eleven inn i planleggingen, vil det være en god hjelp i elevenes egenvurdering. Det vil kunne gi eleven dypere forståelse av å være mer deltakende i sin egen prosess. Det er derfor viktig at handlingen er egenvalgt og må komme fra eleven selv og ikke styres av den voksne (Ryan & Deci, 2000, s. 254).

Behovet for selvbestemmelse vil derfor kreve medbestemmelse og valgfrihet både i innhold og arbeidsform i skolehverdagen, og som kan skape indre motivert adferd (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 144).

Elever kan også på egenhånd velge å gjøre oppgaver som de ikke opplever som lystbetont, men likevel ser verdien av å gjøre. Dette kaller Ryan og Deci (2000) for internalisering av verdier. Elever som har forstått at det er lurt å ha gode arbeidsvaner kan jobbe godt med en oppgave, selv om den ikke er spesielt lystbetont. Disse elevene jobber selvregulerende, noe som vil si at de klarer å finne motivasjon til å holde aktiviteten i gang selv om det ikke er spesielt lystbetont for dem. Det poengteres at disse elevene også har behov for å bli sett og få ros for sin arbeidsinnsats. De er også avhengig av å ha oppgaver som engasjerer og gir følelse av kompetanse for å holde motivasjonen oppe. Dette kan ses i sammenheng med *autonom ytre motivasjon* (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 147).

I selvbestemmelsesteorien blir selvbestemmelse, indremotivasjon og selvregulert atferd tre sider av samme sak og kan knyttes til begrepet *autonom selvregulering* (Ryan & Deci, 2000, s. 254). Deci og Ryan kaller dette for *the true self* og handler om å uttrykke den en er. Det motsatte vil være adferd som er kontrollert utenfra som tvang eller ytre stimuli. I skolen vil det si at elever som opplever lærere som er lyttende og gir elevene mulighet til selvbestemmelse, vil i større grad oppleve skolen som en motiverende læringsarena. Lærere som er opptatt av å ta elevene med på planleggingen og la de få medvirke vil stimulere elevenes følelse av selvbestemmelse. Dette kan de gjøre ved å legge til rette for elevenes innflytelse og mulighet

til å ta egne valg i tråd med egne verdier, interesser eller behov i læringsarbeidet. Dette kalles for *autonomistøtte* (Ryan & Deci, 2000).

En autonomistøttende lærer skal gi elevene mulighet til å ta initiativ, gi elevene valgmuligheter og søke lærestoff som er relevant i forhold til elevenes interesser (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 148). Elevene må gis en opplevelse av selvbestemmelse ved at deres synspunkter tas på alvor og initiativ hilses velkommen. Læreren må lytte til eleven og gi muligheten til å fremme egne synspunkter. Han må også kunne ta deres spørsmål og synspunkter på alvor. Eleven kan oppleve å få arbeide selvstendig, men må få hjelp med å finne løsninger når de har problemer. Her vil det være viktig at den voksne gir anerkjennelse og oppmuntring, og at eleven ser fremgang (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 149). Dette kalles for *autonomistøttende undervisning* eller *autonomistøttende-læringsstil*. Det som kjennetegner en slik dialog er et ikke-kontrollerende språk, meningsfulle begrunnelser for skolearbeidet og anerkjennelse av elevens tanker og følelser, samt å ta elevens initiativ på alvor (Ryan & Deci, 2000). Studier som Deci og Ryan har gjort viser sammenhenger mellom opplevd selvbestemmelse, trivsel, indre motivasjon og læringsutbytte (2016).

Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 155) mener at der elever føler seg anerkjent, respektert, inkludert og medregnet av andre vil dette være en sterk kilde til selvverd, psykisk helse og livskvalitet. Den beste måten å lykkes med å få fram indre-motivasjon er å gi elevene autonomistøtte. Lykkes vi med dette vil vi kunne fremme motivasjon, læring og mental helse (Ryan & Deci, 2000). Autonomistøtte vil kunne gi eleven en følelse av eierskap til handlingen og valgene som blir tatt. For å få til dette må læreren spørre og lytte til elevene ved å gi eleven medvirkning og medbestemmelse.

2.3 Behovet for kompetanse

Mennesket har behov for å utvikle kompetanse. Dette er det andre behovet til Deci og Ryan (2000). Denne teorien bygger på grunntanken om at mennesket har en naturlig tendens eller et medfødt behov for å utvikle kompetanse (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 142). Dette kan vi se hos små barn som vil lære å gå. De mener det er svært viktig at elever opplever mestring. Opplevelsen av å få til og lykkes er en viktig drivkraft for å engasjere seg og være motivert til å møte nye og utfordrende oppgaver.

I selvbestemmelsesteorien legges det stor vekt på følelsen av kompetanse og at mestring krever tilpasning av undervisningen. Det vil si at lærestoffet, undervisningen og arbeidsoppgavene må tilpasses elevenes behov, forutsetninger og kunnskapsnivå (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 147). Behovet for kompetanse legger dermed også vekt på følelsen av å være kompetent. Elevenes interesser vil også ha en stor del å si. Dette er viktig for å gi elever nærhet til det faglige, og aktiviteten, og på denne måten kan elevene få større eierskap, interesse og glede av undervisningen. Individuelle tilpasninger i form av mer tid, mer øving, annen progresjon, og enklere innhold vil også være tilpasning av undervisning (Haug, 2018).

Differensierte tilpasninger kan også være at elevene møter oppgaver som de føler er realistiske og overkommelige. Oppgavene kan ikke være for lette eller for vanskelige, men med hjelp og støtte kan elevene oppleve ny læring, mestring og kompetanse (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 155). Vygotsky (2000) bruker begrepet *den proksimale utviklingszone* for å forklare dette. Dette er en tilpasning der eleven vil kunne med hjelp og støtte fra lærer, eller andre elever, klare vanskelige og utfordrende oppgaver. Ved at læreren lytter og spør eleven om hvordan han opplever mestring vil læreren lettere kunne hjelpe eleven videre. Elev og lærer må samarbeide slik at eleven får de beste forutsetningene (Vygotskij, 2000). Medvirkning og medbestemmelse fra elevene vil bli en nødvendighet for å få til et slikt samarbeid.

Banduras (1997) teori om *mestringsforventning* poengterer viktigheten av dette. Han er også opptatt av at elevene må oppleve mestring og viser til at det er en klar sammenheng mellom mestring og motivasjon. Han mener mestringserfaringer er viktig, fordi det vil påvirke motivasjonen videre til å løse nye og krevende oppgaver. Ordet *mestringstro* blir brukt og kan forklares med den forventningen vi har til oss selv til å mestre nye oppgaver (Bandura, 1997, s. 20). Møter eleven ofte oppgaver han ikke mestrer eller som er for enkle vil han kunne miste motivasjonen og troen på at han vil klare det. Elever som erfarer å mestre oppgaver vil få økt motivasjon. Bandura kaller slike erfaringer for autentiske mestringserfaringer. Her vil det være viktig at læreren støtter og hjelper elevene. Han poengterer at ros og anerkjennelse ikke er godt nok, men at elevene trenger verktøy for å overkomme hindringene. I tillegg til støtte fra lærer anbefaler Bandura modell-læring (Bandura & Walters, 1963, s. 76). Han viser til forskning med elever der barn ikke bare lærer på egenhånd, men har stor nytte av å være i samhandling og observere andre. Bandura legger i likhet med selvbestemmelsesteorien vekt på at mestringserfaringer en opplever sammen med andre, vil kunne få en enda viktigere betydning for motivasjon og utvikling. Elever som har behov for ekstra tilrettelegging kan ha

lave mestringsforventninger allerede og for disse vil det kunne være ekstra viktig med mestringserfaringer i et fellesskap (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 123).

Motivasjon som drivkraft kan også ha betydning for elevenes adferd både fysisk og psykisk. Negative opplevelser over tid vil kunne oppleves som krenkelser, noe som over tid kan skade selvbildet (Honneth, 2007). Negativ adferd kan skyldes emosjonelle reaksjoner som kommer av lave mestringsopplevelser (Skaalvik & Skaalvik, 2021). I skolen må lærere være observante slik at elever får den hjelp og støtte de trenger. Elever som opplever lærere som er lyttende og gir mulighet til medbestemmelse vil i større grad oppleve skolen som en motiverende læringsarena. Lærere som stimulerer elevenes følelse av selvbestemmelse kalles for autonomistøttende lærere (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 69).

2.4 Behovet for tilhørighet

Dette er selvbestemmelsesteorien sitt tredje og siste behov. Deci og Ryan (2000) mener at tilhørighet til en gruppe ikke er en absolutt forutsetning for indre motivasjon. Elever kan være genuint opptatt av noe når de er i en aktivitet alene. Likevel ser de betydningen av å føle tilhørighet og nærhet til andre mennesker. Dette handler om å gi omsorg, motta omsorg og føle seg akseptert av miljøet de er en del av. I skolesammenheng vil det si å føle seg integrert og medregnet i en klasse/gruppe. Dette er viktig for elevens selvbilde, psykiske helse og livskvalitet (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 240).

Norge har skrevet under på Salamanca-erklæringen (1994) der vi har gjort avtale om å være en inkluderende skole. Å være inkludert vil si å delta i skolens læringsfellesskap sammen med andre elever. Dette innebærer at den enkelte elev opplever sosial tilhørighet og sosialt fellesskap med jevnaldrende (Kunnskapsløftet, St.meld.30).

Blir den ordinære opplæring lagt til rette slik at undervisningen kan tilpasses mangfoldet, kan flere elever få tilrettelagt sin undervisning uten å måtte tas ut fra ordinær undervisning. Noen elever kan oppleve det å bli tatt ut som stigmatiserende og negativt for deres motivasjon og læring (Haug, 2018). Det å bli behandlet annerledes, kan gi en følelse av å være utenfor eller at det er noe galt ved en selv. For elever som blir tatt ut fra klassen for å ha spesialundervisning eller som sitter inne i et klasserom som eneste elev med ekstra bistand, kan det ha stor betydning for elvens selvoppfatning og følelse av tilhørighet. I klasserom der

læreren legger opp til differensiering og tilpassing til den enkelte vil det kunne oppleves mindre truende og følelsen av å være annerledes bli mindre synlig for alle (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 240).

Axel Honneth sin anerkjennelsesteori hevder også at sosial verdsetting er vesentlig for læringsmotivasjonen. I skolen vil det si at elevenes møte med det sosiale fellesskapet i klassen har stor betydning for deres faglige og sosiale utvikling (Honneth, 2007). Arne N Jordet utvider kjærlighetsperspektivet til Honneth i sin nyeste bok *Anerkjennelse i skolen* til ikke bare å gjelde de nære relasjoner innad i en familie og kjæreste (Jordet, 2020). Jordet sammenligner behovet for kjærlighet med også å gjelde elevens behov for å bli respekter, likt og verdsatt av sin lærer og sine medelever. Jordet utvider kjærlighetsbegrepet til også å gjelde i skolen.

Hattie (2013) har også i sin metaanalyse funnet lignende funn i sin forskning, der elevens relasjon til læreren er av stor betydning for elevens læring (Hattie, 2013). Han får bred støtte i sin forskning som hevder at der elever har god relasjon til læreren, vil de kunne ha større nytte av veiledning og støtte fra den voksne. Elevene vil i større grad oppleve hjelp og råd som noe positivt og i mindre grad se på dette som noe negativt. Det samme gjelder relasjonen mellom elevene. Dette kan knyttes opp mot læringsstøttende klasserom. Legger læreren mindre vekt på prestasjoner og konkurranse elevene imellom, vil det bli en kultur hvor de erfarer at det er nyttig å hjelpe hverandre. Der det er ulike arbeidsformer og metoder å bruke i en klasse, vil ikke forskjellene bli så synlige.

Det forskning er enig om er at tilhørighet, emosjonell støtte og et positivt forhold mellom lærer og elev og elevene imellom er viktig for å fremme motivasjon for skolearbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2021, ss. 144-147). Behovet for tilhørighet viser nødvendigheten av at skolen legger vekt på å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø, hvor alle elever blir sett og respekter. Tilhørighet til et sosialt og faglig fellesskap krever at deltakerne føler seg som reelle bidragsyttere, og at de føler seg verdsatt i fellesskapet. Forskning viser at både tilrettelegging for innflytelse og valg, samt en støttende lærerstil i et læringsfellesskap er viktig for å skape motiverte elever som har mulighet for faglig og sosial utvikling hos alle elever. Det vil være et godt utgangspunkt for å skape mer engasjement og lyst til å lære hos eleven, noe som i dag er den største utfordringen i skolen (Jordet, 2020).

2.5 Strandbus modell for deltakelse

På norsk har Strandbu (2011) utviklet en modell som skal skape forståelse for barns deltakelse i beslutninger som omhandler eget liv. Jeg vil bruke modellen til Strandbu for å se denne opp mot elevenes erfaringer og opplevelser av medbestemmelse i spesialundervisning. Eleven opplever medbestemmelse først når han gis mulighet til å være med å bestemme (se punkt 4. og 5. i tabellen nedenfor).

Modellen springer ut av et filosofisk og et pragmatisk spørsmål: Hva er deltakelse og hvordan legge til rette for dette i praksis? I følge Strandbu kan ikke trinnene i modellen betraktes som en lineær prosess, men er mer en sirkulær prosess som foregår kontinuerlig.

Prosedyrene for deltakelse ifølge Strandbu (2011) er:

1	<i>Informasjon</i>
2	<i>Hjelp til meningsdanning</i>
3	<i>Mulighet til å presentere egne meninger</i>
4	<i>Inklusjon av barnets meninger og argumenter</i>
5	<i>Etterspill i tiden etter beslutningen er truffet</i>

Informasjon (1) er avgjørende for at barn skal ha mulighet for å delta i beslutningsprosesser og presentere egne tanker og meninger. Ifølge artikkel 13 i barnekonvensjonen skal barn informeres om forhold som gjelder dem selv. Ved at barnet får informasjon får det mulighet til å formulere egne meninger. I følge Strandbu (2011) bør barnet få uttale seg om egne synspunkter og perspektiver på egen tilværelse. Det første trinnet i modellen forstås som informasjonsutveksling og gir barnet mulighet til medvirkning.

Hjelp til meningsdanning (2) Alle barn har rett til å bli hørt og gi uttrykk for egne synspunkter og skal derfor få hjelp til dette. Den voksne skal legge til rette for barns deltakelse og medvirkning og gi mulighet for å reflektere over hva meningsdanning er. Her har Strandbu lagt til grunn at barnet kan ha behov for hjelp og støtte til å gi uttrykk for egne meninger. Her kan foreldre eller andre voksne på skolen hjelpe til med dette. Gjennom samhandling med en voksen kan barnet bli bevisst egne synspunkter og meninger. I spesialundervisning kan dette bety at

eleven opplever ulike erfaringer og får hjelp med å se hvilke konsekvenser dette vil kunne ha for han selv.

Formidle egne meninger (3) For å kunne påvirke beslutninger som tas, må barnets tanker og meninger gjøres kjent. Det er frivillig for barnet å legge frem sine meninger og sin forståelse. Ikke alle barn har mot til dette. Selv om barnet ikke ønsker å si sin mening, har barnet like fullt rett til å få informasjon før og etter at beslutninger tas. Barns meninger kan formidles på ulike måter, ved samtale, ved brevs form eller liknende.

Inklusjon av barnets mening (4) Barnets mening skal lyttes til og tas på alvor. Man må være villig til å ta barnets meninger opp til ettertanke og diskusjon. Som rollemodell og samtaleleder er det primært den voksnes oppgave å bidra til overensstemmelse og korrespondanse mellom det eleven på ulike vis uttrykker og den voksnes forståelse av dette (Øvreeide 2009, vist til i Strandbu, 2011).

Etterspill i tiden etter at beslutningen er tatt (5) Det må gis informasjon om hva konklusjonen er og hvilke beslutninger som er tatt. Det er viktig å sjekke om barnet har forstått hva som er bestemt og hva dette vil innebære. I spesialundervisning vil jevnlig evaluering av undervisningsopplegget og annen tilrettelegging være viktig ved å ta eleven med og lytte til elevens tilbakemeldinger. Dette leddet i Strandbus modell kan ses i sammenheng med mål og tiltak i en individuell opplæringsplan og evaluering av denne underveis.

Jeg har i teorikapittelet redegjort for selvbestemmelsesteorien der tilfredsstillende av de tre grunnleggende behovene for selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet har stor betydning for indre-motivasjon og well-being. Ved å legge vekt på autonomistøtte og autonomistøttende undervisning vil det gi eleven følelse av eierskap til aktiviteten. Noe som igjen kan bidra til engasjement og lyst til å ville fortsette og holde på med en aktivitet. Dette igjen vil kunne påvirke elevens følelse av kompetanse og tilhørighet. Der elever istedenfor opplever å bli styrt utenfra av kontrollerende voksne, vil dette kunne gi eleven lavmotivasjon og følelsen av manglende kontroll. Dette gir liten tilfredsstillende og lite ønske om å holde på med en aktivitet i lengden. Det kan ende med amotivasjon der eleven til slutt ikke ser noen hensikt i å fortsette aktiviteten.

Strandbu sin deltakermodell viser ulik grad av medvirkning der medbestemmelse først skjer når eleven opplever å bli hørt og får være med å bestemme. Dette er teori jeg vil bruke i analyse og drøfting.

3.0 Metode

Intervjuundersøkelsens syv faser er utgangspunktet for å gi en grundig forklaring og beskrivelser av planlegging, gjennomføring, transkribering, analysering, verifisering og rapportering av funnene. Dette gjør jeg for å kunne synliggjøre hva jeg har valgt og hvorfor og vise til svakheter og styrker i forskningsprosessen. Jeg vil også se på etiske dilemmaer denne forskningen kan ha.

3.1 Intervju som metode

Jeg har valgt intervju som metode og en kvalitativ tilnærming for å få svar på min problemstilling. Formålet med denne studien var å belyse informantenes opplevelser og erfaringer av medbestemmelse i spesialundervisning. Det kvalitative forskningsintervjuet er en metode som brukes når en vil ha svar på hvordan hendelser og erfaringer oppleves for de som intervjues (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 46). Jeg erfarte at kvalitativt intervju som metode ga informantene mulighet og ikke minst tid til å fortelle mer utfyllende om sine opplevelser og erfaringer av medbestemmelse. Ved å gi informantene mulighet til selv å snakke ble forskningen rettet mot elevens perspektiv. Kunnskap kom frem i interaksjon mellom meg som forsker og informantene.

Jeg erfarte at selv om mine informanter var barn virket de komfortabel med å gjennomføre et intervju og de hadde ingen vanskeligheter med å snakke om temaene når de kom i gang. De virket reflekterte og hadde meninger som de uttrykte. Informantene kom med personlige beretninger og viste følelser som bekreftet uttalelsene. Det var dette jeg ønsket å få kunnskap om i min problemstilling. Kvale og Brinkmann beskriver forskningsintervjuet som en profesjonell samtale mellom intervjuer og den som blir intervjuet, og der kunnskapen skapes i samhandlingen mellom disse (Kvale & Brinkmann, 2019).

Under gruppeintervjuet viste informantene at de kunne sette seg inn i andres situasjon og reflektere rundt dette sammen. Jeg valgte å benytte det som Kvale og Brinkmann kaller for et *livsverdenintervju*, der målet er å hente inn beskrivelser om den intervjuedes livsverden for videre å kunne fortolke betydningen (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 22). Jeg fikk god tid til å observere underveis og lytte aktivt, slik at jeg kunne følge opp med oppfølgingsspørsmål og kontrollspørsmål.

Kvalitativt intervju ga meg mulighet til å komme nært innpå den enkelte, slik at jeg kunne stille spørsmål underveis. Flere ganger var dette nødvendig for at jeg og informantene ikke skulle misforstå hverandre. Jeg ble også stilt spørsmål tilbake når de syntes spørsmål virket uklare. Dette ble viktig slik at informasjon ikke gikk tapt og for å sikre svarenes pålitelighet. Det at jeg kunne se ansiktsuttrykk og høre stemmeleiet til informantene ga også større pålitelighet til informantenes uttalelser.

Min oppgave var å forstå elevens skolehverdag ut fra informantens perspektiv. Jeg mener derfor min problemstilling er relevant for metoden kvalitativt intervju.

3.2 Planlegging og forarbeid

Etter at jeg hadde bestemt meg for temaet medbestemmelse for studien, gikk jeg brett ut og lette etter forskning med lignende temaer. Jeg fant oppgaver både innenfor barnehage, barnevern, pedagogisk psykologisk tjeneste og innen helsesektoren. Dette ga meg større forståelse om hvor vidt begrepet medbestemmelse kan være, og at vinklingen i oppgavene ga ulike innfallsvinkler for hva en ønsket å vite mer om. Her fant jeg råd og tips til problemstillingen, og bestemte meg for å ha fokuset på elevens opplevelse og erfaring av medbestemmelse. Ved å lese forskning på feltet, så jeg at selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (2000) var en ofte anvendt teori. Det å gjøre forarbeid der en går bredt ut og leser annen litteratur kaller Brinkmann og Tanggaard (2018) for viktig feltarbeid. De sier videre at dette vil gi forskeren større forståelse til hva han vil undersøke og kjennskap til relevante teorier (Brinkmann & Tanggaard, 2018, s. 27). Det å sette meg godt inn i selvbestemmelsesteorien var til god hjelp når jeg utformet forskningsspørsmålene og intervjuguiden. Jeg gikk fram og tilbake mellom teori, problemstilling og spørsmålene for å se og teste om disse passet sammen. Det å ha et teoretisk utgangspunkt å støtte seg til ga god informasjon om hva det skulle fokuseres på i intervjuet (Brinkmann & Tanggaard, 2018). Sammen med veilederen ble det gjort flere endringer. Kvaliteten på intervjuene er avgjørende for kvaliteten på rapporteringen og analyseringen senere i oppgaven (Kvale & Brinkmann, 2019, ss. 192-193). Det at jeg hadde satt meg grundig inn i selvbestemmelsesteorien på forhånd ble styrende for planleggingen, gjennomføringen og skriveingen av rapporten. Min forståelse av teorien ble viktig for arbeidet videre. Hermeneutikken sier vi kun kan forstå verden på bakgrunn av en forforståelse (Skorgen & Lægred, 2014). Brinkmann og Tanggaard (2018, s. 27) hevder at

kjennskap til emnet gir bedre og mer relevante spørsmål og at de bør være teoretisk begrunnet. De mener også at ingen forskningsintervjuer er nøytrale og at det bør handle mer om å ha et åpent sinn og en bevist naivitet. Det å ha et åpent sinn er ikke det samme som å ha et tomt hode sier de. Jeg kan likevel ikke utelukke at valg av annen teori kunne gi et annet resultat. Teorien kan ha påvirket utfallet og begrenset resultatene, ved at det kan ha redusert min nøytralitet og objektivitet.

Jeg måtte også lese meg opp på teori om kvalitative forskningsintervju. Det å gjøre intervju var helt nytt for meg. Med lite erfaring på feltet, bestemte jeg meg for å gjøre et testintervju i forkant. Her fikk jeg muligheten til å trene og kjenne på hvordan dette var i praksis. Dette gjorde jeg blant annet for å bli tryggere i rollen som intervjuer. Det er mange egenskaper som kreves av den som skal gjennomføre et godt intervju. Her kan det teoretiske grunnlaget hjulpet meg ved at jeg ble mer bevisst aktiv lytting og å se etter «røde lys» underveis. Både Brinkmann, Tanggaard og Kvale fremhever intervjuerens lytteegenskaper som svært vesentlig for å få en best mulig innsikt i eleven sin livsverden. De legger også vekt på et godt dynamisk samspill der intervjuer må være sensibel, vise engasjement og interesse for intervjupersonen. Dette er viktig for å skape en god relasjon. Når jeg nå har valgt å intervju barn kan dette være spesielt viktig å ha fokus på. Jeg gikk til innkjøp av en diktafon for å ta opp alle intervjuene, slik at jeg kunne konsentrere meg helt og fullt om intervjupersonene.

Jeg kontaktet rektor på den utvalgte skolen med ønske om å intervju tre elever med individuell opplæringsplan og spesialundervisning i 7. trinn. Rektor var positiv til dette. Videre leverte jeg informasjonsbrev (se vedlegg 1) med samtykkeerklæring til skolen som videre leverte dette til elevene. Samtykkeerklæring fra foreldre og elev er nødvendig når barn under 15 år skal intervjues. I brevet informerte jeg om hva forskningsprosjektet gikk ut på, hva det innebar for eleven å delta, personvern og rettigheter. De fikk også vite at det var frivillig å delta, og at eleven når som helst kunne trekke seg fra prosjektet.

Et annet valg jeg gjorde helt fra starten av var å ikke informere skolen om temaet medbestemmelse. Dette fordi jeg var usikker på om de kunne påvirke valg av intervjuobjekter og svarene fra disse. Det jeg informerte skolen om var at intervjuene dreide seg om spesialundervisning.

Et annet valg jeg tok var å hilse på informantene på forhånd. Dette gjorde jeg for å trygge og skape forståelse for intervjuet. Jeg snakket litt om temaet medbestemmelse og spurte om de hadde noen spørsmål rundt selve deltakelsen og intervjuet. De fikk også se og prøve

diktafonen. Vi avtalte tid og sted for hvor intervjuene skulle foregå og alle tre gledet seg til vi skulle møtes igjen. Dette tror jeg var utslagsgivende for kvaliteten på de intervjuene jeg gjennomførte.

Det at elevene først ville ha med seg en voksen under intervjuene, kunne påvirket elevenes utsagn. Jeg tror dette første møtet var med på å berolige og ufarliggjøre det hele og alle tre elevene ville gjøre intervjuene uten at læreren var med. Dette første møtet tror jeg var viktig for intervjuets validitet. Det kunne påvirket svarene fra informantene om læreren var til stede.

Jeg tror at møtet i forkant bidro til å trygge eleven før selve intervjuet og at det var positivt for relasjonen mellom oss. Det å skape en atmosfære der informantene føler trygghet til situasjonen og tillit til intervjueren vil være viktig for interaksjonen under intervjuet (Brinkmann & Tanggaard, 2018). Alle tre informantene hadde levert tilbake samtykkeerklæringen med underskrifter om at de ville delta.

En annen viktig faktor som ikke må uteglemmes er å søke om å få godkjent forskningsprosjektet av Norsk senter for forskningsdata. Søknadsskjemaet (se vedlegg 2) sendte jeg inn til vurdering tidlig i prosessen. NSD skal sørge for at data om mennesker og samfunn kan hentes inn, bearbeides, lagres og deles trygt og lovlig. Jeg sendte inn søknaden og fikk forskningsprosjektet mitt godkjent (se vedlegg 3).

3.3 Utvalg

Ved å intervju elevene håpet jeg å få kunnskap og førstehåndsinformasjon om temaet medbestemmelse i spesialundervisning av elever som selv har spesialundervisning i dag. Målet mitt var å forstå intervjupersonene ut fra elevenes perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2019). Voksne kan tro og mene mye om hva som er det beste for elevene men det er ikke alltid dette stemmer. Medbestemmelse handler om å bli lyttet til og bli tatt på alvor. Denne rettigheten ville jeg også gi elevene.

Elevenes egne tanker, følelser og opplevelser rundt medbestemmelse i skolen er det den enkeltes elev som har den beste forutsetningen for å si noe om. Jeg har derfor valgt å se på medbestemmelse fra elevens perspektiv i min problemstilling og har derfor valgt å intervju elever med erfaring i spesialundervisning. Det at intervjuer og intervjupersonen har et felles

tema de har god kunnskap om og vil dele erfaringer rundt er viktig (Kvale & Brinkmann, 2019).

Et annet alternativ kunne være å intervjuere lærerne og fått deres opplevelse og erfaring av å gi elevene medbestemmelse. Dette kunne vært interessant, men jeg ønsker ikke lærerne sine uttalelser i min problemstilling. Jeg vil la elevene få snakke slik at jeg kan få en dypere forståelse og innsikt om hva medbestemmelse har å si for dem.

Det var også et bevisst valg å finne informanter med ulike opplevelser og erfaringer, nettopp for å finne elever som hadde bred og rik erfaring av å få spesialundervisning. Valget ble derfor elever på et høyere trinn på barneskolen med lang og forhåpentlig ulike opplevelser og erfaringer av spesialundervisningen. Jeg antok at elever i et høyere klassetrinn var mer opptatt av medbestemmelse i skolen og derfor var mer interessert i å snakke om temaet. Valget ble tre elever på 7. trinn som alle hadde erfaring fra lang tids spesialundervisning. Jeg informerte skolen om dette ønsket, og lot de gjøre jobben med utvalget i første omgang. Dette kalles for et strategisk utvalg (Kvale & Brinkmann, 2019).

Det var et bevisst valg at jeg ikke skulle kjenne informantene og lærerne på forhånd, og jeg valgte en skole jeg ikke hadde kjennskap til fra før. Dette fordi jeg ville være mest mulig nøytral og ikke være påvirket av å kjenne elevene fra før. Det kan ha skapt utrygghet hos elevene at de ikke kjente meg fra før, men på den annen side tror jeg det var en fordel for elevene ved at de kunne snakke mer fritt. Ved at jeg og informantene ikke hadde noen relasjoner fra tidligere, unngikk jeg at informantene skulle føle seg utilpasset. Dette var et etisk hensyn jeg bevisst tok.

Videre valgte jeg å ikke innhente informasjon fra informantene på forhånd, da jeg var redd dette kunne påvirke min analyse av informantene både i intervjuet, i tolkningen og analysen av dataene i ettertid. Jeg ville være så objektiv som mulig, slik at jeg kunne ha hele mitt fokus rettet mot informantene og deres opplevelse av medbestemmelse i spesialundervisning. Dette var et hensyn jeg tok for forskningens validitet.

Jeg kunne også valgt å intervjuere lærerne i tillegg til elevene for å få et innblikk i hva de mente og fått forklaringer på hvorfor spesialundervisningen ble organisert slik den er i dag. Ved ikke å intervjuere lærerne unngikk jeg å bli farget av deres syn, noe som kunne påvirket min forståelse av barnets perspektiv. Alle mine data kommer fra informantene selv. Studien har ikke til hensikt å vurdere gyldigheten av det som blir sagt, men at jeg har forstått informantene rett.

Informantene viste stor variasjon og bredde, både når det gjaldt tilrettelegging og utfordringer. De hadde også ulike erfaringer og opplevelser av støtte og medvirkning, noe som har gitt de bredere erfaring og ulike opplevelser av medbestemmelse. Dette ga meg varierende og rike data.

Planen var å starte opp med tre informanter, og se om dette var nok for å skaffe gode nok data. Det er ikke antallet, men hvor gode dataene en får som teller. Kvale og Brinkmann (2019) peker på at man heller bør legge vekt på kvaliteten i arbeidet med intervjuene, snarere enn at man skal oppnå et kvantitetsmål. Mine viktigste forhåpninger var at elevene hadde egne opplevelser og erfaringer om medbestemmelse og klarte å kommunisere dette, noe jeg opplevde de klarte. Jeg valgte å ikke intervju flere elever.

Presentasjon av informantene:

Informantene går i 7. trinn og har hatt spesialundervisning fra de startet på skolen. Alle tre har enkeltvedtak og det er skrevet individuelle opplæringsplaner. De har erfaring fra flere forskjellige lærere som har gitt de spesialundervisning som har blitt organisert på ulike måter. Informantene blir i dag tatt ut fra den ordinære klasseromsundervisningen for å ha spesialundervisning 5 timer i uke. Informasjonen om informantene er fortalt av elevene selv.

Informantenes navn	Beskrivelser
Kari	Spesialundervisningen blir tilrettelagt inne på et grupperom alene med lærer i dag. Hun er den eneste eleven som blir tatt ut fra timene i klassen. Dette er hun ikke fornøyd med og har et ønske om å få ha med en venn når hun har spesialundervisning. Hun liker best å samarbeide med andre og vil aller helst være inne med klassen. Hun har tidligere erfaring med spesialundervisningen i klasserommet, der lærer hjalp både henne og andre elever.
Ole	Spesialundervisningen blir tilrettelagt inne på grupperommet der han samarbeider med Lise. Han er ikke den eneste i klassen som har undervisning tilrettelagt ute fra klassen. Tidligere ble Ole tatt ut fra gymtimene for å øve på lesing. Dette ble endret på etter at det ble klaget

	på tiltaket. Ole synes undervisningen inne i klasserommet er vanskelig og han blir lett forstyrret. Han sier han får mer nytte av hjelpen fra spesialpedagogen inne på grupperommet, der de snakker uforstyrret og ikke trenger å ta hensyn til de andre. Han og Lise hjelper hverandre inne på grupperommet.
Lise	Hun har nylig byttet klasse og er nå sammen med Ole inne på grupperommet når hun har spesialundervisning. Dette synes hun er greit. Det er flere i klassen som er ute fra timene. Inne på grupperommet tør hun å lese høyt og øve på foredrag. Hun kan også være mer i bevegelse inne på grupperommet. Hun ønsker likevel å delta mer sammen med klassen og det de andre holder på med. Hun deltar ikke i engelsktimene selv om hun ønsker å være med å synge sanger og se på film. I den forrige klassen hadde hun tilpasninger som nå er tatt vekk. Disse tilpasningene var å kunne selv bestemme å ta en pause ute av klasserommet. Hun har utfordringer med å sitte i ro og sliter med konsentrasjonen.

3.4 Intervjuform

Jeg valgte å intervjuer elevene en og en ved å bruke dybdeintervju. Når alle hadde snakket med meg alene, ville jeg gjøre et gruppeintervju der alle informantene var med. Jeg ville ha med gruppeintervju fordi jeg hadde et ønske om at de sammen kunne dele tanker og ideer som ville være med å berike og kanskje skape ny kunnskap. Dette forteller jeg om i gjennomføringen av intervjuet som kommer i punkt 3.6. Jeg ville gjøre alle intervjuene samme dag, slik at vi hadde samtalene friskt i minne.

I dybdeintervjuet var målet å innhente *rike data* der relevante temaer kunne utdypes. Ønsket var å få personlige beskrivelser fra informantenes egen livsverden, der deres opplevelser og erfaringer av medbestemmelse skulle komme fra. Dette opplevde jeg informantene fikk mulighet til, når de fikk snakke fritt og uforstyrret uten avbrytelser og påvirkning fra andre

informanter. Det at de var alene kan ha fått de til å tørre og åpne seg i større grad i intervjuet. Dette var også et etisk valg fra min side, der informantene ikke skulle føle seg presset eller settes i situasjon der de opplevde at de måtte dele personlige og dype tanker om seg selv med andre.

Jeg erfarte at dybdeintervjuene ga informantene mulighet til å komme med personlige og utfyllende beskrivelser av egne opplevelser og erfaringer av medbestemmelse.

Intervjupersonene snakket i vei og jeg opplevde at de fikk god tid til hvert tema. Jeg avbrøt minst mulig for ikke å hindre dem i å fortelle. Dette ga meg *rike* data (Brinkmann & Tanggaard, 2018, s. 28).

Jeg valgte å snakke med elevene en og en før gruppeintervjuet. Dette for å få en bedre kjennskap til den enkeltes tanker og meninger, noe jeg kunne ta med meg videre inn i gruppeintervjuet. Det kunne vært en fare for påliteligheten av datainnsamlingen om informantene hadde blitt påvirket av de andre sine uttalelser, hvis jeg hadde tatt gruppeintervju før dybdeintervjuet. Dette ble de ikke når dybdeintervju kom før gruppeintervju.

Jeg ønsket også å se om informantene endret mening når de kom sammen i gruppeintervjuet. Ved å gjøre det på denne måten kunne jeg sjekke troverdigheten i det elevene hadde fortalt i dybdeintervjuene tidligere med hva de fortalte i gruppeintervjuet. Jeg erfarte at informantene ikke endret mening i de to intervjuene. Forskjellen mellom intervjuene var at jeg ikke stilte spørsmål og oppfølgingsspørsmål der informantene måtte dele personlige betroelser med de andre. Noe som også kan bety at de ikke delte alt av sine personlige opplevelser og tanker. Likevel snakket de åpent med hverandre og delte erfaringer, noe de selv valgte å gjøre.

Målet for gruppeintervjuet var å få informantene til å snakke sammen og dele erfaringer og opplevelser rundt det å være elever som får spesialundervisning. Jeg hadde et håp om at dette ville være noe de satte pris på. Det var ikke meningen at elevene skulle komme fram til noe felles svar, men heller utveksle ulike erfaringer og opplevelser. Temaet var fortsatt medbestemmelse, men jeg lot informantene styre i mye større grad enn i dybdeintervjuet hva de ville snakke om. Dette for å se om det var andre temaer som ville dukke opp og som jeg ikke hadde lagt vekt på i dybdeintervjuet.

Min rolle i gruppeintervjuet var å holde samtalen i gang og passe på at alle kom til ordet og ikke avbrøt hverandre.

Denne måten å gjennomføre intervju på kalles for et *semistrukturert livsverdenintervju* (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 22). Det betyr at intervjuet ikke må ha en for stram eller løs struktur på samtalen eller at det blir en altfor åpen og fri samtale.

Jeg opplevde raskt at det var vanskelig å få informantene til å snakke fritt og uttrykke sine meninger. Det kan bety at spørsmålene ble for kompliserte. Ved å løsrive meg noe fra intervjuguiden åpnet jeg for en friere spørsmålsstilling. Det jeg måtte passe på var at informantene var innom alle temaene i forskningsspørsmålene, noe intervjuguiden hjalp meg med. Det at jeg valgte å la informantene få snakke mer fritt gjorde at de ble mer engasjert og det holdt samtalen lettere i gang. Selv om jeg ikke fulgte intervjuguiden kronologisk, fikk jeg likevel utdypende svar på alle spørsmål. Det at informantene kom med egne selvopplevde erfaringer og opplevelser kalles for «selvkommuniserende» fortellinger og er et av flere punktet under kvalitetskriterier for intervju (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 194).

Jeg erfarte at ved å løsrive meg delvis fra spørsmålene ble jeg mer observant på det informantene snakket om. Det ga meg større mulighet til å oppdage og følge opp svarene underveis. Dette så jeg i ettertid var nødvendig for å få oppklarende og mer utfyllende svar.

Denne noe løsere formen å intervju på kan også ha fått meg som intervjuer til å bli for engasjert. Jeg kan underveis i intervjuet ha påvirket svarene fra informantene ved at jeg nikket og kom med enkelte bekreftende kommentarer. På grunn av dette kan jeg ha påvirket enkelte uttalelser. Dette kunne jeg høre når jeg lyttet til intervjuet i ettertid.

Informantene var reflekterte over sine egne opplevelser og erfaringer i spesialundervisning, men jeg så likevel at jeg måtte hjelpe informantene i gang ved at jeg forklarte og kom med enkelte eksempler for å få de til å forstå spørsmålene. Her ble intervjuguiden en god hjelp der jeg hadde jeg laget spørsmål og eksempler på forhånd. Det at informantene fikk snakke friere ga meg større mulighet for å følge opp med oppfølgingsspørsmål og kontrollspørsmål, slik at jeg kunne få mer utdypende svar og forsikre meg om at jeg hadde forstått informanten rett.

Denne måten å intervju på gir rikere og dypere data der det er mulighet for høy grad av fortolkning, validering og kommunikasjon sier Kvale og Brinkmann (2019). Nå var analyseprosessen i gang og jeg måtte hele tiden være observant for data som kunne være relevant, og følge opp med kontroll-spørsmål. Likevel kunne jeg høre at jeg ikke alltid fulgte opp spørsmålene der dette var nødvendig. Jeg lot heller ikke informantene vente lenge nok før jeg kom med en ny uttalelse, noe som kan ha påvirket dataene. Jeg oppdaget også at noen av spørsmålene ble ilagt større vekt fra min side. Dette gjaldt spesielt organiseringen av

spesialundervisningen. Her opplevde jeg at temaet engasjerte de spesielt og dette kan ha sammenheng med min vektlegging. Jeg tror også at spørsmålene jeg stilte, og som jeg oppfattet som ledende, har vært oppklarende for meg ved at informantene bekreftet det jeg spurte om. Mitt valg av intervjumetode og bruk av både dybdeintervju og gruppeintervju ble avgjørende for den videre analyseprosessen fordi jeg fikk kvalitative og rike svar på mine spørsmål om informantenes opplevelser og erfaringer av medbestemmelse i spesialundervisning.

3.5 Intervjuguide

Intervjuguiden var en liste med spørsmål jeg lagde på forhånd og brukte under intervjuene. Disse hadde utgangspunkt i forskningsspørsmålene som ble laget for å kunne svare på problemstillingen. Disse var ment å være en ledetråd for å sikre at alle forskningsspørsmålene ble besvart.

Da jeg ikke kjente informantene fra før var jeg spent på hvordan intervjuene ville gå, derfor var det spesielt viktig at jeg var godt forberedt. Av erfaring kan ungdom være alt fra svært så snakkesalige til ikke å tørre å si noe som helst.

Jeg ville derfor utarbeide to intervjuguides, den ene med prosjektets tematiske forskningsspørsmål og den andre med intervjustørsmål som skulle stilles til elevene. Intervjustørsmålene måtte skrives med et dagligspråk slik at informantene ikke misforsto spørsmålene. Det jeg syntes var spesielt utfordrende var å formulere spørsmålene slik at de ble forstått og oppfattet rett. Jeg måtte også være forberedt på å modifisere og justere spørsmålene underveis. Jeg tok også hensyn til lengden på intervjuet. Jeg planla at hvert intervju skulle vare fra 20-30 minutter. Informantene måtte ikke bli for slitne da dette kunne påvirke konsentrasjon og utholdenhet.

For å sikre at intervjuguiden (se vedlegg 2) skulle gi meg svar på problemstillingen måtte jeg sette meg grundig inn i de 3 forskningsspørsmålene:

1. Hvilken opplevelse og erfaring av innflytelse har elevene i spesialundervisningen?
2. Hvilken opplevelse og erfaring av mestring har elevene i spesialundervisningen?

3. Hvilken opplevelse og erfaring av tilhørighet har eleven til fellesskapet i klassen og læreren?

Mitt første fokusområde handlet om informantenes innflytelse. Dette var spørsmål om elevenes erfaringer og opplevelser av å få informasjon om saker som angår dem i skolehverdagen. Videre ville jeg spørre om de hadde erfaring av å bli spurt om hva de mener og ønsker, og deretter finne ut om dette ble tatt hensyn til. Dette er i tråd med opplæringsloven §5-4 der det skal legges stor vekt på elevens syn. I selvbestemmelsesteorien og i Strandbu sin modell blir det viktig å gi barn god informasjon, lytte og ta hensyn til deres meninger og ønsker. Dette er viktige elementer for å fremme medbestemmelse. Jeg ønsket å få fram elevens virkelighetsoppfatning av å få innflytelse i skolehverdagen.

Det andre forskningsspørsmålet handlet om elevenes følelse av mestring. Her ble fokuset rettet mot tilpasset opplæring og elevenes medvirkning i planlegging og tilretteleggingen av dette. I selvbestemmelsesteorien brukes begrepet autonomistøttende undervisning som en viktig faktor for å oppleve mestring og motivasjon. Her dreide spørsmålene seg om erfaringer av å få bruke egne interesser, ønskede metoder, og om fagene opplevdes relevante og meningsfulle. Dette kunne gi en pekepinn på erfaring av autonomistøttende undervisning og mestringserfaringer. Jeg laget også spørsmål om opplevelse av støtte fra lærere og andre elever, og om dette hadde gitt opplevelse av mestring, motivasjon og utvikling. Jeg ønsket også å stille spørsmål rette mot erfaringer av å holde på med aktiviteter de syntes var interessant og gøy. Det å bli spurt og få mulighet til å ta egne valg samt oppleve autonomistøtte, vil kunne gi elevene mulighet for mestring og motivasjon ifølge Deci og Ryan (2000). Dette ville jeg ta med som punkter jeg ville prøve å få svar på i intervjuene.

Det tredje forskningsspørsmålet handlet om elevenes tilhørighet til sin klasse og lærere. Dette er det siste behovet i selvbestemmelsesteorien. Her ble informantenes følelse av tilhørighet og nærhet til klassen og lærere viktig. Dette handler også om følelsen av å bli respektert, likt og verdsatt av andre. Tilhørighet handler også om deltakelse og medvirkning i et fellesskap. Skolen skal være et trygt og godt sted å være, noe som også vil kunne påvirke følelsen av tilhørighet. Dette er en følelse eleven selv må erfare og oppleve (Skaalvik & Skaalvik, 2021). I intervjuene ønsket jeg å avdekke i hvilken grad informantene opplevde tilhørighet.

Temaene innflytelse, mestring og tilhørighet ble klarere og mer konkret for meg, under utarbeidelsen av intervjuguiden.

Jeg valgte å ha de tre forskningsspørsmålene med forenklete spørsmålene rett under hvert punkt på ett og samme ark. Dette erfarte jeg etter at jeg gjennomførte testintervjuet i forkant, noe jeg gjorde for å teste ut hvordan spørsmålene fungerte, både for min egen del og for informantene. Jeg erfarte i testintervjuet at noen av begrepene var vanskelig å forstå. Noe av årsaken til dette kan være at mine spørsmål var formulert feil. Jeg opplevde at det var vanskelig å få informantene i tale. Spørsmålene jeg stilte var formulert slik:

- Opplever du at de voksne gir deg nok opplysninger om saker som er viktig for deg å få vite noe om? (informasjon om deg, fag, mål, iop, evaluering)
- Har noen spurt deg om hvilken hjelp og støtte du mener du trenger?

Jeg lagde derfor noen nye eksempler jeg kunne bruke i intervjuet dersom det ble vanskelig for informantene å forstå hva jeg mente med spørsmålene:

- blir du spurt om hva du ønsker?
- får du være med å bestemme om du vil være inne i timen sammen med klassen eller gå ut på grupperommet?
- Får du bestemme hva du vil skrive om?

Selv om også disse spørsmålene ga grunnlag for ja og nei svar så vekket de informantenes interesse om å fortelle om opplevelser og erfaringer fra egen skolehverdag.

Jeg måtte også være forberedt på å stille ytterligere oppfølgingsspørsmål med *hva* og *hvorfor*, slik at jeg fikk mer utdypende svar. Dette er også en måte å stille spørsmål på når forskeren ønsker å få intervjupersonene til å presisere og beskrive sine uttalelser mer detaljert, også kalt for spesifiserende spørsmål. Ved å benytte kontroll- og oppfølgingsspørsmål, eller det som også blir kalt for fortolkende spørsmål, vil en kunne få mer utdypende kommentarer og dermed forhåpentlig en større sikkerhet for å forstå intervjupersonen rett (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 167).

Spørsmål jeg brukte var:

- Hva mener du med det du sa nå?
- Kan du si et eksempel på det?
- Hva kjenner du inni deg da?

Intervjuguiden var til god hjelp for å holde meg til temaene. Selv om jeg hoppet litt fram og tilbake underveis i intervjuet, ble det et viktig verktøy som hjalp meg til å holde fokus og rettleidet meg igjennom intervjuene.

Jeg erfarte også at intervjuguiden var en god hjelp og rettesnor for meg som var en uerfaren intervjuer. Intervjuguiden hjalp meg med å holde en viss struktur over temaene og spørsmålene, på den annen side var den ikke for styrende. Det som fikk informantene i tale var når jeg benyttet eksemplene og oppfølgingsspørsmålene underveis, noe som fikk informantene til å snakke mer fritt.

Her så jeg fordelene med å ha mulighet for fleksibilitet i samtalene. Jeg så også at flere av svarene på mine spørsmål overlappet hverandre, og hadde betydning på flere av forskningsspørsmålene.

Hadde jeg ikke laget en intervjuguide og satt meg godt inn i teorien på forhånd, tror jeg det hadde vært vanskelig å gjennomføre et kvalitativt intervju. Kvale og Brinkmann sier noe om viktigheten av å ha evne til «aktiv»-lytting og oppdage «røde lys» (2019, s.166). Det at jeg hadde satt meg godt inn i temaene gjorde at jeg klarte å holde større fokuset på informantene, istedenfor å lese og tenke ut neste spørsmål.

3.6 Gjennomføring av intervju

Informantene og jeg hadde på forhånd avtalt rekkefølgen på hvem som skulle starte, tidspunktene og stedet for hvor vi skulle gjennomføre intervjuene.

Jeg startet med å informere om intervjuet og konfidensialiteten, videre fortalte jeg om problemstillingen og ba de stoppe opp og spørre om det var noe de ikke forsto underveis. Jeg poengterte for informantene at det ikke var noe riktige eller feil svar, men at jeg var opptatt av å få høre deres opplevelser og erfaringer.

I begynnelsen av alle de individuelle intervjuene opplevde jeg at det var vanskelig å få elevene til å komme i gang. De svarte med enstavelser eller vet ikke. Jeg tror dette skyltes enten at de ikke forsto hva innflytelse og medbestemmelse var, eller at de hadde liten erfaring av dette. Det kan også være fordi det var en ny situasjon for dem og at de var usikre på meg. Etter hvert når jeg spurte mer konkret om hva de gjorde og hvilke erfaringer de hadde ble det lettere for dem å snakke.

Til slutt etter hvert dybdeintervju samlet jeg *trådene* og konkluderte sammen med informantene for å være sikker på at jeg hadde forstått dem rett. Jeg gjorde dette også for å øke påliteligheten i datainnsamlingen. Dette viser at analysen startet allerede i intervjuet (Brinkmann & Tanggaard, 2018, s. 28). Jeg spurte informantene om hvordan de syntes intervjuet hadde gått, og spurte om det var noe de følte de ikke hadde fått snakket om. Alle ga uttrykk for at de ikke hadde noe mer å tilføye. Etter at informanten var ferdig med intervjuet, skrev jeg kort ned noen betraktninger jeg selv satt igjen med. Jeg gjorde notater om tonefall, stemmeleie, ansiktsuttrykk, alt diktafonen ikke kunne ta opp. Jeg skrev også kort ned egne refleksjoner av hvordan jeg opplevde intervjuet, for ikke å glemme dette til seinere i analysen. Hvert intervju varte ca 20-30 minutter. Intervjuene kunne ikke vært mye lengre, da jeg erfarte at informantene begynte å bli urolige, ukonsentrerte og gjentok svarene sine. Det kan også bety at jeg hadde nådd et metningspunkt, der de ikke hadde mer å fortelle.

I gruppeintervjuet opplevde jeg elevene åpne og tillitsfulle. De var flinke til å lytte og å støtte hverandre i uttalelser de kom med, og de stilte hverandre spørsmål og kommenterte hverandres uttalelser. Samtalen gikk lett og at alle var engasjert og delte erfaringer med hverandre. Jeg opplevde at gruppeintervjuet var nyttig både for meg og informantene ved at de delte felles erfaringer. De var svært engasjerte, og jeg kunne gjenkjenne det de tidligere snakket om fra dybdeintervjuet. Dette var bekreftelsen jeg trengte for å være sikker på at jeg hadde forstått tilbakemeldingen fra dybdeintervjuet. På denne måten fikk jeg validert de svarene jeg fikk i dybdeintervjuet. En bekreftelse på at informantene var trygge under intervjuet fikk jeg i form av deres engasjement og interessen de viste underveis. Dette er beviselig gjennom utsagn som:

...«det vil jeg fortelle til læreren min..»

...«kommer du tilbake? Dette var gøy!»

Jeg gikk derfra med en god følelse i magen, og gledet meg til å starte med transkribering og gjøre analyse.

3.7 Transkripsjon

Transkripsjon er et viktig verktøy for å kunne analysere informantenes utsagn (Kvale & Brinkmann, 2019). Å transkribere er å skrive ned alt som ble sagt i intervjuet, så ordrett som mulig. Anonymisering blir også en viktig del her for å verne informantene og stedet der

intervjuene ble utført slik at de ikke blir gjenkjent av andre. Det vil si å fjerne alle navn og uttalelser som kan bli gjenkjent.

Dette var første gangen jeg skulle gjøre en transkripsjon og hadde lest og hørt at dette var en tidkrevende prosess. Jeg startet med å lytte igjennom alle filene først. De hadde god lyd og det var lett å forstå hva alle sa. Hvert intervju varte om lag 20-25 minutter. Jeg syntes det var spennende og ikke minst veldig lærerikt å lytte igjennom opptakene, noe jeg gjorde flere ganger før jeg startet å skrive ned. Det var på en måte å gjære intervjuene på nytt. Nå som jeg kunne sitte i fred og ro, fant jeg stadig nye oppdagelser. Det å lytte på denne måten handlet også i en viss grad om å se intervjuene fra et fugleperspektiv. Informantenes tonefall, stemmeleie og engasjement ga meg stadig nye oppdagelser som jeg ikke hadde fått med meg under selve intervjuet. Min egen rolle og påvirkning i intervjuet ble også en lærerik prosess, ved å *se seg selv* utenfra. Nye oppdagelser og refleksjoner som jeg ikke hadde fått med meg tidligere kom nå fram. Jeg erfarte at diktafon var et nyttig og helt nødvendig verktøy under intervjuet.

Jeg skrev for hånd alt som ble sagt. Det ble 8 håndskrevne sider til sammen. Det er disse transkriberte intervjudataene som nå skal brukes videre i analyse og drøfting.

3.8 Analytisk tilnærming

Denne oppgaven har en fenomenologisk tilnærming som har til hensikt å frambringe informasjon om verden slik hver enkelt forstår den. Grunntanken bak denne filosofien er at forskeren må legge til side sin forforståelse og forkunnskaper, for bedre å kunne forstå intervjupersonens opplevelse av et fenomen (Brinkmann & Tanggaard, 2018, s. 19). Min oppgave blir å sette meg inn i informantenes sted ved å se verden fra deres side. Vi oppfatter verden ulikt og det er informantenes perspektiv jeg er interessert i å finne ut av og prøve å forstå.

I min forskning er det elevenes erfaringer og opplevelser av medbestemmelse i spesialundervisning jeg vil undersøke. Jeg har prøvd å være nøytral og ikke la mine erfaringer og forforståelse av temaet påvirke analysen. Jeg har prøvd å ha en utfyllende beskrivelse av hele prosess, slik at det klart fremkommer hva som er blitt sagt og gjort, og hva som kan ha påvirket svarene. Hvilke utsagn jeg har vektlagt og latt fremkomme, er en av de tingene jeg var veldig bevisst på og jobbet med under hele analysen. Jeg jobbet bevisst med å ikke la

mine meninger og erfaringer overskygge elevenes egne opplevelser og erfaringer. Denne analysen startet allerede i intervjuet der jeg underveis fortolket og brukte oppklarings spørsmål. Hvordan jeg gjorde analysen blir omtalt i neste kapittel og beskriver analyseprosessen.

3.9 Analyseprosessen

Analyse kan gjøres på ulike måter. Mine intervjuer ble transkribert og skrevet ned ordrett. Jeg valgte en tematisk gruppering med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene. Dette kalles å kategorisere, og gjøres for å forenkle og for å strukturere teksten (Jacobsen, 2015, s. 130).

Videre fylte jeg kategoriene med innhold. Her plukket jeg ut sitater fra dataene som jeg mente var relevante og som belyste hva deltakerne mente. Småbitene er innholdselementene i transkripsjonene som er relevante for forskningsspørsmålene (Befring, 2016, s. 114). Det betyr at ikke alt som sies i intervjuet behøver å være med i analysen. Under hvert tema/forskingsspørsmål samlet jeg sitatene fra hver av de tre informantene og la de under samme kategori. På denne måten var det lettere å sammenligne intervjuene og se likheter og forskjeller. Hensikten med å gjøre dette var å få en strukturerende og oversiktlig bearbeiding av materialet.

Katrine Fangen (referert i Befring, 2016, s. 118) påpeker viktigheten av å få klart frem «hva som er forskerens egne tolkninger, hva som er deltakernes tolkninger av sine handlinger, samt hva som er deltakerens utsagn, og hva som er forskerens tolkninger av disse». I studien gjengir jeg informantens utsagn som sitat for så å fortolke utsagnet i etterkant. Dette for å vise hva jeg har tolket og hva informantene selv har sagt. Jeg bruker tegnene (...) for å vise at det har vært andre utsagn mellom sitatene.

Ved å kombinere den tematiske gjennomgangen av materialet sammen med erfaringer fra datainnsamlingen håper jeg å få et godt empirisk grunnlag for pålitelige tolkninger (Befring, 2016, s. 119). Analyse og tolkning starter, ifølge Tanggaard og Brinkman (2018, s.37) allerede fra den dagen man møter informantene. Analyse innebærer å reflektere over dataenes meningsinnhold og temaene som undersøkelsen er delt inn i. Tolkning derimot handler om hvordan mønstre og sammenhenger i dataene forstås.

I fenomenologisk metode er det meningsinnholdet i dataene som blir analysert (Johannesen mfl. 2019, s. 171). Det betyr å undersøke det informantene forteller og å prøve å forstå den dypere meningen som kan ligge bak. Det kan sammenlignes med å dele dataene opp i mindre biter. Småbitene er innholdselementene i transkripsjonene som er relevante for forskningsspørsmålene. Det betyr at ikke alt som sies i intervjuet behøver å være med i analysen. Noe som kan bety at jeg har oversett viktig informasjon som kunne endret min analyse og tolkning.

Målsetningen med min forskning var å få innsikt i informantenes opplevelser og erfaringer av medbestemmelse i spesialundervisning, noe som krevde forskningsdata som bygget på ulike former for selvrappport (Befring, 2016, s. 109). Med dette som utgangspunkt ønsket jeg å ha et fenomenologisk perspektiv der jeg analyserer og fortolker elevenes forståelse av seg selv og sin skolehverdag. En utfordring Befring henviser til er informantenes evne til introspeksjon, det som har med deres selvinnsett og hvor flinke de er til å fortelle om dette (Befring, 2016, s. 112). Mine informanter klarte dette veldig bra. Jeg fikk rike og utdypende beskrivelser der de viste god forståelse og innsikt om sin egen virkelighet. Engasjementet viste at temaet medbestemmelse var noe som opptok dem. Dette kom tydelig fram spesielt under gruppeintervjuet der de diskuterte, og samtalen gikk lett mellom alle deltakerne. Informantene kom med utdypende og beskrivende data.

I gruppeintervjuet fikk jeg tid til å observere informantene og se de i en sosial kontekst. Jeg fikk på denne måten et bedre inntrykk av deres personlige egenskaper, verdier, holdninger og engasjement. Jeg kunne se om informantene endret meninger eller holdt fast ved sine uttalelser fra dybdeintervjuet, noe de gjorde. På den annen side utviklet de seg ved at de sammen reflekterte og kom fram til felles løsninger. Dialogen mellom informantene ga meg rike og dype data og en dypere forståelse og innsikt om deres selvforståelse.

Intervjuguiden var delt inn i kategoriene innflytelse, mestring og tilhørighet, noe som gjorde det lettere for meg å finne igjen spørsmålene og svarene fra det enkelte temaet. Jeg så nå nytten av å ha en intervjuguide som hadde spørsmål innenfor hvert forskningsspørsmål/tema, noe som forenklet arbeidet med å kategorisere. Det å finne de relevante innholdselementene innenfor kategoriene ble en viktig del i analyseprosessen.

Jeg tror tre informanter var et stort nok antall informanter for meg å håndtere. De hadde ulike erfaringer og opplevelser av medbestemmelse, noe jeg ønsket. Det jeg ser nå i ettertid er at alle informantene hadde spesialundervisning lagt utenfor klassen. Det kunne vært interessant

og hatt med informanter i studien som også hadde erfaring av å være inne i klassen. Dette for å ha et bredere utvalg. Likevel hadde informantene opplevd tiden med korona, hvor de fikk en lang periode der de var i klassen også når de hadde spesialundervisning. En av informantene hadde noe tidligere erfaring fra spesialundervisningen i klassen.

Da dataene var skrevet ned og transkribert klippet jeg ut de uttalelsene jeg mente hadde størst relevans for de enkelte temaene. Disse samlet jeg i grupper. Det ble mer oversiktlig og lettere å finne igjen sitatene. Videre måtte jeg vite hvem dataene kom fra, slik at jeg kunne sammenligne og se fellestrekk og kontrastene hos informantene. Her brukte jeg ulike farger for å markere hvem som sa hva. Klipp og sorter var en metode som fungerte bra for meg. Arbeidet ble oversiktlig og strukturert på denne måten.

Det at jeg på forhånd hadde støttet meg til et teoretisk perspektiv så jeg fordelene med nå. Utarbeidelsen av intervjuguiden med forskningsspørsmål og spørsmål til informanter ble et viktig verktøy også i analysen. Det som kan ha vært en ulempe med å ha temaene som ledesnor, er at jeg har blitt for fokusert på disse. Slik kan viktige temaer som kunne vært relevant for forskningsfunnene blitt borte.

Analyseprosessen var tidkrevende, og jeg brukte lang tid ved å gå fram og tilbake mellom intervjuene. Jeg gjorde stadig nye overveielser og ny analyse, og fant svar som jeg tidligere ikke hadde lagt merke til. Dette var en tidkrevende prosess, men desto viktigere for pålitelighet og troverdighet til analysen.

3.10 Forskningens pålitelighet, troverdighet og etiske dilemma

Forskningens validitet sier noe om gyldighet, sannhet og styrke, og er noe som bør følge forskerens tanker gjennom hele forskningsarbeidet. Validitet i forskning handler om å synliggjøre det en faktisk har gjort gjennom hele forskningsprosessen og ikke bare se på sluttproduktet. Dette er en kontinuerlig prosessvalidering og ikke en endelig produktvalidering (Brinkmann & Tanggaard, 2018). Det betyr at jeg har forsøkt å gjøre en kvalitetskontroll gjennom hele prosessen i alle stadiene i denne forskningen. Gjennom hele metodekapittelet kommer dette fram.

Å validere vil si å kontrollere og sjekke feilkildene ved å ha et kritisk syn på sine fortolkninger og det en gjør. Jeg har prøvd å synliggjøre funnenes pålitelighet, troverdighet og overførbarhet for å verifisere min forskning gjennom hele prosessen.

Innenfor kvalitativ forskning handler generalisering mer om overførbarhet. Generalisering blir fremhevet som en svakhet i kvalitative metoder, fordi det ikke er mange nok intervjupersoner som er med. Intervju som forskningsmetode vil likevel ha fordeler ved at den belyser og bidrar til en større forståelse av enkeltindividers livsverden og slik kan endre vår forståelse og praksis til det bedre (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 199). Ved å få større innsikt og forståelse om andres opplevelser og erfaringer, kan man gjennom dette bedre forstå sammenhenger. Jeg har selv fått nyttig og lærerik informasjon fra informantene som jeg vil ta med meg og bruke i arbeidet sammen med elever.

Begrepene pålitelighet, troverdighet og overførbarhet blir sett på som mer hensiktsmessige for å bruke for å verifisere kvalitativ forskning. Jeg vil gå nærmere inn på hvert enkelt begrep her.

3.10.1 Pålitelighet (reliabilitet)

Pålitelighet vil i kvalitativ sammenheng handle om å synliggjøre de ulike delene i forskningsprosjektet for å kunne vise til kvaliteten og troverdigheten på de innsamlede dataene. Spørsmålet vil være om andre vil kunne få det samme resultatet ved et annet tidspunkt med samme elev; «-ville Ole endret svarene om en annen intervjuer hadde stilt det samme spørsmålet?». Det samme gjelder for analysen og transkriberingen. Det er derfor veldig viktig både å gjenfortelle forskningsprosessen klart og tydelig, samt tydelig forklare sine begrunnelser. Det vil derfor være svært viktig og være tro mot forskningen og være oppriktig med hensyn til hva man ikke har fått til så bra (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 211).

Jeg har prøvd å være tydelig i mine beskrivelser og begrunne mine valg, slik at andre skal kunne forstå hvordan jeg tenker og hvorfor. Det gjelder å gi en klar og troverdig gjengivelse av hva som faktisk skjer. Videre må man kunne akseptere at det finnes flere årsaker til det som skjer. Fekjær kaller det å se valgene sine i et fugleperspektiv (Fekjær, 2019, s. 74).

3.10.2 Troverdighet (indre validitet)

Troverdighet handler om forskningens gyldighet og sannhet. Her kommer forskningens svar på om jeg ved bruk av min metode måler det jeg tror at den måler.

- Har jeg valgt rett metode for å få svar på min problemstilling?
- Kunne en annen måte å gjøre det på ført til andre svar?
- Måler jeg det jeg tror jeg måler?

Troverdighet handler også om hvordan jeg forstår og er tro mot datamaterialet jeg har framskaffet opp mot det teoretiske perspektiv jeg har valgt å bruke.

- Er intervjuansvarene fra informantene sanne og er funnene sanne?
- Spør jeg de rette spørsmålene?

Dette er viktige spørsmål man må stille seg for å få en valid og troverdig forskning. Jeg håper jeg har klart å vise gjennom prosessen og funnene, at jeg ved å bruke et fenomenologisk kvalitativt intervju har klart å få rike og personlige data fra informantene om medbestemmelse i spesialundervisningen.

3.10.3 Overførbarhet (ytre validitet)

Innen kvalitativ forskning dreier overførbarhet seg om hvordan funnene har gyldighet utover utvalget og konteksten. Det vil si om funnene er relevante og anvendbare i andre situasjoner eller grupper, og om en kan kjenne igjen dette. I min studie handler det om i hvilken grad mine funn og resultater er gjenkjennelige og gyldige hos andre elever som har spesialundervisning. Ved å ha belyst annen forskning og lest rapporter kan jeg se en overførbarhet til min forskning. Dette har gitt meg tanker og større innsikt om temaet. Mine kun tre informanter blir et for snevert utvalg for å kunne generalisere. Alle tre informanter må ses på som egne individer med egne opplevelser og erfaringer. Jeg håper jeg har formidlet og beskrevet hele prosessen i detalj slik at den er forståelig og overførbar for andre. På denne måten er validiteten en møysommelig og viktig jobb som jeg har hatt med meg hele veien i denne prosessen.

3.11 Ethiske betraktninger

Forskning har etiske prinsipper som må følges. Jeg som forsker har ansvar for dette. Jeg har gjennom hele prosessen overveid om de valg jeg har gjort kan være til byrde eller skade for informantene. Dette krever en etisk refleksjon fra min side.

Informantene fikk brev med hjem hvor de sammen med foreldrene fikk informasjon om studiet. Informantene og foreldrene måtte godkjenne og skrive under på samtykkeerklæring for å bekrefte at de ønsket å være med på forskningsprosjektet. I brevet informerte jeg om hva intervjuet gikk ut på, hensikten med forskningen, samt at prosjektet var blitt vurdert og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Til slutt opplyste jeg om at det var frivillig å delta og at de når som helst kunne trekke seg fra studiet. Det samme ble informert om før intervjuene startet, slik at jeg visste at de var innforstått med dette.

Jeg har behandlet alle opplysninger konfidensielt slik regelverket krever. Under intervjuet var jeg bevisst på at informanten skulle føle seg vel og ikke oppleve at de ble presset til å si noe de ikke ønsket å fortelle, eller følte var ubehagelig for dem. I rapporten har jeg endret navn slik at informantene ikke skal bli gjenkjent. Jeg har også endret på noen av uttalelsene, slik at de blir mindre gjenkjennelige.

Det å intervju barn kan i seg selv være et etisk dilemma, fordi maktskjevheten er der som voksen og barn, men også som lærer og elev. I hvor stor grad informantene har blitt påvirket av dette vet jeg ikke, men det kan ha påvirket svarene fra informantene. Her kan også informantens svar være påvirket av at de svare det de tror jeg ønsket å høre. Jeg prøvde å utjevne denne skjevheten ved å bygge tillitt og trygghet både før intervjuet og under selve intervjuet. Tillitt og trygghet var noe jeg la stor vekt på ved å skape en god atmosfære og vise at jeg var oppriktig interessert i det de snakket om. Jeg gjentok flere ganger før intervjuene startet at det ikke var noen riktige eller feil svar på spørsmålene, men at det var deres tanker og meninger jeg ville høre om. Dette håper jeg har vært med på å få informantene til å snakke åpent og troverdig.

I en etisk sammenheng tror jeg informantens deltagelse i intervjuene styrket deres opplevelse og følelse av at deres meninger hadde betydning, og at de var verd å lytte til. Da det er informantene som selv sitter med kunnskapen om sin egen opplevelse av medbestemmelse må de ha lov til å uttale seg om denne. Under gruppeintervjuet ga informantene tilbakemeldinger

på at anledningen til å uttale seg hadde betydning for hvordan de nå ser på sin egen skolehverdag.

Barn er en sårbar gruppe og har således behov for beskyttelse. Dette er et etisk dilemma som jeg måtte overveie til enhver tid. Jeg var spesielt varsom ettersom denne forskningen gjaldt barns egne erfaringer og opplevelser, noe som kan få frem personlige og sårbare sider som kan oppleves vanskelig å snakke om. Her måtte jeg være varsom slik at forskningen ikke ble en belastning. Jeg tror de så på intervjuet mer som et privilegium, der de fikk uttale seg om noe de sammen med meg syntes var viktig.

I analysen kommer barneperspektivet fram. Her måtte jeg som forsker sette meg inn i informantenes situasjon og forstå de utenfra. Her kan jeg ha kommet med fortolkninger som ikke stemmer med barnets perspektiv og satt informanten i feilaktig lys. Jeg har derfor gjengitt sitatene mer eller mindre ordrett, slik at det blir synlig hva som er informantenes uttalelser og ikke mine fortolkninger. Hvilke sitater jeg har valgt å ta med i analysen kan likevel ha skapt skjevhet i forhold til hva informantene egentlig vektla, og hva jeg har ment var viktig. Dette ble både et etisk dilemma og et spørsmål om forskningens pålitelighet og troverdighet som jeg hele tiden måtte ta hensyn til. Jeg brukte kontrollspørsmål og oppfølgingsspørsmål for å være mest mulig sikker på at jeg hadde forstått informantene rett. Til slutt i alle intervjuene satte jeg av tid til å oppsummere og konkludere sammen med informantene for å sikre at jeg hadde forstått dem rett. Dette håper jeg har vært med å styrke forskningens pålitelighet og gyldighet, slik at informantene ikke skal bli feilaktig og urettmessige gjengitt. Jeg har derfor prøvd å gjengi barneperspektivet mest mulig riktig i analysen.

Informantene er anonymisert og utsagn er blitt endret på i rapporten slik at det ikke er fare for gjenkjennelse. Med disse etiske betraktningene vil jeg nå gå videre til kapitlet der analyse og drøfting blir beskrevet.

4.0 Analyse og drøfting

I dette kapittelet vil jeg gjøre en analyse av de tre informantenes intervju og se dette opp mot hvert enkelt forskningsspørsmål. Analyse av intervjuene vil bli presentert ved at jeg trekker inn ulike sitater fra informantene. Dette blir drøftet opp mot selvbestemmelsesteoriens tre grunnleggende behov for selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet. Til slutt vil jeg sammenfatte de sentrale funnene.

I min problemstilling ønsket jeg å finne ut hvordan elevene opplevde og erfarte medbestemmelse i spesialundervisning. For å komme nærmere et svar på dette laget jeg følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilken opplevelse og erfaring av innflytelse har elevene i spesialundervisningen?
2. Hvilken opplevelse og erfaring av mestring har elevene i spesialundervisningen?
3. Hvilken opplevelse og erfaring av tilhørighet har eleven til fellesskapet i klassen?

Med forskningsspørsmålene som utgangspunkt laget jeg en intervjuguide der spørsmål var knyttet til hvert enkelt tema. Dette ble utgangspunktet for intervjuene og analysen. Jeg har delt analysen inn i temaene innflytelse, mestring og tilhørighet.

4.1 Elevenes opplevelser av innflytelse

Hvordan opplever og erfarer elevene å ha innflytelse i spesialundervisningen?

Første forskningsspørsmål handlet om elevenes erfaringer og opplevelse av å ha innflytelse i spesialundervisning. Her ble det spurt om erfaringer av å få delta i avgjørelser som angikk dem, og om deres ønsker og behov ble hensyntatt og lyttet til.

Jeg stilte følgende spørsmål til elevene:

- Får du være med å bestemme i spesialundervisningen?
- Blir du spurt om hva du ønsker?
- Blir du hørt?

Kari har spesialundervisningen tilrettelagt inne på et grupperom hvor hun er alene med lærer. Hun forteller at det ikke er andre i klassen som blir tatt ut fra fellesundervisningen. Sitatene jeg har valgt å bruke er tatt med fordi de sier noe om hvilken innflytelse Kari opplever hun

har på tilretteleggingen av spesialundervisningen. I intervjuet forteller hun om både den faglige og den fysiske tilretteleggingen. Sitatene er fra da hun hadde spurt læreren om å få en annen lekse og om å få ha med en venn på grupperommet. Når hun uttrykte dette viste hun både med toneleie og ansiktsuttrykk at dette var noe som opptok henne. På mitt spørsmål om eleven får medvirke svarer Kari:

*- De sier jeg må ha leseleksa. Det er ikke noe gøy (...) Noen ganger blir jeg spurt om jeg vil gjøre det eller det, men ikke alltid.. eksempel pluss eller brøk i matte (...)
Læreren spør ikke om hvordan jeg vil ha det (...) ikke noe, dårlig! De bestemmer mest hva vi skal gjøre (...) Jeg må være med ut. Det er kjedelig å gå ut av klasserommet.
Jeg har spurt læreren om å få lov å ha med en venn, men de sier nei.*

Kari viste misnøye over sin medvirkning i spesialundervisningen. Hun uttrykte til tider sinne og tristhet når jeg spurte om hvordan hun erfarte og opplevde medvirkning og grad av selvbestemmelse. Kari mente det var de voksne som tok avgjørelsene, uten at hun ble spurt og lyttet til. Uttalelser som *Læreren spør ikke, de bestemmer mest og ikke noe-dårlig!* kan tolkes som lite innflytelse i spesialundervisning. Dette er erfaringer og opplevelser som Kari trekker frem og som jeg tolker som liten grad av medbestemmelse.

Den neste informant Ole, tolket jeg som mest fornøyd med spesialundervisningen. I intervjuet kommer det fram at han opplever å bli lyttet til og har mulighet til å påvirke når han ber om det. På den annen side opplever han sjelden eller aldri å bli tatt med på avgjørelser. Jeg trekker frem sitater som viser dette. Ole forteller om en gang det ble klaget på at han ble tatt ut fra gymtimen for å øve på lesing. Dette ble endret på og Ole deltar nå i gym. Videre forteller han om da han spurte lærer om å få ny matteleksa, noe han fikk. Han forteller også at han blir spurt om å delta inne i klassen når de skal gjøre noe gøy. I den første delen av sitatene vises det til erfaringer der Ole opplever å ha større grad av innflytelse. I den siste delen av sitatene viser jeg til erfaringer eleven opplever som liten grad av innflytelse.

-Jeg fikk andre oppgaver i matte, da jeg ville gruble mer ... men jeg spurte da (...) Jeg måtte ut fra gymtimen før for å lese leseleksa. Jeg ville ikke, men jeg måtte gå ut (...) vi sa ifra og da slapp jeg. (...) Når klassen skal gjøre noe gøy spør læreren om jeg vil være i klassen. Da får jeg det.

Videre sier Ole:

- Nei, jeg blir ikke tatt med på avgjørelser ... de sier at nå kan jeg ta med sekken min så går vi inn på grupperommet (...) ingen har spurt meg om hva jeg vil lære mer av, ikke som jeg husker (...) Jeg blir spurt noen ganger om jeg vil gjøre matte eller engelsk først. Det kan jeg bestemme.

Ole har spurt om endringer og skolen har tatt hensyn til dette, ved at han fikk nye mattelekser og endret tid slik at det ikke gikk ut over gymtimene. Samtidig blir Ole bedt om å bli med ut på grupperommet, uten å bli spurt om hva han ønsker. Han sier også at han ikke har blitt spurt om hva han vil lære mer av. Manglende kjennskap om individuell opplæringsplan kan også tyde på dette. Jeg tolker det slik at Ole har opplevd en viss grad av innflytelse, ved at han ble hørt og endringer ble gjort da han ba om det. På den annen side tolker jeg at han har lite valgfrihet og påvirkning på avgjørelser som blir tatt, ved at han sjelden blir spurt om sin mening. Sitatet *Nei, jeg blir ikke tatt med på avgjørelser* blir sagt med en tristhet i stemmen, noe som får uttalelsen til å virke troverdig. Jeg tolket likevel Ole som fornøyd med de tiltakene og tilretteleggingene han har nå i spesialundervisningen. Forskjellene mellom Ole og Kari kan tolkes dit at Ole har i større grad opplevd å bli hørt og lyttet til enn det Kari har opplevd.

Som de andre informantene forteller også Lise at hun ikke opplever å bli tatt med på avgjørelser i spesialundervisningen. Hun forteller likevel om en avtale hun hadde med en annen lærer for en tid tilbake, der hun selv kunne avgjøre når hun trengte å gå ut fra klassen for å ta en kort pause. Lise synes det er vanskelig å sitte lenge i ro. Denne avtalen har hun ikke lenger. Lise har også et ønske om å være mer sammen med klassen istedenfor å være inne på grupperommet. Erfaringene til Lise viser at hun blir lite involvert i dag fordi hun sier hun aldri blir spurt. Jeg tar med sitatene for å vise erfaringer og opplevelser av innflytelsen Lise har nå, og har hatt tidligere i spesialundervisningen.

-før fikk jeg gå ut fra klasserommet når jeg kjente det bruste og det kom ut masse stygge ord. Det kan jeg ikke bestemme selv lenger (...) Har sagt at jeg ikke har så lyst til å være ute på gruppe-rommet nå. Da sier læreren: - «joda, du må komme». Da kommer jeg. Det er greit da (...) Vil helst være mer med de andre i engelsktimene ... vil synge sammen med de andre.. det får jeg ikke, må være ute på grupperommet (...) de vet ikke hvordan vi vil ha det. De spør oss aldri!

Lise har opplevd å ha stor frihet til å ta selvstendige valg tidligere. Hun har opplevd å bli lyttet til, og å få lagt til rette for ønsker og behov. Hun snakker om den snille læreren som hun flere

ganger i intervjuet refererer til. Uttalelsen der hun sier: *De spør oss aldri!* og *joda, du må komme*, forteller at hun nå opplever å ikke ha innflytelse og valgfrihet lengre. Det er læreren som tar avgjørelsene for henne. Dette tyder på liten innflytelse i spesialundervisningen i dag.

4.1.1 Drøfting

Analysen viste sammenheng mellom elevenes opplevelse og erfaring av selvbestemmelse samt grad av motivasjon i spesialundervisningen. Jeg vil videre drøfte dataene fra informantenes opplevelser av selvbestemmelse og se dette i sammenheng med selvbestemmelsesteorien.

Informantene ble spurt om sine opplevelser og erfaringer av å ha innflytelse, noe jeg opplevde at engasjerte dem. De viste også at deres behov var svært forskjellig, noe som igjen viser at det er viktig å lytte til den enkelte og prøve å forstå elevens perspektiv. Dette ga meg en assosiasjon til at selvbestemmelse er et grunnleggende menneskelig behov der det er den enkeltes egenopplevde følelse som må ligge til grunn. Selvbestemmelsesteorien legger derfor stor vekt på at det er elevens følelse av selvbestemmelse som er fundamentet og at det må være en frivillig adferd som må komme fra personen selv. Aktiviteter som er bestemt av læreren vil ikke oppleves som selvbestemmelse, men heller føles som kontrollerende (Ryan & Deci, 2000).

Alle informantene opplevde liten grad av selvbestemmelse i planlegging og tilrettelegging av spesialundervisningen. De forteller at de ikke ble tatt med på avgjørelser og ble ikke spurt om sine ønsker og behov. Uttalelsen *De spør oss aldri!* viser at det ble lagt liten vekt på medbestemmelse, noe som igjen ga liten opplevelse av selvbestemmelse hos elevene. Ut fra selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2000) må elevene oppleve medbestemmelse og valgfrihet for at behovet for selvbestemmelse skal bli tilfredsstilt. Her må elevene få delta aktivt og føle eierskap i beslutningsprosesser. Informantenes misnøye over å ikke bli spurt kan ut fra teorien skyldes manglende deltakelse og mulighet for reel medbestemmelse. Ryan og Deci (2000) legger stor vekt på det de kaller for *autonomistøtte* der læreren må legge til rette slik at elevene føler selvbestemmelse ved å gi eleven valgfrihet og legge vekt på deres verdier, interesser eller behov.

Det som også kom fram i intervjuet var en forskjell i informantenes erfaringer og opplevelse av innflytelse. Kari var den av informantene som viste størst misnøye og frustrasjonen. Dette

kan ses i sammenheng med liten grad av autonomistøtte. Kari opplevde å ikke få innflytelse og valgmuligheter i både læringsarbeid og arbeidsmetoder. I lys av selvbestemmelsesteorien legges det vekt på et ikke-kontrollerende språk, meningsfulle begrunnelser, anerkjennelse av elevens tanker og følelser, samt å ta elevens initiativ på alvor. Dette kalles *autonomistøttende læringsstil* (Ryan & Deci, 2000). Kari opplevde å ikke bli hørt både med hensyn til sitt ønske om å få en annen leselekse og det å få ha med en venn å arbeide sammen med. Dette kan ses i sammenheng med det selvbestemmelsesteorien sier om at både autonomistøtte og autonomistøttende læringsstil må være til stede for å føle selvbestemmelse (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Jeg sammenligner Kari sin misnøye og frustrasjon med manglende medbestemmelse noe som tyder på liten tilfredsstillende av behovet for selvbestemmelse.

Lise derimot har varierende opplevelse av autonomistøtte. Hun har tidligere erfaring av å få bestemme selv og frihet til selv å bestemme når hun kunne gå ut å ta en pause. Hun sier læreren var snill. En lignende beskrivelse hadde Kari når hun forteller om læreren som hjalp henne inne i timen. Dette kan også ses i sammenheng med autonomistøtte, ved at eleven opplever læreren lyttende og respektfull ved å ta elevens perspektiv på alvor. I selvbestemmelsesteorien kan dette også ses opp mot det teorien kaller for *psykologisk freedom* eller som på norsk heter *autonom handling* (Deci, 1980). Dette kjennetegnes med handlinger som er selvvalgt og kommer fra elevens egne ønsker, slik Kari og Lise opplevde den gangen. Likevel opplevde jeg Lise mer motivert og tilfreds enn Kari. Dette kan skyldes at Lise opplevde å ha flere fordeler av å være ute på gruppe enn det Kari opplevde. Lise har en samarbeidspartner, noe Kari ikke har, og hun sier hun får god hjelp og støtte på grupperommet. Det kan også være hun ser verdien av den hjelpen og støtten hun får fra læreren. Dette kan ses i sammenheng med det selvbestemmelsesteorien kaller for *internalisering* av verdier, der aktiviteten ikke gjøres av glede og interesse, men av å se nytteverdien av å holde på med aktiviteten (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 146). Om det er selvvalgt at Lise er på grupperommet tror jeg ikke alltid, men at hun har avfunnet seg med at hjelpen hun får er nyttig tror jeg kan stemme. Lise ønsker både å få hjelp på grupperommet, og å få være mere sammen med klassen, men fordi hun ikke har samme valgfrihet til å ta pauser fra klasserommet som tidligere, kan hun se nytteverdien av å være inne på grupperommet i spesialundervisningen.

På den annen side har hun et ønske om å få synge sammen med klassen i engelsktimene fordi hun har interesse og glede av sang. Kjennetegnet på autonomi sier Ryan og Deci (2017) er at aktiviteten som legges til rette for eleven er knyttet til personens interesser og verdier. Teorien

legger også stor vekt på at selvbestemte aktiviteter vil kunne gi større glede og opplevelse av å lykkes, det de kaller for å skape *flow*. Her kunne Lise fått følelse av medbestemmelse om læreren hadde tatt hensyn til elevens interesser og gitt henne mulighet til å delta i klassen. Lise fikk ikke delta aktivt i læringssituasjonen, fordi hun ikke hadde medbestemmelsesrett. Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 231) mener at medvirkning kan få frem viktig kunnskap om elevens interesser og på denne måten kan det legges bedre til rette for autonomistøtte (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 149). Lise sin frustrasjon kan skyldes manglende valgfrihet og dermed liten tilfredsstillende av behovet for selvbestemmelse i spesialundervisningen slik hun har det i dag. Det samme gjelder for Kari.

Ut fra Stranbu (2011) sin modell er informasjonsutveksling helt nødvendig for å oppleve deltakelse og medvirkning. Medbestemmelse vil først skje når eleven sine ønsker og behov blir tatt hensyn til og lagt til rette for. Ingen av informantene sier de blir spurt om sine tanker og meninger rundt spesialundervisningen. Jeg ser det som en vanskelig oppgave å gi elevene en opplevelse av medbestemmelse når de ikke blir spurt. Strandbu mener det er den voksne sitt ansvar å legge til rette for at viktig informasjon når frem til eleven. Informantenes uttalelser støtter opp om viktigheten av informasjonsdeling som en forutsetning for å legge til rette for medbestemmelse i selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2000).

Ole derimot har opplevd større grad av medbestemmelse og valgfrihet og er den av informantene som uttrykker å være mest fornøyd med spesialundervisningen. Han har i motsetning fra Kari erfart at skolen har tatt hensyn til og endret tilretteleggingen på flere områder i spesialundervisningen etter at han har ønsket endringer. Eksemplet med flytting av spesialundervisningsstimen og fått se film med klassen, er konkrete situasjoner der Ole har opplevd større grad av autonomi. Selv om Ole for det meste ikke blir spurt om han vil være med ut på grupperommet, kan det likevel se ut til at han i likhet med Lise ser flere fordeler med å få hjelpen utenfor klasserommet. Det kan bety at Ole har *internalisert* adferden, og kanskje kommet så langt i reguleringen, at han har *integrert* den til å bli en følelse av en selvbestemt handling og etter å ha evaluert seg fram til at det er klare fordeler med å jobbe med oppgaver som ikke behøver å være like lystbetont. Selvbestemmelsesteorien kaller dette for en prosess mennesker erfarer igjennom hele livet, og som elever ved hjelp av autonomistøttende voksne får hjelp til. Dette kalles for *autonom selvregulering* (Ryan & Deci, 2000). Dette er spesielt viktig for utvikling av autonom ytre motivasjon. Det kan bety at Ole i større grad enn Lise og Kari opplever sin spesialundervisning som mer autonom og autonomistøttende enn det Lise og Kari opplever, noe som også gir økt følelse av

selvbestemmelse. Skaalvik og Skaalvik sier at medbestemmelse og valgmuligheter handler om både innhold og arbeidsformer (2019, s. 148). Ole var mest fornøyd og opplevde å få mer hjelp og støtte i grupperommet enn inne i klasserommet, noe som kan bety at tilrettelegging for autonomistøtte fungerte bedre inne i liten gruppe enn i klasserommet og ga mer eierforhold til undervisningen. Ole har slik jeg ser det opplevd å få flere ønsker tilrettelagt slik han ville, etter at han ytret sine behov om endringer. Ole har opplevd både autonomistøtte og autonomistøttende undervisning og erfart flere selvbestemte handlinger enn hva Kari og Lise har, noe som har gitt mulighet for større opplevelse av selvbestemmelse og medbestemmelse. Det kan også bety at Ole i større grad enn Lise og Kari opplevde sin spesialundervisning som mer autonom og autonomistøttende enn Lise og Kari, noe som igjen har gitt større grad av medbestemmelse.

4.2 Elevenes opplevelser av mestring

Det andre forskningsspørsmålet dreide seg om elevenes opplevelse av mestring i spesialundervisning og spørsmålene omhandlet tilretteleggingen i spesialundervisningen. Jeg ønsket kunnskap om hva informantene mente var viktig for å oppnå mestring for dem og de refererte til erfaringer og opplevelser fra både nåtid og fortid.

Informantene hadde ulike behov og ønsker. De hadde også ulike opplevelser av den tilretteleggingen de fikk, og hvilken nytte de hadde av den. Informantene var spesielt interessert i å snakke om den fysiske tilretteleggingen. De kom stadig innom dette temaet, noe som også engasjerte dem i gruppeintervjuet der samtalen var mer løs. Opplevelsene og erfaringene av å få hjelpen på grupperom var ulik hos de tre informantene. Videre var de enige om at det var lærerne som hadde bestemt at spesialundervisningen nå skulle foregå på grupperommet.

Jeg introduserte temaet med å stille spørsmål om individuell opplæringsplan. Ingen hadde kjennskap til denne og hvilke mål de jobbet mot.

Videre stilte jeg følgende spørsmål:

- Opplever du mestring?
- Har det noe å si hvor dere har spesialundervisningen?

Kari utrykte misnøye over tilretteleggingen hun fikk. Hun fortalte at hun ikke trivdes med å jobbe alene inne på grupperommet uten en venn. Tidligere erfaring der hun fikk hjelp av spesialpedagog inne i klassen var hun mer fornøyd med. Jeg tar med sitatene nedenfor fordi de viser hvilke erfaringer og opplevelser Kari har og har hatt av tilretteleggingen.

På spørsmålet om elevene får tilrettelagt undervisningen slik at de opplever mestring svarer Kari:

-Jeg øver bare på ord. Jeg føler ikke jeg blir bedre på det (...) de er for lette og det er kjedelig (...) Jeg lærer best sammen med de andre. Da får jeg hjelp av læreren min og av vennene mine. Ikke alle gjør det. Jeg gjør det! (...) Jeg likte å jobbe med Knut. Han satt ved siden av meg inne i klasserommet. Han var snill.

Kari opplever at leseleksa er for *lett*, noe som kan tyde på lite utfordringer og mestringsopplevelser. I tillegg sier hun at leksa er *kjedelig*, noe jeg tolker som at leksen er lite interessant. Kari ønsker ikke å jobbe alene inne på grupperommet, fordi hun vil ha noen å samarbeide med. Dette er behov og ønsker Kari har formidlet, men som hun erfarte ikke ble hørt og tatt hensyn til. En slik tilrettelegging kan tolkes dit at den tar lite hensyn til elevens ønsker og behov, og som kan forklare misnøyen og negativiteten hos Kari. Tidligere erfaring med lærer Knut der hjelpen og støtten ble gitt inne i klassen, kan ha vært tilrettelegging hun opplevde som mer nyttig for henne. Utsagnet *snill* kan tyde på det. Hun sier også at hun får hjelp av læreren og vennene når hun er inne i klasserommet. Jeg tolker det slik at Kari opplever å få mer hjelp og støtte når hun er i klassen og kan samarbeide med andre. Hun opplever både den faglige og fysiske tilretteleggingen som lite støttende for følelsen av mestring og motivasjon.

Ole var mer fornøyd og har en annen opplevelse av å få spesialundervisningen ute på grupperommet. Han forteller om gruble-oppgavene han har fått i matematikk og som han liker å jobbe med. Det å få hjelpen inne på grupperommet istedenfor å få hjelp inne i klasserommet har han god erfaring av. På grupperommet kan han og Lise jobbe uforstyrret og det er lettere å få hjelp og støtte fra læreren. Sitatene blir brukt for å vise hvilken tilrettelegging Ole opplevde og som var til god hjelp og nytte for at han skulle oppleve mestring for arbeidet.

- ønsket meg oppgaver så jeg kunne gruble litt. Det fikk jeg (...) Det er fortsatt litt vanskelig (...) Lise og jeg jobber godt sammen (...) jeg får bedre hjelp fra læreren når vi er inne på grupperommet, da slipper vi å viske. Når læreren inne i klassen snakker

så er det vanskelig å få hjelp av den andre læreren (...) i grupperommet kan vi snakke sammen uten at noen forstyrrer oss og det er lettere å forstå.

Ole opplever matteoppgavene mer tilpasset hans ønsker og vanskelighetsgrad, og ga ham interessante utfordringer. Han liker å jobbe sammen med Lise inne på grupperommet fordi de hjelper hverandre. Han opplever mindre avbrytelser og han får mer tid til å få hjelp av læreren. Ole opplever den hjelpen og tilretteleggingen han får inne på grupperommet som nyttig.

Jeg ville høre mer om dette og spurte Ole om det har vært tilfeller der han har tenkt at han heller ville være i klasserommet istedenfor på grupperommet. Ole svarer:

-Veldig sjelden jeg tenker det, men noen ganger. Har ikke sagt det til henne. Læreren er jo bare her for å hjelpe oss og komme videre til ungdomsskolen og sånn.

Jeg tolker det slik at Ole ser nytten av den hjelpen og støtten han får fra læreren og at dette vil gi ham belønning ved at han opplever større grad av mestring etter hvert. Hans erfaring er at hjelpen fungerer bedre på grupperommet enn inne i klasserommet. Det er mindre avbrytelser og bedre tilrettelagt for hans ønsker og behov. Ole opplever tilretteleggingen han får som god hjelp og støtte, både den faglige og den fysiske.

Lise forteller om ulike erfaringer og opplevelser av tilrettelegginger hun har fått tidligere og får nå. Sitatene under viser at hun har blandede erfaringer med den hjelpen hun får. Hun forteller først om øving på høytlesing inne på grupperommet sammen med Ole, noe hun ikke ønsker å gjøre i klasserommet. Lise har nylig byttet klasse og forteller hun ikke kjenner de andre så godt enda.

- jeg tørr å lese høyt når jeg er sammen med Ole (...) redd de andre skal le når jeg er i klassen.

Det å gå ut å øve på lesing er noe hun liker godt og mestrer når hun er ute fra klassen.

Videre forteller hun om engelsktimene, der hun har alle timene ute fra klassen sammen med hjelpelærer og en elev til. Grupperommet ligger ved siden av klasserommet, og hun kan høre hva de andre elevene i klassen gjør. Hun er ikke fornøyd med dette. Hun sier:

Jeg vil vite mer om hva de andre gjør (...) har lyst til å lære mer engelsk med klassen. Hører de synger litt og sånn. Jeg liker å synge.

Lise ønsker å være mer sammen med klassen fordi hun vil vite hva de andre gjør. Hun kan høre de synge engelske sanger noe hun også har lyst til å gjøre sammen med dem. Lise forteller hun er glad i sang og musikk og ønsker å gjøre mer av det hun liker, og har interesse for. Nysgjerrigheten og alle spørsmålene hun stiller til Kari i gruppeintervjuet viser at hun er opptatt av dette. Kari har engelsk sammen med sin klasse.

Når jeg spør Lise om hun ønsker spesialundervisningen tilrettelagt inne i klassen sier hun:

-det spørs, hvis jeg klarer å sitte stille så (...) da det var korona synes jeg det var bedre at læreren var med inne i klassen istedenfor å gå ut hele tiden.

Lise ser nytte av å få være på grupperommet, nå som hun ikke lengre har tiltaket der hun får gå ut av timen på grunn av uro i kroppen. Når hun er ute fra klassen kan hun være mer i bevegelse forteller hun. Opplevelsene fra tiden med korona kan også ha gitt henne nye erfaringer av å være inne sammen med klassen og få ekstra hjelp og støtte av spesialpedagogen der. I gruppeintervjuet var alle informantene opptatt av å snakke om erfaringene sine, og de delte opplevelser og lyttet til hverandre. Det var Lise som til slutt konkluderte og kom med følgende utsagn:

- jeg ønsker å gjøre det de andre gjør, at vi kan øve på det ute liksom, slik at vi kan det litt mer når vi kommer inn igjen ... ja! ja!

Kari og Ole nikket og svarte bekreftende Ja! på det Lise sa. De var tydelig enige om at de ønsket å gjøre det samme som klassen gjorde, men at de trengte litt mer hjelp og støtte ute for å få til dette. Jeg forstår informantene slik at de ville ha tilretteleggingen slik at de kunne være mer forberedt til å følge klassens temaer når de var inne i klassen. Tiden med korona kan ha gitt elevene en ny og større forståelse rundt sin egen situasjon. Konklusjonen de kom fram til og som alle var enig i tilsier at de ønsket mer nærhet og eierskap til det de andre i klassen holder på med, men at de også ser nytten av å få tilpasninger og støtte for å mestre dette. Alle var enige og nikket og smilte.

4.2.1 Drøfting

Analysen viser stor variasjon hos informantene når det gjelder følelsen av mestring med den tilretteleggingen de fikk i spesialundervisningen. Jeg vil nå drøfte informantenes opplevelser av mestring og se dette i sammenheng til selvbestemmelsesteoriens behov for tilfredsstillende av kompetanse.

Analysen viste at elevenes følelse av mestring var knyttet opp til både den fysiske og den faglige tilretteleggingen. Informantene uttrykte også her forskjellige behov for tilrettelegging av spesialundervisningen.

Kari opplevde at tilretteleggingen rundt leseleksa ga lav mestringsopplevelse. Hun mente den var for lett og ikke ga noen utfordringer. Dette kan ses i sammenheng med den proksimale utviklingssonen (Vygotskij, 2000), der det kreves en viss grad av utfordringer og støtte fra lærer og medelever for at ny mestring og kunnskap skal utvikles. Leseleksa til Kari kan ha ligget utenfor denne sonen, der for lette eller for vanskelige oppgaver ikke vil gi eleven muligheter for å utvikle seg og skape ny kunnskap. Oppgaver som ligger utenfor den proksimale utviklingssonen, kan derfor skape liten opplevelse av mestring og føre til amotivasjon. Det vil derfor være viktig at lærer og elev sammen finner realistiske mål og gjør vurderinger underveis samt at de endrer oppgavene om de blir for lette eller for vanskelige slik at eleven får mestringsopplevelser.

Bandura (1997) mener at mennesket klarer å være agent i eget liv, *human agency*, når det handler om å ha evne til å styre sin egen læringsatferd (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 192). Bandura kaller dette mestringstro og krever at eleven opplever autentiske mestringserfaringer (1997). Kari kan ha opplevd at læreren ikke trodde hun ville klare de oppgavene hun ba om og dermed fått lavere mestringstro og mestringserfaring gjennom å ikke få oppgavene hun mente hun ville mestre. Elever som opplever negative opplevelser over tid kan få emosjonelle reaksjoner som skyldes lave mestringsopplevelser (Honneth, 2007). For å unngå dette vil det kreve medbestemmelse fra eleven sin side, og en lærer som aktivt lytter til eleven sine ønsker og behov. Her blir selvbestemmelsesteoriens vektlegging på elevens følelse av mestring igjen være sentral og ha stor betydning for hvordan tilretteleggingen skal gjennomføres. Teorien legger også vekt på å la eleven erfare egne ønsker selv om de ikke mestrer dette med det samme. Dette gir trening i autonom selvregulering. Undervisning og arbeidsoppgaver bør,

når eleven får hjelp og støtte, ligge innenfor den proksimale utviklingssonen for at eleven skal oppleve og få en følelse av mestring og ny utvikling (Vygotskij, 2000). Den fysiske tilretteleggingen der eleven jobbet alene inne på grupperommet ga Kari ingen mulighet for støtte fra andre medelever. For Kari var det viktig å ha flere å samarbeide med for å oppleve støtte og mestring. Bandura (1997) sier også at vi ikke bare lærer av egne erfaringer, men også av å betrakte andres erfaringer. Han kaller dette for modell-læring. Han sier også at der elever opplever mestringserfaringer sammen med andre vil dette ha stor betydning for motivasjon og mestring. Kari var inne på grupperommet alene med lærer. På den måten fikk hun ingen modell-læring eller anledning til å oppleve mestring med andre elever.

I selvbestemmelsesteorien der autonom-ytte motivasjon krever utvikling av selvregulering og integrering av egen læringsprosess vil modell-læring fra både lærer og ikke minst andre elever være sentralt for å kunne observere sin egen læringsprosess. Modellering foregår gjennom dialog der elevene gjør seg erfaringer sammen med andre (Bandura A, 1997). Utvikling av selvregulerende læring skjer lettest i miljøer der elevene har medbestemmelse slik at eleven får erfaringer av egne valg og dermed kan vurdere seg selv. Dette forutsetter at skolen evner å gi en tilpasset undervisning der elevene har mulighet til å analysere oppgavene, sette realistiske mål, motivere seg for oppgavene og ha forventning om å mestre dem (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 204). Kari kan hatt liten mulighet til å skape forventninger om å utvikle sin leseferdighet ved at læreren hadde for lave forventninger til Kari. Det kan også være at Kari hadde urealistiske forventninger til leseleksen, men som Skaalvik og Skaalvik poengterer er det nødvendig at elevene gis mulighet til å ta beslutninger og se konsekvenser av disse. De sier at når elever gis mulighet til medbestemmelse må læreren ta seg tid til å stille spørsmål, bevisstgjøre eleven på hvilke konsekvenser valget førte til, og sørge for at eleven lærer av dette. Denne prosessen er viktig for at elever skal lære selvregulering (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Dette krever autonomistøtte og medbestemmelse av tilretteleggingen i spesialundervisningen. Analysen viser at Kari opplevde liten medbestemmelse. Dette kan, basert på selvbestemmelsesteorien, ha påvirket hennes følelse av mestring og tilfredsstillelsen av behovet for kompetanse. Hun har fått liten autonomistøtte og autonomistøttende undervisning som har gitt liten følelse av mestring og mestringsopplevelser.

Ole derimot var mer fornøyd. Han forteller om matteoppgaver han syntes var utfordrende og var gøy å jobbe med. Ole opplevde tilretteleggingen inne på grupperommet ga mer mestringsfølelse fordi oppgavene var mer tilpasset hans ønsker og behov. Han erfarte at det var mindre forstyrrelser og lettere å samarbeide med læreren uten å måtte ta hensyn til den

ordinære undervisningen. Analysen viser at Ole opplevde større grad av mestring med å få hjelpen ute fra klassen. Det kan se ut til at Ole fikk oppgaver som var mer tilrettelagt innenfor den proksimale utviklingssonen (Vygotskij, 2000) inne på grupperommet. Dette tror jeg fordi han sier oppgavene fortsatt var litt vanskelig og utfordrende, men likevel morsomme å holde på med. Han hadde også en annen elev å jobbe sammen, noe han kanskje oppleve som en god støtte. Læreren ga også støtte ved å gi ham oppgaver han likte å jobbe med. Det kan tyde på større grad av autonomistøttende undervisning der eleven er blitt lyttet til og tatt med på planleggingen. Ole sin følelse av autonomi ved å få holde på med oppgaver han selv ønsker kan ha gitt en opplevelse av selvbestemmelse og nærhet til aktiviteten.

Selvbestemmelsesteorien mener at medbestemmelse både i innhold og arbeidsformer kan skape glede og indremotivasjon ved at eleven får holde på med selvvalgte aktiviteten. Ole har opplevd, i større grad en Kari, autonomistøtte og fått autonomistøttende undervisning, noe som kan ha gitt en følelse av *flow* og mestring. Å lykkes med oppgaver vi selv har valgt sier Skaalvik og Skaalvik (2021) gir en følelse av glede og selvstendighet. De mener det er viktig at elever opplever at læreren tar hensyn til deres synspunkter. Å oppleve å bli tatt på alvor og å bli hørt vil kunne gi større glede og motivasjon over arbeidet. Ut fra dette kan det se ut til at Ole har opplevd både autonomistøtte og autonomistøttende undervisning gjennom å få oppgaver som er tilpasset, utfordrende og har gitt mestringsfølelse. Dette har ført til glede og motivasjon for aktiviteten. I selvbestemmelsesteorien er tilfredsstillelse av behovet for selvbestemmelse viktig. Dette omfatter også tilfredsstillelse av behovet for kompetanse, noe som til sammen gir økt opplevelse av indremotivasjon.

Lise var både fornøyd og misfornøyd over tilretteleggingen. Hun følte mestringsopplevelser både med den hjelpen hun hadde i grupperommet samt ute i klasserommet. Øving på høytlesing, samarbeidet med Ole, og mer frihet til å bevege seg inne på grupperommet var erfaringer hun var fornøyd med og som hun følte ga henne større grad av mestring. Dette kan tyde på at tilretteleggingen har vært innenfor hennes proksimale utviklingszone (Vygotskij, 2000). Det kan også se ut som om Lise har opplevd dette autonomistøttende ved å få dette tilrettelagt i grupperommet. I tillegg har hun også fått mer frihet til å være i bevegelse inne på grupperommet. På den annen side opplever hun å miste en del av den ordinære undervisningen ved å bli tatt ut i gruppe. Misnøyen over ikke å få delta i sang i engelsktimene opplevde hun negativt. Sang var en stor interesse og lidenskap hos henne, og kunne ved å få delta med sine interesser i klassen skapt høyere grad av mestring i engelsk. Deci og Ryan (2000) legger også stor vekt på dette og sier at elevene må få følelsen av å holde på med det

de trives med og har interesse for (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 144). Tilpasningen bør derfor ta hensyn til, og legge til rette for elevenes interesser, noe som kan bidra til en opplevelse av det som selvbestemmelsesteorien kaller *flow* og som kan skape indremotivasjon. Tiden med korona hvor alle måtte være inne i klassen og ingen hadde spesialundervisning i grupper kan ha gitt Lise en opplevelse av mer mestring og kunnskap ved å få være mer deltagende i fellesundervisningen. Her kan igjen teorien om autonomistøtte vise til at der elevens interesser blir hørt og benyttet i undervisningen, vil dette kunne påvirke motivasjon og mestring til det positive. Det at Lise tidligere har opplevd mer selvbestemmelse ved å selv avgjøre når hun har behov for å gå ut av timen og nå ikke lenger får anledning til dette, kan ha gitt henne en sterkere mistrivsel. Det å først oppleve stor grad av autonomi som så blir tatt vekk igjen kan tyde på at det er en sammenheng mellom autonomistøtte og motivasjon. Det viser også hvor viktig det er å få delta og å oppleve autonomi i arbeidsprosessen for derigjennom å oppleve mestring. Dette kan ha påvirket Lises opplevelse av mestring og videre tilfredsstillende av behovet for kompetanse i selvbestemmelsesteorien.

Manglende autonomistøtte kan ha ført til at Kari og Lise ikke fikk den tilretteleggingen de trengte. Dette kan ha påvirket både deres følelse av mestring og engasjement for faget. Ole opplevde det motsatte ved å oppleve en bedre tilrettelegging. Han fikk sine ønsker og behov dekket inne i grupperommet ved å få autonomistøtte og autonomistøttende undervisning fra læreren og fikk dermed større følelse av mestring.

Analysen kan tyde på at ulik følelse av kompetanse gir varierende tilfredsstillende av det grunnleggende behovet for kompetanse. En følelse av mestring kan stimulere eleven til å gjenta aktiviteten, slik Ole opplevde. Motsatt vil følelsen av å ikke mestre gi liten lyst til å fortsette. Dette kan forklare Kari sin opplevelse. Når det er følelsen av mestring som blir avgjørende i denne teorien er det viktig at læreren under hele arbeidsprosessen følger med og gjør endringer slik at eleven opplever mestring. Kari opplevde ikke ny kompetanse og ble amotivert. Ole etterspurte nye utfordringer, noe han fikk, og som han sammen med medelev og lærer fikk motivasjon til å gå videre med. Dette er i samsvar med selvbestemmelsesteorien hvor det legges stor vekt på at undervisningen og arbeidsoppgavene er tilpasset elevens læreforutsetninger, interesser og behov (Ryan & Deci, 2000). Tilpasningene må legges til rette slik at eleven opplever å få jobbet innenfor sin proksimale utviklingszone, så lenge eleven får hjelp og støtte underveis (Vygotskij, 2000). Autonomistøtte blir igjen viktig også her, for å kunne gi den rette tilpasningen.

Hvilke behov hver enkelt elev har viser seg å være svært forskjellige, og kan derfor ikke bare være fokusert rundt tilrettelegging av selve læringsstoffet. Analysen viser at den fysiske tilretteleggingen kan ha like stor betydning for elevens mestringsopplevelser. Kari mente hun lærte best sammen med andre der hun kunne få hjelp og støtte. Ole derimot opplevde det å være inne på grupperommet ga større frihet til å få hjelp og støtte fra læreren uten å bli forstyrret. Lise følte utrygghet ved å gjøre enkelte aktiviteter i full klasse og hadde fordeler med å øve i liten gruppe, der også friheten til å være mer i bevegelse hjalp på konsentrasjonen. Likevel ønsket hun å få delta mer i enkelte aktiviteter inne i klassen, noe jeg tror kunne ha hjulpet henne til å mestre utfordringene sine.

Analysen viser at der læreren ga informantene mulighet til medbestemmelse også har påvirket opplevelse av mestring og kompetanse. Dette viser at medbestemmelse er viktig for å gi tilpasset opplæring. Det at læreren har lyttet og gitt elevene medbestemmelse i tilretteleggingen kan ha bidratt til, og gitt informantene, den *stillasbyggingen* de trengte for å mestre innenfor deres proksimale utviklingszone (Vygotskij, 2000). Igjen viser dette at elever må bli hørt slik at de sammen med læreren finner tilrettelegging som er til det beste for elevenes mestring. Autonomistøtte blir også her svært viktig slik selvbestemmelsesteorien legger vekt på.

Analysen tyder på at elevenes følelse av mestring er viktig for å tilfredsstille behovet for kompetanse. Hva eleven faktisk opplever av mestring, og hva han trenger for å oppleve mestring, kan ikke læreren alene vite noe om. Istedenfor bør læreren sammen med eleven finne tilrettelegginger slik at eleven opplever at han har bidratt og føler eierskap til dette. Analysen viser at autonomistøtte og autonomistøttende undervisning også har noe å si for følelsen av mestring. Det samme finner vi i selvbestemmelsesteorien der de sier at følelsen av kompetanse opprettholdes eller forsterkes om eleven opplever større grad av autonomi i prosessen (Ryan & Deci, 2000).

Tiden med korona der elevene har vært sammen med klassen og ikke blitt tatt med ut for å ha spesialundervisning, kan ha gitt elevene en større forståelse rundt hva de trenger av tilrettelegginger for å oppnå best mulig mestring. Det kan bety at elevene nå ønsker å få tilretteleggingen i spesialundervisningen rettet mer opp mot det de andre i klassen holder på med, noe de ikke har opplevd samsvar mellom tidligere. Tilpasningene de nå ønsker kan forstås dit at det er ønske om bedre tilrettelegging av det faglige, og som skal følge klassens tema slik at de er best mulig forberedt til å møte mestring når de er sammen med klassen. Dette kan tyde på internalisering og høyere grad av selvregulering hos elevene, noe som viser

at informantene har fått en større forståelse rundt behovet for spesialundervisning (Ryan & Deci, 2000). Det vil kreve god planlegging fra de voksne, og et godt samarbeid, for å legge forholdene best mulig til rette for alle elever inne i klasserommet. Likevel kan det være behov for å få ekstra hjelp og støtte i grupperommet. Dette for å være best mulig forberedt og slik at de i større grad vil føle mestring og kompetanse sammen med klassen (Haustetter, 2012). Dette ønsket om å oppleve mer mestring inne i klassen kan ha kommet fra erfaringene de har hatt fra tidligere lærere og tiden med korona. Ønsket om å bli mer involvert i det de andre i klassen holdt på med, og få hjelp og støtte for å klare disse utfordringene når de kom tilbake til klassen, var ønsket som gikk igjen hos alle. Engasjementet og ønsket om å bli mer involvert i det de andre i klassen holdt på med, og dermed hvor spesialundervisningen burde foregå, ble diskutert i gruppeintervjuet. Det var tydelig at dette var noe som var viktig å snakke om. Dette kan også ses på som et funn. Kanskje er spesialundervisningens plassering noe som har større betydning for elevene enn det vi tror. Det kan også være noe lærerne ikke involverer eleven i fordi det ved den enkelte skole kan være en praksis at all spesialundervisning skal foregå enten adskilt fra klassen eller inne i klasserommet.

4.3 Elevens opplevelse av tilhørighet

Det tredje og siste forskningsspørsmålet handler om informantenes opplevelser og erfaringer av å føle seg som en del av et fellesskap. Jeg stilte informantene spørsmål om sosial og faglig tilhørighet. Her er klassen brukt som arena for fellesskapet. Informantene var lett å få i tale og temaet tilhørighet var noe som engasjerte dem. Jeg stilte spørsmålene:

- opplever du å være en del av det sosiale fellesskapet i klassen?
- Opplever du å være deltagende i det faglige klassen holder på med?

Kari har sin spesialundervisning ute fra klassen i alenetimer sammen med spesialpedagog. Enkelte av timene er dobbelttimer. Eleven har også erfaring av å være i gruppe med flere elever fra tidligere. Sitatet har jeg hentet fra både dybdeintervjuet og gruppeintervjuet der eleven ikke endret på uttalelsene og meningene sine. På spørsmålet om elevene opplever tilhørighet til fellesskapet i klassen svarer Kari:

-Jeg er alene med læreren. Jeg vil være i klasserommet mitt akkurat sånn som de andre ... vil ikke være forskjellig (...) Jeg føler jeg ikke er en av dem når jeg går ut fra klasserommet (...) jeg får en mer glad følelse når jeg har med en venn eller to (...) jeg

løper tilbake til klasserommet når timen er over (...) Jeg likte å jobbe med Knut. Han satt ved siden av meg inne i klasserommet. Han var snill.

Karis uttalelser under intervjuet der hun sier hun *ikke føler seg som en av dem* og at hun *ikke vil være forskjellig* tolker jeg slik at hennes opplevelse av tilhørighet til klassen blir svekket slik spesialundervisningen er tilrettelagt for henne. Hun sier hun ikke vil være forskjellig, noe jeg tolker som annerledes. Kari er den eneste eleven som blir tatt ut fra klassen og noe jeg tolker at hun ikke liker. Hun sier hun *løper* tilbake til klasserommet. Beskrivelsen tolker jeg også som et ønske om å komme tilbake til de andre, der hun egentlig vil være.

Sitatet der hun sier at hun *får en mer glad følelse* når hun er sammen med flere, styrker hennes ønske om å få delta sammen med de andre, og bekrefter hennes opplevelse av utenforskap. Uttalelsene om Knut der hun sier han var *snill* kan bety at Kari likte denne læreren spesielt godt og at hun opplevde seg likt, respektert og verdsatt av han. Slik jeg tolker Kari i dag opplever hun lite tilhørighet til det sosiale og det faglige fellesskapet i klassen, og føler seg lite respektert av læreren.

Ole har en litt annen erfaring og opplevelse av spesialundervisningen og tilhørigheten til klassen. Han er ute på grupperommet, der han kan samarbeider med Lise. På spørsmål om han opplever tilhørighet til klassen svarer han:

-Jeg vil helst være i klasserommet, men det kan være litt vanskelig å forstå (...) Jeg synes det er ok å gå ut. Ingen andre spør hvorfor jeg er ute (...) når jeg er i klasserommet og vi gjør ting sammen, spiller spill eller gjør gruppearbeid, da er det fint å være i klasserommet. Jeg og Lise jobber godt sammen inne på gruppa. Vi hjelper hverandre.

Sitatet der Ole sier *jeg vil helst være i klassen, men det er litt vanskelig å forstå* tolker jeg slik at Ole opplever den ordinære undervisningen i klassen som vanskelig. Han sier også at det er *ok å gå ut* noe som kan bety at han opplever undervisningen mer lagt til rette for han ute på gruppe. Jeg tolker det dit at Ole har mindre faglig tilhørighet til den ordinære undervisningen enn det han har til spesialundervisningen. Han sier det er *fint* å være sammen med dem når de spiller spill og gjør gruppearbeid, noe jeg tolker som tilhørighet i det sosiale med klassen. Ole sier også at han og Lise *jobber godt sammen og at de hjelper hverandre*. Han har i motsetning til Kari en læringspartner som han kan jobbe sammen med inne på grupperommet. Jeg tolker det slik at Ole opplever å ha god sosial tilhørighet både til den lille gruppa og til det sosiale

fellesskapet i klassen. I klassen tolker jeg Ole sin opplevelse av den faglige tilhørighet til å være dårlig, noe som gjør at han likte bedre å være ute på grupperommet der han opplevde å ha større tilhørighet til stoffet.

Lise hadde i likhet med Ole ulike opplevelser av tilhørighet til klassen. Hun var tydelig engasjert og var opptatt av å snakke om temaet. I gruppeintervjuet viste hun stor forståelse og støttet seg til Kari sin uttalelse om *å føle seg utenfor og ikke være en av dem*. Hun ønsket å være mer inne i klassen og delta i det de andre gjorde. Hun spurte flere ganger om hva de andre holdt på med inne i timene. Hun ønsket å lære mer sammen med klassen. På den annen side forteller hun når jeg stiller spørsmålet om hennes opplevelse av tilhørighet til klassen:

-Det er greit å gå ut fra klassen, men jeg har lyst til å vite mer om hva de andre gjør (...) vil synge sammen med de andre (...) ser dere på film så vil jeg være med! Synger dere? Hva gjør dere?(...) jeg ønsker å gjøre det de andre gjør, at vi kan øve på det ute liksom, slik at vi kan det litt mer når vi kommer inn igjen ... ja! ja!

Lise forteller om mange fordeler med å få hjelp ute på grupperommet, eks ved å lese høyt og få mer frihet til å bevege seg rundt, noe hun opplever positivt. På den annen side kan utsagnene tyde på at hun opplever å miste en del av det de andre i klassen holder på med og at dette er noe hun vil vite mer om. Sitatet der hun sier *jeg har lyst til å vite mer om hva de andre gjør* tyder på at hun ønsker å gjøre mer av det de andre gjør og på den måten føle større tilhørighet til de andre i klassen. Det kommer også fram i gruppeintervjuet der hun stadig spør de andre informantene om hva de gjør inne i klassen. Spørsmålene *hva gjør dere?* og *Hva synger dere?* er eksempler på dette. Sitatet *jeg vil synge sammen med de andre* der hun forteller fra engelsktimen hvor hun er inne på grupperommet og hører resten av klassen synge engelske sanger, viser også et ønske om å delta mer sammen med klassen. Lise var også enig i uttalelsen til Kari i gruppeintervjuet, der Kari sier hun opplever å være *utenfor og ikke en av dem* når de snakker om tilhørighet til klassen. Jeg tolker det slik at Lise opplever å ikke være medregnet i læringsmiljøet, fordi hun ikke får delta i det faglige og det sosiale fellesskapet inne i klassen i enkelte fag.

4.3.1 Drøfting

Analysen viste også her stor variasjon mellom informantene sin følelse av tilhørighet og den tilretteleggingen de fikk i spesialundervisningen. Jeg vil nå drøfte informantenes opplevelser av fellesskap i klassen og se dette i sammenheng til tilfredsstillende av behovet for tilhørighet i selvbestemmelsesteorien.

Analysen viste at opplevelse av tilhørighet ikke må dreie seg om å gjøre aktiviteter sammen med andre. Ole er et eksempel på dette. Han likte å jobbe med oppgaver inne på grupperommet sammen med læreren. Inne i klasserommet opplevde han mindre tilhørighet fordi undervisningen opplevdes vanskelig og lite tilrettelagt for han. Denne følelsen av å ikke henge med de andre kan være like avgjørende for følelsen av tilhørighet i et klassefellesskap (Ryan & Deci, 2000). Ole opplevde slik jeg tolker det mer tilhørighet til det faglige fellesskapet når han fikk hjelp og støtte inne på grupperommet, der han både opplevde mer mestring og fikk mer nytte av autonomistøtte fra læreren. Støtten kan også ha gitt han opplevelse av mer mestring, slik at han kunne være mer deltakende i fellesskapet når han var sammen med klassen. Dette kan ha gitt Ole en følelse av tilhørighet til klassen selv om han hadde tilretteleggingen ute på grupperommet. Dette kan ses i sammenheng med hva Deci og Ryan (2000) sier om at eleven ikke behøver å gjøre aktiviteter sammen med andre for å være motivert og føle tilhørighet med andre. Det selvbestemmelsesteorien legger stor vekt på er elevens følelse av tilhørighet og nærhet til en gruppe. Ole opplevde at han var akseptert av de andre i klassen, selv om han var ute på grupperommet når han hadde spesialundervisning. Han opplevde likevel liten medbestemmelse om hvor spesialundervisningen skulle foregå, men opplevde at tilretteleggingen av det faglige i større grad ble tilrettelagt hans ønsker og behov. Han kan også føle seg mer deltagende og medregnet i gruppen han er en del av slik spesialundervisningen er tilrettelagt. I dag får han større selvbestemmelse om han vil være med i sosiale aktiviteter med klassen og der han har flere å være sammen med inne på grupperommet. Selvbestemmelsesteorien legger stor vekt på å føle nærhet til andre, være integrert og medregnet i fellesskapet en tilhører. De legger også vekt på at tilhørighet handler om å gi omsorg, motta omsorg og føle seg akseptert av miljøet (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 144). Det kan se ut til at Ole følte stor grad av dette både inne i klassen og i gruppe med Lise. Kari derimot følte liten grad av tilhørighet. Hun følte seg *utenfor og ikke en av dem* når hun ble tatt ut fra klassen til spesialundervisning. Dette er følelser Kari har som ikke tilfredsstillende behovet for tilhørighet i selvbestemmelsesteorien. Hun sier hun ønsket *å ha med en venn eller*

to inne på grupperommet, noe hun ikke fikk. Analysen viser at tilrettelegging utenfor klassen kan gi en følelse av utenforskap slik jeg tolket at Kari følte sin opplevelse av tilhørighet. I selvbestemmelsesteorien brukes begrepene *belonging* og *relatedness* som grunnleggende behov som må være tilfredsstillt for å oppleve tilhørighet.

Det å ha andre å samarbeide med kan også være betydningsfullt for *internalisering* og *integrering* av ytre-motivasjon og på den måten være en viktig støtte for følelsen av tilhørighet (Ryan & Deci, 2000). Dette kan være det motsatte av hva Kari følte ved både å oppleve liten autonomistøtte og ikke ha noen å samarbeide med i spesialundervisningen. Det kan se ut til at Kari sin opplevelse av spesialundervisningen virket stigmatiserende når hun var den eneste i klassen som ble tatt ut (Haug, 2018). Skaalvik og Skaalvik mener derfor at valg av organiseringsform må ta hensyn til hva eleven opplever som viktig både for sosial og faglig tilhørighet til enhver tid (2021). Kari opplevde å ikke bli lyttet til og det ble ikke tatt hensyn til hva hun følte om den sosiale tilhørigheten, selv om hun hadde uttrykt dette for læreren. Dette kan ha bidratt til å svekke Kari sin motivasjon og å ha gitt henne en negativ emosjonell reaksjon i forhold til å fortsette med spesialundervisning ute fra klassen.

På den annen side viste erfaringene Kari hadde fra lærer Knut, at følelse av tilhørighet også handler om læringsmiljø som viser anerkjennelse, omsorg og trygghet. Tilhørighet kan ut i fra analysen sees i sammenheng med begrepet *emosjonell støtte* som legger vekt på hvilken grad elevene opplever å bli oppmuntret, verdsatt, akseptert og respektert av læreren, samt følelse av trygghet sammen med dem (Federici & Skaalvik, 2013). Begrepet tilhørighet kan knyttes opp mot elevens følelse av både emosjonell og instrumentell støtte. Kari følte i større grad emosjonell støtte fra lærer Knut. Den instrumentelle støtten kan ses i sammenheng med at arbeidsoppgaver og metoder ble tilrettelagt i samarbeid med eleven, og der det ble lagt stor vekt på autonomistøtte. Knut hjalp Kari inne i klassen der hun følte hun fikk god tilrettelegging for både mestring og emosjonell støtte. Jordet (2020) har utvidet anerkjennelsesbegrepet *kjærlighet* til også å gjelde utenfor den privates sfære. Her skriver han om viktigheten om anerkjennelse også å gjelde mellom elev og lærer. Dette kan ha gitt henne en sterkere følelse av tilhørighet til fellesskapet i klassen og læreren, noe som kan ha gitt større trivsel og motivasjon i skolehverdagen.

Lise har i likheter med Kari også en følelse av mindre tilhørighet til klassen, selv om denne ikke er like sterkt som Kari. Lise opplever spesielt at engelsktimen, der hun ikke får være med klassen og synge, som frustrerende. Dette kan ses på som utenforskap og at hun opplever å være utenfor. Opplevelsen blir kanskje enda mer forsterket fordi hun sitter på grupperommet

ved siden av og hører at de andre synger i klasserommet ved siden av. Følelsen av utenforskap kan oppleves sterkere på grunn av dette. Erfaringer Lise har og følelser hun sitter igjen med når det handler om tilfredsstillelse av behovet for tilhørighet til klassen, kan forklare hennes noe ambivalente forhold til spesialundervisningen. Lise har i motsetning til Kari en samarbeidspartner hun kan jobbe sammen med. Hun opplevde at hun sammen med samarbeidspartner gav og fikk støtte i arbeidet inne på grupperommet.

Analysen kan tolkes dit at Lise og Ole i større grad opplevde autonomistøtte fra læreren og en autonomistøttende undervisning i tilretteleggingen av spesialundervisningen enn hva Kari erfarte. Dette kan ha påvirket Lise og Ole til å se verdien av å få spesialundervisning, slik at de etter hvert har integrert denne til å bli deres egen selvvalgte aktivitet. Dette er i tråd med hva selvbestemmelsesteorien mener når de sier at autonomistøtte fremmer integreringen slik at den oppleves som en selvvalgt handling (Ryan & Deci, 2000). Lise sin uttalelse i gruppeintervjuet der hun sier at hun *ønsker å gjøre det de andre gjør, at vi kan øve på det ute liksom, slik at vi kan det litt mer når vi kommer inn igjen*, tolker jeg dit at hun har en forståelse for at spesialundervisningen har nytte for henne. Hun har erfart at hun trenger hjelp og støtte slik at hun er bedre rustet til å møte utfordringer hun vil treffe på inne i klassen og senere i livet.

Informantene mente at for å oppleve mestring inne i klassen var det viktig å øve slik at de var best mulig forberedt til å møte utfordringer, og på den måten være mer deltagende slik at de følte mer tilhørighet med de andre. Ønsket fra informantene var å få være mest mulig i fellesskapet og at spesialundervisningen skulle hjelpe dem med å være best mulig forberedt på dette. I gruppeintervjuet var alle enige om at dette var en god løsning.

4.4 Sentrale funn

Funn viste at informantene ikke ble tatt med på avgjørelser og ikke ble spurt om sine ønsker og behov når det gjaldt organisering og tilrettelegging av spesialundervisningen, noe som viste at medbestemmelse ikke ble lagt vekt på. Funn viste også at der informantene spurte og fikk lagt til rette for ønsker og behov, og hvor de ble tatt med på avgjørelser så gav dette følelse av medbestemmelse. Funn viste at autonomistøtte og autonomistøttende undervisning ga elevene følelse av selvbestemmelse og bidro til å skape motivasjon og trivsel. Der

informantene opplevde stor grad av kontroll utenfra ga dette liten følelse av selvbestemmelse og liten grad av motivasjon og derigjennom større grad av mistrivsel.

Funn viser også at opplevelse og følelse av mestring bør være veiledende for de tilretteleggingene som gjøres. Dette både når det gjelder den organisatoriske som den faglige tilretteleggingen av spesialundervisningen. Elevenes interesser, ønsker og behov må tas hensyn til og legges til rette for, noe som vil være med å påvirke elevens mestringsopplevelse og engasjement for arbeidet. Dette viser at autonomistøtte og autonomistøttende undervisning ikke bare er viktig for elevens følelse av selvbestemmelse, men også har stor betydning for følelse av mestring, motivasjon og tilfredshet for læringsarbeidet.

Funn viser at følelsen av tilhørighet handler om å delta både i et faglig og sosialt fellesskap. Dette viser at organiseringen av spesialundervisningen kan få stor betydning for elevens tilhørighet til klassen. Funn viser også at mestringsfølelse har betydning for følelsen av tilhørighet, og tilhørighet til andre har betydning for følelse av mestring. Videre viser funn at der elever opplever både autonomistøtte, autonomistøttende undervisning samt emosjonell støtte fra læreren, gav dette større tilfredsstillelse av alle de tre behovene selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet, og at elevens medbestemmelse er avgjørende for dette.

5.0 Oppsummerende drøfting

Her vil jeg se på noen av hovedfunnene jeg fant i denne studien opp mot problemstillingen:
Hvordan opplever og erfarer elevene medbestemmelse i spesialundervisning i skolen?

Jeg vil først drøfte informantenes opplevelser og erfaringer av manglende innflytelse og medbestemmelse i spesialundervisning. Videre vil jeg drøfte viktigheten av medbestemmelse for elevers motivasjon og trivsel. Til slutt ser jeg på spesialundervisningen som ulike erfaringer av tilhørighet. Sist i kapitlet har jeg en avsluttende kommentar der jeg har gjort meg noen tanker om fremtidens spesialundervisning.

5.1 Manglende medbestemmelse i spesialundervisningen

Mitt hovedfunn er at informantene opplevde å ikke bli spurt, ergo ikke bli lyttet til. Dette betyr at de ikke fikk si sin mening om hva de ønsket, mente og tenkte før avgjørelser ble tatt. Informantene forteller at ikke de hadde noen erfaring med å få ta del i utformingen av individuell opplæringsplan og de opplevde heller ikke å bli spurt om hvordan de ønsket tilretteleggingen av spesialundervisningen i dag. Utsagnet *De spør oss aldri!* gir et bilde på dette. Når en ikke blir spurt om hva en selv ønsker og mener, blir det vanskelig å få fremmet sine synspunkter. Dette kan sammenlignes med hva selvbestemmelsesteorien kaller for en kontrollerende læringsstil, der voksne tar avgjørelser for elevene (Ryan & Deci, 2016).

Ser en dette opp mot deltakelsesmodellen til Strandbu (2011) er ingen av kriteriene blitt fulgt når eleven ikke blir spurt og det er de voksne som tar avgjørelsene på forhånd. Muligheten til *informasjonsutveksling, hjelp til meningsdanning og mulighet til å formidle egne meninger* er ikke tatt hensyn til. Ut fra modellen til Strandbu må eleven få informasjon og anledning til å uttale seg om egne tanker og meninger for å oppleve deltakelse og medvirkning. Ifølge barnekonvensjonen skal barn *informeres om forhold som gjelder dem selv*.

Spesialundervisning er en aktivitet og handling som helt klart påvirker eleven.

Mitt funn er ikke overraskende. Fra Barneombudets rapport «Uten mål og mening» fra 2017 kom det frem at elever med spesialundervisning i grunnskolen ikke fikk medvirke i viktige avgjørelser. Elevene som var med i undersøkelsen forteller at store deler av hverdagen er bestemt på forhånd og de vet ikke hva medvirkning er og har heller ikke opplevd dette i

praksis. Elevundersøkelsen som er obligatorisk for alle elever på 7. trinn i landet viser også at elevenes opplevelse av medvirkning har hatt lavest skår siden denne undersøkelsen startet. Dette kan bety at skolen har en praksis der alle elever generelt får liten innflytelse og har liten påvirkning på sin skolehverdag og ikke bare i spesialundervisning.

I masteroppgaven til Moe og Olavsén (2020) der de har gjort en dokumentanalyse av LK20 fant de ingen forklaringer på hvordan elevmedvirkning og medbestemmelse skal foregå. Begrepet medbestemmelse fant de kun en gang kommentert, der det stod at *eleven skal utvikle evne til medbestemmelse*. Når en vet at læreplanen er et viktig verktøy for lærernes planlegging og gjennomføring, kan det bety at utdanningsdirektoratet legger liten vekt på medvirkning og medbestemmelse i skolen i dag. I betraktning av elevenes rapportering kan en stille spørsmål til hvorfor skolen ikke legger større vekt på medvirkning og medbestemmelse.

Etter at rapporten «uten mål og menig» fra barneombudet kom ut, ble det opprettet en ekspertgruppe som skulle se nærmere på hvordan barn og unge med særskilt tilrettelegging har det i skole og barnehage i dag. Nordahl-rapporten kom ut i 2018 og viste samme nedslående resultater. Forskning har i lang tid vist at barn og unge må bli sett og hørt slik at de får mulighet for medvirkning. Dette skriver ekspertgruppen er særlig viktig for barn med behov for særskilt tilrettelegging (Nordahl, 2018, s. 237).

Selv om det ser ut til at skolen legger liten vekt på medvirkning er de likevel pliktig å følge FNs barnekonvensjon og Barneloven. De skriver at *Alle barn har rett til å bli hørt og tatt hensyn til* og det skal legges til rette slik at det blir til *Barnets beste*. Dette er grunnleggende i alle saker som berører barn og betyr at barn skal involveres i alle forhold som vedrører dem og at deres mening skal tillegges stor vekt. Dette betyr at elever skal få medvirkning og de skal oppleve medbestemmelse. Jeg stiller meg undrende til hvordan skolen kan vite hva elevens beste er når eleven ikke blir spurt og lyttet til. Selv om informantene opplevde å ikke bli spurt ytret de likevel ønsker og behov til lærerne. Hvordan disse ble tatt imot og hvilken påvirkning medbestemmelse hadde på elevenes motivasjon, er et annet funn jeg vil drøfte videre.

5.2 Medbestemmelse påvirker motivasjonen

Informantene har ulike erfaringer og opplevelser av medbestemmelse, noe som viser seg har vært med å påvirke deres motivasjon for spesialundervisningen.

Funn viser at informanter som selv spurte eller fikk andre voksne til å spørre læreren om endringer, og som ble hørt, viser større tilfredshet og var mer motivert i spesialundervisningen. I motsatt tilfelle har informanter som opplever lite eller ingen medbestemmelse lavere motivasjon og de viser mindre tilfredshet for spesialundervisningen.

I barneombudets rapport *Uten mål og mening* kommer det også fram at elever med spesialundervisning mister motivasjonen av at voksne ikke lytter og lar de få medvirke i opplæringen (s.42-45). Funnene kan ses til punktene i Strandbus deltakelsesmodell om *hjelp til meningsdanning, formidle egne meninger og inklusjon av barnets mening*. Informantene har direkte eller indirekte gitt uttrykk for sine meninger, ved enten å gi beskjed selv eller fått andre voksne til å si ifra om sine ønsker. Om informantene erfarte å få være med å ta avgjørelser, ble avgjørende for om de fikk medbestemmelse. Det er her Strandbus punkt om *Inklusjon av barnets mening* får betydning for om eleven opplever medbestemmelse eller ikke. Funn viste at medbestemmelse har hatt innflytelse på informantenes motivasjon i spesialundervisningen. Dette samsvarer med selvbestemmelsesteorien der de mener at medbestemmelse vil ha stor betydning for hvilken motivasjon den enkelte får, enten som indre styrt, ytre styrt eller som amotivasjon (Ryan & Deci, 2000). Jeg tolket Kari, og til tider Lises motivasjon til å være *kontrollert ytremotivert*. Teorien beskriver denne graden av motivasjon der en føler seg tvunget til handling og der aktiviteten utføres motvillig og med liten entusiasme. Kari sin uvilje til å gå videre med leseleksa kan sammenlignes med det teorien kaller for *amotivasjon*, der en ikke ser noen verdi i aktiviteten og ønsker å gi opp. Kari ville ikke lese mer på leksa og fikk ikke en annen lekse, selv om hun hadde spurt om dette. I lys av selvbestemmelsesteorien kan Kari sin motivasjon skyldes liten eller ingen medbestemmelse. Funn viste at kontrollerende læringsstil førte til liten grad av både medbestemmelse og autonomistøtte. dette kan ses i sammenheng med det selvbestemmelsesteorien kaller for kontrollert ytremotivasjon eller amotivasjon. Dette er motivasjon hvor en føler seg tvunget til handlingen og der en ikke har noen valg. Aktiviteten utføres motvillig og med lite entusiasme.

Ole derimot opplevde større grad av både medbestemmelse og autonomistøttende læringsstil i spesialundervisningen. Dette kan ses i sammenheng med det selvbestemmelsesteorien kaller for indremotivasjon eller autonom-ytremotivasjon. Flere av aktivitetene og valgene til Ole var selvvalgte og ut fra egne interesser og behov. Han virket mer fornøyd og kan ha sett viktigheten av det han gjorde gjennom å ha internalisert betydningen av hjelpen han fikk.

Funnene viser at informantene som opplevde større grad av medbestemmelse uttrykte positive følelser, mens de som opplevde liten eller ingen medbestemmelse viste negative følelser. Dette er i tråd med hva Deci og Ryan (2000) legger vekt på, når de sier at medbestemmelse er sentralt for utvikling av indremotivasjon og utvikling av autonom ytremotivasjon.

Det hevdes at skolens største utfordring i dag er elevenes lave motivasjon (Jordet, 2020). Jeg tror en av grunnene til dette kan komme av for lite fokus på medvirkning og medbestemmelse i skolen. I likhet med rapporten til Barneombudet og Ekspertutvalget mener også selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2016, s. 365) at utsatte grupper spesielt trenger autonomistøtte. De mener at elever som fra før sliter på skolen, vil være ekstra sårbare om de opplever flere nederlag. Dette kan bety at desto mer autoritet det legges i lærerrollen, jo mer kontroll-ytremotivasjon vil elevene oppleve. Der lærere legger vekt på autonomistøtte og medbestemmelse vil eleven kunne oppleve autonomi og indre-motivasjon.

Funn viste også at opplevelse av medbestemmelse og autonomistøtte ga større grad av tilfredsstillelse av behovene for selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet. Dette kan bety at der elever opplever medbestemmelse vil også tilfredsstillelse av behovene for mestring og tilhørighet bli sterkere. Det å legge vekt på medbestemmelse vil gi elevene sterkere eierforhold til aktivitetene og føre til større interesse. Medbestemmelse kan også gi viktig informasjon om hva eleven trenger av tilrettelegginger slik at de opplever utfordringer og føler mestring i undervisningen. Det samme gjelder følelsen av tilhørighet der funnene viste at elevene hadde ulike oppfatninger av hva som var tilhørighet for dem. Kari opplevde ekskludering av å bli tatt ut fra fellesskapet, mens Ole følte ekskludering av å være inne i klasserommet hvor han opplevde mindre mestring. Dette viser hvor viktig det er å la elever få medbestemmelse, slik at de får mulighet til å uttrykke sine behov og slik at tilretteleggingen blir til det beste for dem. Funn viser til at der det ble tilrettelagt for tilfredsstillelse av behovet for selvbestemmelse hadde dette også påvirkning på tilfredsstillelse av behovene for kompetanse og tilhørighet. Kari som var minst fornøyd og virket minst motivert var hun som opplevde minst mestring og følte minst tilhørighet til klassen, samtidig som hun opplevde lite medbestemmelse. På den annen side var Ola mest fornøyd og den som opplevde mest mestring, og følte størst tilhørighet til klassen. Han var også den eleven som opplevde mest medbestemmelse. Funn viser klar sammenheng mellom medbestemmelse, motivasjon og trivsel. Dette kan ses opp mot selvbestemmelsesteorien sin vektlegging av indremotivasjon, der aktiviteten er lystbetont og har utspring fra egeninteresse. Dette viser hvor viktig det er å spørre og gi elevene medbestemmelse slik at motivasjonen kommer innenfra og skapt av

eleven selv. Denne indremotivasjonen sier selvbestemmelsesteorien gir større glede og engasjement for aktiviteten. Opplever derimot eleven at læreren bestemmer og får liten medbestemmelse vil dette kunne oppleves som makt og kontroll, og utvikle kontrollert ytre motivasjon som gir liten glede og engasjement. Det er derfor teorien legger stor vekt på autonomistøtte da dette vil skape motivasjon som kommer innenfra hos eleven selv (Ryan & Deci, 2000).

Når vi vet at skolen sliter med elever med lav motivasjon og elevundersøkelser viser til liten elevmedvirkning tyder dette på at skolene legger liten vekt på medbestemmelse og autonomistøtte. En enda større bekymring er elevenes manglende medvirkning og autonomistøtte i spesialundervisning noe som kom fram i rapporten fra Barneombudet (2017). Dette er elever som fra før har utfordringer og hvor det vil være ekstra viktig å gi autonomistøtte for at de skal oppleve motivasjon og mestring. I selvbestemmelsesteorien oppfordres det til å legge til rette for ulike erfaringer der læreren sammen med eleven finner alternativer som kan prøves ut, og som eleven kan oppleve som selvstendige valg. Om valgene ikke er til det beste for eleven der og da har eleven likevel fått erfaringen av å ha reel medbestemmelse (Ryan & Deci, 2000). Ola fikk prøve nye oppgaver i matte selv om han fortsatt syntes det var vanskelig. Kari ønsket andre leselekser, men fikk ikke dette. Funnene viste at der informantene fikk medbestemmelse, ble læringsaktivitetene i større grad regulert i takt med informantenes behov og forutsetninger. Dette sier Deci og Ryan (2000) er viktig trening på selvregulering og utvikling av å forstå betydningen av selvbestemmelse. De sier også at det gir eleven større mulighet for internalisering og integrering av autonom- ytre motivasjon. Tiden med korona kan ha gitt elevene nye erfaringer av hvordan det er å få hjelpen inne i klasserommet. Lise så i ettertid både nytte og utfordringer med å være inne med klassen å få hjelp noe som kan ha gitt henne en ny forståelse av hva som er til det beste for henne. Nye opplevelser og erfaringer fra tiden med korona kan ha gitt informantene ny forståelse av hjelpen de får i spesialundervisningen.

Et annet funn jeg også vil ta med her er informantenes opplevelse av lærere som ga dem medbestemmelse. Informantene snakket om lærere de hadde hatt og som tydelig hadde gjort inntrykk på dem. Dette kan ses i sammenheng med emosjonell støtte der læreren viser eleven tillit, noe som er positivt for relasjonen mellom lærer og elev (Federici & Skaalvik, 2013). Autonomistøttende læringsform der læreren lytter og tar medbestemmelse på alvor, kan gi eleven følelse av at læreren har tillit til dem og gir eleven følelse av å være betydningsfull. Selvbestemmelsesteorien viser sammenheng mellom autonomistøtte og emosjonell støtte og

hvordan dette kan påvirke elevens motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Annen forskning viser også at god relasjon mellom elev og lærer er en av de viktigste faktorene for at eleven skal oppleve mestring og trivsel (Hattie, 2013).

5.3 Tilhørighet oppleves forskjellig

Funn viste at tilhørighet handlet både om å mestre det faglige og om fysisk å kunne delta sammen med klassen. Informantene hadde ulike opplevelser og behov her. Der den ordinære undervisningen ga liten følelse av mestring, kunne timer ute på grupperommet gi et bedre alternativ for mestring for elevene, slik Ole og til dels Lise opplevde. Å være en del av et fellesskap hvor du føler undervisningen blir for vanskelig eller ikke er tilpasset dine behov, kan også gi følelse av liten tilhørighet. Både Ole og Lise opplevde at den hjelpen de fikk av læreren inne på grupperommet ga følelse av mestring. For Kari derimot handlet tilhørighet om å få være inne i klassen der hun hadde samarbeidspartnere og følte hun var en av dem. For Kari var deltakelsen med klassen viktigere for hennes indre-motivasjon og følelse av tilfredshet, enn å være på grupperommet alene. Om Kari hadde fått ha med seg en venn og ikke opplevd å være den eneste som ble tatt ut fra klassen kunne følelsen av tilhørighet vært en annen. Opplevelse av medbestemmelse ved å få autonomistøtte viser seg igjen å ha stor betydning for informantenes følelse av tilhørighet og deres motivasjon og tilfredshet.

Informantene kan i tiden med korona, da spesialundervisning foregikk inne i klassen, ha fått større nærhet og tilhørighet til det som foregikk i klassen. Informantene var alle enige i at de ønsket å være mer deltakende i det klassen holdt på med, og heller øve ute i grupper slik at de kunne oppleve større mestring og tilhørighet når de kom inn igjen i klassen. Selv om informantene hadde ulike behov og ønsker kan det bety at spesialundervisningen har hindret dem i å føle tilhørighet til det klassen holdt på med. Dette kan skyldes at den ordinære undervisningen og spesialundervisningen har vært for forskjellig. Informantene kan ha kjent seg utenfor fordi de ikke deltok i det klassen holdt på med eller ikke kjente seg igjen i det de møtte inne i klasserommet når de kom tilbake. Temaer og aktiviteter som informantene ikke deltok i, og det at spesialundervisningen foregikk utenfor klassen, kan ha vært en årsak til at de følte mindre tilhørighet til klassen. Det kan også skyldes at undervisningen inne i klassen ikke var godt nok tilrettelagt for informantene slik at undervisning på grupperom ble nødvendig. Peder Haug har i sin forskning i SPEED-prosjektet funnet lignende resultater. Der

viste manglende utbytte av den ordinære opplæringen at dette fikk konsekvenser for de elevene som strever (Haug, 2018, s. 391). Flere studier konkluderer med det samme (Knutsmoen, Løken, Nordahl, & Overland, 2011). Prosjektet fant også holdepunkt i at der den ordinære opplæringen ble tilpasset mangfoldet kunne flere elever få tilrettelagt sin undervisning uten å måtte tas ut fra ordinær undervisning. Dette viser at de to formene for undervisning er avhengige av hverandre og at samarbeid mellom lærerne er helt vesentlig for å få dette til. Haug sier videre at noen elever kan oppleve det å bli tatt ut av klassen som stigmatiserende, og negativt for deres motivasjon og læring (Haug, 2018, s. 397). Funn fra barneombudets rapport (2017) og Ekspertgruppens hovedkonklusjon (Nordahl, 2018, s. 215) viser også til at dagens spesialpedagogiske system er ekskluderende fordi organiseringen og innholdet fører til en manglende tilhørighet i fellesskapet. Grunnskolens Informasjonssystem som er et system for registrering av opplysninger om grunnskolen i Norge viser at spesialundervisning i stor grad foregår utenfor klassen, individuelt eller i mindre grupper, 70-90 prosent av tiden. Dette kan skape segregering av grupper der elever kan føle seg ekskludert og oppleve liten tilhørighet til klassen. Informantene var ute fra klassen det meste av tiden, noe de egentlig ikke ønsket. Når målsettingen i spesialundervisningen er å redusere omfanget av ekskludering og å øke omfanget av inkludering, så syner resultatene fra grunnskolens informasjonssystem at tiltakene fungerer imot sin hensikt (Haug, 2018). Forskning og rapporter viser at ekskludering skjer aktivt ved at elevene tas ut fra ordinær undervisning og passivt ved at de ikke får utnyttet sitt læringspotensial (Nes, 2017). Dette støtter opp om funn i min forskning som også viste at informantene opplevde både passiv og aktiv ekskludering ved å bli tatt ut fra klassen, og at de opplevde undervisningen for vanskelig eller for lett. Det at informantene hadde spesialundervisningen ute fra klassen kan ses i sammenheng med det som kalles et smalt perspektiv på spesialundervisning (Haustetter, 2012). Et slikt perspektiv kan oppfattes å være i konflikt med skolens målsetting og avtalen i Salamanca-erklæringen. Markussen mfl. (2007) mener at skolens praksis har vært for mye rettet mot elevens vansker og den fysiske plasseringen (Willson, Hausstatter, & Branca, 2018). Funnene viste at organiseringen med å ha spesialundervisningen ute også var positivt. Dette betyr at elever ikke må være inne i klasserommet til en vær tid men at organiseringen avhenger av elevens forutsetninger og muligheter for læring, og lærerens pedagogiske dyktighet (Haustetter, 2012, s. 30).

Informantenes erfaring var at lærerne fulgte en bestemt organisering av spesialundervisningen. En slik måte å tilnærme seg spesialundervisningen på omtales i teorien

som *et smalt perspektiv*. Her er fokuset rettet mot elevens vansker og der tilretteleggingen blir modifisert og tilpasset den enkelte elev (Haustetter, 2012, s. 13). Med et slikt perspektiv blir det tatt lite hensyn til det enkelte elevs egne ønsker og behov. Dette er i strid med opplæringsloven §3-8 som sier at det i tillegg til vurdering av faglig og sosial utvikling også skal settes av tid til at eleven skal få si sin mening og opplevelse av læringsmiljøet (Willson, Hausstatter, & Branca, 2018, s. 55). Dette kan ses opp mot medbestemmelse og Strandbu sin deltakelsesmodell, siste punkt, som heter *Etterspill i tiden etter at beslutningen er tatt* der eleven får være med å ta beslutninger.

Alternativet til det smale perspektivet er et bredt perspektiv på spesialundervisning (Haustetter, 2012, s. 133). Her er fokuset rettet mot hele læringsmiljøet rundt eleven. Skal vi følge det overordnede målet for opplæringen der praksis skal bidra til en likeverdig og inkluderende skole, må spesialundervisningen dreie seg om deltakelse i fellesskapet (Willson, Hausstatter, & Branca, 2018, s. 18). Informantene ønsket mer faglig deltakelse i klassefellesskapet. For å få til dette må det være et større fokus på systemperspektivet der systemet rundt eleven må få større fokus og ikke slik at man ser på eleven som problemet. Her må den ordinære undervisningen sammen med spesialundervisningen legge til rette for gode undervisningsopplegg slik at alle kan delta og føler utvikling og mestring. Der den ordinære opplæringen tilpasses mangfoldet kan flere elever få tilrettelagt sin undervisning uten å måtte tas ut fra ordinær undervisning (Haug, 2018). Informantene ønsket seg litt av begge deler der de kunne øve og få mer kunnskap ved å trene ute sammen med læreren, slik at de var bedre rustet til å delta inne sammen med klassen. Jeg tror i likhet med informantene at det ikke kan være noen enten-eller, men både-og. Det betyr at skolen ikke kan bestemme på forhånd om spesialundervisning skal foregå inne eller utenfor klassen. Det jeg mener skolen må gjøre er å gi eleven medbestemmelsesrett og legge forholdene til rette sammen med eleven. Om lærere spør og lytter til eleven om hvordan de opplever og erfarer tilhørighet og mestring, og tar hensyn til deres ønsker og behov, tror jeg vi vil lykkes i større grad med en god spesialundervisning. Vi tror vi vet hva som er det beste for eleven, noe vi ser at ikke alltid stemmer. Det jeg erfarte var tre elever med tre ulike behov og med ulike erfaringer og opplevelser av spesialundervisningen. Når det viser seg at spesialundervisningen legger liten vekt på medvirkning og medbestemmelse tar vi ikke barnets rettigheter på alvor. Jeg mener vi sammen med eleven må tørre å stille spørsmålet om spesialundervisningen *er til det beste for barnet* og om det er en *likeverdig og inkluderende opplæring*. Når så mange barn opplever

spesialundervisningen segregerende og ekskluderende strider dette mot barnas rettigheter. Dette betyr at skolen må gjøre en endring.

5.4 Avsluttende kommentar

Med de utfordringene vi har i norsk skole i dag der alt for mange elever sliter med motivasjonen, der spesialundervisningen kan oppleves segregerende og ekskluderende, og rapporter viser liten medvirkning og medbestemmelse, tror jeg vi kunne kommet langt med å løse disse problemene ved å legge større vekt på autonomistøtte og autonomistøttende undervisning. Funn viste at det å legge til rette for tilfredsstillende av de grunnleggende behovene selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet påvirket både elevenes motivasjon og tilfredshet for spesialundervisningen. Funnene har også gitt meg en større forståelse av viktigheten av hva medbestemmelse har å si for elever i spesialundervisning. Jeg mener det bør stilles krav til skolene om at eleven skal gjennom medvirkning oppleve medbestemmelse i hele prosessen fra det å skrive en individuell opplæringsplan, gjennomføringen i hverdagen, og til evalueringen av spesialundervisningen. Det må også komme tydelig fram i planen hva eleven ønsker og mener, og det må være begrunnelser for hvorfor skolen ikke kan etterfølge disse. I stedet for å fjerne retten til spesialundervisning, slik Nordalsutvalget (2018) og Søggen-utvalget (NOU 2003, s.16) kom med anbefalinger om, bør skolen i stedet legge større vekt på autonomistøtte og autonomistøttende undervisning ved at elevene får oppleve medbestemmelse. Selv om forskning har vist de siste 20 år at spesialundervisningen ikke fungerer godt nok, endrer praksisen seg lite. Jeg skulle ønske det ble gjort mer forskning på hvordan skolene kan gjennomføre medvirkning og medbestemmelse i praksis, og slik at dette blir integrert som en allmenn ordning i skolen. Jeg har mens jeg skrev den oppgaven lest om KRAFT- modellen (Spesialpedagogikk, 2022) som er et *verktøy* for lærere, der eleven er med i planleggingen og utarbeidelsen av spesialundervisningen. Denne er nå under utprøving og kan være et godt verktøy når man ønsker å ha større fokus på elevens medvirkning og medbestemmelse.

Min forskning har gitt informantene og meg en større forståelse av betydningen av medvirkning og medbestemmelse i skolen. Jeg håper flere vil se verdien av selvbestemmelsesteorien og legge større vekt på medvirkning og medbestemmelse. Vi må ta

til oss det informantene sa og begynne å spørre elevene. Da tror jeg vi vil komme langt på veg i å få elever som blir motiverte i skolen.

Litteraturliste

Bibliografi:

2009:18, N. (2009). *Rett til læring*.

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

Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn - en beskrivende og fortolkende studie. Avhandling til graden Dr. Philos, HIO rapportnr. 25*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo. Høgskolen i Oslo .

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy*. New York: W.H.Freeman Co Ltd.

Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening. Elever med spesialundervisning i grunnskolen*. Barneombudets fagrapport .

Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Latvia: Cappelen damm akademisk.

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2018). *Kvalitative metoder Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding Flow The Psychology of Engagement with Everyday Life*. New York: Basic Books.

Deci, E. (1980). *The psychology of selv-determination*. Lexington Books.

Federici, R., & Skaalvik, E. (2013). Lærer-elev-relasjonen - betydningen for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole nr. 1*, 58-63.

Fekjær, S. B. (2019). *Hvordan bli en lykkelig masterstudent Masteroppgavehåndbok*. Oslo: Gyldendal.

(2015). *Generell del av læreplanen, LK06*. hentet fra Udir.

Hattie, J. (2013). *Synlig læring*. Latvia: CAPPELEN DAMM AS.

Haug, P. (2018). *Spesialundervisning Innhold og funksjon*. Oslo : Samlaget.

Haustetter, R. S. (2012). *Inkluderende spesialundervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.

Honneth, A. (2007). *Kamp om anerkjennelse*. Falund: Pax forlag.

Jacobsen, D. (2015). *Forståelse, beskrivelse og forklaring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Johannesen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2019). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: abstrakt forlag.

Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Knutsmoen, H., Løken, G., Nordahl, T., & Overland, T. (2011). *"Tilfeldighetenes spill". En kartlegging av spesialundervisning 1-4 timer pr. uke. Rapport nr. 9*. . Elverum: Høgskolen i Hedmark.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: GYLDENDAL.

- Moe, G. H., & Plavsén, A. (2020). *Medvirkning og medbestemmelse- Finnes det svar i LK 20 på hva begrepene betyr?*. Tromsø: UiT Norges arktiske universitet .
- Nes, K. (2017). Mer ekskludering på ungdomstrinnet? I P. Haug, *Spesialundervisning. Innhold og funksjon s. 146-169* (ss. 146-169). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Nordahl, T. m. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordal, T. (2012). Tilpasset opplæring- et ideologisk mistak i norsk skole? I Aamotsbakken, *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000, January). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, ss. 68-78.
- Ryan, R., & Deci, E. (2016). *Facilitating and hindering motivation, learning and well-being in schools: Routlet*.
- Skorgen, T., & Lægreid, S. (2014). *Hermeneutisk lesebok*. Oslo: Scandinavian academic press.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring Teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spesialpedagogikk. (2022, januar). KRAFT- en modell for å fremme elvens stemme. ss. 4-13.
- Strandbu, A. (2011). *Barnets deltakelse. Hverdagslige og vanskelige beslutninger*. . Universitetsforlaget.
- Tangen, R. (2011, august). Barns stemme i spesialpedagogisk forskning. *Spesialpedagogikk*.
- Tangen, R. (2018). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikken - en introduksjon. I E. Befring, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk* (ss. 17-30). Latvia: CAPPELEN DAMM AKADEMISK.
- Thagaard, T. (2016). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Generell del av læreplanen*. Udir.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no>.
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Veilederen Spesialundervisning*. Oslo: utdanningsdirektoratet.
- Vygotskij, L. (2000). *Tenkning og tale*. Oslo : Gyldendahl.
- Willson, D., Hausstatter, R. S., & Branca, L. (2018). *Spesialundervisning i grunnskolen*. Bergen: FAGBOKFORLAGET.
- Wilson, D. (2010). Retten til spesialundervisning. I D. Wilson, R. Hausstatter, & L. B, *Spesialundervisning i grunnskolen* (ss. 13-25). Bergen : FAGBOKFORLAGET.

Vedlegg 1 Intervjuguide

Problemstilling: *Hvordan opplever og erfarer elevene medbestemmelse i spesialundervisning i skolen?*

1. Hvordan opplever og erfarer elevene innflytelse?

1a) Opplever du at de voksne gir deg nok opplysninger om saker som er viktig for deg å få vite noe om? (informasjon om deg, fag, mål, iop, evaluering..)

1b) Har noen spurt deg om hvilken hjelp og støtte du mener du trenger?

- I hvilke fag ønsker du hjelp?
- hvordan lærer du best? (lengre tid, hjelp til å lese og forstå oppgavene, arbeidsro, tatt ut av klassen, hjelp inne i klassen, .)
- hvor vil du ha spu-undervisning? (inne eller utenfor klasserommet)

2. Hvilke opplevelser og erfaringer har elevene av mestring?

2a) Kan du bruke dine interesser og det du liker å gjøre i skoletimer?

2b) Hvilken hjelp liker du å få fra de voksne slik at timene bli gøy og lærerike?

2c) Har du noen måter (verktøy) å jobbe på som er til god hjelp for deg?

2d) Tror du at du kan lære mer om du får være med å bestemme, eks?

2e) Er oppgavene passe vanskelig?

3. Hvilken opplevelser og erfaringer har eleven av tilhørighet til klassen og lærere ?

3a) hva må en gjøre for å være en god klassekamerat?

3b) hva tenker du om å måtte være ute fra klassen av og til?

3c) Hva må en god lærer gjøre og kunne? Hvordan skal den være?

Gruppeintervju:

Mål:

- Meningsutveksling rundt temaet medbestemmelse i spesialundervisning.
- Få frem både samlende og motstridende oppfatninger.
- Alle skal få mulighet til å fremme sine oppfatninger

Inspirere til en aktiv samtale, sørge for at ingen får dominere gruppen, foreta oppsummeringer underveis. Vise at det er akseptabelt med ulike oppfatninger.

Generaliseringsvaliditet: de erfaringer og opplevelser som informantene utveksler sammen kan gjenkjennes hos de andre. Dette kan ha generell verdi.

Spørsmål til elevene: **opplever dere...**

- 1. å ha mulighet til å påvirke (medvirke) undervisningen?**
- 2. undervisningen er passe utfordrende og mulig å mestre?**
- 3. å få være med på å ta avgjørelser i læringssituasjoner og i samspill med andre?**
- 4. tilhørighet/inkludert i et fellesskap?**
- 5. medvirkning og medbestemmelse i fellesskapet?**

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring.

Vil du delta i forskningsprosjektet «Medbestemmelse i spesialundervisning»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innsikt i hvordan elever opplever og erfarer medbestemmelse i spesialundervisning. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg ønsker å gjøre et intervju der jeg vil stille deg noen spørsmål om hvordan **du** opplever og erfarer medbestemmelse i spesialundervisningen. Medbestemmelse betyr at voksne skal gi deg god informasjon og spørre deg om hva du mener før avgjørelser blir tatt. Det skal legges stor vekt på dine ønsker og med økende grad av selvbestemmelse frem til du er 18 år.

Mitt forskningsspørsmål er: *Hvordan opplever og erfarer elevene medbestemmelse i spesialundervisning i skolen?*

For å komme nærmere et svar på dette har jeg laget noen forskningsspørsmål:

- hvilken hjelp du får?
(eks: tilpassede oppgaver, mengde, lengre tid, oppgaver lest opp, lekser..)
- hvordan hjelpen blir gitt?
(eks: i alle timene, av alle lærere, hvor får du hjelp (ute/inne fra klassen, alene, sammen med flere, inkludert i klassen..)
- hvilken relasjon har du til de voksne på skolen?
(eks: kjenner de godt, gir deg oppmuntring/ros, spør hva du mener og ønsker ..)

Jeg vil høre **din** erfaring og opplevelse av medbestemmelse til punktene over.

Har du i tillegg andre punkter som har med medbestemmelse og skole å gjøre, kan du også snakke om det.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet ved Jonas Yassin Iversen som kontaktperson for studiet og Kristin Helstad som er min veileder.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I denne undersøkelsen er jeg interessert i å snakke med elever som har rett til spesialundervisning. Alle elever skal få tilpasset opplæring og noen har rett til å få en egen individuell-plan (iop) der mål og tiltak skal tilpasses egne behov og forutsetninger. Du er en av di jeg gjerne vil intervjuer og ønsker å høre dine erfaringer og opplevelser av medbestemmelse om dette.

Skolen skal være en plass hvor alle skal lære og trives. Elevens medbestemmelse er en viktig forutsetning for dette. Jeg vil derfor intervjuer deg og andre med samme erfaring for å få en bedre forståelse og ikke minst lære av den kunnskapen dere har. Vi voksne har mye å lære om vi lytter til dere.

Jeg har snakket med rektor på skolen der du er elev og fortalt at jeg ønsker å gjøre intervjuer og spurt om han kan levere dette brevet til 3 elever som har spesialundervisning og iop.

Jeg har valgt å ikke informere rektor om hva spørsmålene handler om. Dette fordi dere skal kunne snakke fritt og åpent uten andres påvirkning. Det er dine opplevelser og erfaringer jeg er interessert i å høre om.

Synes du dette høres spennende ut og har lyst til å være med må du og dine foreldre sammen lese igjennom og skrive under på brevet. Brevet legger dere i den nye konvolutten som ligger ved, limer igjen, skriver navnet mitt utenpå og leverer til rektor. Jeg vil ta kontakt med deg så fort brevet er levert tilbake til rektor.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg vil intervjuer tre elever fra din skole som skal få være med i denne undersøkelsen. Dere vil først bli intervjuet av meg alene (ca. 20 minutter). Etter at jeg har snakket med dere en og en møtes vi alle sammen til et gruppeintervju (ca. 30 minutter).

Ønsker foreldrene dine nærmere informasjon om prosjektet kan de ta kontakt med meg.

Under intervjuene vil jeg ta lydopptak slik at jeg kan gå tilbake og finne igjen hva vi snakket om.

Dine og de andre sine uttalelser vil jeg bruke i en rapport som jeg skriver til slutt og som blir en del av en masteroppgave. Denne kan bli brukt og lest av andre.

Det er frivillig å delta

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

med læreren din slik at du ikke går glipp av viktig undervisning og du vil ikke få fravær. Vi kan også gjøre intervjuene utenfor skoletid. Dette blir vi enige om.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Lydopptakene blir tatt opp med en diktafon og transkribert til tekst. Navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet med koder som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data som blir lagret innelåst. Mine beskrivelser om deg og de andre deltakerne skal ikke bli gjenkjent i mine tekster.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai 2022. Personopplysninger blir makulert og opptak blir slettet ved prosjektslutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har Personverntjenesten (NSD) ved Olav Rosness (kontaktperson) vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Skulle det bli aktuelt å bruke opplysninger som kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Høgskolen i Innlandet ved Jonas Yassin Iversen (prosjektansvarlig) og Kristin Helstad (veileder).

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med hilsen Ann Kristin Skjøllås (masterstudent)
Mobil: 90591759

Samtykkeerklæring

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

- å delta i intervju
- at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av elev og foresatte)

Dato:-----

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

689837

Prosjektittel

Hvordan opplever og erfarer elevene medbestemmelse i spesialundervisning i skolen?

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for humanistiske fag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kristin Helstad, kristin.helstad@inn.no, tlf: +4761288356

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ann Kristin Skjølås, ann.kristin@hebb.no, tlf: 90591759

Prosjektperiode

01.12.2021 - 15.05.2022

Vurdering (1)

01.12.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 01.12.2021 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. 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/foresatte kan trekke tilbake.

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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).

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!

