



**Høgskolen
i Innlandet**

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Ida Adine Solvang Thronæs

Kandidatnummer 5

Masteroppgave

Inkludering av elever med rett til spesialundervisning i klassefelleskapet

MASPED

SPE3006

2023

Sammendrag

Tittel: Inkludering av elever med rett til spesialundervisning i klassefelleskapet	
Forfatter: Ida Adine Solvang Thronæs	År: 2023

Hovedmålet med denne kvalitative studieoppgaven er å belyse spesialpedagogenes erfaringer i møte med inkludering av elever med rett til spesialundervisning i klassefelleskapet.

Oppgavens problemstilling: «Hvilke aspekter kan ha betydning når skolen skal legge til rette for å inkludere elever med rett til spesialundervisning i klassefelleskapet?»

Det ble samlet inn datamateriale ved å gjennomføre kvalitativt delvis strukturert intervju med fire ulike intervjuinformanter som har spesialpedagogisk utdanning og/eller erfaring i spesialpedagogiske stillinger i grunnskolen. Redigerte og landet deretter forskningsspørsmålene med tre hovedtemaer som utmerket seg ved bruk av tematisk analyse i det innhentede datamaterialet. Alle de tre temaene høyaktuelle innenfor inkluderende undervisning i klassefelleskapet for de elevene som har rett på spesialundervisning i grunnskolen. Det første forskningsspørsmålet tar sikte på å finne ut hvilke tanker lærere og spesialpedagoger har om de føringene og rammene skolene har for inkluderende spesialundervisning. Det andre forskningsspørsmålet har hensikt av å gi innblikk i hvordan lærere og spesialpedagoger kan legge til rette for inkluderende spesialundervisning i praksis. Det siste forskningsspørsmålet vil fremlegge læreres og spesialpedagogers holdninger i møte med spesialundervisning og klassefelleskapet. Oppgavens datafunn vil bli knyttet mot det teoretiske grunnlaget med Vygotskys (1993) defektologi, Bruners (1997) sosiokulturelle læringsteori og med flere.

Masteroppgaven kan leses av lærer- eller spesialpedagogstudenter, lærere, spesialpedagoger, ledelse eller andre som arbeider i det pedagogiske eller det spesialpedagogiske feltet. Nettopp fordi et av hovedfunnene i denne masteroppgaven er at samarbeid mellom disse er grunnleggende vesentlig for å få gjennomført god spesialundervisning der eleven som har rett på spesialundervisning også blir inkludert i klassefelleskapet. Et annet hovedfunn er hvordan manglende målstyring fra det politiske hold som styrer skolen er en mangelvare i den norske grunnskolen. Det siste hovedfunnet handler om hvordan lærere og spesialpedagoger som jobber med spesialundervisning har en enestående evne til å tilrettelegge, tilpasse og ramme inn elevene med rett til spesialundervisning i utallige kombinasjoner.

Abstract

Tittel: Inclusion of pupils with the right to special education in the class community	
Author: Ida Adine Solvang Thronæs	Year: 2023

The main aim of this qualitative study assignment is to shed light on the special education teachers' experiences in dealing with the inclusion of pupils with the right to special education in the classroom community. The task's problem: "Which aspects can be important when the school has to facilitate the inclusion of pupils with the right to special education in the class community?" Collected data material by conducting qualitative partially structured interviews with four different interview informants who have special education and/or experience in special education positions in primary schools. Then edited and landed the research questions with three main themes that stood out using thematic analysis in the data collected. All three topics are highly topical within inclusive teaching in the class community for those pupils who are entitled to special education in primary school. The first research question aims to find out what thoughts teachers and special education teachers have about the guidelines and frameworks schools have for inclusive special education. The second research question aims to provide insight into how teachers and special education teachers can facilitate inclusive special education in practice. The last research question will present the attitudes of teachers and special education teachers in relation to special education and the classroom community. The assignment's data findings will be linked to the theoretical basis with Vygotsky's (1993) defectology, Bruner's (1997) sociocultural learning theory and others.

The master's thesis can be read by teaching or special education students, teachers, special education teachers, management or others who work in the pedagogical or special education field. Precisely because one of the main findings in this master's thesis is that cooperation between these is fundamentally essential to achieve good special education where the student who is entitled to special education is also included in the class community. Another main finding is how a lack of target management from the political side that governs the school is a shortage in Norwegian primary schools. The last main finding is about how teachers and special education teachers who work with special education have a unique ability to facilitate, adapt and frame pupils with the right to special education in countless combinations.

Forord

Med denne masteroppgaven levert, har jeg endelig fullført målet jeg satt meg etter å ha jobbet et par år som ufaglært assistent i grunnskolen. Jeg ville bli spesialpedagog – jeg ville erverve kunnskapen jeg manglet for å jobbe med de elevene som trengte det mest. Lite visste jeg at timeantallet jeg skulle få jobbe med disse elevene skulle være så sårt lite etter endt utdanning. Til sammenlikning: i 2009 jobbet jeg som ufaglært assistent med opptil 7 timer om dagen med elevene, kontra nå i 2023, hvor jeg har gjennomsnittlig 1,5 timer om dagen rettet mot spesifikke elever. Hadde jeg hatt økonomisk uavhengighet, ville jeg faktisk søkt jobb som assistent i skolen, bare for å kunne være tettere på og mer med de elevene som har de største behovene. Dessverre fungerer det ikke sånn, men jeg skal likevel hver dag møte, jobbe med og kjempe for de elevene som trenger det mest. Selv om det fremdeles er alt for mange rammer som mangler, for at nettopp de elevene skal få den muligheten til å utfolde seg på lik linje som elever uten funksjonsnedsettelse i skolen.

Vil spesielt takke min kjære ektemann og våre to flotte barn, som til tider har vært helt på egen hånd i hverdagen. Dere har vært forståelsesfulle og tålmodige gjennom hele min lange studiereise, tusen takk! Endelig får dere tilbake en kone og mamma med 110% overskudd og tid til alt mulig rart. Vil også takke mamma og pappa som har lånt meg mitt gamle barnerom for soving og deres vaskerom for skriving, og i tillegg vartet opp med godt selskap, nydelige middager og utallige kopper med kaffe.

En siste takk vil jeg rette til veileder Synnøve Myklestad som med sin kunnskap har vært med på å heve oppgaven flere hakk.

Oslo, 10.09.2023

Ida Adine Solvang Thronæs

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	1
ABSTRACT	2
FORORD	3
INNHOLDSFORTEGNELSE	4
1 INNLEDNING	6
1.1 OPPGAVENS STRUKTUR.....	8
1.2 KUNNSKAPSSTATUS.....	8
1.3 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	12
1.4 PRESENTASJON AV TEMA, PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSPØRSMÅL.....	13
1.4.1 Tema.....	13
1.4.2 Problemstilling.....	13
1.4.3 Forsknings spørsmål.....	13
1.5 BEGREPSAVKLARING.....	13
1.5.1 Klassefelleskap.....	13
1.5.2 Inkludering.....	14
1.5.3 Funksjonsnedsettelse.....	15
1.5.4 Rett til spesialundervisning.....	16
2 TEORI	17
2.1 BAKGRUNN FOR UTVALG AV TEORI	17
2.2 DEFEKTOLOGI	18
2.3 INKLUDERENDE SPESIALUNDERVISNING	23
2.4 SPESIALPEDAGOGEN.....	33
2.4.1 Oppsummering teori.....	39
3 METODE	41
3.1 FORSKNINGSSTRATEGI	41
3.1.1 Kvalitativ metode.....	41
3.1.2 Fenomenologi.....	42
3.1.3 Hermeneutikk	43
3.1.4 Kvalitativt forskningsintervju.....	43
3.1.5 Rekruttering av utvalg	45
3.2 DATAINNSAMLING	46
3.2.1 Utarbeidelse av intervjuguide.....	46
3.2.2 Gjennomføring av intervjuene.....	46
3.3 DATAANALYSE.....	48
3.3.1 Tilnærming.....	48
3.3.2 Tematisk analyse og redegjørelse av gjennomføring.....	48
3.3.3 Metodiske betraktninger	51
3.4 UNDERSØKELSENS KVALITET.....	51
3.4.1 Reliabilitet.....	51
3.4.2 Validitet.....	52
3.4.3 Generaliserbarhet.....	54
3.4.4 Forskningsetiske betraktninger	54
3.4.5 Godkjenning av prosjektet.....	56
3.4.6 Informert samtykke	56
3.4.7 Ethiske overveielser ved bruk av digital kommunikasjon	56
3.5 OPPSUMMERING	57
4 ANALYSE OG PRESENTASJON AV FUNN	58
4.1 FØRINGER	58
4.2 PRAKSIS.....	62

4.3	HOLDNINGER.....	67
5	DISKUSJON.....	71
5.1	FØRINGER.....	72
5.2	PRAKSIS.....	76
5.3	HOLDNINGER.....	80
5.3.1	<i>Oppsummering.....</i>	<i>82</i>
6	AVSLUTNING.....	84
6.1	STUDIENS BEGRENSNING OG FREMTIDIG FORSKNING.....	87
	LITTERATURLISTE.....	88
	VEDLEGG.....	90

1 Innledning

Begrepet inkludering ble særlig aktuelt i den norske politikken etter Norge signerte Salamanca-erklæringen i 1994 (UNESCO, 1994) og Norge innførte 4 år senere inkludering som en lovbestemt rett i Opplæringsloven (1998, s. §1-3, §2-1 & §8-1). Overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017) i den nye læreplanen stadfester verdier og prinsipper for grunnopplæringen i Norge og utdyper verdigrunnlaget for opplæringslovens formålsparagraf samt de overordnede prinsippene for grunnopplæringen. Opplæringens verdigrunnlag og kompetanse i fagene påpeker og krever at elevene skal leve, lære og arbeide sammen, det skal legges til rette for at alle får oppleve tilhørighet uavhengig av ulikheter, elevene må få oppleve felles referanserammer for å skape samhold og felleskap, elevene skal få løse sosiale og faglige utfordringer i felleskap, verne om minoriteter i felleskapet, elevene dannes i møte med andre, elevenes faglige og sosiale læring er gjensidig avhengig av hverandre, hver enkelt elev skal bidra til skolens felleskap, at elevene skal kunne reflektere over andres læring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Prinsipper for skolens praksis krever at skolen skal være et inkluderende felleskap der elever tenker, erfarer og lærer sammen med sine medelever, tilpasset opplæring av elever skal i størst mulig grad tilbys innenfor felleskapet, spesialpedagoger og lærere må jobbe for at elevene skal oppleve samhold og tilhørighet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Norge har også vedtatt å følge FNs barnekonvensjon som i del 1, artikkel 3, «1. Ved alle handlinger som berører barn, enten de foretas av offentlige eller private velferdsorganisasjoner, domstoler, administrative myndigheter eller lovgivende organer, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn» (De forente nasjoner, 1991, s. 9). Det betyr vel at elevens beste skal alltid være det primære målet i norsk skole. Så, når en elev med rett til spesialundervisning blir hentet ut av klasserommet, kan det påvirke en rekke faktorer for inkludering både der og da, men også i etterkant. Essensielt viktig sosialt samspill skjer i klassefelleskapet, så da kan vel elever som blir hentet ut av klassen oppleve sosial ekskludering? Tenker spesialpedagogene og kontakt-/faglærerne at det nødvendig å gjennomføre spesialundervisning utenfor klassen, at all spesialundervisning kan foregå i klassefelleskapet, eller kan de enes om noe midt imellom? Hva er det beste for eleven, klassefelleskapet, spesialpedagogen og kontakt-/faglærere? Kan spesialundervisning bidra til sosial inkludering eller sosial ekskludering av elever med rett til spesialundervisning?

Fordommer og stigmatisering mot spesialundervisning i skolen og at elever som mottar spesialundervisning er dumme foregår i beste sendetid, altså på NRK Supers streamingtjeneste – i motsetning til andre streamingtjenester er NRK Super gratis og deres innhold når ut til mange barn i Norge. I en e-post med NRK (J. Vedeler, personlig kommunikasjon, 19. april 2023) blir det opplyst om at tallene for å ha sett en hel episode per april 2023 er rundt 219 000, men det reelle tallet er noe høyere fordi flere barn kan se på en avspilling samtidig. NRKs Superheltskolen (Skjelvan & Gossé, 2022) er en serie som ble sluppet i 2022 der handlingen foregår på en skole for superhelter. Serien tar opp og belyser ulike dilemmaer og utfordringer et stort mangfold av ulike elever kan ha i skolehverdagen. Noe som de fleste elever kan kjenne seg igjen i, både på godt og vondt. Betenkeligheten kommer i episode 9 der en av elevene ikke klarer å følge med i den ordinære undervisningen, eleven blir kalt for dum av både lærer og medelever, som også ler. Eleven får deretter høyllytt beskjed av lærer i klasserommet (også med alle medelever til stede), om at han *dessverre* må ha spesialundervisning. Resten av scenen er vinklet slik at man får inntrykk av at det å motta spesialundervisning er forferdelig, og senere i episoden ender det med at eleven utpresser både rektor og lærer for å slippe å ha spesialundervisning i de enkelte fagene. Når NRK tillater at innhold som dette med de holdningene blir sendt på deres plattform, sender det sterke signaler ut til barn (som er hovedmålgruppen til serien): Spesialundervisning blir fremstilt som noe grusomt og forferdelig ingen elever vil motta, og om du mottar en slik type undervisning er du dum (Skjelvan & Gossé, 2022). Spesialpedagoger og lærere som jobber med spesialundervisning, jobber hver dag for at elevene med rett til spesialundervisning skal oppleve læring, mestring og inkludering. Det er synd at andre aktører enn de fra det spesialpedagogiske feltet som får nå ut til massene og påvirke måten spesialpedagogikk og spesialundervisning blir sett på. Om det er disse holdningene samfunnet har, vil spesialundervisning bli sett på som noe rart, noe sært, noe annerledes, noe ingen vil ha. Men hva med de som faktisk trenger denne spesialundervisningen? De som trenger å bli møtt og trenger å lære på en spesialpedagogisk måte. Hva sier klassefelleskapet til denne annerledesheten? Hvordan kan vi, altså spesialpedagoger, kontaktlærere og faglærere sørge for at elevene som har rett på spesialundervisning kan motta det de har krav på, og samtidig bli inkludert i klassefelleskapet som en likeverdig klasseelev?

Denne oppgavens fokus vil ligge på inkludering av de elevene som har rett på spesialundervisning i klassefelleskapet og hvordan spesialpedagoger, kontaktlærere og faglærere eller egentlig hele laget rundt eleven kan legge til rette for at eleven opplever mest

mulig inkludering og tilhørighet til klassefelleskapet, til tross for at eleven har rett på spesialundervisning.

1.1 Oppgavens struktur

Oppgaven struktur er bygget opp av seks ledende kapitler som er: innledning, teori, metode, resultat, analyse, diskusjon, analysens funn og avslutning. Kapittel 1 inneholder oppgavens innledning som aktualiserer tematikken, forklarer oppgavens struktur, bakgrunn for valgt tema, presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål, så begrepsavklaring. Kapittel 2 redegjøres det for oppgavens teoretiske rammeverk, med bakgrunn for valgt teori. Først presenteres Vygotskys teori om defektologi, deretter belyses inkluderende spesialundervisning og til sist redegjøres det for spesialpedagogen. I kapittel 3 fremlegges metoddelen. Den omfatter oppgavens forskningsstrategi med kvalitativ metode, fenomenologi, hermeneutikk, kvalitativt forskningsintervju og rekrutering av utvalg. Deretter kommer datainnsamling med redegjørelse for utarbeiding av intervjuguide og gjennomføring av intervjuene. Dataanalysen presenterer tilnærming og tematisk analyse. Undersøkelsens kvalitet forklarer reliabilitet, validitet, generaliserbarhet, forskningsetiske betraktninger, godkjenning av prosjektet, informert samtykke og etiske overveielser ved bruk av digitale medier. Videre presenteres oppgavens data i kapittel 4, der dataene legges frem i kategorier. Kapittel 5 belyser den aktuelle analysen med diskusjon om oppgavens forskningsfunn koblet opp mot aktuell teori. Til sist kommer kapittel 6 med et avsluttende kapittel som drøfter oppgavens konklusjon.

1.2 Kunnskapsstatus

For å få en god oversikt over temaets kunnskapsstatus og problemstilling, og få et bredere perspektiv på disse har litteraturlister blitt saumfart, og har i forbindelse med disse funnet og lest aktuelle fagfelleverderte artikler, mastergradsoppgaver og doktorgradsavhandlinger.

Etter mange års arbeid i skolen har jeg opplevd og erfart at elever med rett til spesialundervisning kan føle seg ekskludert fra klassefelleskapet i ulike grader av omfang. Det er barneskoler der det ikke finnes egne spesialpedagogiske stillinger, og kontakt- og faglærere må fordele «byrden» av å undervise elevene med rett til spesialundervisning. Myndighetene i Norge har over lang tid satt søkelys på den spesialpedagogiske sektoren. Stortingsmeldinger, rapporter, lovendringer, føringer, veiledninger og liknende har over

mange år blitt fremlagt – noe som kan tyde på stor byråkratisk og politisk interesse. Den første indikasjonen på utvidet interesse for feltet var muligens opprettelsen av Blom-utvalget i 1969-1970 av Kirke- og undervisningsdepartementet (*Innstilling om lovregler for spesialundervisning m.v.*, 1970). Blom utvalget skulle utarbeide nye lovregler for spesialundervisning i den norske skolen. Deres mandat var å blant annet å lage nye lovregler om planlegging, gjennomføring og tilsyn av undervisning og spesialpedagogiske tiltak. Det er i dag kunnskapsdepartementet som har ansvar for grunnskolen med mer og utdanningsdirektoratet og statlige spesialpedagogiske tjenester er underlagt kunnskapsdepartementets avdeling for barnehage og grunnskole. De har som ansvarsområde å sikre og gjennomføre Kunnskapsdepartementets politiske føringer. Utdanningsdirektoratet har ansvar for det overordnede nasjonale tilsynsarbeidet i skolene, forvalte og tolke gjeldende lovverk, samt utvikle skolens læreplaner og de lager kartleggings-, læringsstøttene- og nasjonale prøver til skolen. Utdanningsdirektoratet skal også sørge for utvikling av kunnskap i skolesektoren og tilbyr kompetanseutvikling, veiledning, verktøy og støttemateriell til skolen. Statlige spesialpedagogiske tjenesters mandat er å hjelpe til med at sektormålene i norsk skole, som er satt av regjeringen, blir oppnådd (*Regjeringen.no*, u.å.).

I 2014 utformet Utdanningsdirektoratet (2014) en veileder for spesialundervisning. Veilederen skal informere om hvilket handlingsrom skolene har for å tilpasse den ordinære opplæringen og gi informasjon om saksgangen og retten til spesialundervisning. Utdanningsdirektoratets veileder er nå under endring, grunnet det nye kunnskapsløftet som kom i 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017), men den nåværende Veilederen Spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014) skriver:

«Inkludering i skole handler om at alle elever skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet. For å få til en bedre inkluderende pedagogisk praksis må skoler tilpasse tilbudet slik at det ivaretar elevers ulike forutsetninger. De skal oppleve å være seg selv i et inkluderende fellesskap og å få like muligheter som alle andre til å utvikle seg utfra sine forutsetninger.»

Igjen presiserer veiledningen Spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014) viktigheten for elever med rett til spesialundervisning skal få tilhøre et felleskap:

«Det er viktig at eleven får ta del i aktiviteter og arbeidsmåter som gjør at eleven opplever tilhørighet til basisgruppen/klassen både som et sosialt, faglig og kulturelt fellesskap. På den andre siden må dette avveies mot behovet for å gjøre de tilpasningene og bort valg som er nødvendige for at eleven skal få et opplæringstilbud i samsvar med sine evner og forutsetninger.»

Barneombudets mandat i det norske samfunn er å overvåke barns rettigheter i Norge. Barneombudet (2017) har mottatt en rekke henvendelser fra elever og foreldre som forteller om mangelfull spesialundervisning – kanskje har elevene og foreldrene lest veilederen spesialundervisning, (Utdanningsdirektoratet, 2014) og følt at det er noe som mangler uten å få gehør for dette hos de aktuelle skolene og valgt å kontakte barneombudet, for å få støtte og bistand? Uansett, etter mange henvendelser valgte barneombudet å sette i gang et prosjekt for å få dypere innsikt i utfordringene elever med rett til spesialundervisning står i. Barneombudet har i tillegg til å bruke teori og forskning fra det spesialpedagogiske feltet, lagt stor vekt på barn og unges erfaringer for å et komplett bilde av dagens spesialundervisning. Rapporten heter «Uten mål og mening» (Barneombudet, 2017) og barneombudet proklamerte at dagens spesialundervisning: «ikke sikrer elevenes rett til et forsvarlig og likeverdig opplæringstilbud og deres rett til ikke-diskriminering». Videre redegjør rapporten for et stort underskudd av et godt psykososialt miljø, vesentlig fravær av kompetent spesialundervisning og manglende medvirkning for de elevene som har rett til spesialundervisning i skolen. Dette er de tre påvirkende faktorer for inkludering i klassefelleskapet for elever med rett til spesialundervisning Barneombudet trakk frem som relevant (Barneombudet, 2017).

Som et resultat av Barneombudets fagrapport «uten mål og mening?» (Barneombudet, 2017), bestilte deretter Kunnskapsdepartementet en utfyllende rapport. Rapporten ble gjennomført av en bredt sammensatt ekspertgruppe som skulle kartlegge den norske skolens utøvelse av spesialundervisning. Hensikten var å få innblikk i og en bedre forståelse av spesialundervisning i den norske skolen. Den endelige rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge – ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*, ble fremlagt av Nordahl et al. (2018) og fremsto som knusende for det spesialpedagogiske feltet. Rapporten stadfestet at det spesialpedagogiske systemet både er ekskluderende og lite funksjonelt og forslår omfattende endringer for bedring av situasjonen for elever med rett til spesialundervisning. Det at rapporten fikk tittelen *Inkluderende fellesskap for barn og unge*, gir et kraftig signal om hvor viktig inkludering i felleskapet er i norsk skole (Nordahl et al., 2018).

I 2016 mottok Stortinget en melding fra Kunnskapsdepartementet. *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Meld. St. 21 (2016-2017)). I denne meldingen til Stortinget er ordet inkludering benyttet 49 ganger. Det står skrevet at elevene skal inkluderes, men ofte står begrepet inkludering alene og etterlater muligens et spørsmål om hva elevene skal inkluderes

i. Den neste meldingen fra Kunnskapsdepartementet til Stortinget har begrepet felleskap knyttet seg på inkludering, altså fra inkludering alene, til inkludering i felleskapet (Meld. St. 6 (2019-2020)).

I 2019 fikk stortinget en ny tilråding fra Kunnskapsdepartementet med tittelen *Tett på – Tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019-2020)). Her er begrepet inkludering mer fremtredende enn tidligere og benyttes i ulike former hele 369 ganger og til forskjell fra forrige melding til stortinget (Meld. St. 21 (2016-2017)) står inkluderingsbegrepet i større grad knyttet opp mot ordet felleskap. I meldingen til Stortinget skriver Kunnskapsdepartementet om veien mot en mer inkluderende skole, og det inkluderende felleskapet trekkes frem som en avgjørende faktor på veien for å lære, leke, utvikle seg og mestre. Meldingen proklamerer at elever utvikler seg best faglig og sosialt dersom elevene kan føle at de er verdifulle som de er og at de er en del av felleskapet. Tidlig innsats, inkludering og et godt tilpasset pedagogisk tilbud er det grunnleggende fundamentet regjeringen legger til grunn i meldingen.

Statlige spesialpedagogiske tjenester heretter kalt Statped, har på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet utformet en antologi om *Felleskap i lek og læring: Spesialpedagogikk i et inkluderingsperspektiv til barnehager og skoler* (Hillesøy et al., 2020). Antologien har som mål å opplyse om inkluderende fellesskap i skolen og fremmer et sosiokulturelt perspektiv der læring fordrer deltakelse i et sosialt felleskap, særlig med jevnaldrende. Statped har plukket ut egne rådgivere med bred erfaring innenfor feltet til å bidra med erfaring- og forskningsbasert kunnskap slik at det utvikles en kunnskapsbasert praksis som deles med leserne av antologien (Hillesøy et al., 2020). Innledningsvis retter antologien søkelyset mot inkludering i et historisk og praktisk perspektiv (Hillesøy et al., 2020). Det påpekes at manglende politisk forankring kan være en vesentlig faktor for spørsmålet om kompetanse innenfor spesialundervisningsfeltet.

Som vist over finnes det mange dokumenter fra ulike instanser fra myndighetene som trekker frem inkludering som et vesentlig aktuelt begrep å fremme i utdanningssektoren. Alle elever skal inkluderes i felleskapet. I 2018 var det cirka 50 000 elever som har rett til spesialundervisning i grunnskolen, av disse mottar nærmere 32 000 elever spesialundervisning i mindre grupper eller alene. Samtidig konkluderer rapporten med at: elever som mottar spesialundervisning har mangelfull motivasjon, de trives dårligere, utøver

mer negativ atferd og innehar svakere relasjoner til medelever på skolen sammenliknet med elever som ikke mottar spesialundervisning. Samtidig trekkes det frem at elevene som mottar spesialundervisning har mindre sosial kompetanse enn medelevene (Nordahl et al., 2018, s. 128–129).

1.3 Bakgrunn for valg av tema

Egen erfaring med inkluderende undervisning (les: manglende) startet som ufaglært assistent i grunnskolen. Som 20-åring ble elevene med rett til spesialundervisning plassert med meg hele skoledager, i timer og friminutt. Mangelen på spesialpedagoger og spesialpedagogisk veiledning var merkbar, og jeg forstod raskt at dette var noe jeg måtte gjøre noe med om jeg ville skape endring. Paradokset er at her jeg sitter nå som fagarbeider i barne- og ungdomsarbeiderfaget, barnehagelærer og mastergradsstudent, er jeg faktisk mindre med de elevene jeg i utgangspunktet tok utdannelsen for å hjelpe. Da som nå ser jeg alt for ofte ufaglærte assistenter uten undervisningskompetanse som så og si, har kun tilsyn med elevene med rett til spesialundervisning i deler eller hele skoledagen. Jeg har et håp om å kunne få frem i dagen de spesialpedagogene, spesialpedagogikken og spesialundervisningen som fungerer eller eventuelt ikke fungerer, sånn at andre i fagfeltet kan lese denne oppgaven og forhåpentligvis bruke det som fungerer, eller ikke bruke det som ikke fungerer. Foruten dyktige spesialpedagoger til å utføre spesialundervisningen, vil det muligens være vanskelig å få til inkluderende undervisning. Prosjektets forskningsspørsmål som presenteres under er svart på av lærere eller pedagoger ansatt i spesialpedagogstillinger, men funnene kan likevel være betydningsfulle for kontakt-/faglærere, spesialpedagoger, skolens ledelse og andre som jobber med elever med rett til spesialundervisning i skolen. Hvem er det som bestemmer hvem som er inkludert? Den som inkluderer eller den som inkluderes? Med dette grunnlaget vil jeg belyse hvordan noen spesialpedagoger opplever inkludering av elever med rett til spesialundervisning i den norske skolen.

1.4 Presentasjon av tema, problemstilling og forskningsspørsmål

Videre følger presentasjon av prosjektets tema, problemstilling og forskningsspørsmål.

1.4.1 Tema

Inkludering av elever med rett til spesialundervisning i klassefelleskapet.

1.4.2 Problemstilling

Hvilke aspekter kan ha betydning når skolen skal legge til rette for å inkludere elever med rett til spesialundervisning i klassefelleskapet?

1.4.3 Forskningsspørsmål

Praksis knyttet til inkludering i klassefelleskapet:

- Hvordan kan lærere og spesialpedagoger tilrettelegge for inkludering i klassefelleskapet for elever med rett til spesialundervisning?

Holdninger knyttet til inkludering i klassefelleskapet:

- På hvilken måte kan holdninger hos lærere og spesialpedagoger sørge for inkludering i klassefelleskapet av elever med rett til spesialundervisning?

Rammer og føringer knyttet til inkludering i klassefelleskapet:

- Hvordan tenker lærere og spesialpedagoger at elevene påvirkes av manglende inkludering i klassefelleskapet av de rammer og føringer som er gitt av skolen?

1.5 Begrepsavklaring

Jeg vil med dette gjøre rede for og avklare sentrale begrep som brukes i oppgaven. På den måten vil leseren av oppgaven forstå begrepene og tolkningene på mest mulig lik måte som oppgaveskriveren.

1.5.1 Klassefelleskap

Opplæringslova (Opplæringslova, 1998, §8–2) stadfester:

I opplæringa skal elevane delast i klassar eller basisgrupper som skal vareta deira behov for sosialt tilhør. For delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper etter behov. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller

etnisk tilhør. Klassane, basisgruppene og gruppene må ikkje vere større enn det som er pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg.

Videre presiserer (Helstrup, 2023) at et felleskap er en gruppe mennesker som har et stabilt forhold. Så, et klassefelleskap en gruppe elever som er samlet og inkludert i hverandre som en felles og stabil enhet, og som man kan føle tilhørighet til. Klassefelleskapet skapes av elever, lærere og assistenter som individuelle subjekter, men til sammen danner en samlet gruppe som er i samspill med hverandre og de som er tett knyttet til klassen.

1.5.2 Inkludering

Forente nasjoner trekker frem hvordan definisjonen av inkludering er ulikt fra land til land og sted til sted grunnet forskjellige utgangspunkt i kultur, historie og institusjoner. Men at det likevel må etterstrebtes å oppnå en felles standard for grunnleggende prinsipper innenfor inkluderingsbegrepet (United Nations, 2016, s. 18).

UNESCO (2023) presiserer:

Despite significant progress in the last decade, millions are still denied their right to education and learning opportunities continue to be unequally distributed. Globally, one in five children, adolescents, and youth, are entirely excluded from education. Poverty, location, gender, language, disability, ethnicity, religion, migration, or displacement status are among factors that continue to dictate and limit opportunities.

Til tross for formidabel fremgang, er det likevel en lang vei igjen før alle barn og unge opplever inkluderende undervisning. Selv om tallene UNESCO (2023) presenterer er internasjonale er det naivt å tenke at disse tallene ikke berører oss her i Norge. Utenforskap av minoriteter, sårbare grupper skal ikke skje – derfor er det så viktig at noe så elementært som grunnskolen i Norge bidrar til å utjevne forskjeller og gjennomfører inkluderende undervisning.

En klar og tydelig definisjon sett i lys fra feltet som studerer inkluderende undervisning finnes ikke, men begrepet inkludering kan bli beskrevet og avklart som en reise, ikke bare en destinasjon - en prosess, ikke et sted. Altså inkludering handler ikke bare om sluttresultatet, men om prosessen på veien til sluttresultatet, men likevel er ikke inkludering bare en rekke handlinger i praksis. Noe som også kan knyttes mot begrepets historie mot sitt eget opphav,

for det enes om at selve begrepet inkludering har vært og stadig er under utvikling. Filosofien kan også omfavne begrepet inkludering og handler om en måte å tenke på og om mennesker, mangfold, læring og undervisning (Graham, 2020, s. 11). Begrepet inkludering er komplekst fordi det kan trekkes frem ulike stadier av inkluderende undervisning, for eksempel på skolen eller i et klassefelleskap (Graham, 2020, s. 15).

Videre i denne oppgaven, når det brukes begrepet inkludering menes med dette inkluderende undervisning der elever med rett til spesialundervisning har rett og krav til å bli inkludert i felleskapet til klassen, som denne oppgaven benevner som klassefelleskapet. Definisjonen på inkluderende undervisning handler helt grunnleggende om hvordan elever med rett til spesialundervisning skal og trenger å få være i felleskap med klassen i ordinære læringssituasjoner. I et inkluderende felleskap er alle inkludert, ikke bare noen. Det handler om mer enn bare plassering i klasserommet med klassen: tilrettelagte læremidler, tilpassede læringsmetoder, varierte vurderingsmetoder og ordninger for tilgjengelighet (Mitchell & Sutherland, 2020, s. 49).

Sosial ekskludering

UN bruker begrepet sosial ekskludering og begrepet blir fremhevet som en tilstand der eleven ikke er i stand til å delta i det sosiale eller kulturelle skolehverdagen. Dette gjelder også prosessen som skaper og opprettholder ekskluderingen (United Nations, 2016, s. 18).

Begrepet sosial ekskludering blir i dette prosjektet brukt som det motsatte av inkluderende undervisning. Dersom elevene med rett til spesialundervisning ikke inkluderes i klassefelleskapet, kan begrepet sosial ekskludering trekkes frem som relevant.

1.5.3 Funksjonsnedsettelse

Det er nesten 240 millioner barn over hele verden som har nedsatt funksjonsnedsettelse definert av (UNICEF, 2022). Sånn sett er det i den norske skolen ett omfattende antall med elever med nedsatt funksjonsevne, som gjelder både fysiske og psykiske funksjonsnedsettelse. Det er elever som er født med funksjonsnedsettelse og elever som har under ulike omstendigheter fått funksjonsnedsettelse i løpet av sine leveår (UNICEF, 2022). Funksjonsnedsettelse kan være en kompleks prosess som omfatter kroppsfunksjoner, struktur, begrensinger i aktivitet, deltagerrestriksjoner og personlige egenskaper, og samtidig må sider ved miljøbegrensninger og tilrettelegging vurderes. Ulike kategorier som kan være med å

avgjøre om en elev har nedsatte funksjonsnedsettelse er: syn, hørsel, kroppslig bevegelse, adferd, følelser, oppmerksomhet/konsentrasjon, kommunikasjon/forståelse, læring, relasjoner, lek og evnen til å takle forandringer (Loeb et al., 2017).

1.5.4 Rett til spesialundervisning

Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringslova, 1998) stadfester: «Elevar som ikkje har eller ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning». Dersom eleven ikke har et virkningsfullt utbytte av det alminnelige opplæringstilbudet må det fremmes en sakkyndig vurdering som vurderer elevens utbytte: elevens læringsvansker og ulike forhold som er vesentlige for opplæringen, realistiske opplæringsmål, om det ordinære opplæringstilbudet kan hjelpe eleven og hvilken type opplæring som gir et akseptabelt opplæringstilbud. Det presiseres at det er ønskelig at eleven og elevens foreldre burde delta i planen med å tilrettelegge spesialundervisningen for eleven.

Rapporten *Inkluderende felleskap for barn og unge* (Nordahl et al., 2018, s. 128) konstaterer flere faktorer som påvirker elevene med rett til spesialundervisning. For det første må det trekkes frem at det er store forskjeller i hele landet når det gjelder skolens kvalitet i den ordinære undervisningen. Det vises også til at skoler med god kvalitet i den ordinære undervisningen har færre elever med rett til spesialundervisning, det vil si at skolen klarer å tilpasse den ordinære undervisningen i et bredere spekter, slik at elever på ulike nivåer kan jobbe sammen i ordinær undervisning, uten det store behovet for spesialundervisning. Der elevene mottar spesialundervisning, vises det til mindre faglig progresjon enn i den ordinære undervisningen, kan det også være muligens fordi ett av de andre funnene er at halvparten av spesialundervisningen er utført av assistenter uten spesialpedagogisk kompetanse (Nordahl et al., 2018, s. 128–129).

2 Teori

I dette kapittelet vil de teoretiske rammene for oppgaven bli presentert. Teorien gjennomsyrrer og preger oppgaven fra start til slutt. Teorien er delt inn i tre temaer: Defektologi, inkluderende spesialundervisning og spesialpedagogen, selv om noen av temaene overlapper hverandre noe, er de likevel delt opp og forsøkt kategorisert. Disse forskjellige temaene er valgt ut spesielt fordi de er med på å sette rammene for gjennomføring av inkluderende spesialundervisning i klassefelleskapet.

2.1 Bakgrunn for utvalg av teori

Bakgrunn for utvalg av teori henger sammen med oppgavens tema og funnene som ble gjort i innsamlet data fra forskningsintervjuene. Den russiske psykologen Lev Vygotsky er kjent som grunnleggeren av kulturhistorisk psykologi, men har også gjort store bidrag innenfor flere felt. Kanskje viktigst for denne oppgaven er spesialpedagogikk og pedagogikk (Mørch & Rodina, 2022). Vygotskys (1993) teori om defektologi legger grunnlaget for oppgaven, med noe teoretisk støtte fra Adler (1927) og Bruner (1997). Alfred Adler var en østerriksk lege og psykolog, han var mer rettet mot individualpsykologien. Adlers bidrag i denne oppgaven rettes mot teorien om mindreverdighetskomplekset mennesker med funksjonsnedsettelse opparbeider seg (Teigen, 2020). Videre trekkes den bulgarsk-franske psykoanalytiker, lingvisten og filosofen Julia Kristeva (Winther, 2022) frem for å belyse mulige tanker og spørsmål omkring mennesker med funksjonsnedsettelse i dagens samfunn (Kristeva, 2010). I Astrid Gillespies doktorgradsavhandling (2016) ble samarbeidet mellom faglærer og spesiallærer [spesialpedagog] forsket på, noe som også denne studien kan støtte seg til. Førsteamanuensis og forsker fra Universitetet i Oslo Berit Johnsen (*Berit H. Johnsen*, 2022; 2019) forsker og søker jakten på gode eksempler for inkluderende undervisning. David Mitchell & Dean Sutherland (2020) er begge lærere og forskere fra New Zealand som er opptatt av inkluderende undervisning sett i form av evidensbasert forskning. Linda J. Graham (2020) er professor fra Australia på School of Early Childhood and Inclusive Education. Hun jobber og har jobbet med flere studier om inkluderende undervisning. Hun har publisert mer en 80 bøker, kapitler og artikler. Hausstätter (2023) er professor i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Innlandet. Han har forsket på og publisert en hel del bøker og artikler innenfor det spesialpedagogiske feltet. Disse tilbyr nyere, bredere og flere perspektiv på inkluderende læring for elever i skolen, både fra et nasjonalt og internasjonalt nivå.

2.2 Defektologi

Vygotskys (1993) teori om defektologi ble skrevet i 1929, men ulike aspekter av Vygotskys teorier innenfor defektologi er likevel høyaktuelle for dagens samfunn, nesten hundre år senere. Selve begrepet defektologi kan ha en negativ og gammeldags assosiasjon, og kan med vestlige øyne være et noe uheldig ordvalg på grunn av ordet defekt. Defektologi er studiet av mennesker med funksjonsnedsettelse eller utviklingsforstyrrelser (Vygotsky, 1993).

Defektologi kan oppfattes som noe defekt, ødelagt, men Vygotskys tanker og teorier om temaet fremmer en helt annen retning og syn på studiet av mennesker med funksjonsnedsettelse, enn den tids tanker. Defektologien skulle studere og finne ut av hvordan man kunne fikse opp, rette på og kompensere for de ulike funksjonsnedsettelsene som fantes. Defektologi, sett i lys av Vygotskys synspunkter handler mer om studiet av mennesker med ulike former for funksjonsnedsettelse som en alternativ måte å utvikle seg på, uten at det trenger å fikses på. Selv i nåtidens moderne samfunn trenger flere en påminnelse av Vygotskys doktrine om hvordan mennesker med funksjonsnedsettelse ikke har en mangel, men en ressurs og en styrke (Vygotsky, 1993). I gammel defektologi blir elever sett på som og fremsatt som kvantitative problemer som igjen er målbare, og deretter trenger det målbare problemet å bli løst på en kvantitativ måte, – men kan problemer måles i mengde? Burde det måles kvantitativt, nettopp fordi det er målbart og muligens den enkleste formen for måling eller burde kompleksiteten i elevers intellekt, utvikling og læring anerkjennes som ikke målbart. Det virkelige problemet er at det som ikke kan måles er: hvilken type personlighet eleven har, og hvilke forutsetninger eleven har for å utvikle seg og lære. Samt elevens styrke og vilje til å ville oppnå noe er heller ikke målbart (Vygotsky, 1993, s. 29). En elev som har funksjonsnedsettelse er ikke en elev som er mindre utviklet enn andre, men en elev som er utviklet på en annerledes måte enn de andre. Eleven med funksjonsnedsettelse utvikler seg på en annerledes måte i de ulike utviklingsstadiene, avhengig av hvordan de forskjellige funksjonsnedsettelsene og egenskapene til eleven påvirker selve utviklingen. Ulikhetene kan være enorme fordi alle elever er enkeltindivider med varierte former for funksjonsnedsettelse på ulike plan (Vygotsky, 1993, s. 30–31). Den positive unikheten til elever med funksjonsnedsettelse er ikke laget av manglende funksjon sammenliknet med en elev uten funksjonsnedsettelse, men med ny utvikling resultert av den manglende funksjonen. Den ordinære defektologi blir med Vygotskys defektologi konfrontert med sannheten om at en hel verden med nye, uendelige og unike former og veier for utvikling og de nye veiene som blir skapt, nettopp av en defekt. Altså funksjonsnedsettelsen eller utviklingsforstyrrelsen lager de nye veiene for utvikling for eleven med funksjonsnedsettelse (Vygotsky, 1993, s. 34).

Vygotsky (1993, s. 50–51) trekker frem hvordan løsningen på defektologiens problemer handler om å finne et solid og grunnleggende fundament som understøtter både teori og praksis. Det må unngås å bruke sprikende og overfladisk empiri fra fortiden, slik at det blir et skifte fra den tidligere klinisk-terapeutiske tilnærmingen til å heller støtte seg en positivistisk og kreativ pedagogikk. Videre må det bli mer fokus på hvilke muligheter og evner elevene har, fremfor å fokusere på elevenes mangler og begrensninger. Defektologien må bygges på det samme filosofiske og pedagogiske fundamentet som sosiokulturell læringsteori. (Vygotsky, 1993, s. 50–51). Mennesker (Vygotsky, 1993) med funksjonsnedsettelse bør løftes frem og gis mer oppmerksomhet omkring temaet undervisning, og stigmaet omkring mennesker med funksjonsnedsettelser må endres, det er avgjørende for samfunnets sosiale velferd. Samfunnet har en viktig rolle i å tilrettelegge for inkludering og støtte og der representerer skolen en stor del (Vygotsky, 1993). Elevene må sees i lys av dem selv og som et eget individ, uavhengig av diagnose eller andre forhold som gjør at de kan sammenliknes. Elever er forskjellige og har behov for ulike tilpasninger for å kunne delta i skolehverdagen (Graham, 2020, s. 128–129).

Det blir trukket frem (Kristeva, 2010, s. 34) at det finnes utallige former for funksjonshemning. Det kan være kognitive og psykiske hemninger eller hemninger i sanser og bevegelse. Hvert eneste tilfelle av en type funksjonshemning er både unik og enestående for den enkelte persons opplevelse av sin situasjon. Kristeva (2010, s. 34) stadfester hvordan mennesker uten funksjonshemning påvirkes av mennesker med funksjonshemninger: Den funksjonshemmede skaper en forakt, en sårbarhet, en trussel, en frykt og en angst hos den uten funksjonshemninger. Det er en innebygd, automatisk reaksjon iboende mennesket uten funksjonshemninger og utsetter den funksjonshemmede for en diskriminering. Så hvordan kan vi se forbi de utallige differensierte hemningene menneskene kan ha? Det handler om å se subjektet, og Kristeva (Kristeva, 2010, s. 38) spør: *Hva er subjektet?* Hva er subjektet i en kropp med en kognitiv hemning, hva er subjektet bak personen som sitter i rullestol? Vi må arbeide med egen sårbarhet, granske vår rekkevidde, analysere hva det er som gjør at følelsen av sårbarhet, forakt og redsel dukker opp i møte med funksjonshemmede. Dersom vi gjør dette vil vi kunne åpne oss, å få et lite grep om de grensene funksjonshemmede subjekter møtes med og kanskje til slutt vil våre undertrykte følelser for funksjonshemmede erstattes med solidaritet, oppmerksomhet og tålmodighet i en ny mangfoldig verden (Kristeva, 2010, s. 56–59).

Elever (Vygotsky, 1993, s. 48) med funksjonsnedsettelse kan oppnå de samme målene i læring som andre elever, de må bare jobbes med på en annerledes måte. Det blir trukket frem at målet for undervisningen skulle være for elevene å oppnå forståelse, og ikke bare vise til prestasjoner. Eleven skal forstå ved å erfare og begripe noe, en tanke eller et fenomens utfoldelse i en kunnskapsforbindelse (Bruner, 1997, s. 32). Det handler ikke bare om målet, men hva man gjør, lærer og erfarer på veien til målet. Likevel trenger eleven et fremtidsrettet mål for å kunne tenke, føle, ønske eller handle (Adler, 1927). Eleven vet ikke nødvendigvis hva som er selve grunnen til at noe er vanskelig, bare at det er *noe* som er vanskelig. Konsekvensene av vanskene elevene opplever fremmer muligheten for sosial ulikhet til sammenlikning med medelever uten vansker. Dette fordi elevene opparbeider seg et mindreverdighetskompleks (Vygotsky, 1993, s. 35). Elevene som mottar spesialundervisning forstår ofte selv at det å motta spesialundervisning handler om egne vansker, den samme forståelsen har også medelevene. Derfor kan det å være den som blir hentet ut av klasserommet skape en usikkerhet både for eleven som mottar spesialundervisning og de resterende elevene i klassefelleskapet (Vygotsky, 1993, s. 35). Teorien om kompensering og overkompensering kan være aktuell for lærere eller spesialpedagoger som skal forholde seg til og undervise elever med nedsatt funksjonsevne. De som arbeider med disse elevene må være klar over og anerkjenne at elevenes nedsatte funksjonsevne kan brukes som en styrke, og ikke sees på som en mangel (Adler, 1927). Vygotsky (1993, s. 52-56) forklarer hvordan kompensering hos elever med nedsatt funksjonsevne er en sedvanlig hendelse og kan faktisk sees i mange ulike former for biologisk liv. Følelsen eller bevisstheten eleven oppfatter om egen mangel, er et resultat av funksjonsnedsettelsen reflekterer elevens sosiale posisjon. Denne følelsen eller bevisstheten kan bli den avgjørende drivkraften bak elevens psykologiske utvikling. Der eksempelvis en blind person kan skape kompensering ved å erverve styrket hørsel, kan også kompensering skje i form av påvirkning av elevens personlighet. Kompensering kan svekke elevens mindreverdighetskompleks og gi en følelse av overlegenhet som faktisk har sprunget ut av elevens funksjonsnedsettelse (Vygotsky, 1993, s. 52–56). Men, det er ikke alltid kompensering hos elever med funksjonsnedsettelse er vellykket. Det avhenger av funksjonsnedsettelsens begrensninger ovenfor elevens kompensatoriske evner (Vygotsky, 1993, s. 34). Adler går så langt som å sammenlikne mindreverdighetsfølelsen med tortur, og kan vi uten å ha opplevd dette selv eller vært i samme situasjon, ha en forståelse av hvordan mennesker med ulike funksjonsnedsettelse kan føle det? (Adler & Wolfe, 1927, s. 28).

Det har vært antatt (Vygotsky, 1993) at elever med liknende funksjonsnedsettelse og kognitive nivåer har hatt nytte av å være i samme gruppe i pedagogisk sammenheng. Dette har blitt motbevist, for alle type elever har positiv effekt av å være med medelever av ulike kognitive nivåer og funksjonsnedsettelse. Homogene grupper er lite utviklende for elevene, fordi elevene lærer av hverandres mangfoldighet i de heterogene gruppene. Dersom en elev med funksjonsnedsettelse, lavere kognitivt nivå eller mindre utviklet får være en del av en gruppe eller klasse der det er medelever med høyere kognitivt nivå er, løfter det elevens utvikling og nivå. Dersom eleven hadde vært i en gruppe klasse med tilsvarende medelever, vil muligheten for å løfte seg til et høyere nivå eller utvikle seg bli betraktning mindre. Det er livsavgjørende for en elev med funksjonsnedsettelse å få spesialundervisning som er tilrettelagt for eleven, for konsekvensene for et menneske med funksjonsnedsettelse uten utdanning kan være fatale. Slik samfunnet ble lagt opp, ble det krevet utdanning for å kunne være en del av det store felleskapet i samfunnet. Læring i felleskap der ulike elever med ulike nivåer, evner og funksjoner gir verdi og styrke til alle involverte elever. De ulike nivåene som blir representert i felleskapet, evnene og funksjonene gir og tar læring og erfaring til hverandre. Samtidig som at elevene er klar over dette, fremmer og setter pris på mangfoldet og at alle kan bidra uavhengig av nivå, evne og funksjon. Betingelsene for å få til dette er grunnleggende pedagogiske tanker som fremmer mulighetene for alle elever i skolen (Vygotsky, 1993, s. 200–202). Vygotsky (1993, s. 196) spør: Hvor kommer barnets tanker og refleksjoner fra? Hvordan er de bygget opp og på hvilken måte utvikler de seg? Og gir seg selv svaret: Tankene og refleksjonene fremkommer i løpet av prosessen til et barns sosiale utvikling. På en måte blir de overført til barnet i en type samhandling der barnet tilegner seg prosessen i interaksjoner med de omkringliggende sosiale omgivelsene. Kollektive former for samarbeidslæring går foran individuelle former for atferd, og vokser ut av grunnlaget og fungerer som et grunnlag for videre arbeid. Dermed oppstår de høyere funksjonene til intellektuell aktivitet av kollektiv atferd, av samarbeid med de omkringliggende menneskene og fra sosial erfaring (Vygotsky, 1993, s. 196). I et mangfoldig klassefellesskap der elever settes pris på for sin ulikhet av både medelever og lærere/spesialpedagoger vil de sosiale omgivelsene være med på å forme grunnleggende holdninger i elevens tanker og refleksjoner som resulterer i inkluderende undervisning. Utviklingen av elevenes grunnleggende atferd avhenger av nødvendighet, for om en elev aldri får behov for å tenke – vil eleven heller ikke tenke. Ved å fremme ulike utfordringer i møte med elevens atferd, slik at eleven vil måtte tenke før handling (Vygotsky, 1993, s. 166).

Når det gjelder defektologi (Vygotsky, 1993, s. 164-) står begrepet sosialt sentralt, fordi det henger sammen med den kulturelle utviklingen til elevene og den kulturelle utviklingen er avgjørende for at eleven skal få en posisjon i samfunnet. Elever med funksjonsnedsettelse har et større behov for å lære i sosiale sammenhenger, sammenliknet med andre elever. Elever med funksjonsnedsettelse møter oftere omveier på vei til det endelige målet enn andre, nettopp fordi funksjonsnedsettelsen kan skape en hindring. Der det tidligere var en selvfølge for fagfeltet at den naturlige utviklingen hos barn var en forlengelse og et direkte resultat av den kulturelle utviklingen, trekker Vygotsky (1993, s. 166) frem hvordan disse to utviklingene utvikler seg uavhengig av hverandre. Dersom et barn ikke blir eksponert for det sosiale vil den kulturelle utviklingen stagnere, derfor må elever få oppleve å være sosiale for å få grunnleggende og gunstig kulturell utvikling. Ved å fremme og bruke det sosiale felleskapet vil elevene oppleve og få nødvendig kulturell utvikling, som også blir en del av elevens naturlige utvikling.

2.3 Inkluderende spesialundervisning

Ikke bare elever med rett til spesialundervisning, men alle elever kan bli marginalisert, derfor er det avgjørende at skolen har en grunnleggende holdning om inkludering. Derfor bør prinsippet om inkludering være den elementære grunntanken for skolens utvikling. Vygotsky (1993, s. 155–156) proklamerer hvordan all utvikling har en logisk forklaring på hvordan selve utviklingen skjer. Utvikling av personlighet skjer på grunn av nødvendighet, nødvendigheten til å leve i et historisk og sosialt miljø i samspill med andre levende organismer for å best mulig imøtekomme samfunnets krav og finne sin sosiale posisjon. Elevens karakter, personlighet eller atferd utvikles og formes i møte med de sosiale omgivelsene samfunnet gir, skolen, klassen og undervisningen er en del av dette. Det presiseres at elevens utvikling er orientert mot å oppnå et nødvendig sosialt nivå. De (Vygotsky, 1993, s. 158) sosiale forholdene eleven bør feste seg ved, omfatter på den ene siden et helt omfang av elevens utilpassede tilstand og tjener som opprinnelsen til Vygotskys teori om defektologi, skrevet i 1929, har relevante aspekter for dagens samfunn, til tross for at begrepet "defektologi" kan ha negative konnotasjoner. Vygotskys tilnærming ser på mennesker med funksjonsnedsettelse som en alternativ måte å utvikle seg på, uten å fokusere på å "fikse" dem. Han understreker at elever med funksjonsnedsettelse ikke er mindre utviklet, men utvikler seg annerledes. Dette mangfoldet gir opphav til nye veier for utvikling og gir styrke til individene. Vygotsky oppfordrer til å endre samfunnets syn på mennesker med funksjonsnedsettelse og inkludere dem aktivt, spesielt i skolesammenheng. Begrepet kompensering blir diskutert, der funksjonsnedsettelsen kan føre til utvikling av kompenserende ferdigheter og til og med gi en følelse av overlegenhet. Samtidig påpekes at ikke all kompensering er vellykket, avhengig av funksjonsnedsettelsens begrensninger. Det argumenteres for at heterogene grupper, der elever har ulike kognitive nivåer og funksjonsnedsettelse, fremmer læring og utvikling mer enn homogene grupper. Samtidig understrekes viktigheten av tilpasset opplæring. Betonningen av det sosiale elementet i utviklingen til elever med funksjonsnedsettelse. Sosial interaksjon og kulturell utvikling er nødvendig for at disse individene skal få en meningsfull posisjon i samfunnet. Samlet sett handler Vygotskys defektologi om å endre perspektivet på elever med funksjonsnedsettelse, fremme inkludering, og vektlegge det sosiale aspektet i deres utvikling og læring.

Dette tekststykket handler om inkluderende utdanning og de teoretiske rammene som støtter denne tilnærmingen. Det diskuterer ideene til Vygotsky og Bruner, som vektlegger

viktigheten av sosiale interaksjoner og kultur i læring og utvikling. Teksten nevner også en formel for inkluderende undervisning presentert av Mitchell og Sutherland, som inkluderer faktorer som visjon, plassering, tilpasset læreplan, tilpasset vurdering, tilpasset undervisning, aksept, tilgang, støtte, ressurser og ledelse. Den påpeker utfordringene med inkluderende utdanning, inkludert negative holdninger og behovet for tilpasning. Til slutt foreslår teksten en systematisk reform av utdanningssystemet for å fremme inkludering og rettferdighet for alle elever.

Denne teksten diskuterer spesialpedagogens rolle i norsk skole, med vekt på historisk bakgrunn, utdanning, og utfordringer knyttet til inkluderende undervisning. Teksten nevner viktige personer som har påvirket spesialpedagogikken, inkludert Edward Seguin, Maria Montessori, Heinrich Hanselmann, og Lev Vygotsky.

Det påpekes at spesialpedagogens rolle og kompetanse varierer, da tittelen ikke er beskyttet. Historisk sett har spesialpedagogikken utviklet seg som et pedagogisk fagområde som involverer ulike disipliner som pedagogikk, medisin, psykiatri og psykologi.

Teksten argumenterer for behovet for en samlet didaktikk i spesialpedagogikken for å fremme inkludering i skolen. Videre understreker den viktigheten av samarbeid mellom spesialpedagoger og kontaktlærere, samt behovet for å fokusere på elevens potensiale og styrker.

Spesialpedagogens rolle beskrives som å tilpasse undervisning for elever med ulike behov, inkludert funksjonsnedsettelse. Det pekes også på samfunnets påvirkning på inkludering og behovet for å endre samfunnsstrukturer for å redusere marginalisering.

Teksten avsluttes med en diskusjon om danning av selvet og viktigheten av å støtte elever i å utvikle sin selvaktelse, samt behovet for en skolekultur som verdsetter dannelse av selvet fremfor kun resultatorientering.

dens utviklingsskapende krefter. Hindringene som driver eleven fremover, er utviklingsmessig forankret i de forholdene i det sosiale miljøet det er ment å vokse i. På den andre siden er hele elevens utvikling orientert mot å oppnå et nødvendig sosialt nivå (Vygotsky, 1993).

For at pedagoger skal kunne forstå hvordan ulike elever lærer må ulike disipliner som for eksempel psykologi bistå sett i lys av pedagogikk. Vygotsky fremmer og forklarer at psykologien gjør det samme for pedagogikken som biologisk vitenskap gjør for medisin, eller fysikk for ingeniørfag. Psykologi gir pedagogikken den høyeste formen for sannhet, for

elevene viser realiteten i sine tanker kun ved bruk (Vygotsky, 1993, s. 56). Jerome Bruner (1997, s. 32) knytter utdanningspraksis mot kulturpsykologi og forklarer at det er en vesentlig viktig forutsetning i utdanning at eleven er i samspill med andre elever. Menneskets mentale prosesser trenger og er helt avhengig av kommunikasjon og utvikler seg ved bistand fra medmennesker, kulturelle systemer, ulike metoder, samhandlinger, veiledning og mye mer. Ved å interagere med medelever vil eleven lære om hva kultur angår og hvordan den kulturen gjengir verden (Bruner, 1997, s. 51). Skolen er en egen kultur, ikke bare der man lærer om kultur eller forbereder seg til den. Kultur fremheves som en verktøykasse med taktikker og prosesser for å begripe og beherske samfunnet og verden (Bruner, 1997, s. 115).

Bruner (Bruner, 1997, s. 86) forklarer om undervisning:

Virkelig undervisning er aldri begrenset til en modell av eleven og en modell for undervisning. Det meste av den daglige undervisningen i skolen blir brukt til å dyrke ferdigheter og evner, å fordele en kunnskap som består av fakta og teorier, og å fremme forståelsen av antagelser og hensikter hos fjerne og nære personer. Ethvert valg av pedagogisk praksis innebærer en oppfatning av eleven og kan med tiden få tilslutning fra ham eller henne som den riktige måten å tenke omkring læreprosessen på. Pedagogiske valg formidler uvegerlig en oppfatning av læringsprosessen og eleven. Pedagogikk er aldri uskyldig. Den er et medium som bærer med seg sitt eget budskap.

Eleven er et praktisk og tenkende individ som erverver kunnskapen, ikke bare som noe som finnes, men som er menneskeskapt av vår egen erkjennelse av verden, fra de menneskene og kulturene som vi kan møte her og nå, men også de som ikke lenger er iblant oss (Bruner, 1997, s. 88). Kulturen er et produkt av menneskers sosiale liv og generelle aktiviteter. Derfor kan spørsmålet om kulturell utvikling sende oss direkte inn til det sosiale nivået av utvikling (Vygotsky, 1993, s. 164). Elever (Vygotsky, 1993, s. 35) som blir plassert på en egen spesialscole kan få ugunstige og vanskelige sosiale konsekvenser. Det kan også være ulike navn og begreper tilknyttet undervisning for elever med funksjonsnedsettelse som kan påvirke hvordan elevene oppfattes i samfunnet. Kanskje selve ordet spesial-, eksempelvis ordene spesialgrupper, spesialundervisning, spesialpedagog og liknende kan skape stigmatisering for elevene som mottar det? Det forklares at et sosiokulturelt perspektiv på mekanismer i samfunnet presser elever med funksjonsnedsettelse til å utvikle seg en bestemt retning, og det er ikke funksjonsnedsettelsen som avgjør skjebnen til eleven, men de sosiale

konsekvensene funksjonsnedsettelsen skaper. (Vygotsky, 1993, s. 36). Både naturlig og kulturell utvikling oppfattes som avhengig av hverandre (Vygotsky, 1993, s. 42), og begge prosessene sammenfaller og påvirker den andre når eleven utvikles, også i sosiale settinger. Forståelse hos eleven og andre høyere psykologiske prosesser utvikler seg ved kollektive handlinger fra elevens side. Bare samarbeid forvandler elevens logikk til virkelighet, og bare sosialisering av elevenes tanker fører til danning av konsepter (Vygotsky, 1993, s. 205).

Jerome Bruner (Bruner, 1997, s. 46) sier:

Ingen ting er «kulturfritt», men individene er heller ikke rene gjenspeilinger av sin kultur. [...] En kulturs liv er altså et samspill mellom de versjonene av verden som individene danner seg under dens institusjonelle innflytelse og de versjonene av verden som er produkter av deres individuelle historier (Bruner, 1997).

Kulturen er med på å prege elevene, i form av at elevene erverver og tilegner seg den oppfattede kultur som omfatter og omgås dem (Bruner, 1997).

Det er interessant at det belyses (Vygotsky, 1993, s. 192) hvordan forskning om utvikling av høyere psykologiske funksjoner overbeviser oss om at både fylognese og ontogenese har sosial opprinnelse. Fylognese (Heiberg, 2023) er læren om hvordan for eksempel mennesker har utviklet seg gjennom tidene, altså evolusjon. Ontogenese (Børresen-Dale, 2023) er hvordan for eksempel mennesker utvikles fra celle til død, her og nå. Fylognese har i utgangspunktet ikke møtt noe motstand i den forstand at høyere psykologiske funksjoner (som tenking i konsepter, språklig logisk minne, konkret oppmerksomhet og videre) kombineres med og er biologisk forankret i menneskers utvikling og forklares gjennom menneskers historiske utvikling som sosiale individer. Ontogenese viser til barnets utvikling der opprettelse og dannelse av høyere former for psykologisk aktivitet ferdigstilles i prosessen med barnets sosiale utvikling, i prosessen med barnets relasjoner og i samarbeid med den omkringliggende sosiale omkretsen (Vygotsky, 1993, s. 192). Vygotsky (1993, s. 196) forklarer også om at barns intellektuelle aktivitet, tenking og tale påvirkes av den sosiale utviklingen og hvordan barn absorberer sosiale former for atferd av andre omkring seg, og er en gjensidig prosess. En prosess der barnets sosiale utvikling og overføringer i ulike former av sosialt samarbeid og samhandling med det omkringliggende sosiale miljøet. Sett med dette perspektivet vil jeg si at det ligger iboende og naturlig for elevene å være i sosiale kontekster når de skal lære og at det faktisk er unaturlig å bruke tiden på et grupperom med kun en

spesialpedagog å sparre med. Mennesker er sosiale og har behov for å være sosiale for å utvikle seg på ulike plan.

Den gjensidige klasseromskulturen (Bruner, 1997, s. 34) fremheves som elementær, med fokus på gjensidig læringskultur der elevene først og fremst må lære seg å forstå viktigheten av å utnytte de ressursene og mulighetene en større kultur som klasseromskulturen kan bidra med. De mest vesentlige bidragene den gjensidige klasseromskulturen fremmer er deling av kunnskap og tanker, deling av arbeid, mulighet for å bistå hverandre med mestring av oppgaver og aktiviteter, drøfting og refleksjon over felles arbeid og rolleutveksling (Bruner, 1997, s. 34). Det er ikke bare læreren eller spesialpedagogen som innehar kunnskap som kan deles, og dersom det legges til rette for det i klassefelleskapet vil elevene under de rette omstendighetene lære at også medelever kan inneha kunnskaper som kan deles. Hver enkelt elev vet noe, og i et klassefelleskap vet man enda mer til sammen. I en situasjon der elevene ikke nødvendigvis kan det rette svaret, selv i en gruppe eller klasse. Sier det seg selv at det kan være lettere å resonnerer seg frem til eller finne ut av svaret basert på den kollektive kunnskapen i motsetning til et enkelt individs kunnskap (Bruner, 1997, s. 77). Bruner ønsker en skolekultur som fremmer gjensidige læringsfelleskap, slik at elevene kan erfare og oppleve hvordan utfordringer kan løses i felleskap, og der både lærere og elever bidrar til å lære hverandre. Gjensidig kultur i felleskapet skapes der både individet og individet som en del av felleskapet anerkjennes i en større helhet (Bruner, 1997, s. 101–102).

Dersom eleven blir plassert i et miljø der det er begrenset med muligheter for læring, vil dette påvirke elevens muligheter for læring. Når eleven får være i et miljø der medelevene er på ulike nivåer av læring, vil elevens læringspotensial kunne økes fordi eleven kan strekke seg etter medelevenes læringsnivå. Det er elementært at alle elever må få muligheten til å få utløp og stimuli for eget potensiale. Hele laget rundt eleven, enten det er kontaktlærere, faglærere, assistenter, spesialpedagog eller liknende har troen og viljen for at eleven skal kunne oppnå og få til ting, og ikke minst at eleven får være sosial i et miljø som er inkluderende for alle. Det trekkes frem at realiseringen av en skole for alle i eget nærmiljø, med sikte på normalisering og inkludering fremdeles ikke er gunstig i norsk skole: Det pekes på at spesialpedagogikken mangler i den nye inkluderende skolen (Johnsen, 2019).

Ved å gjøre ett hopp fra Vygotsky (1993) og Bruners (1997) grunnleggende teorier til dagens forskning, nesten 100 år frem i tid vil Mitchell og Sutherland (2020) med sin evidensbaserte

forskning, forsøke å forenkle prosessen med inkluderende utdanning ved lage en fast formel på hvordan skolene kan oppnå inkludering for elever med rett til spesialundervisning. Det fremlegges av flere store evidensbaserte studier (Mitchell & Sutherland, 2020, s. 59–60) konkluderer med at elever som mottar inkluderende undervisning utvikler seg bedre i lesing og matematikk, og har en høyere tilstedeværelse, har mindre sannsynlighet for utagering og har større sannsynlighet for å fullføre skolen dersom de har mottatt inkluderende undervisning. Om læreren eller spesialpedagogen bruker inkluderende undervisning slik som formelen som senere fremlegges og inkluderer elever med rett til spesialundervisning, vil det også kunne ha en positiv effekt på lærerens undervisningsstrategier og hjelpe læreren med å få et bredere blikk på elevenes kapasitet og styrker (Mitchell & Sutherland, 2020, s. 60). Mitchell og Sutherland (2020, s. 52) legger frem sin evidensbaserte og magiske formel på inkluderende undervisning:

$$\text{Inclusive education} = V + P + 5As + S + R + L$$

V = Vision

P = Placement

5As = Adapted Curriculum, Adapted Assessment, Adapted Teaching, Acceptance, Access

S = Support

R = Resources

L = Leadership (Mitchell & Sutherland, 2020, s. 52)

Visjon (vision) handler om å ha en felles enighet om inkluderende undervisning på flere nivåer. Nasjonalt, kommunalt, ledelse, klasse og individnivå (Mitchell & Sutherland, 2020, s. 52).

Plassering (placement) innebærer at eleven med rett til spesialundervisning får gå på sin lokale skole og i ordinær klasse (Mitchell & Sutherland, 2020, s. 52).

Tilpasset læringsplan (adapted curriculum) går ut på å tilpasse eller tilrettelegge læreplanen, og trekkes frem som kanskje den vanskeligste oppgaven lærerne har i inkluderende klasserom. Følgende premisser for en tilpasset læreplan i et inkluderende klasserom (Mitchell & Sutherland, 2020, s. 53). Det må være et fleksibelt, betydningsfullt og variert i møte med de ulike individuelle behovene til elevene. En felles læreplan for alle elever (med mulighet for

tilpasninger der det er behov for det). Aktiviteter som passer alderen til elevene, men som er tilpasset nivå. Elevene i klasserommet vil sannsynlig være på tre til fire ulike nivåer, det betyr at læreren må sørge for undervisning og læring på flere nivåer eller tilpasse hensyn til elevenes ulike

Tilpasset vurdering (adapted assessment) handler om å tilpasse støtten i vurderingssituasjoner. Det kan være endringer i innstillinger, tid, en annen måte å svare på. For eksempel observasjon, vurdering av arbeid og standardiserte arbeidsoppgaver (Mitchell & Sutherland, 2020, s. 53–54).

Tilpasset læring (adapted teaching) er varierte strategier som skal brukes av lærerne i undervisningen. Tilpasset læring skal være bredt, variert, empirisk bevist av de beste metodene som finnes (Mitchell & Sutherland, 2020, s. 54).

Aksept (acceptance) av individuelle elever med ulike behov i klasserommet. Dette gjelder for lærere, elever og foresatte. Aksept kan oppnås ved ansikt til ansikt, dag til dag kontakt for alle elever med ulike behov i klasserommet. Læreren må modellere og være en god rollemodell for aksept av mangfold i klasserommet for øvrige elever og andre ansatte (Mitchell & Sutherland, 2020, s. 54–55).

Adgang (access) handler blant annet om fysisk tilgang og tilpassing, men også om tilgang til det tilpassede læringsverket. Når det gjelder fysisk tilgang og tilpassing er det slik at alle elever skal ha tilgang overalt der andre elever har tilgang. Det kan være ramper, lifter, heis, tilpassede toaletter, større og tydeligere skilt, god luftkvalitet, god akustikk, nok plass, plassering av møbler, tilpassede møbler og mer. Her handler det også om individuelle behov, ingen er like og dermed må dette finnes ut av og tilpasses hver enkelt elevs behov (Mitchell & Sutherland, 2020, s. 55).

Støtte (support) fra ikke bare lærere og spesialpedagog, men også ledelsen, eventuelt hjelpepleier, foreldre og andre som trengs på laget rundt eleven. Her er det store ulikheter og individuelle behov for hver enkelt elev. Teamet rundt eleven må inneha de evner og kompetanse som trengs for å kunne bistå og støtte eleven, samtidig som de må evne å være et team som utfyller egen rolle i teamet samtidig som man samarbeider med det målet som er det beste for akkurat den eleven (Mitchell & Sutherland, 2020, s. 55–56).

Ressurser (resources) til å kunne bistå eleven på best mulig måte. Enten om ressursene er øremerket eleven eller om skolen får støtte per antall elever med rett til spesialundervisning er det essensielt at ressursene brukes på de elevene som har rett på ressursene (Mitchell & Sutherland, 2020, s. 56).

Ledelse (leadership) er avgjørende på alle nivåer av inkludering: Myndighetene, nasjonale utdanningsdepartementer, kommunale utdanningsetater, distrikter, rektorer og lærere. Hver enkelt listet opp skal kunne greie ut hva inkluderende undervisning er og hvordan det gjennomføres i skolen og på gulvet i klasserommet. Spesielt har ledelsen med rektor i spissen, sammen med skolens personale et ekstra ansvar for å skape gode holdninger og en gjennomsyrende kultur for inkluderende undervisning på skolen (Mitchell & Sutherland, 2020, s. 56–57).

Den inkluderende undervisnings formelen (Mitchell & Sutherland, 2020) er en sammensatt tilnærming for opplæring av elever med rett til spesialundervisning. Dersom den inkluderende undervisningen er korrekt gjennomført, kan både faglige og sosiale fordeler påvirke alle elevene i klassefelleskapet. Det blir trukket frem at det er viktig å sørge for at alle ingredienser ved den inkluderende undervisningen gjennomføres for at det skal være en suksess. Det er ikke slik at man bare kan plassere en elev med rett til spesialundervisning i klassefelleskapet, og deretter si at: «nå er eleven inkludert, vi gjennomfører inkluderende undervisning». For det må det tas hensyn til den enkelte elev, finne ut av elevens individuelle behov og hva som er best for nettopp den eleven, før man iverksetter tiltakene. Selv om inkluderende undervisning blir presentert som en generelt god metode for inkludering, er det i noen tilfeller at det ikke er det beste alternativet, muligens fordi denne magiske formelen er basert på evidensbasert tradisjon (Mitchell & Sutherland, 2020, s. 65). Evidensbasert forskning tar sikte på å finne den mest effektive og beste mulig måten til å nå et målbart mål, og målet i dette tilfellet er inkluderende undervisning. Mitchell og Sutherland (2020) har skapt en formel for å nå dette målet basert på forskning som er teoretisk og evidensbasert. Formelen på inkluderende undervisning er så omfattende, at det muligens kan være urealistisk å tro at det er mulig å få gjennomført alle ingrediensene (Mitchell & Sutherland, 2020). Ved å trekke frem og belyse formelen i analysen av funnene til denne forskingsundersøkelsen, kan man få en indikasjon på om den er gjennomførbar slik den legges frem nå. Uavhengig om man er en motstander eller tilhenger av bruk av evidensbasert forskning, kan det kanskje ligge

noe i denne forskningen, som kan være relevant for bruk både av lærere og spesialpedagoger. Likevel er det også relevant at faktorer som at elever, lærere, spesialpedagoger, ledelser, skoler og utdanningssystem er ulike, for mennesker, systemer og rammer kan ikke puttes i en mal.

Mitchell og Sutherland (2020, s. 49-) fremhever at elever med rett til spesialundervisning oppnår økt læring, får stigende sosiale evner og får en høyere selvfølelse av å være i fellesskap med sin ordinære klasse. De største utfordringene for inkludering av elever med rett til spesialundervisning i klassefelleskapet er: Store klasser, negative holdninger, standardiserte vurderinger, rigide undervisningsmetoder læreplaner og prøvesystem, konservative tradisjoner blant lærere, manglende nasjonale føringer og økonomiske faktorer (Mitchell & Sutherland, 2020, s. 50). Foreldre og lærere har rapportert dette som mest avgjørende utfordringer dersom elev med rett til spesialundervisning går på lokalskolen i ordinær klasse: mobbing, avvising fra medelever, for lett eller for vanskelig undervisning, manglende tilpassing, manglende tid med spesialpedagog eller lærer, manglende opplæring av lærer, manglende økonomisk støtte og undervisning fra assistenter (Mitchell & Sutherland, 2020, s. 51). Mitchell og Sutherland (2020) forklarer også at suksessfaktorene for inkludering i klassefelleskapet handler i stor grad om hva som foregår i klasserommet, minutt for minutt og dag for dag. Det handler om støtte til eleven med rett til spesialundervisning fra læreren og spesialpedagogen, som videre er avhengige av støtte fra ledelsen på skolen, som igjen er avhengige av støtte fra kommunen og nasjonale føringer (Mitchell & Sutherland, 2020, s. 51).

Graham (2020, s. 12) på sin side forklarer hvordan inkluderende undervisning burde gjennomføres som en systematisk reform med endringer og modifikasjoner for å overkomme barrierer, relevant alderstrinn, likhet, deltakende, erfaringsbasert, miljø, krav og preferanser. Disse ordene kan lett misforstås dersom kunnskapen om inkluderende undervisning ikke er til stede, for systematisk reform betyr å forvandle hele utdanningssystemet i den retningen at det ikke er noe som helst spesialundervisning. Ikke det ordinære pluss spesialundervisning, men bare undervisning: Undervisning for alle. Alle lærere på alle skoler og i alle klasser skal lære seg å undervise alle elever, uansett hvilke behov eleven har (Graham, 2020, s. 12). Det å overvinne barrierer er en klar henvisning til den sosiale modellen for funksjonshemming der funksjonshemming blir definert som et resultat av samspillet mellom en person med svekkelse i møte med det sosiale, politiske og miljømessige begrensninger som hindrer mulighet for deltakelse og tilgang. Likhet handler om rettferdighet og hvordan man ikke kan behandle

enhver elev likt for å oppnå rettferdighet. Alle har forskjellige utgangspunkt som må møtes på ulike måter som gjør at lik behandling ikke blir rettferdig. Ulike preferanser og deltakelse er viktig og alle skal få lov til å gi sin stemme og mening, og har rett til å bli hørt i alle aspekter innenfor egen skolehverdag. Krav er et rettighets-basert begrep som erstatter ordet behov. Ordet behov kan signalisere at elever med svekkelser er trengende eller avhengige av noe og samsvarer ikke med hva inkluderende undervisning står for. Endringer og modifikasjoner samt relevant alderstrinn forstås som å undervise for et mangfold. I stedet for å planlegge og undervise for «de i midten», sørg for universale undervisningsopplegg, med ulike strategier og aktiviteter for læring som kan justeres for å passe alle i samme klasse (Graham, 2020, s. 12–13).

2.4 Spesialpedagogen

I denne teoridelen om spesialpedagogen vil begrepene spesialpedagogen og spesialpedagogikken brukes om hverandre, for det spesialpedagogiske perspektivet med spesialundervisning i spissen, er i stor grad spesialpedagogens mandat. Spesialpedagogen utøver spesialpedagogikk. Men hvem er egentlig spesialpedagogen i norsk skole?

Historisk sett trekkes det frem noen viktige personer som har vært med å legge grunnlaget for spesialpedagogikken: Edward Seguin (1812-1880), Maria Montessori (1870-1952), Heinrich Hanselmann (1885-1960), og Lev Vygotsky (1896-1934) i kronologisk rekkefølge (Johnsen, 2019, s. 113–115). Edward Seguin fremmet betydningen av at alle, betydde også de svakeste i samfunnet og hvordan helhetlig læring av mennesket som innebar det fysiske, kognitive og moralske var ideelt. Seguin presiserte hvordan lærerens betydning for læring var essensiell og satte kravene til lærerens persolighet og skikkethet høyt. Maria Montessori jobbet med barn med ulike funksjonshemninger, og opplevde hvordan tilpasset materiale kunne bistå læringen ikke bare for noen, men for alle barn. Heinrich Hanselmann er mest kjent i spesialpedagogikken for sine to fundamentale hovedverk om et forskningsbasert praktisk siktemål og teoriutvikling, men var også den første i Europa til å bli professor i spesialpedagogikk. Til sist av pionerne nevnes Lev Vygotsky, hans arbeid med defektologi ble elementær i det spesialpedagogiske forskningsområdet. Hans arbeid ble kjent i vestlige land i noe senere tid, på grunn av utfordringer med oversetting av hans verk fra russisk til andre språk (Johnsen, 2019, s. 113–114). Disse fire fremmet alle viktigheten av at den som skulle jobbe med spesialpedagogikk, spesialpedagogen måtte inneha bestemte egenskaper og en unik kompetanse. Føringsdokumenter fra 1880-tallet presiserer at spesialpedagogutdannelsen skal ha et grunnlag i ordinær lærerutdanning. Spesialpedagogene ble utdannet via praksisplasser og deretter ulike kurs driftet av de forskjellige skolene frem til 1960-årene da en toårig felles spesialpedagogisk utdanning, som senere utviklet seg til en fireåring høgskoleutdanning, så doktorgradsprogram – fremdeles bygget på den ordinære lærerutdannelsen (Johnsen, 2019, s. 121). Til tross for dette er spesialpedagog ingen beskyttet tittel, og i utgangspunktet kan alle som har studert noe spesialpedagogikk benevne seg selv med tittelen spesialpedagog.

Norsk spesialpedagogikk er et fag som historisk sett, ikke har sett tidens lys særlig lenge men har likevel blitt et fagfelt med flere forskjellige disipliner involvert, slik som pedagogikk,

medisin, psykiatri, psykologi og med tiden flere (Johnsen, 2019, s. 107). Til tross for de ulike disiplinene som er involvert i faget, er det hovedsakelig et pedagogisk fagområde som blir ført frem av fagfolk fra den pedagogiske disiplinen. Pedagogikk og spesialpedagogikk står både opp mot hverandre og i kollaborasjon sammen. Den tidlige spesialpedagogikkens hovedfokus var rettet mot individet, og deretter hvordan individets ulike utfordringer kan fikses eller forbedres (Hausstätter, 2023, s. 70). Det spesialpedagogiske faget har som mål å bevare og utbedre den kompetansen og erfaringer om spesifikke taktikker og handlinger til forskjellige funksjons- og vanskeområder via forskning, utdanning og praksis i feltene. Det trekkes frem at nåtidens spesialpedagogikk, med spesialpedagogen i førersetet – skal fremme individuell tilrettelegging som fremmer enkeltindividets evner, styrker og muligheter i samråd med felleskapet der målet er adekvat og betydningsfull deltakelse sammen med inkludering. Det er tydelige signaler på at spesialpedagogen er en mangelvare i norsk skole fordi den inkluderende undervisningen uteblir, og det fører videre til at skolen ikke er for alle (Johnsen, 2019, s. 107). Det kan se slik ut at den moderne lærerrollen og skolekulturen ikke har plass til spesialpedagogen i nåtidens skole. Spesialpedagogen i sin rolle på skolen, kan ha en tendens til å havne utenfor lærerkollegiet og dermed kan det være en naturlig forlenging av dette, at elever som mottar spesialundervisning faller utenfor klassefelleskapet slik som spesialpedagogene faller utenfor lærerkollegiets felleskap (Gillespie, 2016).

Det er ikke bare pedagogikken som trenger å fornye idéene sine om inkluderende undervisning, også i det spesialpedagogiske feltet er det ulike oppfatninger av hva som er det beste for elevene som mottar spesialundervisning. Siden spesialpedagogikken og spesialpedagogens rolle i den norske skolen har vært en mangelvare, er det kanskje desto viktigere for det spesialpedagogiske feltet å finne en samlet didaktikk. En inkluderende spesialpedagogisk didaktikk som samler det spesialpedagogiske fagfeltet, og som krever sin plass: for elevens skyld og til elevens beste i den norske skolen (Johnsen, 2019, s. 127). Norge har forpliktet seg til å følge FN's konvensjon om barnets rettigheter (De forente nasjoner, 1991), og der står det at «barnets beste skal være et grunnleggende hensyn». Det gjelder offentlige eller private organisasjoner, domstoler, lover og myndigheter. Derfor må spesialpedagogen alltid vurdere om avgjørelsene som tas omkring barnet, er til barnets beste.

I 1960-årene ble det sosiale paradigmet introdusert i spesialpedagogikken via sosialt engasjement og klasseopprør (Hausstätter, 2023, s. 24). Det kom som en konsekvens av statens involvering i menneskers rettigheter, særlig ovenfor kvinnes og afroamerikanernes

situasjon, men skapte en grobunn som gav inspirasjon til mennesker med funksjonsnedsettelsers rettigheter. Hvordan skaper samfunnsstrukturene rundt oss begrensinger som blir opprettholdt og hvordan utformes skolen, Norges lover og økonomisk bidrag til hinder eller støtte for mennesker med funksjonsnedsettelse? Hvilke egenskaper og ferdigheter er foretrukket i den norske skolen, og er det slik at de elevene med det riktige settet med ferdigheter har en større verdi enn andre? Spesialpedagogen må belyse disse spørsmålene og sette dem i perspektiv mot samfunnet for å få til en endring (Hausstätter, 2023, s. 25). Dersom den sosiale modellen (Hausstätter, 2023, s. 141), eller det sosiale perspektivet skal belyses i spesialpedagogisk teoriutvikling, er det øverste fokuset å gjøre rede for hvilke samfunnsstrukturer, kunnskapskonstruksjoner, politiske valg og avgjørelser som blir tatt for å forhindre marginalisering av mennesker med ulike funksjonsnedsettelse. Det spesialpedagogiske mandatet og spesialpedagogen blir i stor grad påvirket og styrt av den offentlige skolepolitikken fordi politikken setter rammene for utdanningens oppgave og innhold. Videre influeres verdier, holdninger og meninger gjennom utviklingsarbeid og praksis i det spesialpedagogiske feltet. Også samfunnets menneskesyn, med samfunnets verdisyn på menneskelig verdi er forbundet med politikken som føres, for hvilke økonomiske prioriteringer står man ovenfor, hvilke aktiviteter er riktige og ikke minst hvem er det som skal ha rett til spesialundervisning i den norske skolen? Alle disse faktorene er med å bestemme hvilken rolle spesialpedagogen skal besitte, men som beskrevet over er det ikke nødvendigvis det spesialpedagogiske feltet som rår over disse vilkårene. Det krever et våkent, sterkt og sammensveiset spesialpedagogisk fagfelt som kontinuerlig bidrar med nødvendig kunnskapsutvikling hos de som tar avgjørelser knyttet mot feltet, ledere, foreldre og andre som også tilhører utdanningsfeltet (Hausstätter, 2023, s. 141–143).

Det er avgjørende for spesialpedagogen å få dele sine kunnskaper og ferdigheter med lærerne som innehar fagkunnskapene. Sammen vil de to profesjonene kunne kombinere fagkunnskapene og mangfoldige lærings- og opplæringsstrategier for elevenes beste. Spesialpedagogen skal i samarbeid med læreren sørge for elevenes og klassefelleskapets didaktiske muligheter i tråd med det undervisningsteknologiske og medmenneskelige aspektet (Johnsen, 2019, s. 142–143). Også i Gillespies (2016) avhandling redegjøres det for viktigheten av samarbeid mellom kontakt-/faglærer og spesialpedagog på vegne av elever med rett til spesialundervisning. Det å ha tid til å kunne samarbeide, er så og si ikke-eksisterende i alt for mange tilfeller og det går utover elevene som mottar spesialundervisning. Skolene må ha økt fokus på viktigheten av å ha en god samarbeidskultur

mellom spesialpedagogene og kontakt-/faglærere. Det er rammefaktorene for samarbeid som ikke er til stede i skolen, blant annet utdanningspolitiske føringer, ugunstige fortolkninger av de systemorienterte føringene kan bidra til manglende gode rammebetingelser for inkludering og bruk av spesialpedagog og spesialundervisning (Uthus, 2020, s. 120). Gillespie (2016) trekker frem blant annet føringer fra ledelsen, felles planleggingstid, ansvarsfordeling, med mer. Noen skoler har likevel en god kultur for samarbeid og får til dette godt på tross av manglende rammefaktorer. Det er skremmende om det viser seg at det er et lotteri for elever med rett til spesialundervisning om de går på en skole med et godt samarbeid eller ikke. Spesialpedagogers og kontakt-/faglæreres manglende samarbeid går på bekostning for å oppnå inkludering for de elevene som har rett til spesialundervisning (Uthus, 2020, s. 120). Videre er en viktig oppgave å formidle til ledelse, lærere og medelever et grunnleggende elevsyn om elevenes ressurs- og mulighetsorientering. Det å inneha et synlig fokus på elevenes potensiale for læring, muligheter og sterke sider for både elevene med rett til spesialundervisning og de andre elevene (Uthus, 2020, s. 141). Her kan spesialpedagogen tre frem som en tydelig og god rollemodell ovenfor kollegaer og det store mangfoldet av elever. En av utfordringene kontakt-/faglærere kan ha i møte med den spesialpedagogiske tankemåten er hvordan dagens skole gjør lærerne ansvarlige ut ifra elevenes læringsresultater (Uthus, 2020, s. 121). De førende politiske beslutningene som styrer den norske skolen viser at elevenes læringsresultater er viktigere enn elevenes inkludering, og dermed kan det bli vanskelig å få gjennomført en inkluderende skole når politikernes primære mål er resultatorientert (Uthus, 2020, s. 130).

Fordi spesialpedagogene ofte er tett på elevene med rett til spesialundervisning, opparbeider de seg en unik kunnskap om disse elevene og de situasjonene elevene er i (Uthus, 2020, s. 104–105). Spesialpedagogen trenger i møte med elevene (Kristeva, 2010, s. 46) å inneha grunnleggende empati som en begynnelse, men videre også ha en bred forståelse for funksjonsnedsettelsenes egenart og ikke minst kontinuerlig søke forbedring av elevens rettigheter i møte med samfunnet slik at det høyeste målet er å sørge for at eleven har og får et rikt sosialt liv, uten isolasjon og ensomhet (Kristeva, 2010, s. 46). Haussätter (2023, s. 106–107) trekker også frem viktigheten av at spesialpedagogens tankesett ikke bare låses til medlidenhet i møte med elevene. Det kan frarøve elevene mulighet til god spesialpedagogisk og pedagogisk undervisning fordi alternativet fort kan bli medlidenhets hygge og oppbevaring av eleven fremfor utvikling og læring til en posisjon i samfunnet (Hausstätter, 2023). Opplæringsloven §5.4 stadfester at eleven og elevens foresatte skal høres og legges vekt på i

forbindelse med utarbeidelse av spesialundervisning for eleven (Opplæringslova, 1998), derfor er det viktig at spesialpedagogen evner å lytte til og videreformidle elevens og elevens foreldres stemmer (Uthus, 2020, s. 134–135). Spesialpedagogen må være særdeles tilpasningsdyktig og fleksibel, for alle de ulike elevene, i møte med ulike situasjoner der endringer stadig utformes, må møtes med unike praktiske løsninger (Uthus, 2020, s. 130–131).

Hele samfunnet og kulturen (Vygotsky, 1993) er tilpasset og lagt til rette for de uten funksjonsnedsettelse, både når det gjelder det kognitive og det motoriske. Instrumenter, teknologi, skilting og symboler er i stor grad laget for de uten funksjonsnedsettelse, derfor blir det så veldig synlig når noen ikke passer innenfor denne normen. Det er her spesialpedagogikken kommer inn. Allerede som en start i skolen kan spesialpedagogen med bistand fra spesialpedagogikken sørge for å fremme gode holdninger omkring elevene med funksjonsnedsettelser og videreformidle dette til hele kretsen rundt eleven. Bli kjent og bygge en god relasjon med eleven og se de mulighetene og styrkene eleven har og bygge videre på dette. Undervise og lære eleven det som er nødvendig for å kunne få en posisjon i samfunnet (Vygotsky, 1993, s. 167–168). Et godt poeng er at spesialpedagogen kan være å gjennomføre spesialpedagogisk undervisning på skolen, uten at det kun trenger å være knyttet opp mot kun de elevene som har rett til spesialundervisning (Uthus, 2020, s. 30), kanskje det å motta spesialundervisning da kan bli avmystifisert, oppfattes som litt mindre skremmende og muligens mer akseptert av felleskapet. Det er likevel viktig å ivareta elevene individuelt, men også da i møte med felleskapet. Spesialpedagogens mandat er å sørge for at alle som går på norsk skole skal finne en gjennomførbar måte å komme seg gjennom skolen på, slik at de kan få en plass i samfunnet. Elevens fremtid for å få denne plassen i samfunnet, må være med i den spesialpedagogiske og pedagogiske vurderingen (Hausstätter, 2023, s. 106 & 142).

Bruners (1997, s. 63) tese om identitet og selvaktelse handler om hvordan man er seg selv, selvet. Det er elementært at for og kunne kjenne sitt eget selv, må vi også anerkjenne andre som seg selv. Danningen av selvet er avhengig av selvstendighet, individualitet, tilknytning, men også en plass i det sosiale felleskapet. Det trekkes frem at utdanning er en vesentlig del av det å danne seg selv, derfor er det nødvendig at skolen må ta ansvar i elevenes dannelse av selvet. Etter familien er det skolen som i stor grad påvirker elevene i danningen av seg selv. Det å være klar over seg selv og andre er en elementær kognitiv funksjon og skapes ved hjelp av handling og ferdigheter. Mestring og mislykkethet trekkes frem som det mest

grunnleggende næringsstoffet for utvikling av selvet, men ikke nødvendigvis egen oppfattelse av dette. Andres oppfatning av mestring og mislykkethet er det som påvirker selvet, og skolen er det stedet elevene møter disse kriteriene først. Skolen evaluerer elevens prestasjoner, og det resulterer i at eleven bedømmer seg selv (Bruner, 1997, s. 64). Evaluering av selvet er tilstedeværende hos elevene, og det som evalueres preger selvet. Bruner (Bruner, 1997, s. 65) sier: «Jeg kaller blandingen av handlende effektivitet og selvevaluering for «selvaktelse». Den kombinerer vår følelse av hva vi tror at vi selv er (eller håper å være) i stand til, og hva vi frykter er utenfor vår rekkevidde.» Selvaktelsen er uansett hvilke forutsetninger man har, vanskelig å styre. Det er her spesialpedagogen kan komme inn: Ved støtte kan selvaktelsen forstås ved hjelp av kommunikasjon mellom eleven og spesialpedagogen, sammen kan man finne ut av hva som ikke gikk som planlagt. Elevenes sårbarhet angående selvaktelse er vesentlig å bemerke seg og skolen er et sted som kan være hard for elevenes selvaktelse. Tatt i betraktning at Bruner (1997) her redegjør for elever uten funksjonsnedsettelse, kan det tenkes at elever med funksjonsnedsettelse vil oppleve enda hardere nederlag for egen selvaktelse. Videre proklameres det for at skolen må ta mer hensyn til danningen av selvet, fremfor ytelse og byråkratiske krav (Bruner, 1997).

2.4.1 Oppsummering teori

Vygotskys (1993) teori om defektologi, skrevet i 1929, har relevante aspekter for dagens samfunn, til tross for at begrepet "defektologi" kan ha negative konnotasjoner. Vygotskys tilnærming ser på mennesker med funksjonsnedsettelse som en alternativ måte å utvikle seg på, uten å fokusere på å "fikse" dem. Han understreker at elever med funksjonsnedsettelse ikke er mindre utviklet, men utvikler seg annerledes. Dette mangfoldet gir opphav til nye veier for utvikling og gir styrke til individene. Vygotsky oppfordrer til å endre samfunnets syn på mennesker med funksjonsnedsettelse og inkludere dem aktivt, spesielt i skolesammenheng. Begrepet kompensering trekkes frem, der funksjonsnedsettelsen kan føre til utvikling av kompenserende ferdigheter og til og med gi en følelse av overlegenhet. Samtidig påpekes at ikke all kompensering er vellykket, avhengig av funksjonsnedsettelsens begrensninger. Heterogene grupper, der elever har ulike kognitive nivåer og funksjonsnedsettelse, fremmer læring og utvikling mer enn homogene grupper. Samtidig understrekes viktigheten av tilpasset opplæring. Betoningen av det sosiale elementet i utviklingen til elever med funksjonsnedsettelse. Sosial interaksjon og kulturell utvikling er nødvendig for at disse individene skal få en meningsfull posisjon i samfunnet. Samlet sett handler Vygotskys defektologi om å endre perspektivet på elever med funksjonsnedsettelse, fremme inkludering, og vektlegge det sosiale aspektet i deres utvikling og læring (Vygotsky, 1993).

Jeg har vist perspektiver på inkluderende utdanning og de teoretiske rammene som støtter denne tilnærmingen. Videre har jeg redegjort for ideene til Vygotsky (1993) og Bruner (1997), som vektlegger viktigheten av sosiale interaksjoner og kultur i læring og utvikling. Jeg har også trukket frem en formel for inkluderende undervisning presentert av Mitchell og Sutherland (2020), som inkluderer faktorer som visjon, plassering, tilpasset læreplan, tilpasset vurdering, tilpasset undervisning, aksept, tilgang, støtte, ressurser og ledelse. Jeg påpeker utfordringene med inkluderende utdanning, inkludert negative holdninger og behovet for tilpasning. Til slutt redegjøres det for en systematisk reform av utdanningssystemet for å fremme inkludering og rettferdighet for alle elever.

Relevansen til spesialpedagogens rolle i norsk skole, med vekt på historisk bakgrunn, utdanning, og utfordringer knyttet til inkluderende undervisning. Jeg nevner viktige personer som har påvirket spesialpedagogikken, inkludert Edward Seguin, Maria Montessori, Heinrich

Hanselmann, og Lev Vygotsky. Det påpekes at spesialpedagogens rolle og kompetanse varierer, da tittelen ikke er beskyttet. Historisk sett har spesialpedagogikken utviklet seg som et pedagogisk fagområde som involverer ulike disipliner som pedagogikk, medisin, psykiatri og psykologi. Det er behov for en samlet didaktikk i spesialpedagogikken for å fremme inkludering i skolen. Videre understrekes viktigheten av samarbeid mellom spesialpedagoger og kontaktlærere, samt behovet for å sette søkelys på elevens potensiale og styrker. Spesialpedagogens rolle beskrives som å tilpasse undervisning for elever med ulike behov, inkludert funksjonsnedsettelse. Det pekes også på samfunnets påvirkning på inkludering og behovet for å endre samfunnsstrukturer for å redusere marginalisering. Teoridelen avsluttes med en diskusjon om dannelse av selvet og viktigheten av å støtte elever i å utvikle sin selvaktelse, samt behovet for en skolekultur som verdsetter dannelse av selvet fremfor kun resultatorientering.

3 Metode

Ved hele utførelsen av masterprosjektet skal det vurderes, overveies og tas metodiske og analytiske valg som også skal redegjøres for og utdypes. Oppgaven skal på en oversiktlig og utfyllende måte redegjøre og begrunne anvendte metoder slik at kunnskapen som trekkes frem er holdbar og troverdig. Kapitlet om metode skal først gjøre rede for forskningsstrategi i form av kvalitativ metode, fenomenologi, hermeneutikk, det kvalitative forskningsintervju og rekruttering av utvalg. Så kommer datainnsamling med utarbeiding av intervjuguiden og så gjennomføring av intervjuene. Videre presenteres studiens tematiske analyse med tilnærming og en redegjørelse av den tematiske analyseprosessen med metodiske betraktninger. Studiens undersøkelseskvalitet vises gjennom reliabilitet, validitet, generaliserbarhet, forskningsetiske betraktninger, godkjennelse av prosjektet, informert samtykke og til sist etiske overveielser. Klarhet i prosessen og metodeutøvelsen er avgjørende for hele masteroppgaven (Braun & Clarke, 2006).

3.1 Forskningsstrategi

Tjora (Tjora, 2021, s. 279) trekker frem hvordan forskerens eget engasjement innenfor studiens tema må reflekteres over av forskeren selv. Det er nærmest umulig for forskeren å stille seg nøytral i studien, derimot må forskeren være seg selv bevisst sine personlige og faglige forforståelser og gjøre rede for dette i studiens metodedel. Egen interesse og erfaring med elevers opplevelse av utenforskap eller manglende inkludering i klassefelleskapet, men også spesialpedagogers og læreres erfaringsdeling av temaet på personalrom og liknende, har resultert i denne studien med aktuell problemstilling (Tjora, 2021).

3.1.1 Kvalitativ metode

Begrepet metode stammer fra det greske ordet *methodos* og betyr å følge veien til målet. Det er store forskjeller mellom den lite rigide kvalitative metoden og den mer rigide kvantitative metoden. De ulike retningene vektlegger motstridende holdepunkter, men den ene metoden trenger ikke utelukke den andre for metodene kan representeres separate i ulike grader, men også kombineres. Forskjellige former for metoder kan ha strenge sett med regler som skal følges for å oppnå korrekt og pålitelig kunnskap, men dette gjelder ikke for alle former for forskning. (Christoffersen & Johannesen, 2018, s. 16–17; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 83–84). Den fleksible kvalitative metoden kan omfatte mer nærhet til det som blir forsket på, i

motsetning til kvantitativ metode. Det er grunnet i den kvalitative metodens måte forskeren er nødt til å arbeide på og metodens evne til å innhente kunnskap som ligger dypere under overflaten. Forskerens rolle som et subjektivt verktøy sees på som et positivt tilskudd i den kvalitative metoden. Kvalitative metoder egner seg best dersom studien dreier seg om en omfattende analyse av enkeltsaker med mindre data, og ikke store mengder med data (Tjora, 2021, s. 17–20).

3.1.2 Fenomenologi

Dette forskningsprosjektets vitenskapelige ståsted knyttes aller først til fenomenologien.

Fenomenologiens (Kvale & Brinkmann, 2015) oppgave er å hente inn menneskets livsverden, noe forskningsprosjektet gjør via det delvis strukturerte, kvalitative forskningsintervjuet. Også det å forstå sosiale fenomener basert på forskerens og intervjuinformantenes egne perspektiv, samt redegjøre for denne verden i lys av intervjuinformantenes oppfattelse. Det som er virkelig, er faktisk det virkelige mennesker erfarer.

Fenomenologien har preget utviklingen av kvalitativ forskning blant annet ved å organisere analysens ulike trinn og metoder, slik at kvalitativ forskning kan bli ansett som en vitenskapelig aktivitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 50).

Det delvis strukturerte kvalitative forskningsintervjuet med utgangspunkt på fenomenologisk inspirasjon kan forstås ved hjelp av tolv ulike perspektiver: Den intervjuedes livsverden som omfatter hvordan hen opplever verden her og nå. Meningen og betydningen av den intervjuedes livsverden som fortolkes av intervjueren. Innhenting av kvalitativ kunnskap der varierte beskrivelser formidles ved hjelp av ord og ikke tall. Oppfordre til deskriptive beskrivelser som er nøyaktige og nyanserte. Etterstrebe spesifisitet av bestemte situasjoner og handlinger. Ytre bevisst naivitet ovenfor den intervjuede, for å åpne for nye uforutsette fenomener. Holde fokus på forskningstemaet, uten at det blir for rigid. Grundig gjennomgåelse av flertydighet i ulike former som kan ha ulike årsaker. Anerkjennelse forandring hos intervjuinformanten, fordi intervjuet kan fremme en læreprosess med refleksjoner og nye aspekter. Utføre sensitivitet for intervjuerens bakgrunnskunnskap om temaet.

Mellommenneskelig (interpersonell) situasjon der intervjueren må være oppmerksom på hvordan intervjueren og den intervjuede kan påvirke hverandre. Og til sist muligheten til å gi intervjuinformanten en positiv opplevelse der den opplever å vist interesse for og lyttet til (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46–50).

I denne oppgaven vil alle disse tolv ulike perspektivene være av stor betydning for og prege det vitenskapelige ståstedet. Fenomenologien kan også danne et grunnlag for analyse av informantenes erfaringer, både individuelt og felles, av fenomenet som undersøkes.

3.1.3 Hermeneutikk

Forskningsprosjektet kan også knyttes til hermeneutikken, fordi hermeneutikken er opptatt av meningenes fortolkning. Hermeneutikk blir forklart som: «læren om fortolkningen av tekster» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73). Teksten i dette forskningsprosjektet er transkripsjonen av intervjuinformantens utsagn, samtidig som at tolkeren (forskeren) som skal tolke tekstens forkunnskaper om emnet er også knyttet til hermeneutikken. Teksten skal fortolkes for å gi en forståelse av intervjuinformantens fortalte situasjoner og perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.1.4 Kvalitativt forskningsintervju

Det kan være det tenkes at forskningsintervjuer kan være enkelt for forskeren å gjennomføre, men tvert imot (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 34). Et kvalitativt forskningsintervju må forberedes godt, og det er mange hensyn å ta dersom kvaliteten på intervjuene skal ha en tilfredsstillende kvalitet. Kvalitativt forskningsintervju handler om å innhente informasjon fra en eller flere intervjuinformanter om et forbestemt tema. Intervjuinformantens subjektivitet fremheves, selv om intervjuinformanten aldri kan være helt subjektiv, for faktorer som ulike tankesett, erfaringer vil alltid være en del av den intervjuedes livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20–21). Det samme gjelder forskeren som gjennomfører intervjuene, forskerens forkunnskaper og erfaringer både personlig og faglig vil påvirke intervjusituasjonen (Tjora, 2021, s. 279–280). Det er viktig for forskeren å anerkjenne at et kvalitativt intervju er et asymmetrisk maktforhold der makten ligger hos den som intervjuer. Fordi intervjueren er den som bestemmer tema, styrer samtalen, starter og avslutter intervjuet, dessuten har intervjueren også muligheten til å fortolke den intervjuedes utsagn. Derfor er det intervjuerens ansvar å være bevisst hvordan det asymmetriske maktforholdet behandles moralsk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51–52).

Denne studien benytter delvis strukturert kvalitativt intervju for å innhente empiri til den tematiske analysen, det er benyttet en intervjuguide med tilknytning til tema og problemstilling (Christoffersen & Johannesen, 2018). Delvis strukturert kvalitativt intervju

kjennetegnes ved at den er mer fleksibel enn et strukturert intervju der det ofte er standardiserte spørsmål og svaralternativer, men mindre fleksibel enn et ustrukturert intervju der intervjuet bærer mer preg av en samtale. Det er i delvis strukturert intervju ingen fastsatte svar og dermed kan intervjuinformanten svare åpent ut ifra hvordan spørsmålet som blir stilt tolkes (Christoffersen & Johannesen, 2018, s. 78–80).

Epistemologi er filosofien om kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 76–78) – hva er kunnskap og hvordan oppnår/innhenter man kunnskap? Kunnskapen som oppnås via et kvalitativt forskningsintervju har i utgangspunktet syv hovedtrekk og kan forstås som at kunnskap inspirert av epistemologi er: produsert, relasjonell, samtalebasert, kontekstuell, språklig, narrativ og pragmatisk. I møte mellom intervjuer og intervjuinformanten konstrueres kunnskapen og den videreutvikler seg gjennom ulike steg, valg og etterarbeid intervjueren tar i etterkant av intervjuet. Den relasjonelle kunnskapen handler om intervjuerens søkelys på samspill mellom intervjuer og intervjuinformant, eller om informasjonen som innhentes fra intervjuinformanten av intervjueren (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtidig er målet å skape nye relasjoner for å få frem kunnskap om menneskelige forhold. Videre er kunnskap samtalebasert, fordi samtalen skal gi tilgang til kunnskap både som doxa og episteme. Den kontekstuelle kunnskapen kjennetegnes ved å anerkjenne at vårt liv og erfaringer ikke kan sammenliknes med, eller er overførbare i andre situasjoner. Kunnskap er språklig, og det er det språklige samspillet som fungerer som et verktøy for å formidle kunnskapen. Ved å fremme den narrative kunnskapen gis det mening i historiene som blir innhentet. Til sist trekkes frem den pragmatiske kunnskapen som retter søkelyset mot hva kunnskap er, om kunnskapen er nyttig eller ei og om kunnskapen kan benyttes i realiteten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 76–78). De fenomenologiske skildringene og refleksjonene intervjuinformanten deler under intervjuet skal samles opp som empiri og knyttes opp mot aktuell teori som er frembrakt i studien (Christoffersen & Johannesen, 2018, s. 99–102). Kvaliteten på innsamlet data fra et delvis strukturert kvalitativt intervju avhenger av intervjuerens personlige ferdigheter, tidligere kunnskap og tilnærming til aktuelt tema. Dette kan påvirke intervjueren bevisst eller ubevisst og kan være avgjørende i intervjusituasjonen. Den kunnskapen som innhentes om det aktuelle temaet i intervjusituasjonen, oppstår gjennom den sosiale interaksjonen mellom den som intervjuer og den intervjuede (Christoffersen & Johannesen, 2018, s. 22–23; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 82–84).

3.1.5 Rekruttering av utvalg

Invitasjon (se vedlegg 6) til å være med i studien er sendt via e-post til totalt 10 barneskoler som befinner seg nord-øst i Oslo. Informasjonsskrivet inviterer lærere eller spesialpedagoger som har erfaring med å jobbe med elever som har rett til spesialundervisning i småtrinnet (1. til 4. trinn). Utvalget begrenser seg til lærere og spesialpedagoger som har jobbet eller jobber på småtrinnet, men av mangel på respons på e-post fra skolene og intervjuinformanter la jeg ut informasjon og invitasjon (se vedlegg 6) på 3 ulike spesialpedagogiske interessesider på Facebook. Av de informantene som responderte fikk jeg intervjuet én spesialpedagog, to lærere med tilleggsutdannelse i spesialpedagogikk og en lærer uten spesialpedagogisk utdannelse, men med erfaring med å jobbe som spesialpedagog med spesialundervisning. Alle de fire intervjuinformantene jobber som spesialpedagoger i hovedsakelig 1.-4. trinn, og skolenes lokasjoner er både i bygd og by, derav er ikke målgruppen lengre skoler nord-øst i Oslo. Dersom antallet intervjuinformanter overstiger fire, vil muligheten for å få en for stor mengde med data å analysere for oppgaven. Ved å kun bruke fire intervjuinformanter vil jeg kunne analysere og tolke dataene på en mer omfattende måte enn ved flere enn fire intervjuinformanter og samtidig begrense omfanget innenfor rammene som er gitt i masterprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148–149). Det finnes både skoler som har ansatt spesialpedagoger i egne stillinger, og skoler der kontakt-/faglærere får ansvaret for den spesialpedagogiske undervisningen. Til felles for samtlige intervjuinformanter er at samtlige av dem jobber på skoler der det tilsynelatende er ansatt spesialpedagoger i en egen rolle. Ingen av intervjuinformantene er ansatt som lærere (les: kontaktlærere eller faglærere) kombinert i spesialpedagogstilling.

Tjora (2021, s. 152–153) trekker frem at det er lurt å reflektere over og drøfte hvorfor informantene melder seg til intervju. Er det interesse, et tema de er opptatt av, politiske grunner, faglig grunner eller liknende. Noen undersøkelser kan til og med friste med loddtrekning og premier, og kanskje det kan tiltrekke seg en viss type personlighet. Denne studien fristet ikke med annet enn å kunne la informantene få dele sine personlige erfaringer med intervjueren. Som skrevet tidligere meldte mine informanter seg via en spesialpedagogisk interesseside på Facebook. Informantene kan se ut til å ha et genuint ønske om å bidra til å belyse inkludering av elever med rett til spesialundervisning i klassefelleskapet.

3.2 Datainnsamling

Datainnsamling i en kvalitativ studie kan foregå på ulike måter. Denne studien har gjennom metodiske valg landet på et delvis strukturert forskningsintervju. Herunder vil den aktuelle prosessen for datainnsamling gjøres rede for, samt avgjørelser som er tatt fra intervjuguidens start til gjennomføring av intervjuene.

3.2.1 Utarbeidelse av intervjuguide

Jeg hadde en viss idé om hvilken retning og tema intervjuene skulle omfatte, og samtidig en viss formening om hvilke ulike teoretiske rammer oppgaven skulle inneholde. Intervjuguiden (vedlegg 3) er skapt på grunnlag av tenkt problemstilling. Etter mange års erfaring i ulike skoler, både som elev, assistent og lærer har sosial ekskludering vært en del av dagene. Jeg startet først som ufaglært assistent, deretter barne- og ungdomsarbeider, barnehagelærer, så kontaktlærer og nå spesialpedagog og det har til tider vært åpenlyst å se hvor skoen trykker i forbindelse med problemstillingen. Intervjuspørsmålene ble derfor skapt på grunnlag av forskerens brede erfaring og kompetanse sett opp imot relevante rapporter, dokumenter og teori innenfor emnet for å få en innsikt i spesialpedagogers, læreres arbeidshverdag med hovedfokus på rammer, metode/praksis og holdninger (Tjora, 2021, s. 247). På den måten kan vi forsøke å forstå hvordan det kan jobbes for og tilrettelegges slik at elever med rett til spesialundervisning kan føle seg inkludert i klassefelleskapet. Etter at spørsmålene i intervjuguiden ble formulert og reflektert over, ble det gjennomført et prøveintervju med en medstudent. Noen spørsmål ble værende slik de var, noen ble endret, og noen ble forkastet. Sett prosessen i ettertid burde intervjuguiden blitt fremlagt og drøftet med veileder før den ble ferdigstilt. På grunn av valget om delvis strukturert intervju i studien, ble spørsmålene formulert med mulighet for åpne svar fra intervjuinformantene og samtlige av intervjuinformantene ble stilt de samme spørsmålene fra intervjuguiden (Christoffersen & Johannesen, 2018).

3.2.2 Gjennomføring av intervjuene

Gjennom appen Diktafon (Universitetet i Oslo) tok jeg opptak av intervjuene med min egen mobiltelefon. Diktafon appen er utarbeidet av Universitetet i Oslo. Ved bruk krypterer appen lydopptaket umiddelbart og sender det krypterte lydopptaket videre til Nettskjema.no. På Nettskjema.no kan man etter Feide-innlogging lytte til opptakene og gjøre transkripsjon.

Et forskningsintervju kan presenteres som en dypere og noe strukturert profesjonell samtale med en klar agenda. Det lages et samspill eller en interaksjon mellom intervjueren og intervjuinformanten. Agendaen er å innhente informasjon fra intervjuinformanten om det forhåndsbestemte temaet intervjueren har definert, men som er et tema som er interessant for dem begge. Forskningsintervjuet henter inn kunnskap om intervjuinformantens livsverden, som forskeren senere skal fortolke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Intervjuene ble gjennomført over plattformen Zoom etter samtlige av intervjuinformantenes eget ønske. Det trekkes frem at det kan være virkningsfullt for å danne tillit i intervjusituasjonen å la de velge sted for intervjuet (Tjora, 2021, s. 135). Intervjueren er ansvarlig for å skape gode rammer for kommunikasjonen mellom partene og intervjuinformantene trenger å oppleve en avbalansert atmosfære i intervjusituasjonen, slik at de føler det er rom for å dele de personlige opplevelsene og oppfatningene fra arbeidsplassen (Tjora, 2021, s. 132). Det å skape gode rammer for kommunikasjon og en avbalansert atmosfære kan være noe mer utfordrende via plattformen Zoom kontra fysisk situasjon. Alle intervjuene på Zoom ble gjennomført med hodetelefoner og mikrofon tilkoblet, på hjemmekontoret med en nøytral bakgrunn. Omgivelsene mine var rolige, og det var satt av god tid til hvert intervju slik at stress ikke påvirket situasjonen hos meg. Forsikret meg etter påkobling at intervjuinformantene fremdeles ville gjennomføre, og at de hadde holdt av estimert tid for gjennomføring av intervjuet. Likevel er det ulike faktorer som kan påvirke intervjusituasjonen, fordi forskeren ikke kan kontrollere intervjuinformantens verden. Selv om alle intervjuinformantene startet Zoom intervjuet tilsynelatende på et rolig sted, ble for eksempel ble den ene intervjuinformanten forstyrret av egne barn som skulle hente fargeblyanter og noe leker, den andre intervjuinformanten hadde nettverksutfordringer, men de to siste intervjuinformantene satt uforstyrret og oppmerksomme mot intervjuet og kameraet. Intervjuinformanten som ble forstyrret av egne barn virket ikke veldig påvirket over dette, hen beklaget når de kom inn og forklarte at rommet hen satt i hadde endel leker og hobbyartikler forbeholdt barna. Jeg forsikret intervjuinformanten om at det ikke var noe utfordring for meg å bli avbrutt. Intervjuinformanten klarte å plukke opp tråden så fort barna var ute av rommet. Intervjuinformanten som hadde nettverksutfordringer kunne virke litt stresset ved oppringning, men ble fort rolig da intervjuet kom i gang igjen. Ved gjennomføring av Zoom intervju, ser man bare det som er innenfor kameraets rekkevidde, derfor kan forstyrrende elementer være til stede, uten at forskeren nødvendigvis oppdager det. Kroppsspråk vil også være begrenset på grunn av kameraets rekkevidde og det kan være vanskeligere for forskeren å oppfatte ansiktsmimikk, småord og tonefall.

Disse intervjuene ble gjennomførte som delvis strukturerte. Intervjueren hadde noe praktisk intervjuerfaring fra tidligere bachelorprosjekt, og har også lest seg mye opp på temaet.

Intervjusituasjonene bar preg av avbalansert profesjonalitet og samtlige intervjuinformanter takket veldig for at de fikk delta på grunn av temaets viktighet, og sa videre at det bare var å ta kontakt om det skulle være noe mer. Ingen av intervjuinformantene har tatt kontakt for å trekke seg fra studien, også til tross for utsettelse av innlevering fra forskerens side.

3.3 Dataanalyse

3.3.1 Tilnærming

Ved å bruke induktiv metode i den tematiske analysen var det empirien som ble samlet inn som avgjorde den endelige teorien som skulle knyttes opp i analysen. Det motsatte er deduktiv metode som styres av at teorien avgjør på forhånd hvilke data som er relevante (Johannesen et al., 2018, s. 37). Denne oppgaven har kombinert både empiriladet teori, altså induktiv metode og teoriladet empiri, altså deduktiv metode i form av at teorien ble hentet inn både før og etter gjennomføring av intervju. Først ble det valgt ut en anelig mengde med relevant teori innenfor temaet, og etter gjennomføring av intervjuene ble den mest aktuelle teorien trukket frem og brukt i analysen, det ble også funnet frem helt ny aktuell teori. Det å benytte en rigid induktiv metode i oppstartsfasen av forskningsprosjektet, kan resultere i å kunne ha et alt for snevert syn når arbeidet med analysen skal starte (Tjora, 2021).

3.3.2 Tematisk analyse og redegjørelse av gjennomføring

Tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006, s. 78) blir presentert som en analyse der man identifiserer, analyserer og rapporterer gjentatte mønstre i den samlede empiri. Braun og Clarke (2006, s. 78–79) hevder den tematiske analysen bør bli sett på som grunnleggende innenfor kvalitativ analyse. Dersom forskere innenfor det kvalitative feltet tilegner seg denne metoden, vil de lære primære ferdigheter innenfor utførelsen av kvalitativ analyse som vil være hensiktsmessig hvis forskeren i senere tid skal utføre andre kvalitative analyser. En av fordelene som blir trukket frem er analysens fleksibilitet som sørger for en rik og detaljert, men likevel kompleks redegjørelse for forskerens empiri (Braun & Clarke, 2006). Johannesen et al. (Johannesen et al., 2018, s. 278–280) legger frem tematisk analyse som den mest essensielle og allsidige analysen innenfor kvalitativ analyse. Dette fordi den tematiske analysen kan brukes alene eller i forbindelse med forskjellige perspektiver og metoder. Den tematiske analysen har en teoriuavhengig tilnærming. Tematisk analyse har tema som

hovedformål, og målet er å finne tema i empirien vår. Et tema er en samling av empiri med essensielle likhetstrekk. Derfor er det slik at i tematisk analyse handler begrepet tema om å redegjøre for ordninger av temaer i kategorier, der empirien med betydelige fellestrekk samles (Johannesen et al., 2018, s. 279). Kritikken av tematisk analyse omhandler nettopp det at analysen er så fleksibel. Braun og Clarke (2006) argumenterer for at så lenge forskeren er tydelig på hva som gjøres og hvorfor, samt hvordan analysen ble gjennomført i rapporten er det ingen grunn til å lytte til kritiske røster.

Fase 1: forberedelse

Første fase handler som å innhente og få oversikt over data (Johannesen et al., 2018, s. 283). Som skrevet tidligere er det en omfattende prosess å samle inn data. For å få en god oversikt over all dataen som ble innhentet, transkriberte jeg samtlige av lydopptakene fra intervjuene. Ordet transkribere betyr å skifte fra en form til en annen, å transformere noe. Transkripsjon er en håndfast veksling av muntlig tale til trykkede ord (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205 & 210). Når all data var blitt transkribert fra den krypterte siden nettskjema.no, kunne dataene leses for første gang. Første gangs lesing var kun for å få en rask oversikt, ingen behov for å gå grundig inn i betydninger og data. I videre steg ble det tatt små notater og bemerkninger underveis der noe utmerket seg. Til slutt ble det sammenfattet et oppsummerende notat om aktuelle og utmerkede data (Johannesen et al., 2018, s. 284).

Fase 2: koding

Fase to skal kode og dreier seg om å utpeke og trekke frem viktige punkter og mønstre i dataen ved å få oversikt, finne ny og dypere forståelse og bearbeide dataen til kategoriseringen i neste fase (Johannesen et al., 2018, s. 284). Dersom et spesifikt tema var til stede i en kvantitativ studie, da over 50% av dataene ville det være relevant å bruke videre, men om det samme temaet kun var til stede 48% av dataene, ville det ikke lengre være relevant å bruke fordi prosentandelen var for liten. Når dataene er målbare, kan mengden bestemme relevansen i den kvantitative metode. I tematisk analyse med kvalitativ metode er det ikke sånn det fungerer, for det er forskeren som avgjør relevant tema ut ifra innsamlet data. Det er ikke kvantifiserbare mål som avgjør temaet, men heller temaets relevans for forskningsspørsmålet (Braun & Clarke, 2006, s. 82). Koding ble gjort ved å lese gjennom transkriberingen av intervjuene gjentatte ganger, stille gjentakende spørsmål som kan belyse utsagnene til intervjuinformanten fra ulike perspektiver. Inkludering i klassefelleskapet, sett fra flere vinkler. Det ble kodet grundig, som vil si: markeringer, notater og egne refleksjoner

av den dataen som ansees som relevante i bruk for denne masteroppgaven (Johannesen et al., 2018, s. 287). I kodingen var det tre temaer som ofte dukket opp i intervjuinformantenes svar, og som hadde relevans for det overordnede temaet i oppgaven og forskningsspørsmålene. Temaene presenteres nærmere i funn kapittelet.

Fase 3: kategorisering

Fase tre omhandler kategorisering av de relevante dataene som er funnet i ulike temaer (Johannesen et al., 2018, s. 294–295). I kodefasen var hensikten å ta et dypdykk i empirien, men nå er hensikten å finne en større oversikt i helheten av de funnene som er gjort i empirien. Det er flere måter å kategorisere den aktuelle empirien på, det er forskeren som må avgjøre hvilke kategorier som er relevant opp imot oppgavens tema, problemstilling og forskerspørsmål. I tematisk analyse er det godkjent at forskningsspørsmål og temaer utvikles og nyanseres i takt med hverandre (Johannesen et al., 2018, s. 296). Likevel burde forskeren ha et bevisst forhold til hva som er aktuelt å hente ut i empirien, for å spare seg selv for mye bryderi i ettertid. Temaene som hentes ut av empirien skal stå til et avgrenset og interessant forskningsspørsmål, og i tillegg ha en viss mengde. Kategoriseringsfasen blir beskrevet som en fase der det er helt akseptabelt og innafor med endel prøving og feiling. Temaene kan ikke skrives i stein, de må være mulig å justeres opp imot og ut ifra empirien i de ulike rundene forskeren gjennomfører (Johannesen et al., 2018, s. 298–299). Etter mange runder med flere kategorier ble de endelige kategoriene satt. De konkluderende kategoriene ble: føringer, praksis og holdninger. Da disse kategoriene ble satt ble det også aktuelt å justere forskningsspørsmålene deretter.

Fase 4: rapportering

Fase fire er siste fase og redegjør for skriving og rapport av temaene og deres innhold, som igjen skal knyttes opp mot forskningsspørsmålene (Johannesen et al., 2018, s. 303–305). Rapportering er å begynne å skrive på resultatdelen av analysen. Hensikten i denne siste fasen er å skrive frem analysens funn i dataene, svarene til forskningsspørsmålene. Resultatdelen bør ha et systematisk oppsett med hensiktsmessig presenterte temaer og undertemaer i en ordnet rekkefølge. Fremstillingen av rapporteringen bør gi en opplysende og omfattende innsikt av hvert aktuelle tema (Johannesen et al., 2018, s. 302). Etter å ha utviklet kategoriene, ble prosessen frem mot resultatet skriftliggjort for å finne svarene på forskningsspørsmålene, og resultatet finnes i kapittel 4.

3.3.3 Metodiske betraktninger

Ulike metoder kunne vært brukt til innhenting av data, men i en periode post-korona (juni 2022) der det fremdeles var frykt for økende smitte – frisk i minnet med nedstengning av samfunnet og stigende dødstall, var det utfordrende å finne intervjuobjekter som ville møtes til intervju. En ting var å møte kjente og kjære, men en annen ting var å sitte i en intervjusituasjon med en ukjent person. Valget landet da på koronatidens kanskje mest brukte verktøy: videosamtale. Begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet er tre kriterier i kvalitativ forskning som kan knyttes opp mot kvalitet i studien (Tjora, 2021, s. 259–260).

3.4 Undersøkelsens kvalitet

3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet er det samme som pålitelighet og har med hvor troverdig forløpet og de ulike fasene i metoden er, og om det gitte resultat i studien kan kopieres senere av andre forskere. Det er ønskelig å etterstrebe reliabilitet i studien, men ved å etterstrebe høy reliabilitet mister studien variasjon og det å tenke kreativt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275–276). Aktuelle spørsmål som: Hvem er denne forskeren? Hva er forskerens bakgrunn og hvilken førforståelse har forskeren av det presenterte temaet? Svarene på disse spørsmålene gir leseren mulighet til å vurdere reliabiliteten til oppgaven som blir presentert. Også hvorfor forskeren har valgt å gjennomføre dette prosjektet, med nettopp dette temaet, hvordan empirien er samlet inn og om det er noe mulighet for at feilkilder kan ha hatt innvirkning på oppgaven er det viktig å gjøre rede for i henhold til reliabiliteten (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne oppgaven er det gjort valg både muntlig og skriftlig gjennom hele prosessen. I den innledende fasen av masteroppgaven var det tydelig i mitt hode at hovedfokuset skulle være på elever med rett til spesialundervisning og inkludering av dem i klassefelleskapet. Det er tydelig at myndighetene i Norge anser inkludering som et høyst aktuelt begrep som skal innlemmes i alle samfunnets hjørner.

Dersom intervjueren stiller ledende spørsmål i det kvalitative forskningsintervjuet, kan dette påvirke og styrke studiens reliabilitet – avhengig av sammenhengen det ledende spørsmålet ble gitt. Eksempel på dette er å stille et ledende spørsmål som oppfølging fra et annet spørsmål, slik at intervjuinformanten kan bekrefte eller avkrefte et svar. Dersom intervjueren stiller ledende spørsmål ubevisst, vil det forringe reliabiliteten, men om de ledende spørsmålene blir stilt for å etterprøve den intervjuedes svar vil det på andre siden styrke

reliabiliteten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 201). Ved at intervjueren, nikker, rister på hodet, sier ja eller nei, bra eller dårlig kan det lede intervjuinformanten inn på et spor som begrenser reliabiliteten. På grunn av dette og forskerens mulige påvirkning i form av ledende spørsmål, bevisst eller ubevisst var det viktig å følge intervjuguiden. Noen svar fra intervjuinformanten krevde oppfølgingsspørsmål og da var det ytterst viktig å være konkret og tydelig, men ikke ledende for å få et mest mulig reliabelt svar.

Også hvordan intervjuet blir transkribert har innvirkning på studiens reliabilitet. Når det transkriberes kan ord, setninger og meninger skriftliggjøres forskjellig. For eksempel opptaksforstyrrelser kan i verste fall endre ord og meninger, helt uten hensikt fra intervjuerens side (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211–212). Derfor ble transkribering gjennomført umiddelbart etter hvert enkelt intervju. Dette for å ha både intervjusituasjonen og stemningen med intervjuinformanten friskt i minne. Til sist kan også tolking av intervjuet påvirke studiens reliabilitet, for avhengig av den som skal tolke intervjuet kan ord og uttrykk oppfattes og forklares på ulike måter. Her er det også rom for ulike tolkinger som kan begrense reliabiliteten, men for mye rigid opptatthet av reliabilitet kan igjen motvirke forskerens tenking og kreativitet i møte med dataen som fremkommer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 238 & 276).

3.4.2 Validitet

Validitetens (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 272) relevans for kvalitativ intervjuforskning er essensiell fra start til slutt, for validitet skal prege hele prosessen og den skal forklare hvilken standard arbeidet som er lagt inn i undersøkelsen. Likevel presiseres det at det kan være problematisk å validere den kvalitative forskningen fordi den sosiale virkeligheten som redegjøres for har egenskapene til å beskrive og stilles spørsmål ved (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 282).

Kvale og Brinkmann (2015, s. 278) beskriver validitet med syv ulike stadier. Der tematisering handler om undersøkelsens holdbarhet betinges av hvor pålitelig studiets teoretiske rammer er, og hvor klar framstillingen fra teori til forskningsspørsmål er. Dette prosjektet har knyttet grunnleggende teori fra blant annet Vygotsky (1993), Bruner (1997) og med fler. Fra den første problemstillingen og forskningsspørsmålene har teorien vært med å forme til forskningsspørsmålene videre, sammen med innhentet datamateriale som ble endelig skrevet i denne oppgaven. Videre er planlegging hvordan holdbarheten til kunnskapen som fremmes

betinges av undersøkelsesprosessens standard og metode i form av tema og mål. Dersom forskeren har en etisk holdning burde målet være å fremme kunnskap som fremmer fordelaktige og dempe destruktive resultater. Målet har vært å fremme teori og datafunn som kan være med på å løfte hvordan elever med rett til spesialundervisning kan bli inkludert i klassefelleskapet. Likevel har noen holdninger og manglende rammer og føringer vært nødvendige å trekke frem grunnet funnene som ble gjort i analysen. Likevel har jeg forsøkt å fremme hvordan det som er ufordelaktig kan brukes til noe positivt. Deretter kommer intervjuing som handler om hvilken type standard gjennomføringen av intervjuet har og hvor pålitelig intervjuinformanten er. Intervjueren bør kontrollere intervjuinformantens svar og mening av svarene. Det kvalitative delvis strukturerte intervjuet har hatt grundig fokus på korrekt etikette og gjennomføring i form av beskrivelser fra blant annet Kvale og Brinkmann (2015). Stadiet med transkribering belyser hvordan transkriberingen overføres fra muntlig til skriftlig, derfor må det i prosessen vurderes hva som ansees som riktig overføring. Transkriberingen ble umiddelbart gjennomført etter hvert enkelt intervju, slik at jeg hadde intervjusituasjonen med inntrykk ferskt i minne. Har samtidig vært bevisst på hvordan intervjuinformantenes muntlige språk kan oppfattes eller tolkes annerledes som skriftlig. Ved analysering må det vurderes om fortolkningene av resultatene legitime, og om spørsmålene er holdbare. Hele analyseprosessen har både fortolkningene av dataresultatene og intervjuets spørsmål vært under kritisk vurdering. Den tematiske analysen har bidratt til å systematisere analyseprosessen og gjennomføre analysen på en ryddig måte. Gjennomgående validering for hele prosjektet, er det gjennomført en grundig betraktning av de ulike valideringsformene som er aktuelle for nettopp denne studien, hvilke valideringsprosedyrer er gjort, og deretter begrunne et relevant forum for refleksjon om resultatenes gyldighet. Gjennom hele masterprosjektets prosess fra start til slutt har jeg vurdert og drøftet prosjektets validitet i helhet, knyttet mot disse syv ulike stadiene som presenteres. Til sist rapportering, for gir rapporten en valid definisjon på hvilke hovedfunn som er funnet i denne studien, og hvordan leseren av resultatene bedømmer validiteten. Prosjektets endelige rapportering er nøye gjennomgått i flere stadier og håper leseren bedømmer oppgavens validitet deretter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278).

De syv stadiene i prosessen understreker hvordan valideringen ikke bare er relevant i slutfasen av intervjuundersøkelsesprosessen, men at den faktisk er til stede hele veien og bør være grundig gjennomtenkt av forskeren allerede fra undersøkelsens oppstart (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). For er det slik at denne undersøkelsen undersøker det den skal

undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 281)? Her kan forskeren bruke spørsmålsord som hva, hvorfor og til sist hvordan. En typisk innvending mot forskningsintervju er at intervjuinformantenes informasjon kan være ukorrekt, dermed kan man risikere at funnene ikke er valide. Derfor må forskeren kontrollere intervjuinformantens svar og mening samtidig som forskeren må vurdere dens gyldighet. Likevel trenger ikke begrensninger ved validitet i metodene innenfor kvalitativ forskning å skyldes manglende validering, det kan liksom godt være den kvalitative metodens fenomen som trekker frem ulike dimensjoner ved den sosiale konteksten som undersøkes. Dersom hele prosessen fra start til slutt er gjennomsyret av en utmerket standard vil hele produktet være så upåklagelig at gyldigheten til produktet sier seg selv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 282). Denne studien har som beskrevet over gjennomgått en god validering.

3.4.3 Generaliserbarhet

Om funnene fra intervjustudie er generaliserbare (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289–290) dreier det seg om hvorvidt funnene er universelle. En vanlig kritikk av kvalitativ forskning er at det ikke er mulig å generalisere fordi det for eksempel er for få intervjuinformanter i undersøkelsen. Sett i et vitenskapelig perspektiv, kan det være visse forventninger om at studien skal være generaliserbar. For det første forklarer Kvale og Brinkmann (2015, s. 290) og trekker frem holdningen om at funnene ikke trenger å være generaliserbare fordi den sosiale kunnskapen studien gir, har verdi i seg selv: både historisk og i sammenhengende måter å forstå og handle i verden på. For det andre er det ved flere tilfeller innenfor blant annet naturvitenskapene vist at forskningen kan være generaliserbar selv ved mindre studier. Studien må imidlertid være godt utført (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289–294).

Generalisering i denne studien, kan handle om hvordan den som leser resultatene og drøftingen, samt konklusjon kan hente ut, overføre kunnskapen og bruke dette til å forbedre situasjonen av inkludering i klassefelleskapet for elever med rett til spesialundervisning i grunnskolen.

3.4.4 Forskningsetiske betraktninger

Som forsker må man forholde seg til noen generelle etiske betraktninger (Tjora, 2021, s. 53). All forskning burde inneha en type etisk fundament, uavhengig av forskningens formelle og juridiske krav. Grunnleggende faktorer som tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet påvirker kontakten med intervjuinformantene og andre aktuelle personer i forbindelse med forskningsprosjektet. I møte med intervjuinformantene bidrar forskeren til å påvirke måten vi

oppfatter hverandre og kommunikasjonen oss imellom. Forskeren kan skape tillit ved å utøve respekt og ordinær høflighet i møte med intervjuinformantene, samtidig som forskeren skal være oppmerksom på de etiske grunnleggende faktorene som er overnevnt, på grunnlag av det asymmetriske forholdet mellom intervjuinformant og forsker (Tjora, 2021, s. 53–55). Disse faktorene kan påvirke innhentet data, og er derfor ytterst relevant å kunne og gjennomføre disse forskningsetiske betraktningene på alvor. Jeg som forsker har imøtekommet intervjuinformantene på en profesjonell og høflig måte. Videre har jeg i stor grad søkt en god interaksjon med intervjuinformantene, og har etterstrebet at den skulle være preget av imøtekommenhet, forståelse og respekt for deres opplevelser og perspektiv.

Tjora (Tjora, 2021, s. 187) trekker frem hvordan forskningsetikken hovedsakelig forbindes med at intervjuinformantene ikke skal komme til skade, men det er sjelden samfunnsforskningen bidrar til at intervjuinformantene kommer til skade. Likevel er det relevant å reflektere over mulig skade eller ubehag som et resultat av følsomme temaer. Under et intervju er det derfor relevant av forskningsetiske grunner, forklare for intervjuinformanten at den kan trekke seg fra intervjuet når som helst, uten at det gjør noe. Også informere om at dersom intervjuinformanten forsnakker seg, eller sier noe den ikke vil skal brukes videre, vil forskeren ta hensyn til dette. Etiske hensyn i forskningsprosjektet er også av hensyn til forskeren, slik at ikke forskeren vil gjøre noe den senere kan streve med (Tjora, 2021). Eksempelvis ble den ene intervjuinformanten veldig engasjert i den ene praksisfortellingen, og glemte seg og nevnte elevens navn når hen fortalte. Intervjuinformanten stoppet straks opp praksisfortellingen, etterfulgt av unnskyldninger om at hen glemte seg helt. Som forsker og intervjuer forsikret jeg intervjuinformanten om at det var lov til å glemme seg, og at elevens navn skulle selvfølgelig bli utelatt fra transkripsjonen og forskningsprosjektet.

Ved arbeid med følsomme temaer, er anonymisering svært relevant for forskningsprosjektet (Tjora, 2021, s. 190). Det kan være en mulighet å la intervjuinformanten gå gjennom sitater eller liknende utdrag, for å utelukke at de blir gjenkjent. Likevel er standarden at alle som deltar i forskningsprosjekter loves anonymitet. Unntaket er ved små studier innafor en mindre arbeidsplass, men dette er ikke relevant i denne studien. I forskningsprosjekter vil etiske hensyn kunne begrense dybden i presentasjonen av den fremviste dataen (Tjora, 2021, s. 266). Forskeren har også et stort etisk ansvar ovenfor å ikke stille intervjuinformanten i et dårlig lys (Tjora, 2021, s. 193).

3.4.5 Godkjenning av prosjektet

Prosjektet ble meldt opp og godkjent hos Norsk senter for forskningsdata/personverntjenester Sikt. Intervjuinformantene fikk informasjon om godkjenning av prosjektet i skrevet om informert samtykke. Se vedlegg 3 for godkjenning.

3.4.6 Informert samtykke

Alle intervjuinformantene har mottatt og lest informasjonsskriv og signert samtykkeerklæring. Hensikten ved å ha et informert samtykke omhandler det at intervjuinformanten får viktig informasjon om studiet, og at deres samtykke fås på grunnlag av dette. Informasjonen som ble gitt var studiens tema, med studiens formål og hvem som er ansvarlig for prosjektet. Det gis informasjon om hvorfor akkurat denne personen blir invitert til å delta, hva det innebærer å delta, at det er helt frivillig å delta og at det er lov til å trekke seg fra studien på et hvilket som helst tidspunkt, uten å oppgi grunn. Det informeres videre om personvern i studien, hvordan opplysninger blir oppbevart og brukt og at personopplysninger og datamateriale slettes etter studiets slutt. Til sist informeres det om rettigheter og spørsmål til studien. Etter dette kommer samtykkeerklæringen der informantene må samtykke til å være med i prosjektet. Siden intervjuene ble gjennomført via Zoom, fikk intervjuinformantene skrevet på e-post, og de samtykket alle sammen muntlig før intervjuet startet.

Informasjonsskriv med samtykkeerklæring er vedlagt som vedlegg 1.

3.4.7 Ethiske overveielser ved bruk av digital kommunikasjon

På grunn av manglende respons fra den opprinnelige invitasjonen, tok jeg et valg om at intervjuinformanten fikk velge om vi skulle møtes og gjennomføre intervjuet fysisk eller via den digitale videomøteplattformen «Zoom». Fordi samtlige intervjuinformanten foretrakk Zoom som møteplass, ble alle intervju gjennomført sommeren 2022 over Zoom. Det er kanskje slik at pandemien har gjort det enklere for folk å velge digitale løsninger fremfor å møtes personlig. På den ene siden er det muligens enklere for begge parter å gjennomføre intervjuer over nett, intervjuinformantene er mer tilgjengelig uavhengig av tid og sted, for det er mindre tidkrevende å logge seg på en pc kontra å reise av sted for å møte noen, for å så reise hjem igjen. Det å finne de rette informantene som også stiller seg villig til at man må ta seg tid i en travel arbeids- eller familiehverdag kan være vanskelig og digitale medier kan forenkle dette. På den andre siden må det reflekteres nøye over hvordan man ved digitale

møter kan miste eller overse viktige detaljer i kroppsspråk, tonefall og liknende man ellers kunne lagt merke til (og tatt hensyn til) ved personlig møte. Ansiktsuttrykk, nikk, bevegelser, lyder som dukker opp i brøkdels av sekunder som ikke kameraet klarer å fange opp, eller på grunn av dårlig internettforbindelse. Dette går begge veier – for intervjueren og den intervjuede – siden det kvalitative delvis strukturerte forskningsintervju skal hente ut kunnskap basert på samspillet som oppstår mellom intervjueren og den intervjuede. I tidligere intervjusituasjoner er det erfart at intervjuinformantene kan trenge tenketid før et spørsmål skal besvares. Over Zoom kan stillheten tolkes som mer enn bare tenking, for nettkontakten kan være brutt, bildet eller lyden kan ha «hengt seg opp», den som intervjuer kan bli usikker på om spørsmålet er hørt og dersom intervjueren velger å bryte stillheten, kan det resulteres i at intervjueren forstyrrer den intervjuedes tankerekke, noe som igjen kan påvirke den intervjuedes respons på spørsmålet som ble stilt.

3.5 Oppsummering

Dette kapittelet har gjort rede for og gitt begrunnelse for de metodiske og analytiske valgene som er gjort i denne studien. Kapittelet startet med å trekke frem masterprosjektets forskningsstrategi, herunder kvalitativ metode med fenomenologi og hermeneutisk tilnærming. Deretter kommer belysning av det kvalitative forskningsintervjuet med beskrivelsen til rekruttering av utvalg. Datainnsamling følges av tilnærming, tematisk analyse og redegjørelse av gjennomføring, samt metodiske betraktninger. Mitt valg av analyse legges frem med en empirianalyse, en redegjørelse av tematisk analyse med de fire fasene representert, metodiske betraktninger, reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Til sist gjøres forskningsetiske betraktninger, godkjenning av prosjektet, informert samtykke, og etiske overveielser ved bruk av digitale medier til intervju og etiske overveielser ved bruk av digital kommunikasjon.

4 Analyse og presentasjon av funn

Dette kapittelet fremlegger dataene som har blitt hentet inn gjennom den tematiske analysens fjerde fase: Rapportering, eller skriving av analysens funn (Johannesen et al., 2018). Funnene den tematiske analysen avdekket gjennom de fire fasene var 3 temaer med underliggende temaer tilhørende hvert overordnet tema. De aktuelle overliggende temaene som er innhentet fra den innsamlede empirien presenteres i avsnittet under. Sammen med hvert overordnede tema presenteres underordnede tema, også i avsnittet under.

Hvilke føringer og rammer må skolen forholde seg til, og hvordan formidles og iverksettes dette mot skolens elever og ansatte: Lærere/spesialpedagogers tanker om føringene som ligger til grunn i skolen. Hvilken metode og praksis som benyttes i skolehverdagen: Tilrettelegging for inkludering i klassefelleskapet. Hvilke holdninger laget rundt eleven innehar: Spesialpedagogenes, kontakt- og faglærernes holdninger.

Intervjuinformantene blir kodet med Ii1, 2, 3 og 4.

4.1 Føringer

Hvordan tenker lærere og spesialpedagoger at elevene som har rett til spesialundervisning kan påvirkes av manglende inkludering i klassefelleskapet i tråd med skolens føringer?

To av intervjuinformantene (Ii2 & 4) trakk frem at rammene som blir gitt til gjennomføring for spesialundervisning henger sammen med den sakkyndige vurderingen fra PPT, vedtaket skolen skriver og elevens IOP som er skrevet av spesialpedagogen, men også hvilke tilgjengelige ressurser skolen har. Dersom PPT vet at skolen ikke har mulighet til å tilby spesialpedagog, kan PPT velge å skrive pedagog i stedet for spesialpedagog i den sakkyndige vurderingen. Eller så kan teksten endres til voksen/assistent med veiledning av pedagog eller spesialpedagog. Intervjuinformant 4 forklarte: «Det kan virke som om skolen kommer med konkrete bestillinger til PPT om hva som skal stå i sakkyndig vurdering og at PPT ikke nødvendigvis skriver det virkelige behovet, men skriver etter skolens tilgang på ressurser» (Ii4).

Intervjuinformant 2 forklarte hvordan en tidligere arbeidsplass, skolen og PPT hadde en felles forståelse om at den aktuelle skolen ikke ønsket mange elever med rett til spesialundervisning. De skulle dekke spesialundervisningen under tilpasset opplæring.

Intervjuinformanten sier videre:

Jeg tenker det er dumt, fordi det bør være en felles forståelse av hva som ligger i tilpasset opplæring og hva som ligger i spesialundervisning – hvis elever med rett til spesialundervisning ikke mottar dette fordi skolen har en holdning om at spesialundervisning er utdatert er det veldig synd. Det kan virke som ledelsen eller skolen har en forståelse av at spesialpedagogikk er unødvendig, noe som dessverre går utover elevene som i dette tilfellet ikke får rett på spesialundervisning (Ii2).

Alle arbeidsplassene til intervjuinformantene hadde lærere (med spesialpedagogisk tilleggsutdannelse) eller spesialpedagoger ansatt i egne spesialpedagogroller. Flere av intervjuinformantene (Ii1, 2 & 3) trakk frem at det å tilhøre et trinnteam i tillegg til spesialpedagogisk team var den mest ultimate måten å organisere personalkabalen på, særlig med tanke på å inkludere elevene med rett til spesialundervisning i klassefelleskapet.

Intervjuinformant 1 forklarer at ledelsen på skolen har holdt av og knyttet opp bundet tid øremerket til samarbeid for kontakt-/faglærere opp mot spesialpedagogene. To av intervjuinformantene (Ii1 & 2) forklarer hvor viktig det er å ha tilhørighet og bli inkludert i trinnteamene, men samtidig ha et spesialpedagogisk team i ryggen. Det spesialpedagogiske teamet løfter, reflekterer og enes eller ikke enes om spesialpedagogiske utfordringer og spørsmål kan belyses og drøftes i et profesjonsfaglig felleskap. Intervjuinformant 2 forklarer: «Eleven blir ikke mer inkludert i klassen enn det spesialpedagogen blir inkludert i teamet» (Ii2). Videre trekker intervjuinformant 1 frem: «Det er en fordel å både få være en del av et trinnteam og et spesialpedagogisk team, du får i pose og sekk både faglig og kollegialt» (Ii1).

Intervjuinformant 3 legger også frem:

Jeg jobber på en mindre skole, og det er kun jeg og en til som er spesialpedagoger. Det er klart vi kan hjelpe hverandre og reflektere sammen dersom det er behov for det, men det er ikke satt av noe fast tid til det (Ii3).

Samtlige av intervjuinformantene benevner det at det er en stor fordel for lærere/spesialpedagoger i spesialpedagogstillinger å ha en skoleledelse som prioriterer å sette av tid til samarbeid mellom spesialpedagoger, kontakt-/faglærere og assistenter i arbeid med spesialundervisning, for ellers vil ikke tiden strekke til.

Tre av intervjuinformantene (Ii2, 3 & 4) forklarer at elever med rett til spesialundervisning har opplevd å ikke motta den spesialundervisningen de har krav på. Grunnene som gikk igjen, var at spesialpedagogen var syk (både kort- og langtidssykemeldt), kontaktlærer eller faglærer var syk så den gjeldende spesialpedagogen ble satt inn som vikar i klasserom eller spesialpedagog var ikke tilgjengelig av ulike årsaker, så assistent (faglært/ufaglært) var med eleven over både kortere og/eller lengere tid.

Intervjuinformant 4 forklarte at i de timene eleven med rett til spesialundervisning egentlig skulle være i klasserommet med spesialpedagog, ble erstattet med en-til-en i grupperom med assistent om spesialpedagogen var fraværende. Assistenten hadde ikke mulighet til å gjennomføre planlagt spesialundervisning i klasserom fordi den ikke hadde kompetansen eller erfaringen til det. Dersom spesialpedagogen ble satt inn som vikar for lærer, endte det derimot med at eleven med rett til spesialundervisning oftest fikk være med i klassefelleskapet, men mistet spesialundervisning på grunn av de manglende ressursene i klasserommet.

Det trekkes frem av intervjuinformant 2 at dersom spesialpedagogen blir syk, er det vanskelig å erstatte den på grunn av all planlegging og arbeid som ligger bak, samarbeid med fag-/kontaktlærer, spesialpedagogens relasjon til eleven med rett til spesialundervisning og manglende spesialpedagogisk kompetanse hos vikarer. Intervjuinformant 2 forteller:

I en periode på en tidligere arbeidsplass ble jeg sett på og brukt som lærervikar, og jeg ble sendt for å ha undervisning i klasserommene i stedet for å gjennomføre spesialundervisningen med de elevene som hadde rett på det. Hadde det ikke vært for oppmerksomme foresatte til den ene eleven som la press på ledelsen om at det ikke var greit, er jeg nesten sikker på at jeg hadde fortsatt å være lærervikar i lang tid. Det var veldig praktisk for dem, for jeg var jo alltid der og hadde gode relasjoner til de fleste elevene, det kan jo også tenkes at det var en økonomisk baktanke der, men det kan jeg ikke si sikkert (Ii2).

Intervjuinformant 4 forklarte at store deler av samarbeidet mellom spesialpedagog, kontakt-/faglærere og assistenter var tilfeldig snakk i forbifarten på personalrom, klasserom eller i gangen, gjerne på en noe kryptisk måte, siden det ofte var elever i nærheten som kunne høre og forstå samtalen. Derfor endte spesialundervisningen ofte ute av klasserommet, en til en

fordi hverken spesialpedagog eller assistent visste hvordan det faglige opplegget timene i klasserommet skulle gjennomføres.

Tre av intervjuinformantene (Ii2, 3 & 4) forklarte at manglende føringer fra øvre hold har vært med på å trekke ned verdien av spesialpedagogers arbeid i skolene. Og intervjuinformant 2 trekker frem en økende bekymring over at lærere i større grad nå enn tidligere er pålagt å tilpasse undervisningen til elever med rett til spesialundervisning, uten å få med midler, ekstra personell eller opplæring for dette.

Intervjuinformant 1 avrunder intervjuet med en presisering og forklarer at det for mange elever er vanskelig, kanskje uoppnåelig å få rett til spesialundervisning med dagens ordning. Prosessen kan være lang og tungvinn, det kan være utfordrende, vanskelig og tidskrevende for lærere å skrive en god pedagogisk rapport til PPT som kan gi grunnlag for at PPT starter på en sakkyndig vurdering. Og om det startes en sakkyndig vurdering er det videre ikke sikkert at PPT evner å se elevens behov i den korte tiden de gjennomfører tester eller observerer eleven, de ser ofte etter det den pedagogiske rapporten peker på, men det er ikke sikkert det er der skoen trykker. Intervjuinformanten presiserer videre at dersom skolene hadde hatt flere spesialpedagoger til rådighet, kunne denne prosessen vært bedre for alle parter.

Oppsummering føringer

Informantene i intervjuene peker på utfordringer knyttet til manglende tilgjengelighet av spesialpedagoger, erstatning med assistenter uten nødvendig kompetanse, og bruk av spesialpedagoger som vikarer for lærere. Samarbeidet mellom spesialpedagoger, kontakt-/faglærere kan være tilfeldig og mangle struktur i flere tilfeller. Det uttrykkes bekymring for manglende føringer og verdsettelse av spesialpedagogers arbeid, samt at lærere pålegges å tilpasse undervisningen uten tilstrekkelige ressurser eller opplæring. Prosessen for å få rett til spesialundervisning kan oppleves som lang og tungvinn, og PPT kan mangle forståelse for elevens behov og lærerens begrensede kapasitet i møte med spesialundervisning. Tilgjengelighet av flere spesialpedagoger på skolene kunne bidratt til forbedring.

4.2 Praksis

Hvordan kan lærere og spesialpedagog tilrettelegge for inkludering i klassefelleskapet for elever med rett til spesialundervisning?

Det fremkom fra samtlige av intervjuinformantene at det var et flertall av elever som foretrakk spesialundervisning gjennomført i klasserommet, fremfor spesialundervisning med liten gruppe eller en til en. Intervjuinformant 3 forklarte at en elev nektet å forlate klasserommet til fordel for spesialundervisning i liten gruppe eller en til en, og begrunnelsen var at eleven ikke ville gå glipp av det som skjedde i klasserommet. En annen elev uttalte til intervjuinformant 2 at det var deilig å slippe klasserommet på grunn av uro i timene. En tredje elev forklarte at til intervjuinformant 4 at eleven ville bare være med ut av klasserommet dersom spesialundervisningen skulle foregå i liten gruppe. I denne forbindelsen forklarte samtlige intervjuinformanter at hver enkelt elev er unik og har ulike behov, som også kan endres fra minutt til minutt, time til time og dag til dag, så den som gjennomfører spesialundervisning må lære seg å kjenne hver enkelt elev og finne de riktige rammene og verktøyet fra den enormt store verktøykassa de har opparbeidet seg. Intervjuinformant 1 forklarer også at i tillegg må den som utøver spesialundervisningen bli godt kjent med og formidle forventninger og behov til kontakt-/faglærer, samt være lydhør for kontakt-/faglærerens forventninger og behov.

Det presiseres av intervjuinformant 3:

Det er på en måte ikke jeg alene som må ta det ansvaret [for inkludering av elev med rett til spesialundervisning], der har vi tett dialog både med kontaktlærer og assistenten da. Slik at vi hele tiden er oppdatert på hva som skal skje til hvilken tid. så det er det faste onsdagsmøte eller fast møte der vi går gjennom timene for at den kommende uka da: innhold (Ii3).

Intervjuinformant 1 forklarte: «Jeg bruker veldig mye tid på å bygge selvfølelse og selvtillit hos elevene. I mange tilfeller har de over lang tid følt på manglende mestring i klasserommet, og det gjør noe med en.» Intervjuinformanten presiserer også at: «I fjerde klasse da begynner det. Da er det ikke stas å være med læreren, å få oppmerksomhet fra læreren lenger, da er det viktigere å være i klasserommet» (Ii1). Intervjuinformant 4 la frem at: «Hver gang jeg kom

for å gjennomføre spesialundervisning med eleven, løp eleven sin vei. Det var helt umulig å få gjennomført den spesialundervisningen hen hadde rett på» (Ii4).

Intervjuinformantene viser seg å være utrolig fleksible i måten å arbeide på, og de tilpasser spesialundervisningen både faglig og sosialt for elevens, men også kontakt-/faglærers skyld, selv foresatte er med å påvirke spesialundervisningen i flere tilfeller. Elevene har noen dager der de vil ut å jobbe enten en til en eller i små grupper, men også dager der de nekter å i det hele tatt se i spesialpedagogens retning. Lærerne har noen dager der ting ikke går som planlagt, og plutselig må spesialpedagogen endre planen. Intervjuinformant 4 trekker frem hvordan sykdom også påvirker spesialundervisning og at det har vært ekstra sårbart i koronaperioden der både elev og spesialpedagog har vært syke om hverandre og det kunne gå lang tid mellom hver gang det blir spesialundervisning.

Til felles for alle intervjuinformantene er at de forklarer hvor mye tid som går til planlegging av undervisning, men som likevel ikke blir gjennomført til planlagt tid. Intervjuinformant 4 forklarer: «Jeg har planlagt så utrolig mye! Både opp og ned, frem og tilbake, den ene og den andre veien, men må likevel være åpen for å måtte ta noe eller alt *på strak arm* fordi eleven, lærerne eller andre omstendigheter krever det. Uavhengig av om jeg får brukt det eller ikke der og da, vil det uansett være tilgjengelig for å tas opp igjen ved en senere anledning med den eleven opplegget var tiltenkt for eller en annen elev med kanskje noen justeringer eller tilpasninger» (Ii4). Intervjuinformant 3 sier: «Jeg legger alltid opp undervisningen sånn at jeg kan være fleksibel hvis det skulle dukke opp noe. Elevene jeg jobber med starter alltid opp timene inne i klasserommet og de avslutter alltid timene i klasserommet. Jeg spør læreren hvis det skal være noen pauser underveis i timen, hvis det er noe spesielt som skjer den dagen, så tar vi pausen samtidig og da går vi inn til klassen, og hvis elevene har lyst til å bli der inne så har jeg på en måte, oppleggene mine er lagd sånn det ikke er helt avhengig av å være ute eller være spesielt sted for å gjøre det» (Ii3). Intervjuinformant 4 forklarer videre: «Det krever jo det at jeg må til enhver tid vite hva som skal foregå i klasserommet, slik at jeg hele tiden kan ta en løpende vurdering på hvilken tid det passer å gå ut om det er tilfellet» (Ii4).

I ett tilfelle forklarte intervjuinformanten (Ii2) at for å få ut én bestemt elev i en klasse, måtte intervjuinformanten lage en avtale med kontaktlærer om å hente ut alle elevene i små grupper på tur og rullere. På den måten fikk intervjuinformanten hentet ut den ene eleven uten den

motstanden hen vanligvis ville fått, fordi alle elevene skulle ut og ikke bare den ene. Etter hvert kunne eleven hentes ut hyppigere enn i starten, men fremdeles i liten gruppe som rullerte med samtlige elever i klassen. Intervjuinformant 2 også trakk frem belønning som hensiktsmessig i samspill med eleven med rett til spesialundervisning. Ved å belønne eleven med stjerner eller liknende kunne man få en belønning når et visst antall med stjerner var samlet opp.

En av intervjuinformantene (Ii1) trakk frem at den ene eleven forklarte til intervjuinformanten at det var trist å forlate klassefelleskapet og bestevennen sin til fordel for spesialundervisning en til en i grupperom. En annen elev ville ikke være med fordi eleven hadde opplevd at klassen hadde gjort «morsomme ting» som for eksempel brettspill, ulike leker eller dans når eleven hadde vært ute av klasserommet. Intervjuinformant 2 forklarte: «Angående det sosiale kan det bli masse referanser de ikke tar hvis elevene er ute på grupperom hele tiden, så jeg er i utgangspunktet opptatt av at de skal være inne i klasserommet» (Ii2).

Intervjuinformant 4: «Den ene gangen vi kom fra grupperommet, hadde klassen lekt en ny og morsom lek i slutten av timen. Vennene til eleven ville fortsette å leke denne leken i friminuttet, men eleven klarte ikke forstå leken og henge seg på, på vei ut i skolegården. Det var så vondt å se hvordan hen tydelig strevde med å finne en plass i det sosiale felleskapet til vennene. Heldigvis hadde vi en fantastisk assistent som så situasjonen og brukte tid på å forklare eleven leken og koble hen på vennene, men likevel. Den følelsen av utenforskap eleven må ha kjent på i noen minutter der unner jeg hen ikke» (Ii4).

Flere av intervjuinformantene (Ii1, 2) som hadde tid til og et godt samarbeid med kontakt-/faglærer hadde full oversikt over hvordan timene alle timene klasserommet skulle gjennomføres. Derfor kunne spesialpedagogen lage avtaler med eller gi valg til eleven der det er rom for det. Intervjuinformant 2 la frem at: «Vi er inne i klasserommet de ti første minuttene, for da skal læreren gå igjennom timen/dagen og så kan vi jobbe videre og vi i kommer tilbake fem minutter før friminutt, sånn at vi kan være med å øve på Blime-dansen» (Ii2). Intervjuinformant 1 ga eksempler på avtaler som kunne gis til eleven: «I dag/denne timen skal klassen spille brettspill siste halvtime før spising, vi kan jobbe litt på grupperommet først og så komme tilbake til klasserommet senere for å spille?» (Ii1), «I dag/denne timen kan du få velge selv om du vil arbeide i klasserommet, eller jobbe alene med

meg?» (Ii1) og «Hvis du vil kan vi ta med en liten gruppe med elever og jobbe på grupperommet denne timen, eller vil du være i klasserommet?» (Ii1).

Intervjuinformantene (Ii1, 2, 3 og 4) ga mange flere eksempler og variasjoner til gjennomføring av spesialundervisning som kan gis til elevene med. Det presiseres at disse valgene kun blir gitt til de elevene som kan og vil ta slike valg, for å kunne vite om dette er hensiktsmessige valg for den enkelte eleven, må spesialpedagogen kjenne eleven og de må ha en god relasjon.

Et av intervjuinformantene (Ii1) trekker frem assistenten som en viktig rolle i arbeidet med inkludering av eleven med rett til spesialundervisning i klassefelleskapet. Dette fordi assistenten ofte har inspeksjon i hvert friminutt og ser elevene i stor grad mer enn spesialpedagoger og enkeltlærere gjør.

Intervjuinformant 3: «Assistenten er ofte der det skjer, når det skjer – derfor er det veldig relevant å også bruke tid på å utveksle informasjon med assistenten flere ganger i løpet av en uke. Dette går jo begge veier, for assistenten må ha all relevant informasjon om de ulike elevene for å kunne bidra i skolehverdagen. Den største utfordringen her er å finne tid til det, da de fleste assistenter jobber på SFO/AKS når vi [spesialpedagogene/lærere] har samarbeidstid.»

En av intervjuinformantene (Ii1) beskrev også en periode der kun assistent var med eleven med rett til spesialundervisning fordi spesialpedagog var sykmeldt. Intervjuinformanten forklarte: «Det er kanskje et fåtall av elevene jeg jobber med som er villig til å jobbe med en ukjent vikar. Derfor er det ofte mer hensiktsmessig for eleven å være med en kjent assistent i perioden den som gjennomfører spesialundervisning er sykmeldt. Men her må det også planlegges og legge en plan for å opprettholde noe faglig i perioden – det er der det glipper, for når den som gjennomfører spesialundervisning blir syk rakner liksom hele spesialundervisningen for de involverte elevene».

En av intervjuinformantene (Ii3) trekker frem situasjoner der det har blitt planlagt lesekurs i kroppsøvingstimer, der elever som blir tatt ut av timen kanskje mister den ene arenaen der de har mulighet til å oppleve god mestring til fordel for lesekurs. Det kan bli veldig sårbart for elevens opplevelse av mestring og tilhørighet til klassen. Dette er også overførbart til andre

fag, for det er viktig med grunnleggende ferdigheter, men hva om det går på bekostning av elevens mestring og selvfølelse? Spesialpedagogen må i samråd med kontakt-/faglærere finne gode løsninger for den enkelte elev.

En av intervjuinformantene (Ii3) forklarte at det er en fordel for inkluderingen til eleven med rett til spesialundervisning at spesialpedagogen er kjent med alle elevene i klassen, noe spesialpedagogen kan få til ved å bistå ikke bare eleven med rett til spesialundervisning i timene, men også hjelpe dens medelever. Spesialpedagogen sitter ikke bare ved siden av eleven med rett til spesialundervisning, men fordeler noe ekstra tid rundt på medelevene til eleven. Intervjuinformanten (Ii3) forklarte også at da ble det heller ikke så synlig hvem elev eller hvilke elever som hadde spesialundervisning, og spesialpedagogen ble også en del av klassefelleskapet, samtidig som kontakt-faglæreren fikk noe avlastning.

Den ene intervjuinformanten (Ii2) trakk frem et eksempel om en elev som var så redd for medelevenes reaksjoner på sin spesialundervisning at spesialpedagogen inngikk en egen avtale og møtte eleven etter timens start, utenfor medelevenes synsfelt, eleven ville heller si til vennene at hen var på møte. Når eleven fikk spesialundervisning under leksehjelp, sa hen ha det bra til alle og latet som hen gikk hjem, men gikk rundt skolen og inn en annen inngang for å møte spesialpedagogen der. Intervjuinformant 2 sier videre: «Det er ikke noen fasitløsninger, man må finne den løsningen som passer for den enkelte elev» (Ii2).

Oppsummering praksis

Intervjuinformantene i studien fremhever flere viktige elementer når det gjelder spesialundervisning i praksis og inkludering elevene med rett til spesialundervisning. Flertallet av elevene foretrekker undervisning i klasserommet, med undervisning i mindre grupper som neste alternativ, og det presiseres at det må tas hensyn til individuelle behov og ønsker hos elevene. For å gjennomføre spesialundervisning er fleksibilitet og tilpasning nøkkelord. På grunn av elevenes subjektivitet og individualitet, samt alle andre involverte parter i skolehverdagen er det ofte planer ikke kan gjennomføres slik det var tenkt. Det er likevel spesialpedagogens rolle å sørge for at elevene likevel får gjennomført spesialundervisningen med de beste forutsetningene og ikke minst inkludering i klassefelleskapet. Også her presiseres det at samarbeidet mellom kontakt-/faglærere, spesialpedagoger og assistenter er viktig for å få til en god praksis for spesialundervisning og inkludering av eleven med rett til spesialundervisning.

4.3 Holdninger

På hvilken måte kan holdninger hos lærere og spesialpedagoger sørge for inkludering i klassefelleskapet for elever med rett til spesialundervisning?

Intervjuinformantenes holdninger om inkludering av elevene med rett til spesialundervisning ligger innbakt i de fleste uttalelsene intervjuinformantene har om elevene. De har en raus holdning med positivt elevsyn, og de gir så mye av seg selv til tross for den motgangen de kunne møte fra elever, lærere og ledelsen, men også systemet. Se to påfølgende eksempler der intervjuinformantene arbeider i egen pausetid:

En av intervjuinformantene (Ii2) valgte å bruke egen pausetid til å jobbe med sine kollegaers holdninger. Intervjuinformant 2 forklarte: «Siden jeg jobbet med den eleven som *alle* [ansatte på skolen] hadde en mening om, var det ofte lærere og assistenter som kom bort for å fortelle hvor forferdelig eleven hadde vært mot sine medelever eller lærere i flere situasjoner. Det kunne være utrolig slitsomt og i starten ble jeg veldig frustrert over dette, men etter råd fra en annen spesialpedagog valgte jeg å gå inn i disse samtalene med åpenhet og refleksjon over elevens atferd, og samtidig fremme elevens positive sider og etter hvert merket jeg faktisk en holdningsendring hos noen i personalet. I senere tid opplevde jeg faktisk at en av kollegaene som i starten var veldig negativt innstilt til eleven, ente opp med å bruke samme taktikk som meg i møte med andre negative kollegaer» (Ii2).

En annen av intervjuinformantene (Ii4) brukte også egen pausetid, men da til å bygge gode relasjoner med de andre elevene i klassen til eleven med rett til spesialundervisning. På den måten ble intervjuinformanten en større del av klassefelleskapet og de gangene det var behov for en til en spesialundervisning, var det lettere å få med seg eleven alene. Også tidligere og videre nevnte episoder der intervjuinformantene (Ii1, 2, 3 og 4) på strak arm tilpasser møter, undervisningsopplegg, grupper og mer fordi elevene med rett til spesialundervisning har behov for det, sier også noe om deres rause holdninger som spesialpedagoger.

Lærerne som profesjonsutøvere er stolte i sitt arbeid, og det fremkommer av to intervjuinformanter (Ii1) der noen kontakt-/faglærere er godt vant og trives best med å arbeide selvstendig i klasserommet. I noen tilfeller viser det seg at spesialpedagogens planer kan krasje med kontakt-/faglærerens oppfatninger av hva som skal skje i spesialundervisningen. Et eksempel som ble presentert av intervjuinformant 1 handlet om en faglærer som hverken

ville ha eleven med rett til spesialundervisning eller spesialpedagogen i klasserommet fordi de begge var *forstyrrende elementer* for lærerens undervisning. Intervjuinformanten forklarte at eleven med rett til spesialundervisning hadde mer enn gode faglige forutsetninger for å kunne være i klasserommet gjennom hele timen, med veiledning og støtte fra spesialpedagog – til tross for dette måtte de forlate klasserommet på grunn av lærerens forutinntatthet og holdninger. Flere av intervjuinformantene (Ii1, 2 og 4) forteller likevel om generelt godt samarbeid med kontakt-/faglærere, men at det finnes alltid noen som er lite interessert i å samarbeide om, dele eller tilpasse undervisningsopplegg dersom det finnes elever med rett til spesialundervisning i klasserommet. Eksempel på dette er at kontakt-/faglærer er så rutinert i sitt arbeid og undervisning at det er ingen eller lite planleggingsmateriale opp imot undervisningsøktene og uttrykker at det blir merarbeid dersom spesialpedagogen trenger å få innblikk i hva som skal skje.

Intervjuinformant 1: «Da jeg var helt ny som spesialpedagog og på ny arbeidsplass hadde jeg en elev som hadde trengt å være i med klassen i det faget eleven skulle motta spesialundervisning i. Etter en snakk med elevens fag- og kontaktlærer var det tydelig at begge ville at både jeg og elev skulle være ute av klasserommet i samtlige timer eleven skulle motta spesialundervisning fra meg. Da turte jeg ikke – eller, jeg hadde ikke nok erfaring og styrke til å gå inn i en argumentasjon med lærerne, men i dag ville jeg gjort det – og vunnet. Disse kampene må vi ta for elevenes skyld, de har krav på å få være med klassen sin så lenge det er det beste for dem. Her er det også en styrke å ha spesialpedagogikk-teamet i ryggen, der kan jeg rådføre meg før en eventuell faglig argumentasjon med fag-/kontaktlærere» (Ii1).

Intervjuinformant 3: «Det er veldig ulikt fra lærer til lærer: om man på en måte får innpass eller om man er forventa at på en måte bare går utenpå og helst bare ta ut elever» (Ii3).

Tre av intervjuinformantene (Ii2 og 4) trakk frem at noen foresatte kunne være negative til spesialundervisning grunnet egne erfaringer, at de ikke visste hva spesialundervisning var eller at de hadde hørt andre foresatte snakke negativt om spesialundervisning. Noen få hadde også negativ holdning grunnet ulike artikler om spesialundervisning i media.

Intervjuinformant 2 sa: «Hadde et foreldrepar som begge hadde negative erfaringer med spesialundervisning fra egen skolegang. De satt seg helt på bakbeina når jeg [spesialpedagog] skulle inn. Vi, altså jeg, kontaktlærer, sosiallærer og inspektør fra ledelsen, brukte så mye tid og energi på å overbevise disse foreldrene, og vi fikk jo til slutt overbevist dem. Vi måtte

kjempe saken for elevens skyld. Det viste seg at den ene foresatte hadde blitt tatt ut av flere fag som hen elsket og mestret, for å øve på å lese med noe hen selv mente var en veldig lite pedagogisk spesialpedagog. Da hen startet på ungdomsskolen med ny lærer, ble hen sjekket av PPT og fikk dysleksi. Den andre foresatte hadde tilbrakt store deler av den såkalte spesialundervisningen med assistent, der de spilte kort og så på film. Jeg skjønner jo godt at de hadde negative holdninger» (Ii2).

Intervjuinformant 3 fortalte: «Jeg hadde en elev som gråt når jeg skulle ta hen ut av klasserommet og kontaktlæreren var veldig sånn at:» - Da må du på en eller annen måte motivere hen til å være ute. «Men jeg er helt imot det, jeg mener at vi skal kunne tilrettelegge i klasserommet, i hvert fall på første til fjerde trinn. Du skal være rimelig redusert for å ikke kunne delta i undervisningen, for nesten alt kan tilrettelegges, men læreren ønsket ikke å gjøre noe med den undervisningsformen, hen ønsket å beholde den. Da var det veldig vanskelig å ha eleven inn i klasserommet.»

Tre av intervjuinformantene (Ii 2, 3 og 4) forklarte at elevene med rett til spesialundervisning hadde ganske like oppfatninger av det å være en elev med rett til spesialundervisning.

Intervjuinformantene (Ii 2, 3 og 4) hadde gjennomført dypere samtaler med elevene, der de selv følte de fikk ett godt nok innblikk i elevens oppfattelse av det å være en elev med rett til spesialundervisning. Gjennomgående forklarte elevene til de samme intervjuinformantene at de ofte kunne kjenne seg dumme, for det var bare elever som ikke skjønnte noe som fikk spesialundervisning. Samtidig presiserte elevene at de følte ofte at læreren syntes det var slitsomt å hjelpe dem og intervjuinformant 1 formidlet erfaring over at flere elever hadde gitt opp å spørre kontakt-/faglærer om hjelp, på grunn av lærerens uttrykk for oppgitthet.

En av intervjuinformantene (Ii2) trakk frem hvordan noen elever fra klassen hadde kommet med ugreie kommentarer om spesialundervisning i et av friminuttene. Assistenten som fikk med seg og grep inn i situasjonen, nevnte dette for spesialpedagogen som igjen valgte [i samråd med kontakt-/faglærer] å invitere elevene som hadde kommentert til å jobbe sammen for å løse situasjonen. Videre forklarte intervjuinformant 2 at det var en tredje elev som var så bekymret for medelevenes reaksjoner på sin spesialundervisning at spesialpedagogen inngikk en egen avtale og møtte eleven etter timens start, utenfor medelevenes synsfelt, eleven ville heller si til vennene at hen var på møte med sosiallærer, helsesykepleier eller liknende. Når samme eleven fikk spesialundervisning når det var leksehjelp, sa hen ha det bra til lærere og

medelever, latet som hen gikk hjem, men gikk rundt skolen og inn en annen inngang for å møte spesialpedagogen der.

Oppsummering holdninger

Intervjuinformantene beskriver ulike erfaringer knyttet mot lærernes og spesialpedagogenes holdninger til de elevene med rett til spesialundervisning og deres inkludering i klassefelleskapet. Informantene har møtt kontakt- og faglærere med ulike holdninger i hver sin ende av skalaen. Der noen lærere er rause i møte med eleven og spesialpedagogen og er positiv til at eleven med rett til spesialundervisning skal få dette i klassefelleskapet er det også noen lærere som helst vil at både elev og spesialpedagog skal jobbe utenfor klassefelleskapet, på grupperom eller liknende. Lærernes holdninger kan i stor grad påvirke klassefelleskapet, derfor må både kontakt- og faglærer være gode forbilder og være rause i møte med elevene med rett til spesialundervisning for at klassefelleskapet også skal være det. Informantene trekker frem hvordan foresattes og medelevers holdninger kan være med å påvirke spesialundervisningen. Og til sist hvordan intervjuinformantene forklarer hvordan elevene selv oppfatter sitt eget behov for spesialundervisning er særdeles oppsiktsvekkende.

5 Diskusjon

I det femte kapitlet skal funnene fra resultatdelen møte problemstilling og forskningsspørsmål. Studiens hensikt er henholdsvis å belyse hensiktsmessig praksis, holdninger og rammer som bidrar til et inkluderende klassefelleskap for elevene med rett til spesialundervisning. Nå skal studiens problemstilling og forskningsspørsmål besvares ved hjelp av temaene som ble frembrakt av fase tre i den tematiske analysen. Henholdsvis: rammer/føringer, metode/praksis og holdninger med de tilhørende undertemaene. Disse funnene skal sees i lyset av studiens teoretiske rammer. Den avsluttende fasen i analysen presenterer studiens resultater og funn med forskerens tolkninger fra intervjuinformantenes beskrivelser.

Diskusjonen som følger, er bygget på følgende problemstilling. Hvilke aspekter kan ha betydning når skolen skal legge til rette for å inkludere elever med rett til spesialundervisning i klassefelleskapet?», som videre er nyansert i disse forskningsspørsmålene: Innenfor føringer knyttet til inkludering: Hvordan tenker lærere og spesialpedagoger at elevene som har rett til spesialundervisning kan påvirkes av manglende inkludering i klassefelleskapet i tråd med skolens føringer? Innenfor praksis knyttet til inkludering: Hvordan kan lærere og spesialpedagoger tilrettelegge for inkludering i klassefelleskapet for elever med rett til spesialundervisning? Innenfor holdninger knyttet til inkludering: På hvilken måte kan holdninger hos lærere og spesialpedagoger sørge for inkludering i klassefelleskapet for elever med rett til spesialundervisning?

5.1 Føringer

Hvordan tenker lærere og spesialpedagoger at elevene som har rett til spesialundervisning kan påvirkes av manglende inkludering i klassefelleskapet i tråd med skolens føringer?

Tre av intervjuinformantene presiserer hvordan manglende føringer fra øvre hold har vært med på å senke verdien av spesialpedagogens arbeid i skolene, noe som i stor grad påvirker spesialpedagogikken og spesialundervisningen. Det understrekes i opplæringsloven (1998), Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994), læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017), veiledere (Utdanningsdirektoratet, 2014), rapporter (Barneombudet, 2017; Nordahl et al., 2018), meldinger til Stortinget (Meld. St. 6 (2019-2020), 2019; Meld. St. 21 (2016-2017), 2017), antologier (Hillesøy et al., 2020) og andre type dokumenter at alle elever med rett til spesialundervisning skal inkluderes i den norske skolen. Samtidig presenter FNs barnekonvensjon (De forente nasjoner, 1991) at alle avgjørelser angående barn skal være til barnets beste og et grunnleggende hensyn. Likevel viser forskning og rapporter at (Nordahl et al., 2018) over halvparten av elever som har rett på spesialundervisning mottar dette alene eller i liten gruppe, utenfor klassefelleskapet.

Mitchell og Sutherlands (2020, s. 52) formel til inkludering predikerer at det må være en felles visjon og enighet om hva inkluderende undervisning er på flere nivåer: Nasjonalt, kommunalt, ledelse, klasse og individnivå. Kanskje det er noen nivåer som ikke er med på en felles visjon og enighet om hva inkluderende undervisning er. Det at den norske skolen er såpass resultatorientert kan være med på å ødelegge den felles visjonen de ulike nivåene burde ha, for det kan se ut til at læringsresultater blir ansett som viktigere enn inkludering (Uthus, 2020, s. 121 & 130). Samtidig er det konstatert at det er mangel på spesialpedagoger i de norske skolene, og at flere av de spesialpedagogene som faktisk jobber i skolen kan selv føle på et utenforskap i likhet med elevene de skal undervise fordi det ikke er rom for spesialpedagogen i den moderne norske skolen (Gillespie, 2016; Johnsen, 2019). Graham (2020, s. 12) belyser nødvendigheten for en systematisk reform som kan endre og modifisere selve utdanningssystemet i den retningen der det ikke er noe spesialundervisning. At alle spesialpedagoger og lærere skal være lærere som underviser i det hele og det brede spekteret av spesialpedagogikk og pedagogikk som et felles felt. Der begge fagdisipliner blir som en samlet enhet og universale undervisningsopplegg med ulike strategier og aktiviteter for læring

som favner alle i samme klasse. Likevel, slik mine informanter også vektla, må hver enkelt elev møtes med sitt unike utgangspunkt, der begrepet [elevens] behov blir erstattet med krav, fordi ordet behov kan signalisere at elevene er svakere, trengende eller avhengige av noe. Alle elever har ulike krav og for at skolen skal bli rettferdig, må faktisk kravene møtes på ulik måte. Mulig det er slik Graham (2020) hevder, behov for en systematisk reform i fremtiden, og for å få til dette trenger man kanskje noe mer i retning en systematisk revolusjon, men tanken bak det å gjøre utdanningssystemet likt for alle er en anelse idealistisk (Graham, 2020). For er samfunnet virkelig klare for Kristevas (2010) subjekt, det subjektet som for mange mennesker uten funksjonsnedsettelse har en automatisk iboende reaksjon som roper forakt, sårbarhet, trussel, frykt og angst. Er vi klare for å se subjektet bak personen med funksjonsnedsettelse? Da må vi fordypes i egen sårbarhet, redegjøre for vår rekkevidde og undersøke årsaken til våre egne følelser i møte med personene med funksjonsnedsettelse. Det gjelder ikke bare vi som leser dette eller jobber i dette feltet, men hele samfunnet på alle nivåer trenger å møte funksjonshemmede med solidaritet, oppmerksomhet og tålmodighet ikke forakt og medlidenhet (Hausstätter, 2023; Kristeva, 2010).

Støtte fra hele laget rundt eleven er en av elementene i Mitchell og Sutherlands (2020) formel til inkluderende undervisning, og her er det flere instanser i laget rundt eleven som ikke støtter oppunder målet som skal være det beste for eleven (Mitchell & Sutherland, 2020). Flere av intervjuinformantene i studien trakk frem eksempler der i skolens samarbeid med PPT, kunne den sakkyndige vurderingen endres etter skolens tilgang på ressurser. Dersom skolen forklarte til PPT at de ikke hadde tilgang eller mulighet til å sette inn en spesialpedagog med eleven, kunne PPT forandre ordlyden i den sakkyndige vurderingen fra spesialpedagog til pedagog. Det kom også frem at PPT kan redusere antall sakkyndige vurderinger der eleven har rett på spesialundervisning dersom skolen ønsket det. Skolen ville ha hovedfokus på tilpasset undervisning, og syntes spesialundervisning var utdatert. Det er urovekkende at skolen i noen tilfeller kan diktere hva PPT sin sakkyndige skal skrive i sin vurdering, eller om de i det hele tatt skal skrive rapporter. Skolen og PPT frarøver elever som skulle hatt spesialundervisning muligheten for dette. Handler det om hvilke holdninger systemet har til spesialpedagogen og spesialpedagogikk? De førende rammefaktorene fra høyere hold som norske skoler skal forholde seg til, har store mangler og disse manglene kan skape uklare retningslinjer for skolene og PPT (Uthus, 2020). Skolen er allerede i en presset situasjon, og det å skulle ha flere elever med rett til spesialundervisning, som i tillegg skal inkluderes i klassefelleskapet er både ressurs- og tidskrevende. Fordi det er en mangel på spesialpedagogisk kompetanse og

spesialpedagoger i den norske skolen er det muligens lettere å tolke rammene slik det passer best for den enkelte skolen (Johnsen, 2019). Samtidig er viktigheten av at de eventuelle økonomiske ressursene som tilhører elevene med rett til spesialundervisning faktisk blir brukt på de gitte elevene er vesentlig (Mitchell & Sutherland, 2020, s. 56). Skolene der samtlige intervjuinformanter jobber har egne spesialpedagog stillinger, noe som tyder på at noen av ressursene er noe riktig fordelt, men en av intervjuinformantene trekker likevel frem at lærere i stor grad får mer ansvar og mindre ressurser når det gjelder elever med rett til spesialundervisning.

For flere av intervjuinformantene var det viktig å jobbe på en skole som anerkjente spesialpedagogikkens rolle i spesialundervisningen og samtidig satt av tid til samarbeid mellom spesialpedagoger og kontakt-/faglærere. Det redegjøres for viktigheten av dette samarbeidet mellom profesjonene, ikke bare for elevene som har rett til spesialundervisning men også resten av klassefelleskapet (Gillespie, 2016; Johnsen, 2019; Uthus, 2020). Mitchell og Sutherland (Mitchell & Sutherland, 2020, s. 56–57) legger frem viktigheten av å ha ledelse involvert i alle nivåer av inkludering. Ikke minst er det ytterst relevant at ledelsen skal kunne redegjøre for hva inkluderende undervisning er, og hvordan det skal gjennomføres på skolenivå og klassenivå. Ledelsen skal også gå foran som gode eksempler med skolens personale å skape et positivt elevsyn der inkluderende undervisning er en del av hele skolens kultur. En av intervjuinformantene nevner hvordan spesialpedagogen ikke blir mer inkludert i kollegafelleskapet, enn hva eleven med rett til spesialundervisning blir inkludert i klassefelleskapet. Både det å kunne være spesialpedagog med et tilhørende spesialpedagogisk team, men også kunne få være med å samarbeide på teamet til det trinnet elevene du skal undervise i spesialundervisning er vesentlig for å få maksimalt utbytte (Mitchell & Sutherland, 2020; Uthus, 2020).

Prosjektets empiri viser at dersom elevene med rett til spesialundervisning ikke mottok spesialundervisning, var grunnene sykdom hos spesialpedagog, spesialpedagog ble satt inn som vikar for kontakt-/faglærer, eller manglende tilgang på spesialpedagog.

Intervjuinformantene forklarte om tilfeller der de ble brukt som vikar, for skolen kan det å bruke spesialpedagogen som vikar være gunstig på grunn av spesialpedagogen kjenner skolen, elevene, er på huset og allerede lønnet. Det at elevene med spesialundervisning mister spesialundervisningen sin på bekostning av at skolen setter inn spesialpedagogen som lærervikar er nok et tegn på at rammene for spesialundervisning ikke er på plass. Her kan man

trekke frem flere av ingrediensene fra formelen til Mitchell og Sutherland (2020). *Visjon* handler om at det er en felles enighet om inkluderende undervisning, og prosjektets empiri viser tydelig at ledelse og lærernivå ikke samsvarer. Spesialpedagogen opplevde også manglende *støtte* fra ledelse. *Ressurser* kan være en årsak, kanskje det var mangel på lærervikarer, eller så kan det hende skule øynet en mulighet for å spare økonomi ved å bruke allerede ansatt personale. *Ledelse*, med rektor i spissen skal skape gode holdninger for inkluderende undervisning, men mangelen på gode holdninger her er kanskje åpenbar (Mitchell & Sutherland, 2020).

Vygotsky (1993) forklarer hvordan hele vår kultur og samfunn er hovedsakelig utformet for mennesker uten funksjonsnedsettelse. En av intervjuinformantene ytret frustrert hvordan systemet ofte kan motarbeide retten til å få spesialundervisning på grunnlag av skolens manglende spesialpedagogiske ressurser. Kontakt-/faglærere har ofte mindre kompetanse enn spesialpedagogene til å se og imøtekomme elever med funksjonsnedsettelse og det kan igjen påvirke søknader og pedagogiske rapporter til ressursteam, PPT og liknende. Dersom PPT blir hentet inn, er det også mye fokus på tester og målinger, som igjen ikke kan vise elevenes personlighet, forutsetninger for utvikling og læring, elevens styrke og vilje til å oppnå noe (Vygotsky, 1993). PPTs sakkyndige vurdering setter videre standarden for elevens individuelle opplæringsplan (IOP), som forteller antall timer eleven skal ha spesialundervisning og hvem som skal gjennomføre den. Disse retningslinjene skal eventuelt spesialpedagogen forholde seg til, en spesialpedagog vil kunne ha mulighet til å se eleven bakenfor en sakkyndig vurdering, men en kontakt-/faglærer har kanskje ikke kompetansen, ei heller: tiden til dette.

For at vilkårene for elever med rett til spesialundervisning skal bli bedre, må vilkårene for spesialpedagogen også bli bedre. Føringerne som setter rammene for det spesialpedagogiske arbeidet spesialpedagogene skal gjennomføre i skolen må bli tydeligere, slik at det ikke er rom for å tolke, misforstå eller la være å gjennomføre spesialundervisningen elevene har rett på av en kyndig spesialpedagog.

5.2 Praksis

Hvordan kan lærere og spesialpedagoger tilrettelegge for inkludering i klassefelleskapet for elever med rett til spesialundervisning?

Intervjuinformantenes erfaringer med spesialundervisning konstaterte at de fleste elever vil ha spesialundervisningen i klasserommet, og dersom det ikke var mulig foretrakk de mindre grupper fremfor en til en med spesialpedagogen. Dersom elevene med rett til spesialundervisning foretrakk en til en spesialundervisning eller liten gruppe, handlet dette i første omgang om arbeidsro, fordi det var bråkete i klasserommet. Vygotskys defektologi (Vygotsky, 1993) forklarer hvordan elever med funksjonsnedsettelse har et større behov for det sosiale samspillet i læringssituasjoner enn sine medelever, for elevenes karakter, personlighet og atferd utvikles i møte med de sosiale omgivelsene, for eksempel på skolen, i klassen og undervisningen. Elevenes evne til å utvikle seg kulturelt er også påvirket av dette samspillet og derfor fremmes samarbeidslæring som en elementær læremåte i spesialpedagogikken. Det er ikke bare elevene med rett til spesialundervisning som drar nytte av å være i klassefelleskapet, øvrige medelever vil blant annet lære grunnleggende holdninger og verdier der mangfold i felleskapet belyser hvordan man kan lære av hverandres ulikheter og se på det som en styrke. Alle type elever får en positiv effekt av å være med elever med ulike type nivåer i heterogene grupper (Vygotsky, 1993). Dersom elever med rett til spesialundervisning og medelevene får oppleve mangfoldighet i klassefelleskapet, vil klassefelleskapets grunnleggende holdning resultere i inkluderende undervisning og en gjensidig klasseromskultur. Når den gjensidige klasseromskulturen fremmer deling av læring, tanker og kunnskap, oppgaver og støtte hverandre i det samme. Også ideen om at det er lettere å finne løsninger på utfordringer når man er i et mangfoldig klassefelleskap. Hver elev vet noe, og sammen kan man vite mye. Den gjensidige klasseromskulturen og inkluderende undervisning kan også bidra til at andre elever ikke blir ekskludert, nettopp som et resultat av den inkluderende og mangfoldige klasseromskulturen (Bruner, 1997).

De største utfordringene for gjennomføring av inkluderende undervisning er høyt elevantall i klassen, negative holdninger, resultatorientert syn, fastlåste undervisningsmetoder, rigide læreplaner, strenge prøvesystem, gammeldagse holdninger hos lærere og til sist manglende nasjonale føringer og økonomisk støtte. Andre utfordringer som kan følge med når spesialundervisningen foregår i klasserommet er: mobbing og avvising fra medelever, undervisningen blir enten for lett eller for vanskelig, manglende tid med spesialpedagog eller

kontakt-/faglærer, manglende spesialpedagogisk opplæring av lærer, lite økonomisk støtte og til sist undervisning fra assistenter (Mitchell & Sutherland, 2020, s. 50). Noen av disse utfordringene har intervjuinformantene trukket frem som for eksempel manglende opplæring, undervisning fra assistent og manglende ressurser, men ingen av intervjuinformantene nevnte mobbing/avvisning eller for lett/vanskelig undervisning. En av intervjuinformantene forklarte derimot om en elev som var så redd for å bli mobbet/avvist etter å ha mottatt spesialundervisning en til en, ute av klasserommet slik at spesialpedagogen tilrettela undervisningen slik at ingen i klassen fikk vite at eleven fikk spesialundervisning. Frykten for å gå glipp av noe «gøy» er også tilstedeværende hos flere av elevene ifølge flere av intervjuinformantene. All sosial erfaring er viktig for elevenes utvikling, ikke minst det som er «gøy», så når en elev er sosial styrkes elevens tanker og refleksjoner, som igjen danner et videre grunnlag for utvikling av intellektuell aktivitet (Vygotsky, 1993).

Samtlige intervjuinformanter la vekt på hvordan hver enkelt elev er unik og har ulike behov som fortløpende kan endres. Spesialpedagogen må i møte med de ulike elevene og de uendelig mange situasjonene ha riktige rammer og verktøy som kan tilpasses etter behov. Kristeva (2010) bekrefter dette, for unikheten i hvert enkelt tilfelle av en type funksjonsnedsettelse er spesiell og forskjellig fra elev til elev, og avhengig av elevens eget perspektiv og egen oppfatning av funksjonsnedsettelsen. Det er vesentlig at spesialpedagogen er bevisst egne tanker og følelser omkring eleven og elevens situasjon til tross for ulikheter og funksjonsnedsettelse, medlidenhet for elevene skaper kun dårligere læringsvilkår og kan frarøve elevene god utvikling og læring (Hausstätter, 2023; Kristeva, 2010). Her er også Vygotskys (1993) defektologi sentral, i disse møtene med elevene er det essensielt å bemerke seg og trekke frem elevenes ressurser og styrke, i motsetning til å finne mangler og svakhet, noe intervjuinformantene også presiserte. Funksjonsnedsettelse hos elevene kan bidra til å skape helt nye og annerledes veier mot utvikling, og det kan bli skapt uendelig mange unike og ulike former mot hvert mål som settes, nettopp på grunn av elevenes mangfoldighet (Vygotsky, 1993). Formelen for inkluderende undervisning (Mitchell & Sutherland, 2020) forklarer hvordan *tilpasset læringsplan* er relevant for elevene med rett til spesialundervisning. Den tilpassede læringsplanen er for alle elever, men fleksibel, betydningsfull og variert i møte med elevenes individuelle behov, nivåbaserte aktiviteter og sørge for undervisning/læring på ulike nivåer. Videre er *tilpasset vurdering* viktig for å imøtekomme elevene ulikheter i måter å vise læring og mestring på. Deretter tilpasset læring som er variasjoner av strategier til bruk i undervisningssammenheng. Medelevers,

spesialpedagogers, kontakt-/faglæreres og foreldres aksept i møte med at det finnes forskjellige elever med ulike behov i klasserommet, med spesialpedagogen og kontakt/faglæreren som god rollemodell. Til sist trekkes adgang frem, for elever med funksjonsnedsettelse skal ha fysisk tilgang og tilpassing, men også tilgang til et tilpasset læringsverk dersom dette er nødvendig (Mitchell & Sutherland, 2020). Alle disse ingrediensene er viktige i møte med eleven med rett til spesialundervisning og er faktorer som intervjuinformantene har forklart er til stede i deres møte med disse elevene.

Den ene intervjuinformanten trakk frem den ene elevens motvilje til å være ute av klasserommet med spesialpedagogen. Det resulterte i at intervjuinformanten og elevens kontaktlærer lagde en rullerende plan der samtlige elever ble tatt ut i små grupper. På den måten fikk intervjuinformanten med seg eleven med rett til spesialundervisning i mindre grupper da det var nødvendig og gjennomførte spesialundervisning i klasserommet resten av tiden. Selv om elevene er unike og har ulike behov, vil eleven som har funksjonsnedsettelse forstå at noe er annerledes og vanskelig, men kanskje ikke vite nøyaktig hva som er selve grunnen til utfordringene. Av dette kan elevene få konsekvenser som bidrar til sosial ulikhet fordi det kan være lett og sammenlikne seg selv med medelevene uten funksjonsnedsettelse. Det at elevene som har rett til spesialundervisning blir tatt ut av klassefelleskapet kan da bidra til usikkerhet både hos eleven og medelevene og resultere i mer sosial ulikhet. Likevel kan det å oppleve egen funksjonsnedsettelse være med på å styrke elevens psykologiske utvikling, i form av kompensering der eleven forsterker andre evner, men dette har også en grense. Dersom funksjonsnedsettelsens begrensninger hindrer elevens kompensatoriske evner, vil kompenseringen komme til kort og oppleve et mindreverdighetskompleks (Vygotsky, 1993). Med tanke på mulighet for mindreverdighetskompleks kan det å frarøve elevene med rett til spesialundervisning de arenaene de faktisk mestrer, være katastrofalt. Den ene intervjuinformanten forteller om elever som har blitt tatt ut av de få timene de opplever mestring i det sosiale felleskapet, til fordel for en til en spesialundervisning eller ulike kurs i lesing og/eller regning. Dette mindreverdighetskomplekset kan oppfattes som et enormt nederlag, og enhver som omgås elever med funksjonsnedsettelse bør vite om og anerkjenne elevenes opplevelse av komplekset (Adler & Wolfe, 1927).

Samarbeidet med kontakt-/faglærer er en signifikant faktor som spesialpedagogen må prioritere. Intervjuinformanten legger frem hvordan den må skape relasjon til, formidle og være lydhør for forventinger og behov – og det må gjelde begge veier for at den inkluderende

undervisningen skal være vellykket. Intervjuinformantene trekker frem fordelene med å planlegge de aktuelle timene sammen når det skal være spesialundervisning i klasserommet. Der kontakt-/faglæreren sitter på den faglige kompetansen, og intervjuinformanten kunne blant annet belyse ulike perspektiv sett fra elevene med spesialpedagogisk undervisning side og sørge for at undervisningen når ut til alle i klassefelleskapet uavhengig av nivå, med eller uten støtte fra kontakt-/faglærer, spesialpedagog eller assistent. To av intervjuinformantene belyste også viktigheten av å ha en assistent i nærheten av eleven med rett til spesialundervisning og klassefelleskapet. Assistenten er ofte tettere på alle elevene og får med seg mye av det sosiale samspillet i både timer og friminutt. Derfor er det verdifullt for elever, spesialpedagoger og kontakt-/faglærere å bruke tid til å samarbeide, reflektere og lytte til assistenten. Hele laget rundt eleven må sørge for å formidle gode verdier og holdninger omkring elever med rett til spesialundervisning (Vygotsky, 1993). Den ene intervjuinformanten utdypet hvordan assistenter kan brukes ved spesialpedagogs sykefravær, fordi fordelene er at assistenten allerede har en relasjon til eleven. Da burde spesialpedagogen og assistenten ha lagt en plan i forkant for eventuelt fravær, hva kan gjøres ved et eventuelt fravær og hvordan det burde gjennomføres. Vygotsky (1993) belyser hvordan elevene med rett til spesialundervisning har et større grunnleggende behov for å lære i sosiale sammenhenger, og assistentens mål kan være å styrke dette dersom spesialpedagogen er fraværende. For flere av intervjuinformantene forklarte hvordan elevene med rett til spesialundervisning ofte endte opp en til en med assistent på grupperom dersom spesialpedagogen var fraværende. Grunnene som ble gitt hadde ofte med lærernes holdninger til å ha eleven i klasserommet, eller at assistenten ikke hadde kunnskap nok om timens opplæringsmål og undervisningsopplegg (Vygotsky, 1993).

5.3 Holdninger

På hvilken måte kan holdninger hos lærere og spesialpedagoger sørge for inkludering i klassefelleskapet for elever med rett til spesialundervisning?

En av intervjuinformantene forklarer hvordan den ikke hadde kompetanse eller mot til å motsi lærere som ikke ville gjennomføre inkluderende undervisning med eleven som hadde rett på spesialundervisning. Dette kalles sosial ekskludering (United Nations, 2016). Spesialpedagog er ingen beskyttet tittel, og egentlig kan alle med noe spesialpedagogisk utdanning kan kalle seg spesialpedagog. Derfor kan det tenkes spesialpedagogen i noen tilfeller ikke følge seg faglig sterk nok til å motsi kontakt-/faglærer dersom det skulle oppstå uenigheter knyttet til lærerens klasserom og lærerens undervisning. Som skrevet tidligere er står lærerprofesjonen sterkt i de norske skolene og lærerne er også flertallige til sammenlikning med spesialpedagogene. I situasjoner der kontakt-/faglærere motsetter seg inkluderende undervisning er det prekärt at ledelsen følger med, støtter og stiller opp og gir føringer til hvordan inkluderende undervisning eller gjennomføring av spesialundervisning i form av inkluderende klassefelleskap skal være (Gillespie, 2016; Mitchell & Sutherland, 2020).

Spesialpedagogene som arbeider med elevene med rett til spesialundervisning, må være klar over og anerkjenne hvordan funksjonsnedsettelsen kan brukes som en styrke (Adler, 1927). Den ene intervjuinformanten trekker frem hvordan den i egen pausetid har fremmet et positivt og mestringsstyrt elevsyn med søkelys på elevene med spesialundervisning, ovenfor kollegaene på skolen. Da kollegaene ytret frustrasjon, med kun fokus på elevenes feil og mangler til intervjuinformanten på pauserommet, begynte intervjuinformanten å fremme tanker som samsvarer med blant annet Vygotskys (1993) perspektiver om hvordan man skal se på eleven: Hvilke styrker og ressurser disse elevene har. Hvordan elevene er utviklet på en annen måte, nettopp på grunn av de funksjonsnedsettelsene de har og prøve å heller se alle de nye veiene og mulighetene som kan forme seg på grunnlag av dette. Intervjuinformanten forklarte at hun ville skape en holdningsendring hos kollegaene, for elevenes, lærernes og egen del. Og i denne situasjonen har intervjuinformanten vært en tydelig rollemodell i møte med sine kollegaer (Uthus, 2020). Samtidig trekkes det frem at fire av de historisk betydelige personene for spesialpedagogikkens grunnlag belyste viktigheten av at spesialpedagogen skulle inneha bestemte kvaliteter og unik kompetanse (Johnsen, 2019). For eksempel trekkes grunnleggende empati, en bred forståelse av funksjonsnedsettelsens egenart og hele tiden søke forbedringer av elevens rettigheter i møte med omgivelsene (Kristeva, 2010). Sett det litt på

spissen, men disse to intervjuinformantene søker faktisk hele tiden etter forbedringer av elevenes rettigheter, ved å ofre pausen, men også litt fordi de i sommerferien deltar i dette forskningsprosjektet. Den andre av de to intervjuinformantene som valgte å bruke pausetiden, brukte den til å bygge relasjoner med elevens medelever. Det resulterte i at intervjuinformanten selv ble en del av klassefelleskapet, eleven med rett til spesialundervisning ble mer villig til å være med ut av klasserommet de gangene det var behov for en til en, fordi intervjuinformanten endte opp med å bli en godt likt person i klassefelleskapet. Det ble plutselig mer stas å være med ut av klasserommet. Samtidig ble det synlig at flere av medelevene ville helst motta hjelp fra intervjuinformanten fremfor kontakt-/faglærer i løpet av timene de gjennomførte spesialundervisning i klasserommet. Det å gjennomføre spesialpedagogisk undervisning på skolen, uten at det trenger å kun være spesialundervisning mot de elevene som har rett til det (Uthus, 2020) kan være en god idé for å gjøre selve spesialundervisningen mindre stigmatiserende. Graham (2020) er inne på hvordan dette er en selvfølge for å skape en skole der det er rom for alle og hvor lærere og spesialpedagoger skal forenes og deretter undervise pedagogisk og spesialpedagogisk som en enhet til et mangfoldig klassefelleskap.

En av intervjuinformantene redegjorde for hvordan eleven med rett til spesialundervisning og intervjuinformanten selv var forstyrrende elementer i lærerens undervisning, og de ble faktisk en periode nektet å være i klasserommet når den aktuelle læreren hadde undervisning. Kanskje lærerens holdninger ovenfor spesialpedagogen og eleven skyltes den iboende frykten for mennesker med funksjonsnedsettelse Kristeva (2010) beskriver. Frykten, forakten og sårbarheten for det som er annerledes? Denne læreren trenger muligens å se subjektet bak funksjonsnedsettelsen, og jobbe med hva som fremmer egen frykt og den irrasjonelle handlingen av å kaste både eleven og spesialpedagogen ut av klassefelleskapet. Formelen (Mitchell & Sutherland, 2020) for inkluderende undervisning presiserer hvordan det å ha en felles *visjon* om hva inkluderende undervisning er, er viktig. Også *støtte* fra hele laget rundt eleven må være til stede, her kan også andre lærere fra teamet støtte spesialpedagogen og eleven i møte med læreren. Ikke minst en ledelse som legger føringer for hvordan inkluderende undervisning skal gjennomføres på deres skole, og føre dette videre til klasserommet (Mitchell & Sutherland, 2020).

Bruner (1997) forklarer om hvordan skolen kan være for hard mot elevenes selvaktelse. Utviklingen av elevenes eget selv blir i større grad påvirket av mestring og nederlag, og det er

skolen som introduserer elevene for disse kriteriene. Når selvaktelsen er lav på grunn av repeterte nederlag i skolen, er det kanskje lett å føle seg mindre begavet (Bruner, 1997). Det å være en elev med rett til spesialundervisning kan være et resultat av veldig mange nederlag, noe som må være tøft for elevens selvaktelse. Flere av intervjuinformantene la frem at elevenes egne opplevelser av det å ha rett på og motta spesialundervisning var at de oppfattet seg selv som dumme. Likevel var det kun en av intervjuinformantene som hadde opplevd at en elev ble kalt dumme eller liknende av medelever. Kanskje bruken av ordet spesial kan for mange være stigmatiserende: Spesialpedagog, spesialundervisning, spesialgrupper og liknende (Vygotsky, 1993). Når hele Norges barnekanal NRK Super (J. Vedeler, personlig kommunikasjon, 19. april 2023) tillater at elever som mottar spesialundervisning blir kalt dumme, er det kanskje ikke så rart at de gjør det selv. Spesialpedagogen kan støtte opp elevenes selvaktelse ved å snakke gjennom hva som ikke gikk som forventet, og justere kravet til ytelse og måloppnåelse for å forhindre liknende hendelser. Eleven med rett til spesialundervisning fortjener og er tjent med mestring for å heve egen selvaktelse (Bruner, 1997).

5.3.1 Oppsummering

Denne diskusjonen har pekt på utfordringer knyttet til spesialundervisning i den norske skolen. Informantene påpeker at manglende klare retningslinjer og ressurser har redusert verdien av spesialpedagogenes arbeid. Den resultatorienterte skolen prioriterer ofte læringsresultater ovenfor inkludering. Det er også mangel på spesialpedagoger, og de som jobber i feltet kan føre seg utenfor. Noen argumenterer for en systematisk reform som kombinerer spesialpedagogikk og pedagogikk som et felles felt. Begrepet behov bør erstattes med krav for å unngå stigmatisering av elever med rett til spesialundervisning. Samarbeidet mellom skolen og PT påvirkes av tilgangen på ressurser. Ledelsens engasjement for inkludering er også avgjørende. Noen ganger brukes spesialpedagoger som vikarer istedenfor å gi spesialundervisning. Kontakt-/faglærere mangler ofte kompetanse til å møte elever med funksjonsnedsettelse. Det er behov for klarere retningslinjer og bedre støtte for spesialpedagogene for å oppfylle kravene om inkluderende undervisning.

Intervjuinformantene fremhevet viktigheten av å tilrettelegge spesialundervisning i klasserommet, med mindre grupper som et alternativ når det var behov for arbeidsro. Dette støtter Vygotsky (Vygotsky, 1993) teori om at elever med funksjonsnedsettelse kan ha økt nytte av sosialt samspill i læringsmiljøet. Utfordringer knyttet til inkluderende undervisning

ble også diskutert, inkludert høye elevtall, negative holdninger, fastlåse undervisningsmetode og manglende støtte. Det ble understreket at hver elev er unik og det kreves fleksibilitet og tilpasninger for å imøtekomme deres individuelle behov. Samarbeid mellom spesialpedagoger, kontakt-/faglærere og assistenter ble fremhevet som avgjørende for vellykket inkluderende undervisning. Resultatet er at inkludering bør omfatte alle elever, uavhengig av deres behov, med en kultur som verdsetter mangfold og inkludering i klasserommet.

Intervjuene med informantene ga innsikt i utfordringer knyttet til inkluderende undervisning og spesialundervisning. Samarbeid mellom spesialpedagoger, kontakt faglærere og assistenter ble vektlagt som nøkkelen til suksess. Ledelsen støtte og en felles visjon for inkluderende undervisning er også avgjørende. På det emosjonelle nivået ble behovet for å fremme positiv selvoppfatning og mestring blant elever med rett til spesialundervisning understreket, samtidig som stigmatisering og negative holdninger må bekjempes. Samlet sett er det tydelig at inkluderende undervisning krever samarbeid støtte fra ledelsen og søkelys på elevenes potensial, uavhengig av eventuelle funksjonsnedsettelse.

6 Avslutning

I løpet av dette prosjektet har vi dykket inn i den komplekse verdenen av inkluderende undervisning og spesialundervisning, det er fremlagt teori og vi har fått et innblikk i informantenes erfaringer, refleksjoner og visjoner det har blitt tydelig at inkluderende undervisning er mer enn bare en pedagogisk metode det er et dypt forankret prinsipp om rettferdighet og likeverd i utdanningssystemet. Det er et prinsipp som søker å inkludere alle elever uavhengig av funksjonsnedsettelse eller ulikheter, og gir dem mulighet til å delta fullt ut i utdanning og samfunnsliv.

Intervjuinformantene i denne studien er klare på at skolens føringer for å inkludere elevene med spesialundervisning i klassefelleskapet er for vage. Det er rett og slett opp til hver enkelt skole hva de legger i føringene som kommer fra høyere politisk hold. Dagens politiske føringer om spesialundervisning generelt er for utilstrekkelige, og det er store mangler som påvirker nivåene fra øverste politiske organ og helt ned til eleven som har rett på spesialundervisning. Dette påvirker inkluderende undervisning og mulighetene for at elevene med rett til spesialundervisning inkluderes i klassefelleskapet. Ofte kan det ende opp med å gi elevene med rett til spesialundervisning et dårligere tilbud enn de burde hatt, selv om intervjuinformantene i denne studien står stolt i jobben som spesialpedagoger og kjemper elevenes sak for å gi det beste tilbudet som kan tilbys med de rammene de har til rådighet. Manglende føringer påvirker også samarbeidet mellom spesialpedagogene og lærerne. Kontakt-/faglærere er har mange arbeidsoppgaver og liten tid, derfor vil manglende føringer for tid til samarbeid mellom disse igjen resultere til dårligere kvalitet i spesialundervisningen, og i tillegg påvirke muligheten til å inkludere eleven med rett til spesialundervisning i klassefelleskapet. Det kan se ut til at samarbeid er avgjørende for å skape inkluderende undervisning for elever med rett til spesialundervisning i klassefelleskapet. Samarbeidet mellom spesialpedagoger, kontakt-/faglærere, assistenter, og ledelsen er elementær for å lykkes med inkluderende undervisning. Det er gjennom samarbeid at undervisningen kan tilpasses individuelle behov, og at støtte kan gis der det trengs mest. Likevel er det også klart at samarbeidet ikke bare skal begrenses til skolens vegger. Foreldre, elever, og hele samfunnet bør være en del av dette samarbeidet for å skape en helhetlig og inkluderende utdanningsopplevelse.

For at en elev i det hele tatt skal få rett til spesialundervisning, må PPTs sakkyndige skrive en sakkyndig vurdering med anbefalinger om antall timer satt, og hvem som skal utføre spesialundervisningen. Her pekte intervjuinformanten på at PPT skrev vurderingen på grunnlag av skolens ressurser, fremfor elevens reelle behov. Det er mangel på føringer og ressurser fra høyere politisk hold som presser PPT og skolen inn i disse situasjonene, og så lenge føringene mangler vil situasjoner som dette oppstå på skoler rundt om i landet og kvaliteten på spesialundervisningen forringes. Dette bekrefter også *Inkluderende felleskap for barn og unge* rapporten (Nordahl et al., 2018). Paradoksalt kan det se ut til at det er spesialpedagogene som blir taperne og får skylden på den manglende kvaliteten, til tross for at de gjør en enestående jobb med de føringene de har. I hvert fall intervjuinformantene i denne studien. For i de tilfellene elever har fått rett til spesialundervisning, og det er en spesialpedagog som gjennomfører er spesialpedagogens kompetanse enestående til å vurdere, planlegge og gjennomføre spesialundervisningen i klasserfellesskapet der det er behov og mulighet.

Dersom Mitchell og Sutherlands (Mitchell & Sutherland, 2020) magiske formel på inkluderende undervisning redegjøres for, er det ingrediensene sett i lys av føringer som kanskje kommer til kort. Intervjuinformantene opplevde å motta visjon, støtte og ledelse fra skolen, men ikke fra føringene eller de manglende føringene fra høyere hold. Det må skapes en holdningsendring ovenfor elever som har rett på spesialundervisning. Det er elever med funksjonsnedsettelse som i møte med skolen kommer til kort, fordi skolen er hovedsakelig laget for elever uten funksjonsnedsettelse. Det er her spesialpedagogen, med den spesialpedagogiske kompetansen skal komme inn. Spesialpedagogen skal være med på å gjennomføre spesialundervisning i spesialpedagogisk stil med inkludering i klasserfellesskapet som grunnlag. Men det krever føringer, føringer som leder til ressurser, som leder til inkluderende og bedre spesialundervisning for de elevene som har den retten.

Elevene med rett til spesialundervisning er mangfoldige og unike. Hver en elev har forskjellige behov, som må møtes innenfor de rammene og ressursene den enkelte skole kan tilby. Intervjuinformantenes evne til å tilpasse seg elevene, situasjonene og omgivelsene er i stor grad formidabel. De er villige til å strekke seg langt for elevene med rett til spesialundervisning. Det er umulig å bruke en fast formel (Mitchell & Sutherland, 2020) på hvordan inkluderende undervisning skal gjennomføres, men det kan være mulig å bruke visse elementer for å støtte seg mot veien til inkluderende undervisning. Vygotskys

En annen viktig dimensjon som er kommet frem er behovet for å endre grunnleggende holdninger om funksjonsnedsettelse i hele samfunnet. Inkluderende undervisning krever en forandring i måten vi ser på funksjonsnedsettelse og ulikheter. Det handler om å bygge opp positive selvoppfatninger og styrke eleven tro på egne evner. Dette krever bevissthet og innsats fra lærere, spesialpedagoger, og samfunnet som helhet. Stigmatisering og nedlatende holdninger må aktivt motarbeides, og i stedet må vi oppmuntre til en kultur som verdsetter mangfold og individualitet. Vygotskys (1993) defektologi påvirker hele studien, for hvordan samfunnet ser på mennesker med funksjonsnedsettelse kan styre store deler av hverdagen til mennesker med funksjonsnedsettelse og de som jobber med dem. Intervjuinformantene er i stor grad opptatt av å skape forskjell og gjøre betydelig arbeid for å skape endringer i holdningene som finnes. På den positive siden har vi sett hvordan enkeltpersoner som jobber i skolen kan gjøre en forskjell. Informantene som har tatt initiativ til å endre holdninger blant kollegaer har vist at det er mulig å påvirke skolekulturen i en positiv retning. Deres engasjement og dedikasjon til inkluderende undervisning er en inspirasjon for oss alle. Det minner oss om at endring er mulig, selv om det kan være utfordrende.

Som vi ser fremover må vi huske på at inkluderende undervisning ikke bare handler om tilpasning av undervisningsmetoder: det handler om å bygge en inkluderende kultur der mangfold blir feiret og alle elever føler seg velkomne og verdsatt. Med fortsatt innsats og engasjement kan vi sammen forme et utdanningssystem som gir alle elever muligheten til å blomstre og oppfylle sitt potensial. Fremtiden for inkluderende utdanning er i våre hender, og det er opp til oss å gjøre den lysere og mer inkluderende for kommende generasjoner. Inkludering av elever med rett til spesialundervisning i klasserommet burde være en selvfølge, noe intervjuinformantene til dels bekrefter, men peker likevel på at også det er et resultat av den særegne skolens, eller intervjuinformantens iherdige innsats og arbeid for dette, til tross for de manglende rammer og føringer fra øvre hold. Og i lys av funn og analyse er det kanskje presserende at det spesialpedagogiske fagfeltet finner en felles diskurs, slik at man kan stå samlet som et stort fagfelt i møte med de politiske føringene som blir satt for feltet. For å skape en fremtid der inkluderende undervisning er en selvfølgelig realitet, er det nødvendig med en bred innsats fra ulike hold. Det krever politisk vilje, ressurser, og kontinuerlig profesjonell utvikling for lærere og spesialpedagoger. Det krever også at samfunnet som helhet forplikter seg til å støtte og inkludere alle elever, uavhengig av deres behov og forutsetninger.

6.1 Studiens begrensning og fremtidig forskning

Ved å måtte begrense antall intervjuinformanter kunne jeg gå inn i en grundig analyse av innsamlet data, men funnene kan ikke overføres til en større sammenheng nettopp på grunn av det lille utvalget av intervjuinformanter. Også egen erfaring og førforståelse av studiens tema har vært med på å påvirke problemstilling, forskerspørsmål, innhenting av teori og oppsett av intervjuguide. For eksempel valgte jeg inkludering av elever med rett til spesialundervisning i klassefelleskapet på bakgrunn av at jeg har opplevd en del ekskludering av disse elevene. På tross av dette hadde stort sett alle intervjuinformantene gode praksisfortellinger å formidle angående temaet. Det kan også henge sammen med det at i studiens oppstart lå det en plan om å intervju to lærere og to spesialpedagoger for å få ulike perspektiv på inkludering av elever med rett til spesialundervisning i klassefelleskapet. Dette frafalt tidlig i prosessen fordi jeg ikke fikk noe respons fra skolene jeg sendte invitasjon til å være med i studien til. Når jeg da henvendte meg til medlemmene av den spesialpedagogiske gruppen på facebook, vil det også muligens begrense variasjonen av spesialpedagoger fordi medlemmene av gruppen kanskje er mer opptatt av spesialpedagogikk enn en gjennomsnittlig spesialpedagog.

Dersom dette temaet skal forskes videre på, kunne det være aktuelt å få både lærere og lederes perspektiv på den samme problemstillingen og forskerspørsmålene. Og videre redegjøre, sammenlikne, analysere og drøfte resultatene hver for seg og opp mot hverandre.

Eller så kunne forskningen gjøres i større skala. Kanskje for å få et bredere blikk over alle de ulike tilstandene til hvordan skolene praktiserer inkludering av elever med rett til spesialundervisning i klassefelleskapet. Det hadde også vært ekstremt interessant å få direkte tilgang til, og snakke med eller observere de elevene som det snakkes om i denne studien.

Selv om det også vil være et omfattende prosjekt, for elevene som har uttalt seg til intervjuinformantene i denne studien, gjør det på grunnlag av relasjon og tillit til den aktuelle informant, og den relasjonen og tilliten tar tid å bygge opp.

Litteraturliste

- Adler, A. (1927). Individual psychology. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 22(2), 116. <https://doi.org/10.1037/h0072190>
- Adler, A., & Wolfe, W. B. (1927). The Feeling of Inferiority and the Striving for Recognition. *Proceedings of the Royal Society of Medicine*, 20(12), 1881–1886. <https://doi.org/10.1177/003591572702001246>
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening?*
- Berit H. Johnsen. (2022, mai 9). Universitetet i Oslo. <https://www.uv.uio.no/isp/forskning/aktuelt/profiler/johnsen.html>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bruner, J. S. (1997). *Utdanningskultur og læring*.
- Børresen-Dale, A.-L. (2023). Ontogenese. I E. Bolstad (Red.), *Store medisinske leksikon*. <https://sml.snl.no/ontogenese>
- Christoffersen, L., & Johannesen, A. (2018). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- De forente nasjoner. (1991). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. regjeringen.no. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Gillespie, A. (2016). *Lærersamarbeid om tilpasset opplæring i matematikk* [Universitetet i Oslo]. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/53003/PhD-Astrid-Gillespie.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Graham, L. (2020). *Inclusive education for the 21st century: Theory, policy and practice*. Routledge.
- Hausstätter, R. (2023). *Spesialpedagogikkens samfunnsmandat: Fra teori til praksis*. Fagbokforlaget.
- Heiberg, A. (2023). Fylogenese. I E. Bolstad (Red.), *Store medisinske leksikon*. <https://sml.snl.no/fylogenese>
- Helstrup, T. (2023). Gruppe. I E. Bolstad (Red.), *Store norske leksikon*. <https://snl.no/gruppe>
- Hillesøy, S., Killi, E. M., & Kristoffersen, A.-E. (red.). (2020). *Fellesskap i lek og læring: Spesialpedagogikk i et inkluderingsperspektiv*. Statped.
- Innstilling om lovregler for spesialundervisning m.v.* (1970). Kirke- og undervisningsdepartementet.
- Johannesen, L. E. F., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?* Universitetsforlaget.
- Johnsen, B. H. (2019). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling. I E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 108–131). Cappelen Damm Akademisk.
- Kristeva, J. (2010). Frihet, likhet, brorskap og ... Sårbarhet. I E. Engebretsen (Red.), *Annerledeshet* (s. 34–59). Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del—Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk. [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991512949414702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Loeb, M., Cappa, C., Cialesi, R., & de Palma, E. (2017). Measuring child functioning: The Unicef/Washington Group Module. *Salud Pública de México*, 59(4).

- <https://doi.org/10.21149/8962>
- Meld. St. 6 (2019-2020). (2019). *Tett på—Tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Meld. St. 21 (2016-2017). (2017). *Lærelyst—Tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Mitchell, D., & Sutherland, D. (2020). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies* (3. utg.). Routledge.
- Mørch, W. T., & Rodina, K. (2022). Lev Vygotskij. I E. Bolstad (Red.), *Store norske leksikon*. https://snl.no/Lev_Vygotskij
- Nordahl et al., T. (2018). *Inkluderende felleskap for barn og unge—Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*.
<https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/blogs.dir/215/files/2018/04/INKLU- DERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)—Lovdata (LOV-1998-07-17-61)*. Kunnskapsdepartementet.
<https://lovdata.no/nav/lov/1998-07-17-61/kap5>
- Regjeringen.no. (u.å.). Utdanningsdirektoratet.
<https://www.regjeringen.no/no/dep/kd/org/etater-og-virksomheter/underliggende-etater/utdanningsdirektoratet/id426533/>
- Skjelvan, A. V., & Gossé, A. (Regissør). (2022). Superheltskolen (9). I *Superheltskolen*. NRK. <https://nrksuper.no/serie/superheltskolen/MSUE14000919/sesong-1/episode-9>
- Teigen, K. H. (2020). Alfred Adler. I E. Bolstad (Red.), *Store norske leksikon*.
https://snl.no/Alfred_Adler
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4.). Gyldendal Akademisk.
- Tufte, P. A. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Cappelen Damm Akademisk.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO. (2023, mars 13). *What you need to know about inclusion in education*. UNESCO.
<https://www.unesco.org/en/inclusion-education/need-know#why-does-unesco-consider-inclusion-in-education-important>
- UNICEF. (2022, februar). *Children with disabilities overview*. UNICEF DATA.
<https://data.unicef.org/topic/child-disability/overview/>
- United Nations. (2016). *Leaving no one behind: The imperative of inclusive development (ST/ESA/362)*. United Nations. <https://www.un.org/esa/socdev/rwss/2016/full-report.pdf>
- Universitetet i Oslo. (u.å.). *Nettskjema*. UiO. Hentet 26. februar 2023, fra
<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veilederen Spesialundervisning*.
- Uthus, M. (2020). *Spesialpedagogen i en inkluderende skole: Mot nye mål og ny mening*. Gyldendal Akademisk.
- Vedeler, J. (2023, april 19). *NRK Superheltskolen* [Personlig kommunikasjon].
- Vygotsky, L. S. (1993). *The Collected Works of L. S. Vygotsky: The Fundamentals of Defectology (Abnormal Psychology and Learning Disabilities)* (R. W. Rieber & A. S. Carton, Red.; 1. utg., Bd. 2). Springer.
- Winther, T. O. (2022). Julia Kristeva. I E. Bolstad (Red.), *Store norske leksikon*.

Vedlegg

Vedlegg 1: Invitasjon til studie, informasjonsskriv & samtykkeerklæring

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Meldeskjema og vurdering fra NSD

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Inkludering av elever med rett til spesialundervisning i klassefelleskapet»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å innhente informasjon om elever med rett til spesialundervisning blir inkludert i klassefelleskapet i småskolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet for denne masteroppgaven er å innhente opplysninger om elever med rett til spesialundervisning gjennom intervju av lærere og spesialpedagoger. Problemstillingen er «På hvilken måte kan elever med rett til spesialundervisning inkluderes i klassefelleskapet?». Informasjonen som innhentes skal analyseres og bearbeides opp mot aktuell teori for å belyse og forhåpentligvis bidra til økt inkludering av elever med rett til spesialundervisning i klassefelleskapet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet, fakultet for lærerutdanning og pedagogikk er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Invitasjon til å være med i studien er sendt ut til totalt 10 barneskoler som befinner seg nord-øst i Oslo. Informasjonsskrivet inviterer lærere eller spesialpedagoger som har erfaring med å jobbe med elever som har rett til spesialundervisning i småtrinnet (1. til 4. trinn). Utvalget begrenser seg til lærere og spesialpedagoger som har jobbet eller jobber på småtrinnet, og er trukket på grunnlag av studiens relevans innenfor politikernes økte trykk på tidlig innsats.

Hva innebærer det for deg å delta?

Det innebærer, både for lærere og spesialpedagoger:

- Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du gjennomfører et intervju som varer i cirka 45 minutter med masterstudent Ida A. Solvang Thronæs. Intervjuet tas opp med lyd via survey-løsningen nettskjema.no som sørger for høy sikkerhet, personvern og anonym behandling av data.

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.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Ved behandlingsansvarlig institusjon vil det være student Ida Thronæs og veileder Synnøve Myklestad som har tilgang til opplysningene.
- Navn og kontaktopplysninger lagres i den krypterte nettsiden «nettskjema».

Deltagere vil muligens kunne kjenne igjen egne refleksjoner og praksishistorier i form av tekst i masteroppgaven, men alle opplysninger er anonymisert og vil derfor ikke kunne identifiseres av utenforstående.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes i september 2022. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du 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 veileder Synnøve Myklestad, synnove.myklestad@inn.no.
- Vårt personvernombud: *Usman Asghar*, usman.asghar@inn.no, +47 61 28 74 83.

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 vennlig hilsen

Synnøve Myklestad
(Forsker/veileder)

Ida A. Solvang Thronæs

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*inkludering i klassefelleskapet av elever med rett til spesialundervisning*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide

Takk for at du stiller opp på intervjuet og bidrar til min masteroppgave.

Formålet med dette intervjuet er å innhente informasjon og erfaringer som kan hjelpe andre spesialpedagoger/lærere til å sørge for at elever med rett til spesialpedagogisk undervisning kan føle seg inkludert i klassefelleskapet.

Opptak vil bli gjort med en opptaker. Du vil bli anonymisert i masteroppgaven og opptaket slettes så fort transkriberingen er klar.

Innhold: På

Intervjuet tar cirka 45 minutter.

1. Har du opplevd at en elev med rett til spesialundervisning ikke har mottatt spesialundervisning?
 - a. Hva var grunnen til dette?
2. Har du opplevd at en elev med rett til spesialundervisning ikke har mottatt spesialundervisning av lærer med spesialpedagogisk kompetanse eller en spesialpedagog?
 - a. Hvem gjennomførte undervisningen?
3. Hvilke erfaringer har du med gjennomføring av spesialundervisning i følgende:
 - a. En til en?
 - b. I liten gruppe?
 - c. I klasserom?
 - d. Er det en konkret hendelse du kan komme på?
4. Hvordan imøtekommer du elevens ønsker og behov dersom eleven ikke vil motta spesialundervisning i visse former?
 - a. Der og da?
 - b. Fremtidsrettet?
5. Har du opplevd at en elev med rett til spesialundervisning uttrykker manglende tilhørighet til klassefelleskapet?
 - a. Er det en konkret hendelse du kan komme på?
6. På hvilken måte tilrettelegger du for at elevene med rett til spesialundervisning føler seg inkludert i klassefelleskapet?
 - a. Samarbeid med lærer/spesialpedagog.
 - b.
7. Har dere en veiledende føring om hvordan dere tilrettelegger for elever med rett til spesialundervisning?

8. Når evaluerer dere spesialundervisninga?

9. Hvordan evaluerer dere spesialundervisninga?

Oppsummering av intervjuet:

- Er det noe spesielt vi har snakket om i dag som du tenker er mest relevant for inkludering av elever med rett til spesialundervisning?
- Er det noe mer du vil legge til?
- Er det greit om jeg kontakter deg igjen om det er nødvendig?

Tusen takk for at du stilte opp!



[Meldeskjema](#) / [Inkludering av elever med rett til spesialundervisning](#) / Eksport

Meldeskjema

Referansenummer

164747

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

Prosjektinformasjon

Tittel

Inkludering av elever med rett til spesialundervisning

Sammendrag

Formålet med prosjektet er å innhente erfaringer fra spesialpedagoger om inkludering av elever med rett til spesialundervisning i småskolen.

Hvorfor er det nødvendig å behandle personopplysningene?

Trenger navn og signatur på grunn av samtykke til bruk av erfaringene i masteroppgaven. Lydopptak er nødvendig blant annet på grunn av intervjusituasjonen. Det er ugunstig å ta notater samtidig som man intervjuer, det kan ødelegge dialogen og flyten i intervjuet.

Ekstern finansiering

Ikke utfyllt

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ida A. Solvang Thronæs, idathronaes@gmail.com, tlf: 93298829

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk - Lillehammer

Prosjektansvarlig

Synnøve Myklestad, synnove.myklestad@inn.no, tlf: 61288091

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

To spesialpedagoger i grunnskolen, 1.-4. trinn.

Beskriv hvordan rekruttering eller trekking av utvalget skjer

Sender ut forespørsel til skoler i Oslo med et høyt antall elever med rett til spesialpedagogisk undervisning.

Alder

23 - 67

Hvilke personopplysninger skal du behandle for utvalg **{{i}}**? 1

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

Personlig intervju

Vedlegg

[Intervjuguide.docx](#)

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 1

Informerer du utvalget om behandlingen av personopplysningene?

Ja

Hvordan informeres utvalget?

Skriftlig (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv

[informasjonsskriv.doc](#)

Utvalg 2

Beskriv utvalget

To lærere i grunnskolen, 1.-4. trinn.

Beskriv hvordan rekruttering eller trekking av utvalget skjer

Sender ut forespørsel til skoler i Oslo med et høyt antall elever med rett til spesialpedagogisk undervisning.

Alder

23 - 67

Hvilke personopplysninger skal du behandle for utvalg {{i}}? 2

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 2?

Personlig intervju

Vedlegg

[Intervjuguide.docx](#)

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 2

Informerer du utvalget om behandlingen av personopplysningene?

Ja

Hvordan informeres utvalget?

Skriftlig (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv

[informasjonsskriv.doc](#)

Tredjepersoner

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Elektronisk (e-post, e-skjema, digital signatur)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Ved å gi beskjed muntlig eller skriftlig via telefon eller e-post.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet personopplysninger om seg selv?

En registrert kan be om og få innsyn til egne opplysninger dersom de spør om det.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

Ikke utfyllt

Personverntiltak

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Personopplysningene anonymiseres fortløpende
- Adgangsbegrensning

Hvor behandles personopplysningene?

- Ekstern tjeneste eller nettverk (databehandler)

Hvem behandler/har tilgang til personopplysningene?

- Prosjektansvarlig
- Student (studentprosjekt)
- Databehandler

Hvilken databehandler har tilgang til personopplysningene?

nettskjema.no

Tilgjengeliggjøres personopplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Varighet

Prosjektperiode

01.08.2021 - 01.09.2022

Hva skjer med dataene ved prosjektslutt?

Data slettes (sletter rådataene)

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

Tilleggsopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Inkludering av elever med rett til spesialundervisning](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

164747

Vurderingstype

Standard

Dato

03.08.2023

Tittel

Inkludering av elever med rett til spesialundervisning

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk - Lillehammer

Prosjektansvarlig

Synnøve Myklestad

Student

Ida A. Solvang Thronæs

Prosjektperiode

01.08.2021 - 15.09.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.09.2023.

[Meldeskjema](#) 

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen i prosjektsluttdato.

Vi har nå registrert 15.09.2023 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

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

Kontaktperson: Sturla Herfindal

Lykke til videre med prosjektet!