

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

Mari Gårderløkken

## Masteroppgåve

# Eit inkluderande læringsmiljø for elevar med vedtak om spesialundervisning

An inclusive learning environment for pupils who have decision on special  
educational needs.

Master i tilpassa opplæring

2018

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA  NEI

## Forord

Endeleg er dagen her! Det er ei utruleg god kjensle å vere ferdig med masteroppgåva etter 19 år på skulebenken. Da eg starta på masterstudiet ved Høgskulen i Innlandet, campus Hamar hadde eg ikkje peiling på kva eg gjekk til. Arbeidet med masteroppgåva har vore svært lærerikt og givande, men og tidvis ein krevjande prosess. Dette arbeidet har gjeve meg ny erfaring og fagleg innsikt, og eg ser fram til å bruke både utdanninga og erverva innsikt frå masteroppgåva i arbeidet som lærar frå hausten 2018.

Eg vil gjerne takke dei som har vore med å bidrege til at eg har kunne fullføre masteroppgåva mi. Takk til dykk som stilte opp som informantar og som lèt meg intervjuje og observere dykk i ein travel lærarkvardag. Takk for velvilje til å dele erfaringar og tillating til å tolke og formidle vidare utsegn frå dykk. Eg hadde ikkje fått gjennomført studien min utan dykkar utfyllande refleksjonar.

Ein stor takk går til min rettleiar Hege Knudsmoen. Ho har vore mi faglege rettesnor i denne prosessen. Takk for verdifulle innspel og gode råd!

Takk til medstudentar for gode og reflekterte samtalar i ei tid som har vore travel for oss alle.

Heilt til slutt vil eg takke min sambuar som har oppmuntra og hatt trua på meg gjennom heile prosessen. Eg vil takke foreldra mine for god støtte og motiverande samtalar undervegs. Dykkar støtte gjennom året har vore uvurderleg – eg kunne ikkje vore forutan!

Kolbotn, mai 2018

---

# Innhald

<b>Forord .....</b>	<b>3</b>
<b>Innhald .....</b>	<b>4</b>
<b>1. Innleiing.....</b>	<b>7</b>
<b>1.1 Bakgrunn for studien.....</b>	<b>7</b>
<b>1.2 Formål og problemstilling.....</b>	<b>9</b>
<b>1.3 Oppgåva sin struktur .....</b>	<b>9</b>
1.3.1 Mi forståing av tematikken .....	10
<b>2. Teoretisk tilnærming.....</b>	<b>11</b>
<b>2.1 Inkludering.....</b>	<b>11</b>
2.1.1 Overordna perspektiv på inkluderande opplæring .....	11
2.1.2 Salamancaerklæringa .....	13
2.1.3 Inkluderingsomgrepet .....	14
2.1.4 Mangfald som ein rikdom .....	18
<b>2.2 Prinsippet om tilpassa opplæring .....</b>	<b>19</b>
2.2.1 Smal og brei tilnærming av tilpassa opplæring .....	20
2.2.2 Individet i eit systemperspektiv.....	21
2.2.3 Tilpassing i ordinær opplæring og spesialundervisning.....	23
<b>2.3 Den spesialpedagogiske tiltakskjeda.....</b>	<b>24</b>
2.3.1 Førtilmeldingsfasa .....	25
2.3.2 Tilmeldingsfasa .....	26
2.3.3 Utrednings- og tilrådingsfasa .....	26
2.3.4 Vedtaksfasa .....	27
2.3.5 Planleggings- og gjennomføringsfasa .....	27
2.3.6 Vurderingsfasa.....	28
<b>3. Design og metode .....</b>	<b>30</b>
<b>3.1 Vitskapsteoretisk perspektiv .....</b>	<b>30</b>
3.1.1 Fenomenologisk tilnærming.....	31
3.1.2 Hermeneutikk.....	32
<b>3.2 Kvalitativ metode .....</b>	<b>33</b>

---

3.2.1	Kvalitativ metode som samfunnsvitenskap.....	33
3.2.2	Relasjon mellom forskar og forskningsdeltakar .....	34
3.2.3	Semistrukturert forskningsintervju .....	35
3.2.4	Observasjon.....	36
3.2.5	Tematisering og planlegging .....	37
<b>3.3</b>	<b>Datainnsamling .....</b>	<b>37</b>
3.3.1	Forarbeid .....	37
3.3.2	Val av informantar.....	38
3.3.3	Utval .....	39
3.3.4	Intervjuguide .....	41
<b>3.4</b>	<b>Transkribering .....</b>	<b>43</b>
3.4.1	Transkribering av intervju .....	43
3.4.2	Transkribering av observasjon .....	43
<b>3.5</b>	<b>Tolking og analyse .....</b>	<b>44</b>
3.5.1	Kategorisering .....	45
<b>3.6</b>	<b>Truverdigheit.....</b>	<b>46</b>
3.6.1	Validitet .....	46
3.6.2	Overførbarheit.....	47
3.6.3	Etiske vurderingar .....	48
<b>4.</b>	<b>Presentasjon av funn.....</b>	<b>51</b>
<b>4.1</b>	<b>Inkludering .....</b>	<b>51</b>
4.1.1	Inkluderande opplæring.....	51
4.1.2	Ekstra ressursar .....	52
4.1.3	Mangfald .....	54
<b>4.2</b>	<b>Tilpassa undervisningsopplegg .....</b>	<b>56</b>
4.2.1	Samarbeid med ulike instansar .....	59
4.2.2	Undervisningsaktivitetar .....	63
<b>4.3</b>	<b>Spesialpedagogisk tiltakskjede .....</b>	<b>64</b>
4.3.1	Organisering av undervisning.....	66
<b>5.</b>	<b>Overordna inkluderande opplæring .....</b>	<b>68</b>
<b>5.1</b>	<b>Inkludering .....</b>	<b>68</b>
5.1.1	Fellesskap og deltaking.....	68
5.1.2	Likeverd og menneskesyn .....	69
5.1.3	Førkunnsapar.....	70

---

5.1.4	Lærartettleik og kompetanse .....	70
5.1.5	Profesjonsutøving og kulturbygging .....	71
5.1.6	Elevmangfald .....	73
5.1.7	Anerkjenning .....	74
5.1.8	Tilpassa læreplan, vurdering og undervisning .....	75
<b>5.2</b>	<b>Ivaretaking av den spesialpedagogiske tiltakskjeda .....</b>	<b>78</b>
<b>5.3</b>	<b>Samarbeid med instansar .....</b>	<b>79</b>
<b>6.</b>	<b>Oppsummering og konklusjon .....</b>	<b>81</b>
6.1	Andre problemstillingar å forske vidare på: .....	84
	<b>Referanseliste .....</b>	<b>85</b>
	<b>Norsk samandrag .....</b>	<b>89</b>
	<b>Abstract .....</b>	<b>90</b>
	<b>Vedlegg .....</b>	<b>91</b>
	Vedlegg 1: Tilbakemelding frå NSD .....	91
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema .....	93
	Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema for foreldre .....	95
	Vedlegg 4: Intervjuguide for lærarane .....	97
	Vedlegg 5: Elevguide .....	100
	Vedlegg 6: SPEED - observasjonsskjema .....	101

# 1. Innleiing

Denne studien tek føre seg inkluderande opplæring for elevar med vedtak om spesialundervisning etter opplæringslova § 5-1. I dette kapittelet blir studien sitt tema skildra og grunngeve. Vidare blir oppgåva sitt formål og problemstilling presentert, samt ei kort skildring av oppgåva si struktur. Avslutningsvis blir mi forståing av tematikken presentert.

## 1.1 Bakgrunn for studien

Utan kunngjering av debatt eller førebuing, dukka inkludering uventa opp i den nasjonale læreplanen for den 10-årige grunnskulen i 1997. Kjerna i omgrepet er å auke deltaking hjå individa, samt redusere segregeringa frå institusjonen og den sin verksemd. Inkludering har røter frå den amerikanske inkluderingsrørsla som skildrar arbeidet med restrukturering av spesialundervisning for å gje alle elevar moglegheit til å delta i vanlege klassar (Bachmann og Haug, 2006). I Noreg er det politiske drivet for inkludering truleg ein konsekvens av at Noreg slutta seg til Salamancaerklæringa i 1994. Erklæringa føreset at heile skulen blir omarbeidd for at det skal få ei betydning for alle elevar sitt utbyte av skulen; Merksemda må spesielt rettast mot det stor elevmangfaldet som eksisterer i elevgruppa (Bachmann og Haug, 2006; UNESCO, 1994; Strømstad, Nes og Skogen, 2004).

Omgrepet inkludering kan oppfattast svært ulikt ut i frå kva ein legg i omgrepet. I Noreg har det vore ein avgrensa debatt om inkludering, og Strømstad (et. al., 2004) peikar på at årsaken kan liggje i korleis omgrepet blir forstått, og kva for praktiske konsekvensar og moglegheiter ein inkluderande skule forventar å gje for elevar, tilsette og føresette. Inkludering er ein sentral målsetting i det internasjonale utdannings samarbeidet, og er eit grunnleggjande prinsipp i den norske utdanningspolitikken. Prinsippet om inkludering handlar om at alle elevar skal inkluderast i opplæringa, og få vera ein del av fellesskapet i klassa eller gruppa, der målet er at alle barn og unge skal ha eit inkluderande og likeverdige opplæringstilbod. Realisering av inkluderande opplæring krev at opplæringa må leggjast til rette og organiserast slik at den verker inkluderande for alle (Nordahl et. al., 2018, s. 29). Fellesskolen i Noreg er bygd på prinsippa om likeverd, inkludering og tilpassa opplæring. Dette går ut på at skulen skal vere ein arena for alle uavhengig av bakgrunn, funksjonshemmingar og kjønn. Utvikling av kompetanse er sentralt i utdanning, men det handlar i like stor grad om utvikling av verdiar, slik som respekt for liv og menneskeverd.

Dette er noko ein treng for å kunne leve eit meningsfult og verdig liv (Nordahl et. al., 2018, s. 29).

Ei utfordring i den ordinære opplæring har vore manglande individuell tilpassing av innhald og arbeidsmåtar. Hovudkriteriet for å få spesialundervisning er manglande utbyte av den ordinære opplæringa. Målet med spesialundervisning er at omfanget av ekskludering skal bli redusert. Resultata i SPEED-prosjektet viser til eit stort omfang av ekskludering som skjer aktivt som utstøyting og utskiljing, og passivt ved at elevane ikkje får utnytta potensialet sitt for læring. I tillegg viser dei til at spesialundervisning utanfor klasserommet gjev lågare utbyte enn spesialundervisning i klasserommet (Haug, 2017a, s. 397). Haug (2017b) trekkjer fram komplementaritetstenking som går ut på at tilhøva ved den ordinære opplæringa avgjer behovet for ekstra tiltak. Høg kvalitet på den ordinære opplæringa reduserer behovet for ekstra tiltak, medan låg kvalitet på den ordinære opplæringa fører til eit auka behov for ekstra tiltak. Komplementaritetstenking blir støtta av forskinga til ekspertgruppa (Nordahl mfl., 2018, 32) som uttrykker at ein styrking av vanleg tilpassa undervisning vil redusere behovet for spesialundervisning. Dette viser dei til i figur 1:



Figur 1: Tilpassa opplæring, vanleg undervisning og spesialundervisning.

I likskap med Haug (2017a) legg rapporten til ekspertgruppa (2018) vekt på å gje tilpassa opplæring til flest mogleg elevar innanfor dei ordinære rammane i skulen, slik at behovet for spesialundervisning blir minimalisert. Booth og Ainscow (2001) presiserer at arbeidet med inkludering på ein skule har to siktemål: Det eine er å identifisere og redusere det som skapar hindring for læring og deltaking, det andre er å heile tida gje betre tilpassa opplæring for å auke læring og deltaking. Skulane er inne i ein kontinuerleg prosess der dei regelmessig må vurdere moglegheita for auka deltaking for elevane. Inkludering er ein prosess som aldri tek slutt (Booth og Ainscow, 2001).



---

## 1.2 Formål og problemstilling

Elevane som ikkje har utbyte av den ordinære opplæringa har krav på å få ei tilpassa opplæring gjennom spesialundervisning. I mange tilfelle ser ein at elevane får spesialundervisning utanfor klasserommet, ofte saman med assistentar utan pedagogisk kompetanse, og blir segregert frå fellesskapet. Det auka fokuset på inkluderande opplæring for elevmangfaldet i skulen har som målsetting å leggje til rette for eit tilfredsstillande utbyte i den ordinære opplæringa for alle elevar, slik at segregerte opplæringstilbod blir redusert.

I denne studien ønskjer eg å fremje korleis lærarar og spesialpedagogar opplev arbeidet med å inkludere elevar med vedtak om spesialundervisning i opplæringa. Med utgangspunkt i den presenterte bakgrunnen har eg vald å sjå nærare på følgjande problemstilling:

**Korleis blir elevar med vedtak om spesialundervisning inkludert i opplæringa?**

## 1.3 Oppgåva sin struktur

Innleiingsvis blir det kort presentert korleis omgrepet inkludering kom inn i den norske skulen, kva som ligg i prinsippet om inkludering og kva som skal til for å realisere eit inkluderande og likeverdig opplæringstilbod.

I kapittel to blir det teoretiske grunnlaget presentert. Omgrepet inkludering blir forklart ut i frå eit overordna perspektiv på inkluderande opplæring med vekt på forståinga til det internasjonale- og det norske perspektivet. Vidare blir det gått inn på sentrale tema som: tilpassa opplæring, mangfald og spesialundervisning.

I kapittel tre blir studien si vitenskapsteoretiske og metodiske tilnærming presentert. Studien tek utgangspunkt i den fenomenologiske og hermeneutiske tilnærminga, som blir presentert innanfor den kvalitative metode. Til slutt i kapittelet blir kvalitetssikring og etiske samanhengar i forskinga grunngeve.

I kapittel fire blir funn av det samla datamaterialet presentert. Deltakarane sine erfaringar og perspektiv på tema inkludering, tilpassa opplæring, mangfald og spesialundervisning blir presentert gjennom sitat og tilhøyrande kommentarar.

I kapittelet fem blir informantane sine perspektiv drøfta opp i mot relevant teori og nyare forskning. Resultata vil kunne kome fram til eit svar på problemstillinga.

Heilt til slutt, i kapittel seks, blir forskingsprosjektet oppsummert og konklusjonen på problemstillinga blir presentert og grunngjeve. I tillegg blir det kome med forslag til vidare forskning.

### **1.3.1 Mi forståing av tematikken**

Dette forskingsprosjektet er avsluttinga på mi lærarutdanning. Som student har eg vore innom praksisfeltet gjennom utdanninga, men eg har også jobba i skulen ved sida av studiet. Gjennom desse åra har eg møtt mange elevar som har fått spesialundervisninga lagt til rette utanfor klasserommet. Eg har oppfatta det slik at elevane har vorte teke ut på grunn av at opplegget inne i klasserommet ikkje har vore lagt til rette for dei, og slik at lærarane kunne fokusere på klassa som heilskap utan utfordringar frå ein skilde elevar. Elevane hadde ofte støtte frå assistentar utan pedagogisk kompetanse, segregert frå klassefellesskapet. Prinsippet om inkludering og krav til tilpassa og likeverdig opplæring for alle elevar, der tilrettelegging av elevmangfaldet er i fokus, blir ikkje tilfredsstilt i desse tilfella. Konsekvensane av det var at elevane med særskilde behov fekk segregerte opplæringstilbod i ein skulekultur som eigentleg skulle fremme inkludering og redusere ekskludering av elevar. Eg støttar meg til nyare forskning som seier at alle elevar uansett føresetnad skal få ei tilpassa opplæring innanfor ramma av den ordinære opplæringa. Og med eit godt grunnlag frå ei inkluderande opplæring i fellesskapet, kan elevane bli betre førebudd på vidare deltaking i samfunnet og i arbeidslivet. Mi forståing saman med teoretiske perspektiv og tidlegare forskning har lagt grunnlaget for val av temaet i dette forskingsprosjektet.

## 2. Teoretisk tilnærming

I denne delen av oppgåva blir det gjort greie for teoretiske perspektiv for å belyse studien si problemstilling; *Korleis blir elevar med vedtak om spesialundervisning inkludert i opplæringa?*. Det internasjonale- og det norske perspektivet legg føringar for forståinga av omgrepet inkludering i dette forskingsprosjektet. Tilpassa opplæring er eit naturleg element å trekkje inn i arbeidet med inkludering, da det handlar om å leggje til rette for at opplæringa skal kunne imøtekomme alle elevar uansett føresetnad. For å imøtekomme elevane sine føresetnadar blir det her relevant å gå nærare inn på individet i eit systemperspektiv, samt å presentere forholdet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning. Til slutt presenterast tiltakskjeda for å få ei forståing av samarbeidet mellom dei ulike aktørane i arbeidet med spesialundervisning.

### 2.1 Inkludering

Denne studien tek utgangspunkt i forståinga av omgrepet inkludering ut i frå definisjonane til UNESCO (1994; 2017), Salamancaerklæringa (1994) og Booth og Ainscow (2001) som utforma inkluderingshandboka i det internasjonale perspektivet. Nes og Strømstad (2001) oversette inkluderingshandboka til norsk, og den vart implementert etter den nye opplæringslova av 1998 og reform'97 vart innført. I oppgåva blir det primært referert til Haug (2014; 2017) sin forståing av inkludering i eit norsk perspektiv. Desse definisjonane kastar lys over korleis skulen og personalet bør arbeide med å oppnå inkluderande opplæring. Det internasjonale og det norske perspektivet blir presentert i dette underkapittelet.

#### 2.1.1 Overordna perspektiv på inkluderande opplæring

UNESCO (2017) sin rettleiing for å sikre inkludering og eigenkapital i utdanninga skildrar inkludering som ein prosess. Prosessen skal hjelpe å vinne over elevane sine barrierar som avgrensar nærværet, deltaking og utvikling i skulen (s. 13). Dei meiner at utvikling av politikken som er inkluderande og rettferdig krev at vanskane hjå elevane blir anerkjent og at

dei er eit resultat av utdanningssystemet sjølv; Korleis utdanningssystemet er organisert, formar for undervisning, korleis elevane sin framgang blir støtta og evaluert, samt utviklinga og oppretthalding av inkluderande læringsmiljø. Dei peikar på viktigheita av å sjå på individuelle forskjellar som ein berikande moglegheit til betre læring, utvikling og deltaking hjå elevane samt demokratisering (UNESCO, 2017, s.13). Dei formidlar i rettleinga at: ”Every learner matters and matters equally” (UNESCO, 2017, s. 12).

I Salamancaerklæringa (UNESCO, 1994) blir inkludering skildra som ei stor endring av heile skulen. Undervisninga må justerast og tilpassast for å kunne imøtekomme mangfaldet, den må fokusere på elevane sin deltaking og forhindre ekskludering (UNESCO, 1994, s. 21). Salamancaerklæringa såg på endringa som noko høgst nødvendig for å kunne lykkast med inkluderande skular, dei uttrykker: ”Changes in all the following aspects of schooling, as well as many others, are necessary to contribute to the success of inclusive schools: curriculum, buildings, school organization, pedagogy, assessment, staffing, school ethos and extracurricular activities” (UNESCO, 1994, s. 21).

Booth og Ainscow (2001, s. 8) peikar på at ein inkluderande skule er ein skule som stadig er i endring for å kunne ta vare på elevmangfaldet. Eit nødvendig omgrep som har ein avgjerande rolle i denne prosessen er tilpassa opplæring. Mitchell (2014) legg fram fleire pedagogiske strategiar som fremmar inkluderande undervisning og tilpassa opplæring. Han nemnar blant anna plassering i ordinær klasse, tilpassa læreplan, tilpassa undervisning og fysisk tilgang. Desse føresetnadane for inkludering vektlegg gode og støttande relasjonar til elevane, utvikling av meistringorientert læringskultur, varierende undervisning, støttande samarbeid mellom skule og heim, tydeleg leiing og realistiske forventningar til elevane. Vidare seier han at det er avgjerande med støtte frå omgjevnadane, høg kompetanse på feltet, i tillegg til at inkludering er høgst prioritert i leiinga og skulekulturen for å kunne oppnå ein inkluderande skule. Han legg stor vekt på samarbeidslæring for å skape inkluderande og tilpassa opplæringstilbod (Mitchell, 2014). Booth og Ainscow (2001) uttrykker at tilpassa opplæring skal vere summen av det skulen gjennomfører for å kunne ta hand om mangfaldet i elevgruppa. For å unngå eit einsidig syn der problemet blir plassert hjå eleven, har dei vald å gå vekk i frå uttrykket ”særskilte behov” og i staden nytte uttrykket ”hindringer for læring og deltaking”. Det grunnlegg dei med at hindringane kan liggje i systemet, i samfunnet, i sjølve skulen, i nasjonal og lokal politikk, og at slike hindringar er noko alle elevar kan møte. Dette kjem eg tilbake til gjennom masteroppgåva.

Det norske perspektivet legg vekt på at inkludering er ein utviklingsprosess som handlar om å auke deltaking av den einskilde elev i skulen sin felles kultur og aktivitetar basert på læreplanen, og minimalisere ekskludering frå skulekulturen og skulen sin verksemd basert på opplæringslova og læreplanverket (Haug, 2014, s. 7). Haug (2017b) peiker på at ein skule som følgjer prinsippa om inkludering skal vere oppteken av å skape eit godt læringsmiljø for elevane, der vilkåra skal vere høge slik at elevane kan nå måla i skulen.

Den overordna delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 4, s. 15) uttrykker at skulen skal utvikle eit inkluderande fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle. I praksis handlar det om at skulen må møte elevgruppa med respekt, tillit og forventningar. Elevane må få utfordringar som oppmuntrar og stimulerer til fagleg og sosial utvikling. Dei vaksne må utvikle og oppretthalde trygge og inkluderande læringsmiljø saman med elevane, for å hindre misstrivsel som kan hemme læringsprosessen. Dei tilsette på skulen, saman med foreldre, føresette og elevane, har ansvar for å førebygge mobbing og krenking slik at helse, trivsel og læring kan utviklast. Anerkjennning av mangfaldet som ein ressurs er noko som må prioriterast i arbeidet med å utvikle eit inkluderande og inspirerande læringsmiljø i skulen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Variasjon i elevgruppa må sjåast på som ein rikdom, og ikkje ein belastning for å indikere at kvalitetane i fellesskapet er av betydning for elevane sine samla resultat og opphald i skulen. Vektlegging av kva elevane veit, kan og vil, samt kva skulen kan gjere for å oppnå dette, bør brukast som utgangspunkt for å skape eller tilpasse gode læringsmiljø (Befring, 1997).

### **2.1.2 Salamancaerklæringa**

I Noreg er omgrepet inkludering fyrst vorte mest kjent frå Salamancaerklæringa (UNESCO, 1994). Denne erklæringa vart vedteke av representantar frå 92 regjeringar og 25 internasjonale organisasjonar på "The World Conference on Special Needs Education" i Spania 1994. Salamancaerklæringa omhandlar "principles, policy and practice in special needs education" og beskriv inkluderande opplæring på den måten at skulane skal vere i stand til å møte alle barn uavhengig av individuelle vanskar og forskjellar. Fokuset skal vere

på elevane sine potensiale meir enn avgrensing og ambisjonen skal vere å sjå på skilnadar som verdifult (UNESCO, 1994, s. Ix).

Samstundes kan fyrsteintrykket frå Salamancaerklæringa sitt uttrykk - ”special needs education” - få ein til å tenkje på at inkluderande skuler kunn dreier seg om å ta vare på elevar som får spesialundervisning grunna definerte særskilde behov, og at det difor er eit behov for å drøfte dette uttrykket nærare (Strømstad, et. al, 2004, s. 8). Når det er sagt så handlar Salamancaerklæringa både om tilpassing for elevar som har vedtak om spesialundervisning, og det handlar om ordinær opplæring. Endringa skal ikkje fjerne spesialundervisninga men trekke den i større grad inn i vanlege skuler og klassar. Omtrent alle elevar opplev ein eller anna gong i skuleløpet å ha særskilde behov dersom undervisninga ikkje er tilpassa deira føresetnadar, og nettopp difor skal den ordinære undervisninga i større grad tilpassast det normale mangfaldet av elevar som går i skulen (Strømstad et. al., 2004, s. 16). Strømstad et. al. (2004, s. 17) beskriv Salamancaerklæringa si forståing av inkludering som moderat, fordi spesialundervisninga som system ikkje skal fjernast, men i auka grad vera ein del av det allmenne tilbodet.

Ut i frå Salamancaerklæringa (UNESCO, 1994, s. 21) blir inkluderande opplæring sett på som ein reform av heile skulen og undervisninga. Endringane blir forklart med at: ” They are part of a wider reform of education needed to improve its quality and relevance and to promote higher levels of learning achievement by all pupils” (s. 21). For å på best mogleg måte kunne kome i møte alle barn og unge uansett føresetnad, samstundes som det blir fokusert på elevdeltaking og førebygging av ekskludering, er inntrykket her at fokuset ikkje berre er på spesialundervisninga men på betre tilpassing av den generelle undervisninga (Strømstad et.al, 2004, s. 15).

### **2.1.3 Inkluderingsomgrepet**

I heftet, *Dette vet vi om inkludering* (2014) skildrar Haug (2014) ein forståing av inkludering som ein overordna ideologi for korleis opplæringa skal organiserast og gjennomførast for alle barn og unge. Utgangspunktet dreier seg om sosial rettferd, sosial likskap, fellesskap og likestilling. Det dreier seg om at skulen skal vere for alle, at alle elevar skal føle på tilhøyrslø og trivsel og kunne utvikle ein adekvat kompetanse til å seinare skulle meistre kvardagen, delta i arbeidslivet og å leve eit liv som ein aktiv samfunnsdeltagar.

Inkludering handlar om at skulen og miljøet må tilpasse seg elevgruppa for å bidra til deltaking og påverke mangfaldet. Det skal ikkje stå på eleven sine evnar til å tilpasse seg skulen sine rammar som avgjer om eleven blir inkludert eller ikkje (Strømstad, Nes og Skogen, 2004, s. 32). Lærarane har eit ansvar når det kjem til å leggje til rette for at alle elevane skal få delta i fellesskapet så mykje som mogleg, og at elevane sjølv skal føle at dei kjem med viktige bidrag til fellesskapet. For dei elevane som treng ekstra oppfølging vil - i følge den moderate forståinga av inkludering - i større grad få sitt tilbod i vanlege klassar, samstundes som spesialundervisninga som system blir oppretthaldd. Målet er at spesialundervisninga skal bidra til inkludering, og ein avgjerande faktor blir korleis spesialundervisning og ordinær opplæring blir samordna og koordinert (Strømstad, et.al, 2004, s. 2; Mitchell, 2014). Mitchell (2014) peikar på at elevar med særskilde behov skal få undervisninga lagt til rette innanfor den ordinære undervisninga, og at prosessen inneber at skulane må omstille seg slik at dei kan imøtekomme alle elevar uansett føresetnadar gjennom inkluderande opplæringstilbod.

Haug (2003, s. 87; 2014, s. 12) har på bakgrunn av inkluderingshandboka (Booth og Ainscow, 2001; Nes og Strømstad, 2001) gjort ein operasjonisering av omgrepet inkludering, der han har dekonstruert innhaldet i omgrepet for å få tak i aktuelle forståingselement. Han påstår at inkludering er eit omgrep som er umogleg å gjere greie for ved ein enkel formell definisjon, og at omgrepet er sterkt ideologisk, abstrakt og vagt. Han meiner at dette er nokre av grunnane til at omgrepet er vanskelig å få tak på og praktisere.

Haug (2014) har trekt ut dei mest sentrale elementa i forståinga av innhaldet som skulen må gå inn på med sikte på å oppnå ein meir inkluderande verksemd. Desse oppgåvene må skulane arbeide kontinuerleg med året rundt. Han presiserer at omgrepet inkludering kan konkretiserast til dei fire utfordringane; *Samvær, Deltaking, Medverking* og *Utbyte*.

**Fellesskap.** Alle elevar skal få gå på skule i nærleik av der dei bur, i vanlege klassar. Dei skal få vere ein del av det sosial fellesskap og samtidig få vere ein av alle i det sosiale livet på skulen. Ingen skal skiljast ut eller stigmatisert på grunn av kjønn, bakgrunn, interesser eller andre personlege eigenskapar. Korleis ein best kan skape ein skule der færre fell utanfor og fleire får vere med er ei utfordring (Haug, 2003, 87; Haug, 2014, s. 13).

**Deltaking.** Det vil seie at ein skal ha moglegheit til deltaking der ein yte til fellesskapet sitt beste, til fellesskapet si utvikling og problemløysing. Samstundes skal den einskilde få lov til å gjere seg nytte av andre sine bidrag og bli boren opp av det same fellesskapet (Haug, 2003; 2014). ”Hovudpoenget er at flest mogleg skal kome i ein situasjon der dei kan vere deltakarar i samværet innanfor fellesskapen” (Haug, 2003, s. 88). Tilpassa opplæring er eit omgrep som har ein sentral plass i denne prosessen.

**Medverknad.** Målet skal vere at alle skal få vere med på å påverke det som interesserar dei i opplæringa. Alle stemmene må bli høyrde for å kunne kome fram til ei løysing som ligg innanfor rammar som alle kan akseptere. Lovverk og læreplanar er bestemte rammar for verksemda som må bli følgt (Haug, 2003; 2014).

Synet på kvarandre er med på å påverke om kvaliteten på samarbeidet blir bra eller dårleg. Ein nødvendig faktor er at både skule og heim har trua på at dei har gode føresetnadar for å gjere ein god jobb, og at dei kan vere ein ressurs i barnet sin oppvekst. Lærarane må gje heimen trua på sine eigne moglegheiter og føresetnadar til å oppdra og støtte barna i skulegangen (Nordahl, 2007, s. 30). Eit slik samarbeid kallar Nordahl (2007, 30) *ressursorientering*.

**Utbyte.** Alle elever skal ha utbyte av å vere i opplæringa, både fagleg og sosialt. For å vite om elevane har fått det utbyte ein ønskjer samt god kvalitet på dei pedagogiske opplegga må system opprettast. Alle skal få ei opplæring som er lagt til rette for dei og elevane som treng spesiell hjelp for å få best mogleg utbytte skal få det utan at det skjer i segregerte former (Haug, 2003, s. 88).

Lærartetteit er ei viktig føresetnad for at elevane skal få eit utbyte av opplæringa. I 2017 vart det vedteke ein statleg norm for lærartettleik i grunnopplæringa. Intensjonen med denne normen er blant anna å sikre betre kvalitet gjennom auka bemanning. Dette omhandlar at kommunen og skulen prioriterer tilstrekkeleg midlar til ei grunnbemanning som legg til rette for rom for mangfald i eit inkluderande læringsmiljø (Utdanningsforbundet, 2011).



Desse utfordringane blir satt saman med dei ulike nivåa i forvaltninga, *Stat*, *Kommune* og *Skule*. Ut i frå Mitchell (2014) sine evidensbaserte undervisningsstrategiar for å fremje læring av høg kvalitet og gode resultat for alle elevar, har Haug (2014, s. 12) laga ein tabell som skal vise kva som må vere oppfylt i forhold til kvarandre for å få til ein meir inkluderande verksemd.

	<b>Fellesskap</b>	<b>Deltaking</b>	<b>Medverknad</b>	<b>Utbytte</b>
Stat Verdi, ideologi, politikk				
Kommune Organisering og vilkår				
Skule Praktisk handling				

Figur 2: Dekonstruksjon av inkludering (Haug, 2014, s. 12)

Denne inkluderingsmodellen legg føringar for både den vertikale og den horisontale dimensjonen for organisering og innhald i opplæringa. Dei fire faktorane i den horisontale dimensjonen går mykje inn i kvarandre. Sentrale føresetnadar for inkludering er fellesskap og deltaking samt organisering av opplæringa (Haug og Festøy, 2017, s. 70). Vidare blir det uttrykt at ein vesentlig faktor for å drive inkluderande opplæring kjem an på kva for perspektiv ein har på inkludering. Eit einskapleg perspektiv går ut på at eleven skal vere inne i klasserommet til ei kvar tid, uansett utbytte, medan det pluralistiske perspektivet vektar at det er fleire faktorar enn plassering av eleven som avgjere om opplæringa er inkluderande eller ikkje. Det kan ha ein motsett effekt av intensjonane at elevar er inne i klassefellesskapet til ei kvar tid. Til dømes kan skilnadane mellom eleven og klassen blir tydlegare og difor verke stigmatiserande (Haug og Festøy, 2017, s. 70).

For å vite om ein skule er inkluderande krev analysen at alle nivå og dimensjonar blir sett i samanheng. I kva grad inkludering blir følgt opp og realisert i samsvar med dei horisontale og vertikale dimensjonane krev ein svært omfattande analyse for å finne ut. Ei slik analyse er det ingen som har gjort hittil (Haug, 2014).

### 2.1.4 Mangfald som ein rikdom

I den overordna delen av læreplanverket (2017, s. 6) heiter det at ”skolen skal gi elevane historisk og kulturell innsikt i forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap”. Strømstad et. al (2004, s. 83) peikar på at mangfald er naturleg og nødvendig viss menneske skal lære å vere saman. Innsikt i korleis vi lev i eit samfunn med ulike perspektiv, haldningar og livssyn skal gje rom for mangfald. Det at elevane får oppleve kvarandre sine ulikskapar og å utnytte kvarandre sine særtrekk i form av både kunnskap og veremåte kan også seiast å vere ein rikdom (Strømstad et.al., 2004). Dette kan ein sjå i ljøs av Befring (1997) sitt berikelsesperspektiv. Perspektivet går ut på å vurdere kva eleven kan bidra med samt kva skulen kan gjere, for å vidare skulle bruke denne informasjonen til å finne ut og skape eller tilpasse læringsmiljø (Befring, 1997, s. 182). Dette skriv han om ”The Enrichment Perspective”:

According to the Enrichment Perspective, a community, a school, and a society that adapts and is responsive to the needs and distinctive features of people with differing needs and abilities (e.g., disabilities) enriches everyone—pupils and educators alike. In other words, a kindergarten, primary, or secondary school that is "good" for children with disabilities will in reality offer an ideal environment for the learning and the nurturing of wellbeing of all of the other children in the classroom or school (Befring, 1997, s. 184).

Befring (1997, s. 184) og Ainscow (2001, s. 14) argumenterer for at variasjonen som finst i klassa representerer eit mangfald av interesser, veremåtar, kunnskap og haldningar. Skulen bør sjå på dette som ein fordel og dra nytte av det som inspirasjon til læring. Samstundes bør elevane som slit på skulen bli høyrde slik at forbetring av det som skjer i klasserommet blir prioritert. Ein slik praksis går inn i uttrykket til Ainscow (2001, s. 1-2); ”Reaching out to all learners”.

I arbeidet med inkludering er det vesentleg å nemne anerkjenning og krenking. Hansteen (2010) skildrar anerkjenning og krenking slik: ”Det er viktig å bli sett, seier vi gjerne, men vi kan ha ulike ting i tankane.... Å bli oversett, derimot, kan vere smertefullt og nedverdiggande, særleg om det skjer jamt og samt, så ein nærast blir usynleg ” (s. 206). Anerkjenning er eit sentrale omgrep som Honneth (Referert i Unneland, 2012, s. 110) hevdar at menneskje er avhengig av. Krenking er motsettinga av anerkjenning og gjeld i denne samanheng det å blir gjort usynleg. Behovet for å bli anerkjent blir ikkje alltid teke vare på;

---

når menneskje har ei forventning om å bli anerkjent, er det alltid ein moglegheit for å oppleve seg krenka (Unneland, 2012).

I følgje Honneth (Referert i Straume, 2011) er utvikling av god sjølvtilitt, sjølvrespekt og kjensle av eigenverd med på å fremje ein vellykka identitetsdanning. Unneland (2012, s. 111) peikar på at anerkjenning er eit psykisk behov, og ein kamp, i alle menneske sin utvikling- og læringsprosess. Det blir nemnt tre formar for anerkjenning som har særleg betydning for menneske sin utvikling av identitet: Kjærleik, like rettar og moglegheita til å yte i eit fellesskap. Anerkjenning ved hjelp av kjærleik gjev moglegheit til å utvikle god sjølvtilitt, anerkjenning gjennom like rettar gjev moglegheit til å utvikle god sjølvrespekt, og erfaring av å høyre til eit større fellesskap gjev moglegheit til utvikling av eigenverdet. Ønsker ein å lukkast med å anerkjenne individa i mangfaldet må ein vere seg sjølv medviten om eigne haldningar og verdisyn. Anerkjenning av elevane sin identitet og kompetanse vil kunne bidra positivt i kvar einskild individualiseringsprosess. Samstundes kan ein sjå parallellar mellom anerkjenning og Engen (2010) sin definisjon av tilpassa opplæring (sjå punkt 2.2) som seier at viss eleven skal kunne realisere sitt utviklings- og læringspotensial må lærarane ha eit individ- og eit systemperspektiv i planleggings-, undervisnings- og vurderingsarbeidet.

## 2.2 Prinsippet om tilpassa opplæring

*Kvalitet i skolen* påstår at ein nøkkel til å kunne meistre kvardagen, delta i arbeidslivet og å leve eit liv som ein aktiv samfunnsdeltagar er utdanning. Målet til regjeringa er at alle skal ha like moglegheiter til å dra nytte av eigne evnar og nå måla som er satt, uavhengig av sosial bakgrunn. Læring og oppleving av meistring og trivsel hjå elevane er avhengig av positive samhandlingar og kjensle av tilhøyrslø blant medelevane (Kunnskapsdepartementet, 2008). Tilpassa opplæring dreier seg om at alle elevar skal nyttiggjere seg av å gå på skulen. Det er opplæringa som har ansvar for å legge til rette for den einskilde elev sine evnar og føresetnadar, slik at dei skal kunne utvikle seg som personar, oppleve fellesskap og tileigne seg fagleg kunnskap (Håstein og Werner, 2014, s. 22). I opplæringslova (1998, §1-3) er tilpassa opplæring eit krav og eit grunnleggjande prinsipp som skal liggje til grunn for all opplæring der ramane rundt fellesskapet blir framheva.

I følgje Bachmann og Haug sin rapport om tilpassa opplæring (2006) er omgrepet tilpassa opplæring politisk skapa. Omgrepet utfordrar både den pedagogiske praksisen og forskinga i tilnærming og operasjonisering. Det som gjev vanskar rundt omgrepet er delvis grunna at definisjonen er uklar samt at det politiske innhaldet og tydinga endrar seg over tid. Engen (2010, s. 52) skriv i boka *Tilpassa opplæring: støtte til læring*, eit forslag til definisjon på omgrepet tilpassa opplæring som han tykkjer inneber at elevane har likeverdige moglegheiter til å realisere sitt lærings- og utviklingspotensial:

Tilpasset opplæring er ethvert tiltak på individ-, organisasjons- eller kulturnivå, som bidrar til at elevene får optimale muligheter til å realisere sitt lærings- og utviklingspotensial, både når det gjelder instrumentelle kunnskaper og personlighetsutvikling eller danning, samtidig som de har optimal sjanselighet når det gjelder skolens mål. (s. 52)

Dersom ein ser dette i lys av Bachmann og Haug sin rapport om tilpassa opplæring (2006), tyder det på at eleven gjennom pedagogisk tilnærming, pedagogisk praksis og forskning skal få optimale moglegheiter til å få fram det beste i seg i høve læring og utvikling fagleg og personleg. Engen (2010, s. 52) utdjuar at ein treng eit breiare syn på tilpassa opplæring som ikkje berre fokuserer på individet, men også system- og kulturperspektivet. Samtidig seier han at det er like nødvendig å betrakte elevane sine moglegheiter for realisering av sine eigne lærings- og utviklingspotensial som det er å gje elevane utfordringar og moglegheiter til å mestre og føle tilhøyrse.

### **2.2.1 Smal og brei tilnærming av tilpassa opplæring**

Omgrepet tilpassa opplæring blir teke i bruk innanfor ulike diskursar der nytta varierer ut i frå strategiske politiske omsyn. Omgrepet har vorte framheva med ulikt ideologisk grunnlag der konsekvensane blir ei forskyving vekk frå fellesskapet og over på det individuelle. Dei to mest sentrale aspekta i omgrepet tilpassa opplæring er forholdet mellom individet og fellesskapet. Det er lett at det eine aspektet kan dominere meir enn det andre og utfordringa har vore å balansere desse to opp mot kvarandre (Bachmann og Haug, 2006, s. 19). Håstein og Werner (2014, s. 21) uttrykker at tilpassa opplæring skal tryggje prinsippet om inkludering, noko som involverer at alle elevar skal høyre til ei klasse og ta del i fellesskapet i skulen.

---

Legg ein berre vekt på den smale tilnærminga av tilpassa opplæring, kan ein risikere ein einseitig vektlegging av individualisert undervisning som kan føre til spesialiserte løysingar som skil ut elevane, og som blir eit hinder for det aktive fellesskapet (Bachmann og Haug, 2006, s. 22; Nordahl og Hausstätter, 2009, s. 48). Ein individualisert undervisning vil vere ein motsetnad til ideologien skulen står for. Ideologien som pregar heile skulen og undervisninga er vektlegging av fellesskapet der prioriteringa rettar seg mot ein heilskapleg skuleutvikling og utvikling av ein samarbeidskultur i den einskilte skule (Nordahl og Hausstätter, 2009, s. 49).

Samtidig er det viktig at ein ikkje har eit einseitig fokus på fellesskapet sine interesser da sjansa blir større for at dei individuelle behova ikkje blir tilstrekkeleg teke vare på (Bachmann og Haug, 2006, s. 22). Bachmann og Haug (2006) seier at “Fellesskapsideologien viderefører enhetsskolen med et ganske annet ideologisk innhold i tilpasset opplæring, enn den mer liberale og individsentrerte orienteringen i Kunnskapsløftet” (s. 19). Elevane sine føresetnadar er ein av faktorane som er viktig å vurdere ut i frå den vide tilnærminga, også kalla systemperspektiv. Individperspektivet og systemperspektivet er derfor to tilnærmingar som ikkje må sjå vekk i frå kvarandre, men som må samarbeide jamt for å få kjennskap rundt kva tilpassa opplæring er og kor tyngdepunktet i undervisninga skal liggje (Nordahl og Hausstätter, 2009, s. 49).

Prinsippet om tilpassa opplæring omfattar både den ordinære opplæringa og spesialundervisning, da det gjeld for heile opplæringstilbodet som elevane får. Vidare skal eg presentere ulike måtar å forstå lærevanskar og funksjonshemming på.

### **2.2.2 Individet i eit systemperspektiv**

Spesialpedagogikken sine mål og oppgåver er å fremje dei vilkåra som handlar om barn, unge og vaksne si læring, utvikling og livsløp hjå dei som av ulike grunnar møter eller er i ei risikosone for å møte funksjonshemmande vanskar og barrierar (Tangen, 2012, s. 17). Arbeidet med rammar og retningar innanfor spesialpedagogikken er angitt ved utdannings- og samfunnspolitiske mål som likeverd, deltaking, inkludering og livskvalitet. Det er store variasjonar rundt kva som fremmar eller hemmar læring, utvikling og livsutfolding for enkelt individ og grupper. Det kjem heilt an på situasjonen og vilkåra rundt ein som avgjer kven som opplev ein funksjonshemming. Dei ulike perspektiva og forståingane rundt funksjons-

og lærevanskar gir eit godt bilete på kva faktorar som spelar inn for at nokon blir gitt ein funksjonshemming eller ikkje (Tangen, 2012, s. 18).

I boka om spesialpedagogikk skil Randi Tangen (2012, 19-21) mellom tre måtar å forstå funksjonshemming på; *den individuelle forståinga*, *den sosiale eller samfunnsmessige og kulturelle forståinga* og *den relasjonelle forståinga*.

Den individuelle måten å forstå funksjonshemming og lærevanskar på vart lenge sett på som den viktigaste innanfor spesialpedagogikken samt som i samfunnet elles. Denne måten å forstå på var å legge vekt på det enkelte individ sine problem og særtrekk som til dømes manglar, sjukdom, skade eller anna årsak. Ein slik tolking blir au karakterisert som ein medisinsk-diagnostisk (re)habiliteringsforståing og tradisjon der fokuset ligg på dei individuelle problema og hjelpa blir å gjere noko med eller for individet for å kompensere for ein mangeltilstand. Etterkvart viste det seg at denne forståinga var utilstrekkeleg og feil i form av manglande tilpassing av skulen si ordinære undervisning og neglisjering av nødvendige systemiske og organisatoriske endringar.

Erkjenninga av at funksjonshemming og omgjevnad heng tett saman viser til den sosiale eller samfunnsmessige og kulturelle forståinga. Lærevanskar og funksjonshemming er fyrst og fremst ein konsekvens av manglande tilrettelegging og det skapar problem og skade på pedagogiske, sosiale og systemiske vilkår. Det blir ofte referert til normer for normalitet og avvik som er med å bidreg til menneska sine oppfatningar av seg sjølv som "normal" eller som "annleis". For å redusere og løyse opp funksjonshemmingar vil det vere tiltak som går på å endre vilkåra.

Gjennom betre tilpassing av omgjevnadane og individuelle forhold har ein større moglegheit til å møte barna sine behov. Den relasjonelle forståinga vurderer individuelle særtrekk og tilstandar opp i mot normer, krav og føresetnadar på ulike arena og livsmiljøet generelt. Dette perspektivet viser til at ein person ikkje nødvendigvis treng å vere funksjonshemma i alle samanheng. Til dømes vil ein som bruker krykker vere funksjonshemma i mange fysiske aktivitetar, men ikkje i språkfag eller kunstfag. Ein slik måte å sjå funksjonshemming på gjer at ein person kan oppfattast som funksjonshemma i nokre samfunn og miljø, men ikkje i andre. Reidun Tangen (2012, s. 19) skriv at den relasjonelle forståinga av funksjonshemming og lærevanskar treng kunnskap og omgrep om individuelle og kontekstuelle faktorar for å kunne skape eit bilete av relasjonelle vanskar.

---

Dei inkluderande prinsippa som skuler byggjer på skal ta omsyn til alle barn uansett bakgrunn, diagnosar og kategoriseringar. Verksemda i den inkluderande skulen skal tilpasse barna sine behov og føresetnader innanfor rammene om inkluderande undervisning og at alle elevane skal vere samla. Desse rammene ligg under den relasjonelle forståinga av kva som skapar lærevanskar hjå elevane (Haug, 2014, s. 9; 2017b, s. 23). Den relasjonelle forståinga er oppteken av at samspelet mellom elev og læraren sin undervisning kan vere forklaringa på eleven sin manglande læring. Ei løysing her blir å kunne tilpasse undervisninga til eleven sine føresetnader slik at gode læringssituasjonar kan oppstå (Haug, 2014, s. 9).

### **2.2.3 Tilpassing i ordinær opplæring og spesialundervisning**

Haug (2017b, s. 9) uttrykkjer at mangfaldet blant elevane i skulen er stort. Den største utfordringa lærarane sitt på er å kunne møte variasjonane blant elevane med ei undervisning som gjev kvar einskild elev utbyte ut i frå sine føresetnadar. Den ordinære opplæringa skal kunne nå alle elevar ved varierte opplegg, den skal helde høg kvalitet for å redusere behovet for spesielle tiltak. Opplæringslova (1998) kjenneteiknar den ordinære opplæringa som ein allmenn rett og plikt som barn og unge har. Formålet er at opplæringa skal opne dørar mot verda og framtida og den skal tilpassast kvar einskild elev.

Dei elevane som ikkje har eller kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet har rett til spesialundervisning (Opplæringslova, 1998). I kapittelet om *Spesialundervisning* i opplæringslova (1998) står det skrive at skulane skal ha eit opplæringstilbod som gjev eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og dei måla som er realistiske. Det skal leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven ut i frå vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal blir gjeve. Spesialundervisninga er eit tilbod til barn og unge som skal vere med å førebu elevane til eit verdig liv som sjølvstendige og likeverdige individ. Den skal sikre ei tilfredsstillande opplæring i skulen (Haug, 2017b, s.9).

Festøy og Haug (2017, s. 55) påpeikar at målet med spesialundervisninga saman med den ordinære opplæringa skal gje elevane eit betre læringsutbyte. For å bestå opplæringa sine krav er desse to områda avhengig av kvarandre. Det blir også sagt at spesialundervisninga er eit tilbod og ein utveg for den ordinære opplæringa. Det utgjer ein gevinst når elevar med lærevanskar får spesialundervisning, fordi utfordringane for den ordinære opplæringa blir

mindre. Vidare uttrykkjer dei at spesialundervisninga har ei todelt oppgåve, 1) at den skal hjelpe dei elevane som treng det, 2) samstundes som den blir ein avlastningsmekaniske for den ordinære opplæringa. Ei utfordring her blir vektlegginga på individet som aukar utskiljingsmekanismen. I eit slik tilfelle der einskilde elevar med ulike utfordringar er ute av klassa, vil fokuset på å betre kvaliteten på den ordinære opplæringa reduserast (Festøy og Haug, 2017).

### **Fritak frå prøvar**

Elevar som ikkje følgjer den ordinær undervisninga, men som får spesialundervisning etter kapittel 5 i opplæringslova kan - i følgje forskrift til opplæringslova (2006, § 2-4) – bli friteke frå å delta på prøvane ved at skulen gjer vedtak om det. Det må fyrst vurderast om elevane kjem til å ha nytte av prøva eller ikkje, og om det har noko å seie for opplæringa at eleven ikkje deltek, før det blir bestemt at eleven skal få fritak. Viss ønskjeleg, kan eleven sjølv eller foreldra likevel avgjere om eleven skal ta prøva eller ikkje (Forskrift til opplæringslova, 2006).

## **2.3 Den spesialpedagogiske tiltakskjeda**

Spesialpedagogikken si tiltakskjede er utvikla i samarbeidet mellom statleg styring, kommunal kontekst og den einskilde skulen sin inkluderingskultur og profesjonelle autonomi. Kommunen si viktige oppgåve er å byggje opp eit system for spesialpedagogiske oppgåver og ei tiltakskjede som er funksjonell i samband med statlege retningslinjer, som samstundes oppfyller lokale behov (Nilsen, 2012, s. 244). Nilsen (2012) peikar på at det lokale arbeidet med spesialundervisning skal gjennomførast over fleire ledd, som ei kjede av tiltak; frå eit problem blir oppdaga og meldt i frå av den einskilde lærar, til spesialundervisninga sakkyndig vurderast, vedtakast, planleggjast, gjennomførast og vurderast. Ei slik tiltakskjede krev eit samarbeid mellom aktørane på fleire arena, til dømes i kommune, skule og pedagogisk-psykologisk teneste (PPT). Andre sentrale aktørar for tiltakskjeda er sjølv sagt foreldra og elevane sjølv.



Ut i frå statlege reglar og retningsliner vil spesialundervisninga si tiltakskjede ta føre seg følgjande hovudfasar. Desse fasane er kort skildra ut i frå Nilsen (2012, s. 243-262) sin artikkel om spesialundervisninga si tiltakskjede, som rettar merksemd mot den tiltakskjeda som skal bidra til å avklare og aktualisere retten til spesialundervisning:

- Førtilmeldingsfasa
- Tilmeldingsfasa
- Utrednings- og tilrådingsfasa
- Vedtaksfasa
- Planleggings- og gjennomføringsfasa
- Vurderingsfasa

### **2.3.1 Førtilmeldingsfasa**

Den fyrste fasa i denne tiltakskjeda handlar om at problem hjå elevar oppstår og blir oppdaga. Nokre lærarar blir bekymra for om eleven ikkje har tilfredsstillande utbytte av den ordinære opplæringa. Varslingsplikta hjå lærarane inneber at lærarane må vurdere om ein elev kan ha behov for spesialundervisning, og melde frå til rektor når dei meiner det er tilfellet. Difor er det nødvendig for lærarane å følgje med på elevane si utvikling og vere merksemd på deira behov for støtte til læring (Nilsen, 2012, s. 247). Er skulen bekymra for om ein elev treng støtte i opplæringa, er det ein fordel å fyrst vurdere om moglegheita for betre tilpassa ordinær opplæring er tilstrekkeleg nok til å hjelpe eleven. Skulen har plikt til å prøve ut tiltak før dei viser eleven til PP-tenesta. Det er rektor som har ansvaret for å mota og behandle bekymringsmeldingane som kjem inn frå tilsette eller foreldre. I tillegg er praksisen fleire stader at lærarane sine meldingar om mogleg behov for spesialundervisning blir sett på av eit spesialpedagogisk team (ressursteam), der meldingane blir undersøkt og vurdert nærare. Eit slik team er omtalt som eit aktuelt organ for å drøfte lærarane sine meldingar om uro, og kan vere til hjelp for rektor sin avgjerd om eventuell melding til PPT. Samstundes kan prioritering av eit slik team vere viktig ved å nytte ressursen til rettleiing av lærarane om relevante tiltak i den ordinære opplæringa, samtidig som at ein kan unngå at PPT blir overbelasta med for mange einskilde sakar (Nilsen, 2012)

### 2.3.2 Tilmeldingsfasa

Om skulen ikkje klarer å gi eleven eit tilfredsstillande læringsutbytte gjennom tilpassa ordinær opplæring er neste fase å melde i frå til PPT for å få sakkyndig vurdert om eleven har tilfredsstillande utbytte av den ordinære opplæringa. Ein slik vurdering krev samtykke frå foreldre eller elevar som er fylt 15 år. Eleven det gjeld skal ha moglegheita til å kunne uttrykke seg i saken frå fylte sju år, og frå fylte 12 år bør meininga til eleven leggast stor vekt på (Nilsen, 2012).

Ved tilmelding frå skulen til PPT er det anbefalt å utarbeide eit skriftleg tilvisingsskjema og skulen utarbeidar ein pedagogisk rapport på bakgrunn av tiltak og kartleggingane som er prøvd ut. Rapporten bør skildre og vurdere individuelle faktorar og kva som har vorte prøvd ut og tilrettelagt, og kva for utbytte eleven har av det ordinære opplæringstilbodet. Samtidig bør den innehalde korleis skulen vurderer sine føresetnader for å kunne gi eleven tilpassa opplæring. I ein slik prosess er det viktig at skulen har danna seg eit heilskapleg bilete av sine eigne føresetnadar samt eleven sine ressursar og vanskar. Eit godt samspel mellom desse to kan stimulere ein betre evalueringspraksis, som vidare kan bidra til ein breiare forståing for at utviklinga av spesialundervisninga sitt behov både kan vere individrelatert og kulturelativt (Nilsen, 2012).

### 2.3.3 Utrednings- og tilrådingsfasa

Eit krav frå opplæringslova (§5-3) er at det skal liggje føre ei sakkyndig vurdering før det blir fatta vedtak om spesialundervisning. Det er PPT si oppgåva å sørgje for at ei sakkyndig vurdering blir utarbeidd etter krav frå loven, og at dei vurderer ut i frå dei opplysningane skulane har sendt inn i tilmeldingane. PPT gjennomfører eigne undersøkingar, som til dømes samtalar med heimen, eleven eller skulen, observasjon og kartlegging. PP-tenesta skriv ein sakkyndig utreiing etter sine vurderingar og i den sakkyndige tilrådinga skal dei gjere greie for *om* eleven har behov for tilpassa opplæring etter vedtak om spesialundervisning eller ei, og *kva for* opplæringstilbod eleven treng. PPT bør gje råd om kva for støtte til læring eleven bør få (Nilsen, 2012).

---

### 2.3.4 Vedtaksfasa

For å innfri retten til spesialundervisning må det fattast eit eiga formelt vedtak, sidan sakkyndig vurdering berre har ein tilrådande funksjon. Enkeltvedtaket vil avgjere *om* eleven har rett til spesialundervisning, og *kva* retten omfattar. Dei dokumenta som er sendt inn frå dei tidlegare fasane i tiltakskjeda, spesielt den sakkyndige vurderinga, er nødvendig for å fatte eit vedtak. Det er ein føresetnad at saken er godt informert og på den måten at fasane i tiltakskjeda er godt bevare slik at den sakkyndige vurderinga kan gje ein tilfredsstillande utreiing og tilråding (Nilsen, 2012).

### 2.3.5 Planleggings- og gjennomføringsfasa

Planlegging er den neste viktige fasa i tiltakskjeda. Eit vedtak om spesialundervisning krev planlegging og utarbeiding av ein individuell opplæringsplan (IOP) til eleven som har rett på spesialundervisning. Det er skulen sitt ansvar å utarbeide ein slik plan. For å ivareta retten til spesialundervisning må planen byggje på og følgje opp vedtaket samstundes som den sjåast i lys av sakkyndig vurdering. Ein slik samhandling og avhengnad mellom ledda i tiltakskjeda er sentral for å kunne oppfylle krava opplæringslova (1998) har til retten om spesialundervisning.

Den individuelle opplæringsplanen skal innehalde *mål* og *innhald* for opplæringa og *korleis* opplæringa skal drivast. Den skal oppgje realistiske opplæringsmål i dei faga eller områda som er aktuelle for eleven slik at eleven kan opparbeide seg relevant kompetanse. Ein vurdering av kva eleven kan få til saman med klassa går på samordninga mellom IOP og klassa sin plan. Kva utbytte eleven får av å vere med klassa og kor langt opplæringa kan gjere det mogleg for eleven å vere med klassa kjem an på utforminga av IOP. Det er avgjerande med tilpassing og vurdering som tek omsyn til inkludering og differensiering, det fagleg-kulturelle fellesskapet og den individuelle tilpassinga. Ein samheng mellom spesialundervisning og ordinær opplæring har ein tyding for å auke bevisstheita rundt omgrepet tilpassa opplæring. Det krev og blir oppfordra til samarbeid - mellom lærarane som har spesialundervisninga med elevane det gjeld, og lærarane som har undervisning i dei ulike faga i klassa - når IOP skal utformast samt gjennomførast. IOP legg opp til god tankeverksemd og planlegging av spesialundervisning som kan danne eit viktig grunnlag for å gjennomføre og kvalitetsutvikle spesialundervisninga (Nilsen, 2012).

### 2.3.6 Vurderingsfasa

Som all anna opplæring må spesialundervisninga vurderast regelmessig undervegs i skuleåret (Nilsen, 2012, s. 257). Forskrifta til opplæringslova (2006, § 3-11) understrekar at undervegsvurdering skal bli brukt som eit reiskap i læringsprosessen. Ved bruk av undervegsvurdering skal lærarane få eit betre grunnlag til å tilpassa opplæringa, som kan bidra til vidare støtte i læringa hjå eleven samt auke kompetansane deira i ulike fag. Samstundes skal læraren gjennom undervegsvurderinga vurdere om eleven har eit tilfredsstillande utbytte av opplæringa. Dei elevane som har ein individuell opplæringsplan skal i tillegg til undervegsvurdering ha rettleiing ut i frå den planen som er utarbeide for dei (opplæringslova, 1998). Elevane har rett på minst ei samtale i halvåret med kontaktlæraren, der utviklinga i forhold til kompetansemåla blir diskutert. Foreldre har rett på minst to årlege samtalar for å få veta korleis eleven arbeidar til dagleg og korleis eleven sin kompetanse er i fag (Nilsen, 2012, s. 257).

I tillegg til vurdering undervegs må den einskilde skule kvart halvår utarbeide ein skriftleg rapport der spesialundervisninga blir vurdert. Halvårsrapporten skal gje oversikt over kva for opplæring eleven har fått og ei vurdering av eleven sin utvikling. IOP skal som nemnt tidlegare byggje på vedtaket og sakkyndig vurdering, medan halvårsvurderinga er eit viktig ledd for å ivareta eleven sin rett til spesialundervisning på ein god måte. Vurdering av opplæringa og utviklinga hjå eleven gjev eit heilskapleg bilete og kan difor gje eit grunnlag for justering av behovet for spesialundervisning, dersom ein ser at behovet enten har auka, avteke eller endra karakter (Nilsen, 2012, s. 257-258).

Eit vesentleg poeng når det gjeld tiltakskjeda er at arbeidet med spesialundervisning går over fleire ledd og er avhengig av kvarandre. God spesialundervisning er avhengig av kvaliteten på kvart ledd og samanhengen mellom ledda for å fungere etter sine intensjonar. I følgje Nilsen (2012, s. 259) har denne prosessen eit stort betringspotensial før ein kan seie at den er ideel.

Ei tydeleg endring over fleire år er spesialpedagogikken sin forståing- og tilnæringsmåtar. Kva for omgrep som vil vere dekkande er viktige å ha kjennskap til for å kunne forstå menneske som erfarer funksjonshemmande forhold og sliter med vedvarande vanskar i

---

læring og kvardagsliv, samt for å gi føringar for kva slags tiltak som kan sjåast på som fagleg grunna og formålstenleg (Tangen, 2012).

### 3. Design og metode

Dette kapitlet skildrar studien si vitenskapsteoretiske og metodiske tilnærming. Innleiingsvis blir det gjort greie for bakgrunn for val av metode i høve problemstillinga; *Korleis blir elevar med vedtak om spesialundervising inkludert i opplæringa?*, som blir gjort nærare greie for gjennom denne oppgåva. Den fenomenologiske og hermeneutiske tilnærminga blir presentert innanfor den kvalitative metode, samt ei grunngjeving av forholdet mellom forskar og deltakar. Eg vil presentere utvalskriteria av informantar, korleis datainnsamlinga har gått føre seg, samt vurdere tolkingsvaliditet i analyseprosessen. Heilt til slutt avsluttast kapitlet med nokre etiske perspektiv, samt drøfting av overførbarheit og validitet.

#### 3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Noko av det viktigaste ein kan drive med er vitenskap meiner Thurén (2009, s. 12-13). Det handlar om å søkje etter sanninga og å finne ut korleis ting heng saman med røynda. Vitenskapen gjer framsteg og den nye kunnskapen tek plassen til gamle oppfatningar. Det er vitenskapsteorien som gjev retninga for korleis ein kan planleggje, utføre og få fram lærdom gjennom arbeidet med forskning (Hammersley & Atkinson, 2004, s. 14). For å kunne svare på problemstillinga mi på best mogleg måte har eg vald den kvalitativ forskingsmetoda med ein fenomenologisk tilnærming som ei vitenskapsteoretisk retning. Realiseringa innan fenomenologien er at eg kan undersøkje og beskrive verda slik deltakarane i dette prosjektet erfarer den direkte (Kvarv, 2010, s. 87). Målet er å få ei auka forståing av og innsikt i andre si verd. Ein må forstå menneskje for å forstå verda og omvendt utdjuvar Christoffersen & Johannessen (2012, s. 99). Innanfor samfunnsvitenskapen er fortolkinga til hermeneutikken sentral. Når forskaren trer inn i forskingsfeltet startar analysa med det same, og den fortsett gjennom heile forskingsprosessen. Difor blir det naturleg å ta utgangspunkt i den hermeneutiske tilnærminga under analysering av datamaterialet i denne undersøkinga. Den hermeneutiske sirkelen er kjerna i prosessen som skapar forståing og meining, og ein relevant metode i analyseprosessen for å kunne oppdage og leggje fram meiningsperspektivet til informantane (Postholm, 2010). Utgangspunktet til den samfunnsvitenskaplege metoda er at forskaren skal få tak i meininga bak menneskelege handlingar. Det krev at forskaren må delta i samfunnet, snakke med menneske og tolke det

---

som skjer. Dette er noko eg har teke utgangspunkt i ved å ha vore ute i felten å samla empiri til dette forskingsprosjektet (Johannessen et. al., 2010, s. 362).

### 3.1.1 Fenomenologisk tilnærming

I mitt forskingsarbeid med bruk av kvalitativ forskingsmetode har eg hatt ei fenomenologisk tilnærming. Den fenomenologiske metoden har som intensjon å skildre menneske sine meiningar til ei gitt oppleving eller eit bestemt fenomen. Forskinga mi skal søkje etter og bidra til å forstå beskrivingane og analysane til lærarane sin bevisstheit om korleis elevar med vedtak om spesialundervisning blir inkludering i opplæringa (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 355, 45). Eit nøkkelord i den fenomenologiske tilnærminga er *meining*. Som forskar blir ei sentral oppgåve å forstå meininga med informantane sitt arbeid, og tolkinga av kva dei har sagt og gjort må sjåast i samanheng med konteksta (Christoffersen et. al., 2010). Brinkmann og Kvale (2015, s. 45) skildrar fenomenologi som ei interesse for å forstå sosiale fenomen ut i frå informantane sine eigne perspektiv og korleis dei opplev verda. Det handlar om kva for forståing informantane har om verda, og korleis dei opplev den.

Eg ønskjer at studien skal hjelpe til ein auka forståing av arbeidet med å inkludere elevar med vedtak om spesialundervisning i opplæringa, og korleis lærarane arbeider for å oppnå dette i størst mulig grad. Ved å nytte ein fenomenologisk tilnærming kan eg få fram lærarane sin subjektive oppleving og søkje etter ein djupare forståing av meininga til kvar og ein av informantane (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47).

Dei kvalitative forskingsintervjua skal bidra til å forstå sider ved informanten sitt daglege liv, sett ut i frå deira perspektiv. Ved gjennomføring av intervju har eg moglegheit til å få fram skildringar av kva lærarane meiner om inkluderande opplæring, og kva dei legg vekt på i inkluderingsomgrepet. Samstundes ønskte eg å observere kva informantane formidla, for å sjå om det var samband mellom teorien og praksisen. Observasjonen og elevintervjuet vart difor her brukt som ein supplerande material, samt ei prosedyre for å kvalitetssikre forskingsprosessen der observasjonen blir brukt for å understøtte funn i intervjuprosessen (Postholm, 2010).

### 3.1.2 Hermeneutikk

Kvarv (2010, s. 73) skildrar hermeneutikken som ein tradisjon innanfor humanvitskapen og at kjernen der blir oppfatta som tolkingar av noko som har mening. Hermeneutikken kan vi forklare som metoden si vitskapsteoretiske plassering i arbeidet. Den hermeneutiske tolkingsprosessen er viktig når det kjem til å forstå menneske, menneska si handling og resultata av handlingane (Thurén, 2009, s. 113; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 74). I følgje Kvale og Brinkmann (2015, s. 74) handlar det både om å tolke tekstar og menneske si meningsfulle handling for å få ein djupare forståing av meininga. Det same blir sagt i sitatet til Kvarv: ”Å forstå rommer to elementer, et språklig og et tankemessig” (2010, s. 73). Desse skildringane tyder på at den hermeneutiske tolkinga må sjåast i samanheng med konteksten da tolkinga også kan påverkast av andre faktorar som tolkaren si eiga vurdering, førforståing og som nemnt ovanfor konteksten (Thurén, 2009, s. 113; Kvarv, 2010, s. 73).

Min prosess i dette forskingsarbeidet har vore å forstå og tolke intervjuet eg har hatt og skriven ned som tekst. I den hermeneutiske tradisjonen blir eg som forskar meir ein medspelar i samtala enn ein observatør. Det gjev meg eit utgangspunkt der eg må forstå svare i lys av heilskapen. Tolkingsprosessen er ei veksling mellom å vurdere heilskapen og delane, ein prosess som blir kalla den hermeneutiske sirkelen og er det fyrste hermeneutiske fortolkingsprinsippet hjå Kvale og Brinkmann (2015). Med dette prinsippet i bakhovudet vart forståinga av intervjuet som heilskap oppdelt i mindre delar og på ny satt i relasjon til heilskapen gjentekne gongar. I denne kontinuerlege fram- og tilbakeprosessen kunne eg få oversikt over arbeidet mitt samt få ein djupare forståing av meininga (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Samtidig må eg som forskar vete at mine tolkingar er med å påverke datamaterialet og den verkelegheita som blir presentert av mine informantar er deira aktørforståing. Slik sett blir det fleire syn på verkelegheita og tolkinga må gjerast ut i frå aktørperspektivet til deltakarene og meg som forskar sett i lys av konteksta.



---

## 3.2 Kvalitativ metode

### 3.2.1 Kvalitativ metode som samfunnsvitenskap

Samfunnsvitenskapelig metode handlar om korleis ein må gå fram for å få informasjon om den sosiale verkelegheita, korleis informasjonen skal analyserast og kva den fortel om samfunnsmessige forhold og prosessar. Det dreier seg om å samle inn, analysere og tolke data. Dette er kjernen i empirisk forskning, der kjenneteikna er systematikk, grundigheit og openheit (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010, s. 29). Eit skilje innanfor samfunnsforskning er kvalitativ og kvantitativ metode.

Ut i frå problemstillinga eg har vald, så var det mest hensiktsmessig å nytte ei kvalitativ metode. Eg ønskte å forstå deltakarane sine perspektiv og rette blikket mot deira handlingar i kvardagen, i ein naturleg kontekst. Gjennom mine tilnærmingar til forskingsfeltet prøvde eg å danne eit heilskapleg bilete av informantane sine perspektiv når det gjaldt valet av *inkludering* som forskningstema i undersøkinga (Postholm, 2010, s. 19, 100). Ved å nytte kvalitativ metode er ein i følge Johannessen (et. al., 2010, s. 363) oppteke av å finne nyansert informasjon om menneske sine meiningar, og hensikta med denne undersøkinga er å belyse samt få fram ei djup forståing av tema inkludering, noko kvalitativ tilnærming er godt eigna til.

For å få fram samanheng mellom individ og kontekst valte eg å bruke kvalitativ metode med ein fenomenologisk tilnærming i mitt forskingsarbeid. Den kvalitative metoda er ute etter kvaliteten eller visse kjenneteikn eller eigenskapar ved fenomenet som er fokuset i forskinga. Det er ikkje fenomenet sitt omfang eller utbreiing som skal bli forstått men fenomenet sjølv (Kvarv, 2010, s. 137). Kvalitativ forskning tyder generelt at ein interesserer seg for *korleis* noko gjerast, seiast, opplevast, framstår eller utviklast. Forskinga er retta mot ein menneskeleg verd av meiningar og verdiar samt interessa for aktørane sine eigne perspektiv på og skildringar om denne verda (Brinkmann & Tanggard, 2012, s. 11-15). Den kvalitative tilnærminga tek for seg forskaren som beveger seg frå data til teori. Dette kan ein kalle for ei induktiv metode. I mitt forskingsarbeid er det nettopp slik eg har arbeid, da eg har teke utgangspunkt i datamaterialet mitt og funne relevant teori som passa til. Hensikta har vore å skape rom for at alternative og nye teoriar kan vekse fram. Samtidig vil min førforståing alltid vere med inn i analysa, og det vil difor vere ein interaksjon mellom induksjon og deduksjon i dette arbeidet (Postholm, 2010).

Innanfor kvalitativ forskning er intervju den mest utbreidde tilnærminga og på nokre område har intervju vorte den viktigaste metoden innanfor empirien. Metoda gjev innblikk i opplevingar som blir att fortalt av menneske med ulik ståstad (Tanggard & Brinkmann, 2012, s. 17). Tanggard og Brinkmann (2012, s. 17) forklarar at ein utbreidd praksis innan forskning i human- og samfunnsvitskap er å intervju menneske om deira opplevingar, haldningar og historier frå livet. Verkelegheita konstruerast i samspelet mellom meg som forskar og intervjuobjekta mine. Ved å nytte kvalitative forskingsintervju har formålet vore å forstå sider ved det daglege livet til intervjupersonane, fortalt frå deira perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015). Eg ønskte og å ha direkte tilgang til det eg skulle undersøke, og valde å bruke observasjon som ei supplerande metode til intervju. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 62) peikar på at observasjon som metode er godt eigna, da det å vera til stades i mange samanhengar, er den einaste måten å få tak i gyldig kunnskap på.

Ved bruk av ulike metodar kan ein studere eit fenomen frå fleire synsvinklar; I denne oppgåva er det *inkludering* som er utgangspunktet, og eg har vald å nytte kvalitative intervju som metode, med observasjon og eit elevintervju som supplerande kjelde til innsamling av data. Eg har vald å triangulere metodar, fordi eg trur at grunnlaget for forskinga blir betre ved å bruke eit fleirmetodisk tilnærming. Larsen (2007) peikar på at alle metodar har sine svakheiter, og ved å ta i bruk fleire, kan svakheitane ved den eine metoda vegast opp mot styrka ved den andre. Postholm (2010) presiserer at triangulering skal vere med å kaste ljøs over temaet og å sikre kvaliteten på data. Viss fleire ulike kjelder kan understøtte kvarandre, vil det vera med på å styrke studien. I denne oppgåva er det tenkt triangulering ut i frå kva dei vaksne informantane formidlar, og kva dei gjer i praksis, for å sikre pålitelegheit.

### **3.2.2 Relasjon mellom forskar og forskningsdeltakar**

Praksisen som går føre seg i den kvalitative metoda inneber eit nært samarbeid mellom meg som forskar og forskningsdeltakarane. Dette nære samarbeidsforholdet og forskingsprosessen som går føre seg i ein naturleg kontekst, viser til at kunnskap og forståing blir skapt i sosial interaksjon (Postholm, 2010, s. 23). I mitt forskingsarbeid har eg streva etter å fremje lærarane sine perspektiv ut i frå intervju og observasjonen eg gjennomførte. Eg har vore klar over at eg er farga av mine erfaringar, opplevingar og teoretiske ståstad i dette arbeidet

---

med forskingsprosjektet, og difor forsøkt å leggje min subjektivitet til side og vore så objektiv som mogleg i arbeidet (Postholm, 2010).

Postholm (2010) presiserer at forskaren er det viktigaste forskingsinstrumentet i kvalitativ forskning. Kvale og Brinkmann (2015) seier at forskaren si rolle som person og sin integritet er avgjerande for kvaliteten på den vitenskaplege kunnskap og etiske slutningar som blir gjort i kvalitativ forskning. Som forskar har eg både vore deltakar og tilskodar i sosiale aktivitetar. Det har vore ei utfordring å veksla mellom nærleik og distanse i forhold til forskingsdeltakarane. Det er lett å identifisere seg sjølv, eller motsett, med deira handlingar og synspunkt når eg skal vera objektiv. Ein konsekvens av dette kan bli mangel på distanse eller for stor distanse (Hammersley og Atkinson, 2004, s. 11). Mi medvit og refleksjonar rundt dette i prosessen har vore med å bidrege til at eg har halde meg midt i mellom desse distansane.

### **3.2.3 Semistrukturert forskingsintervju**

Kvalitative intervju er den mest brukte måten å samle inn kvalitative data på. Metoda er fleksibel og kan nyttast omtrent over alt. Som forskar var eg interessert i å samle inn fyldige og detaljerte skildringar av informantane sin kvardagsverd, for å kunne tolke tydinga av dei fenomenane som vart skildra (Christoffersen og Johannessen, 2012). I samtalanane brukte eg ei tilnærming som var delvis strukturert. Det gjekk ut på at tema og spørsmåla i intervjuguiden var planlagt på førehand, men at rekkjefølgja ville variere avhengig av korleis samtala utvikla seg i intervjuet. Ei slik tilnærming ga meg som forskar moglegheit til å bevege meg fram og attende i intervjuguiden, og på den måten følgje handlinga frå informanten utan å bryte inn med spørsmål. Dette kan vere med på å trygge situasjonen rundt intervjuet, som kan gje forskaren ein djupare inngang til dei temaa som er mest relevant (Kvale og Brinkmann, 2015; Johannessen, et. al., 2010)

Ved gjennomføring av intervjua varierte spørsmåla, rekkjefølgja og tema. På denne måten vart det ei naturleg samtale i ei uformell atmosfære. Ei slik atmosfære var ønska av meg som forskar, fordi den kan vere med å påverke at deltakarane tør å gje ærlige svar, noko som er heilt avgjerande i ein kvalitativ undersøking (Christoffersen og Johannessen, 2012). Larsen (2007) peikar på at det er fort gjort at intervjuaren eller intervjumetoda ubevisst kan påverke informantane til å blant anna svare det dei trur intervjuaren vil høyre. Ei slik

påverknadskrafta blir kalla *kontrolleffekt* og samlar verdiløus informasjon, og kan sjåast på som ei ulempe innanfor kvalitative forskingsintervju. Det er vanskeleg å seie om denne effekten har påverka mine informantar, men eg fekk inntrykk av at dei svara ærleg på spørsmåla dei fekk.

### 3.2.4 Observasjon

I denne forskingsprosessen vart observasjon som metode brukt som ein supplerande metode for å sjå om det var samanheng mellom det som vart formidla i intervju, i høve til slik det vart praktisert i klasserommet. Å vere til stades i ein naturleg setting er i mange samanhengar den einaste måten å skaffe gyldig informasjon på, og nokre gongar kan ikkje kunnskap genererast utan observasjon. I denne situasjonen ønskte eg direkte tilgang til felten, for å få innblikk i om det som vart sagt av informantane, faktisk vart gjort i praksis (Johannessen, et. al., 2010).

Observasjonsstudien er gjort ved at eg observerte opplærings situasjonen til ein elev med vedtak om spesialundervisning. Eg følgde eleven ein heil dag på skulen, der eleven både fekk ordinær opplæring og spesialundervisning. Eg nytta meg av strukturert observasjon med registrering på papirskjema (sjå vedlegg 6). Det same skjema vart brukt i SPEED-prosjektet, og byggjer på hovuddimensjonane i den didaktiske trekanten: kva lærarane gjer, kva elevane gjer (klassa og ein utvald elev), og kva innhaldet i aktivitetane er (Toppol, Haug og Nordahl, 2017). Det var 66 kategoriar for registrering, og eg kryssa av for dei kategoriane som var aktuelle på det gitte tidspunktet. Eg starta med registreringa 1. minutt etter at undervisninga hadde starta, og vart deretter registrert kvart 5. minutt til timen var over. Det som skjedde i mellom vart ikkje registrert. Ei slik observasjonsmetode blir kalla ”momentary time sampling”, og ga meg eit forventningsretta estimat for tidsbruken til dei ulike kategoriane (Toppol, et. al., 2017, s. 43). På denne måten fekk eg ei god oversikt over korleis opplærings situasjonen til denne eleven var i praksis.

Eg gjekk inn felten som fullstendig observatør. Det vil seie at eg som forskar heldt meg på utsida, men var i settinga der handlingane gjekk føre seg utan å vere ein direkte deltakar i handlingsprosessane. Eg ønskte å observere frå sidelina for å kunne få eit innblikk i deltakarane sine perspektiv. For å få ein forståing av perspektivet har eg nærma meg handlingsprosessane, men utan å gripe inn eller forstyrre aktivitetane (Postholm, 2010, s.

65). Dette var intensjonen med mi forskning, da eg ønskte å observere prosessar som ville ha skjedd dersom eg ikkje var til stades. Eg heldt fram som forskar, utan at forholdet mellom meg og deltakarane gjekk over til vennskap, og kan skildre rolla mi som ein observatør som deltakar (Postholm, 2010).

### **3.2.5 Tematisering og planlegging**

Dei to fyrste stadia i Kvale og Brinkmann (2015, s. 137) sin beskriving av intervjuundersøking går ut på å formulere formålet med undersøkinga samt planlegge innhald og kva ein ønskjer å oppnå med studien. I mitt tilfelle gjekk eg ut i frå tema eg hadde valt da eg planla og utforma intervjuguiden. Ved innsamling av empiri og vidare analyse i studien var tematisering også vesentleg for å få tak i relevant informasjon til å kunne svara på problemstillinga.

## **3.3 Datainnsamling**

Her vil eg skildre korleis dei empiriske data har vorte innhenta. Det vil eg gjere ved å presentere forarbeid, utval og sjølve gjennomføringa av dei semistrukturerte intervju og observasjonen.

### **3.3.1 Forarbeid**

Før arbeidet med datainnsamling starta vart det søkt om godkjenning av forskingsprosjektet frå Norsk samfunnsvitskapleg datateneste (NSD). Eg fekk attendemelding på at søknaden måtte ha ein tydelegare skildring av korleis eg hadde tenkt å gjere det med rekruttering av informantar og at eg måtte ha med ein utforming av beredskapsplan i informasjonsskrivet som skulle sendast ut før den kunne godkjennast. Beredskapsplanen måtte vere på plass i tilfelle sensitiv informasjon om mistriivnad på skulen skulle kome fram under intervju med eleven. Ein revidert tekst vart sendt inn og prosjektet vart vurdert meldepliktig, og behandlinga av data tilfredsstilte krava i personopplysningslova (sjå vedlegg 1).

Eit informasjonsbrev med informasjon om prosjektet og invitasjon til deltaking vart utarbeida og sendt på e-post til rektorane på dei skulane som var aktuelle (sjå vedlegg 2). Rektorane skulle vidare presentere prosjektet og rekruttere lærarar og elevar til å delta. Dei skulane som var interesserte i å vera med og som takka ja, fekk tilsendt eit samtykkeskjema som dei skulle sende til føresette for å høre om det var greitt at deira unge deltok på dette forskingsprosjektet (sjå vedlegg 3). Eg erfara undervegs at det var svært utfordrande å få svar generelt frå skulane eg hadde sendt ut invitasjon til. Det gjorde at prosessen med å få tak i informantar tok ein del lengre tid ein planlagt.

To skular takka ja til invitasjonen og planlegginga vidare kunne fortsette. Det vart skissert moglege datoar for intervju, og etter at lærarane hadde fått inn att samtykkeskjemaa frå føresette vart det satt dag og tidspunkt for intervju, og eg kunne starte innsamling av data. Planen var å intervju fire elevar, men eg fekk berre samtykke til å intervju ein elev. For å kunne ha med eleven i oppgåva valde eg å observere denne eleven ein dag på skulen i tillegg til intervju . Det ga meg fylldigare informasjon om eleven sin skulekvardag. Observasjonen vart planlagt mellom meg og rektor, som avtalte nærare med lærarane og spesialpedagog på trinnet.

### **3.3.2 Val av informantar**

Krav til utval i min undersøking var å finne informantar som kunne gje svar på problemstillinga. Utvalet skulle representere lærarar med forskjellig erfaringsbakgrunn slik at moglegheita til å få fram ulike perspektiv knytt til inkludering i opplæringa var tilstade. Det skulle gje eit godt utgangspunkt til å leite etter relevant data for denne studien. Problemstillinga mi spør etter korleis elevar med vedtak om spesialundervisning blir inkludert i opplæringa. Spørsmålet fordrar at eg intervjuar lærarar som har erfaring med inkludering i opplæringa. Eg vendte meg difor til rektorane og bad om å få intervju ein kontaktlærer og ein spesialpedagog som jobba på mellomtrinnet på kvar skule. Til saman fire informantar. I tillegg til lærarar som informantar ønskte eg å intervju fire elevar med vedtak om spesialundervisning for å få eit elevperspektiv på korleis dei oppfattar den inkluderande opplæringa. Dei skulle helst vere elev i den same klassa som læraren og spesialpedagogen eg skulle intervju var i. Som nemnt tidlegare fekk eg berre samtykke frå ein elev, men eg valde å nytte hans intervju saman med informasjonen eg fekk frå

---

observasjon som supplerande materiale. Eleven gjekk i klassa til kontaktlæraren og spesialpedagogen eg intervjuar. Alle eg intervjuar jobba på 5. trinn.

Eg hadde fleire kriterium som deltakarane måtte fylle for å bli rekruttert til prosjektet. På kvar skule måtte ein informant vere kontaktlærer og den andre måtte vere spesialpedagog. Begge måtte helst arbeid i same klasse på mellomtrinnet. Eleven skulle ha vedtak om spesialundervisning og helst gå i klassa til dei vaksne eg skulle intervjuer. Det var rektor som fekk tak i informantar ut i frå kriteria mine og ut i frå det kan ein sjå på mitt utval som tilfeldig. Blant lærarinformantane var det fleire kriterium som var like, blant anna yrke, utdanning og kultur. Eg vil derfor seie at lærargruppa som informantar var homogene (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 52). For å ta vare på informantane sin anonymitet blir dei omtala med fiktive namn. Eg har vald å kalle informantane for Kåre, Sara, Konrad og Silje.

### 3.3.3 Utval

Skulane eg har vore på ligg i to forskjellige kommunar, men i same fylke. Begge skulane oppheld seg i ei lita bygd med relativt få innbyggjarar. Dei ligg begge sentralt i sentrum, med god moglegheit til å bruke nærmiljøet. Eg vel å gje skulane fiktive namn, for å ivareta respondentane og dei ulike skulane som heilheit. Dei blir kalla for Bakken skule og Ringen skule.

**Bakken skule**, den fyrste skulen eg var på, følgjer ein pedagogisk modell som går ut på at skulen skal ha ein auka lærartettleik i klasseromma. Modellen seier at det skal vere 12 elevar per lærar i 1.- og 2. klasse. Er det fleire elevar enn 12 så får klassa to lærarar. Det same gjeld for basisfaga i alle klassetrinn, der dei største klassane har to lærarar. Bakken skule var heldig å hadde nok ressursar til å ha to lærarar i alle klassar heile tida. Formålet med modellen er å sørgje for at flest mogleg får utbytte av den ordinære undervisninga slik at det blir eit mindre behov for spesialundervisning. Undervisninga skal tilpassast for alle slik at alle får eit godt utbytte og kan følgje den ordinære opplæringa. Tidleg innsats er eit av grepa som har vorte gjort i denne modellen. Dei ressursane som blir frigjort ved å ha alle elevane inne i klasserommet, blir no sett inn i klassane. Som sagt bidreg det til ein auka lærartettleik, og dei elevane som heng etter eller som slit med lærarstoffet får rask og god oppfølging i klasserommet. Viser det seg at basiskunnskapen hjå nokre elevar ikkje er på plass blir dette

teke tak i med ein gong for å unngå at elevane skal slite med å tileigne seg kunnskap i den vidare skulegangen. Med denne pedagogiske modellen som ein overordna retning for praksisen på skulen, får elevane tett oppfølging og dei som blir hengjande etter får lagt til rette eit intensivt opplegg i grupper for å hente seg inn att. Desse kan vare frå ein til tre veker. Eit døme på eit slik opplegg er lesekurs som skulen hadde for elevar som sleit med lesing og leseforståing. Skulen merka forbetring hjå dei elevane som deltok på slike intensive kurs.

Kontaktlæraren eg intervjuja hadde fireårig lærarutdanning pluss eit år med spesialpedagogikk. I oppgåva vil respondenten som kontaktlærer på Bakken skule bli referert som Kåre. Spesialpedagogen hadde faga pedagogikk og nordisk, fyrste og andre avdeling spesialpedagogikk, i tillegg til vidareutdanning i lese-og skriveopplæring. Spesialpedagogen vil bli referert som Sara i oppgåva. Eleven eg intervjuja gjekk i 5.klasse på Bakken skule og hadde vedtak om spesialundervisning. Eleven vil bli referert som *eleven*, men sidan ordet ”elev” er hannkjønnsord, refererer eg også til *han* når det gjeld desse nemningane.

**Ringen skule** følgde ikkje ein slik modell, men dei praktiserte høg lærartettleik og hadde eit to-lærarsystem dei følgde. Samstundes hadde dei eit spesialpedagogisk team på skulen som hadde ansvaret for å leggje til rette for dei elevane som trengte ekstra oppfølging. Opplegga vart lagt til rette i klasserommet så langt det kunne gjerast. Fokuset deira var å ha elevane inne i klasserommet mest mogleg for at dei skulle få vere ein del av fellesskapet. Dei ønskte at alle elevane skulle vere med i den ordinære opplæringa så langt det gjekk, og at spesielle behov vart lagt til rette innanfor denne ramma.

Kontaktlæraren ved Ringen skule hadde allmennlærerutdanning og eit ekstra år med matematikk. Frå tidlegare hadde informanten befalskule og militærutdanning. Kontaktlæraren ved Ringen skule vil bli referert i oppgåva som Konrad. Spesialpedagogen eg intervjuja var faglærer i kunst og handverk, hadde teke fyrste og andre avdeling spesialpedagogikk og hadde teke ein master i spesialpedagogikk i 2015. Spesialpedagogen vil bli referert som Silje i oppgåva.



---

### 3.3.4 Intervjuguide

I dei sju stadia for intervjuforskning i Kvale og Brinkmann (2015) handlar det tredje stadiet om å intervju. Eg utarbeida ein intervjuguide til lærarane (sjå vedlegg 4) med grunnlag i teorivalet og problemstillinga mi, saman med min kjennskap til inkludering og spesialundervisning. Eg laga åtte ulike kategoriar som skulle vere utgangspunkt for intervjumalen; 1. Bakgrunnsinformasjon, 2. Spesialundervisning, 3. Samarbeid, 4. Planlegging, 5. Gjennomføring av spesialundervisning, 6. Inkluderande læringsmiljø, 7. Kvalitetsvurdering og 8. Organisering. Med utgangspunkt i desse kategoriane laga eg ein intervjuguide med forslag til spørsmål fordelt på kategoriane. Kategoriane skulle vere ein oversikt over tema som blir teke opp og målet var å få informantane sin kunnskap om tema, og at det skulle bli ei god samtale. I intervjuguiden til eleven (sjå vedlegg 5) vart det utarbeida spørsmål som handla om undervisninga, trivsel, inkludering og læringsmiljø. Fokuset her var å kunne få innsyn i eleven sitt perspektiv på si eiga oppleving av opplæringsituasjon.

I starten av kvart intervju informerte eg om at eg ikkje var ute etter ”rett svar”, men eit svar som på best måte karakteriserte deira situasjon. Eg valde å ikkje sende intervjuguiden til informantane mine før intervjuet av den grunn at eg var redd for at dei skulle føle på eit press til å sitte med dei ”riktige svara”, og ikkje svare ut i frå slik dei faktisk praktiserte det. Mitt ønskje var at intervjuet skulle gå føre seg mest mogleg som ei naturleg samtale. Rekkjefølgja på spørsmåla kunne variere nokre gongar da det falt seg naturleg i samtala, og av og til vart einskilte spørsmål unødvendige da svara kom av seg sjølv i andre samanhengar. Eg noterte ingenting undervegs fordi eg ønskte å vere ein lyttar som var interessert og bekreftande slik at eg kunne fokusere på å følgje opp dei svara som vart gjeve. Intervjuet vart teke opp på ein digital taleopptakar.

Eg gjennomførte eit pilotintervju da intervjuguiden var ferdig. Dette ønskte eg fyrst og fremst for å sjå om intervjuguiden fungerte slik den skulle og for å sjå om spørsmåla var gode nok. På ei anna side ville eg få meir erfaring i å intervju og korleis det var å intervju nokon med akkurat denne intervjuguiden. Eg la merke til at stemmebruk, ventetid, bekreftande nikk og blikk-kontakt var vesentlege faktorar for å få til eit godt intervju. Dette var noko eg måtte fokusere på i intervjusituasjonen. Det var lett å kome med forslag til svar sjølv når det tok lang tid frå eg spurte spørsmålet til svaret kom. Det same når respondenten stoppa halvvegs i setninga, da var det lett for at eg fortsette sjølv med det svaret eg trudde

kom til å kome. Dette var noko eg prøvde å unngå i dei andre intervjua. Den erfaringa eg gjorde meg i pilotintervjuet var nettopp dette, at det var viktig å la respondenten få svare sjølv. I tillegg var eg ikkje heilt fornøgd med alle spørsmåla i guiden, og gjorde difor nokre endringar der i etterkant av pilotintervjuet. Kvale og Brinkmann (2015) uttrykkjer at ein lærar intervjuferdigheitar gjennom å praktisere det, og det var hensikta med å ha eit pilotintervju før eg skulle byrje intervjuprosessen.

Rektor og lærarane på begge skulane fant tidspunkt og stad for intervjua. Dette vart gjort klart veka før intervjua skulle vere. Alle intervjua gjekk føre seg på eit grupperom på skulen. Ved å ha det på eigen arbeidsplass spara informantane tid, og det kan opplevast som trygt å vere på ein kjend plass i ein intervjusetting (Kvale og Brinkmann, 2015).

---

## 3.4 Transkribering

Data som er innsamla må bli analysert og tolka. Analyse av kvalitative data inneber å tilarbeide tekst.

### 3.4.1 Transkribering av intervju

Så raskt som mogleg, etter intervju på kvar skule, gjekk eg i gang med å transkribere. Det vil seie at eg gjorde intervju som låg på lydfil i lydopptakaren om til skriftleg tekst. Omgjeringa frå munnleg tale til skriftleg form gjer intervjusamtalane strukturert og betre eigna for vidare analyse (Kvale og Brinkmann, 2015). Å transkribere fem intervju var ein tidkrevjande prosess. Ein fordel var at mine lydopptak var av god kvalitet og var dermed eit godt utgangspunkt til å transkribere raskt. Kvale og Brinkmann (2015) understrekar at tida ein bruker på å transkribere er avhengig av kvaliteten på opptaket og kor fort den som transkriberer skriv. Eg fekk transkribert alle i relativt kort tid etter intervju vart helde.

Eg skreiv alle intervju ordrett, med registrering av ”eh”, ”mmm”, latter og pausar for å få fram dei sosiale og emosjonelle aspekta ved intervju. Dette hadde eg eigentleg ikkje trengt å gjere da undersøkinga ikkje går på språklege detaljar. Eg laga meg eit skjema der eg hadde ei kolonne for svaret i tekstform og ei kolonne for stikkord/merknadar til seinare bruk. På denne måten var skjema tenkt for å gjere teksten frå intervju oversiktleg, og for å få fram dei viktigaste funna i den innsamla dataa. Da eg gjekk igjennom intervju ein gong til skreiv eg om teksta i ei anna kolonne, fokuset var å få tydeleggjort meningsinnhaldet på kvart spørsmål. Dei åtte kategoriane for intervjumalen slo eg saman til fem ut i frå svara eg hadde fått i intervju og ut i frå innhaldet i teoridelen. Dei fem kategoriane vart difor *inkludering, tilpassa undervisningsopplegg, mangfald, spesialpedagogisk tiltakskjede og samarbeid med ulike instansar*.

### 3.4.2 Transkribering av observasjon

Registrering av observasjon blir gjort i strukturerte skjema på papir, gjennom heile dagen. Kvart 5. minutt blir det registrert innhald i høve til dei 66 kategoriane som vart nytta i

skjema (sjå kapittel 3.3.5). Ut i frå at registreringane vart gjort på papir, så var det ikkje behov for å overføre desse til ei anna form som til dømes tekst. Eg tolka resultata ut i frå skjema eg brukte i observasjonssettingen, og fekk ein god oversikt over opplæringssituasjonen til eleven i løpet av den dagen. Eg hadde moglegheit til å sjå kva lærarane gjorde til kvar tid, kva elevane gjorde (klassa og den utvald eleven), samt kva innhaldet i aktivitetane var dei ulike periodane ut i frå dei registrerte kategoriane i skjema. Sidan observasjon skulle vere ei supplerande metode, så var det ikkje nødvendig å gjennomføre ei større kvantitativ analyse her.

### 3.5 Tolking og analyse

Det neste stadiet til Kvale og Brinkmann (2015) er analysering. I følgje Postholm (2010) er det den hermeneutiske tilnærminga som tek for seg tolking av tekst, både munnleg og skriftleg. Det inneber at eg som forskar skal fange opp og leggje fram meningsperspektivet til deltakarane eg studerer ved å sjå på språket til den som snakkar. I mitt tilfelle bevegde eg meg mellom transkripsjon og observasjonsskjema, eigne notatar og litteratur. Denne prosessen med analyse av tekst blir kalla den hermeneutiske sirkel eller spiral. Meiningsa vart skapa med den hermeneutiske sirkelen, ved at eg som forskar såg dei einskilte delane i teksta opp i mot heilskapen, som på ny påverka forståinga av fenomenet (Postholm, 2010, s.19). Meiningsane eg fekk fram gjennom svara i intervjuet var avhengig av spørsmåla i intervjuguiden og det einskilte intervjuet. Intervjua måtte tolkast for å få fram meiningsane som ikkje var direkte synlege (Johannessen, 2010, s. 167). Eg streva etter ein samanheng mellom oppgåva sine teoretiske perspektiv, intervjuguiden og kategoriseringa av empirien. I denne prosessen braut eg ned heilskapen til delar, og sette delane saman igjen slik at ny forståing kunne utviklast.

Analysa av empirien starta med ein gong eg begynte å transkribere intervjuet. Eg byrja ubevisst å analysere kva deltakarane meinte med det dei sa. Eg byrja difor å markere i ulike fargar det eg meinte kunne vere til vidare hjelp i koding og kategorisering. For å få fram meiningsane i det som vart sagt tok eg i bruk ei metode som blir kalla meningsfortetting (Kvale og Brinkmann, 2015). Den metoda dreier seg om at ytringane blir gjort om til stuttare formuleringar for å få fram meiningsane med færre ord. Ei slik metode gjev god oversikt over materialet, og essensen kjem tydeleg fram. Her vil eg vise eit døme på meningsfortetting

---

gjennom å syne til eit svar eg fekk på eit spørsmål i intervjuet: Hvordan vil du beskrive innholdet i spesialundervisningen ved skolen?

Ja, hvor skal jeg begynne der da.. hm.. Ja, nei assa, når det blir.... Jeg vet kanskje ikke... ja, det blir kanskje ofte sånn at man velger litt sånn smågrupper tenker jeg. Jeg kjenner for lite til, sånn som det blir gjort i klassa, men jeg tror og at det blir gjort en del inne i klassene liksom, tilpassa der ut i fra nivå og mengder og disse her vanlige differansieringsmåtene.

Det originale sitatet vart skriva om til slik meiningsfortettande tekst:

Det blir kanskje ofte sånn at man velger smågrupper. Jeg kjenner for lite til sånn det blir gjort i klassa, men jeg tror det blir gjort en del inne i klassene. At det blir tilpassa der ut i fra nivå og mengder, og de vanlige differansieringsmåtene.

Kvale og Brinkmann (2015) opplyser om at det kan vere formålstenleg å plukke vekk element som ikkje er med å gje mening med svaret vi er ute etter. Ved at eg fjerna eller omformulerte sitat som viste eit dårleg språk, så unngjekk eg at deltakarane blir stilt i eit dårleg lys.

### **3.5.1 Kategorisering**

Den mest vanlege forma for dataanalyse av intervju er koding eller kategorisering (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 226). Forskaren går nøye igjennom datamaterialet og sett namn, eller ei kode, på fenomenene. Det går ut på å gruppere datamaterialet etter dei namnelappene som er satt på dei ulike fenomenene i materialet. Dei kodane som dekkjer det same fenomenet blir plassert i same kategori. Kategoriseringa gjer materialet handterleg, og det er med på å redusere tal på einingar som må arbeidast vidare med (Postholm, 2010, s. 88). Denne framgangsmåten vart viktig for meg i å finne konstruktive kategoriar for vidare tolking og analyse.

Eg gjekk igjennom materialet mitt og sette opp kategoriar som eg meinte var vesentleg for mine intervju. Desse kategoriane er: inkludering, mangfald, tilpassa undervisningsopplegg, spesialpedagogiske tiltakskjeda og samarbeid med ulike instansar. Vidare gjekk eg i gang med å markere kvart intervju med ei farge, og markerte dei utsegna og kodane som høyrte til dei ulike kategoriane. På denne måten vart innhaldet i materialet oversiktleg, og eg fekk organisert kva for empiri som høyrde til dei forskjellige forskingsspørsmåla.

Materiale vart vidare drøfta og tolka i ljøs av oppgåva sitt teorigrunnlag, forskning og min førforståing. Den nye forståinga danna etter kvart bilete, eller nye kategoriar, for dei funna eg gjorde i forhold til temaet inkludering. Dette vart ein viktig og riktig måte å jobbe på for meg. Ut av dette kom konstruktive kategoriar for vidare tolking og analyse. For å belyse funn og teori på best mogleg måte for å få fram relevante element innanfor inkluderande opplæring, valde eg å kategorisert materialet i drøftingskapittelet ut i frå viktige funn i datamaterialet.

## 3.6 Truverdigheit

Det neste stadium i Kvale og Brinkmann (2015) sine sju fasar om intervjuundersøkingar er truverdigheit eller verifisering. I høve å gje ein retning på kvaliteten på forskinga er det tre omgrep som er sentrale. Det er validitet, overførbarheit og etiske vurderingar.

### 3.6.1 Validitet

Validitet, eller truverdigheit, er ein del av analysa og tolkinga som må vurderast. Validitet handlar om kor relevant data representerer fenomenet som blir undersøkt. Det er ikkje tilstrekkeleg at innsamlinga og behandling av data er nøyaktig utført for at data skal vere gyldige. Det må i tillegg gje svar på det fenomenet som skal undersøkast (Kvarv, 2010; Postholm, 2010; Kvale og Brinkmann, 2015).

Kva informantane svara i intervju er med på å avgjere truverdigheita i undersøkinga. Svara kan vere sanne eller falske (Postholm, 2010, s. 170). Det kan vere at informantane svara ut i frå kva ideologien seier og kva som er politisk korrekt, og ikkje ut i frå deira perspektiv og praksis. Men som forskar må eg forhalde meg til det informantane sa. Eg oppfatta informasjonen som informantane kom med som truverdig. Ved bruk av to ulike forskingsmetodar fekk eg moglegheit til å bekrefte eller avkrefte om det var samheng mellom utsegna og praksisen. Samstundes kan bevisste val av spørsmål og måten spørsmåla vart stilt på, vere med å minimere moglegheit for ”feil kjelde”. Dette har vore med å gjort forskinga mi truverdig og påliteleg. På ei anna side gjorde den uformelle atmosfære i intervju at det var lett for å svare og oppmuntre der eg som forskar burde vore objektiv. Om

---

dette er faktorar som har påverka svara til informantane er vanskeleg å seie, men eg oppfatta at informantane svara ut i frå seg sjølv og sin ståstad, ikkje ut i frå intervjuaren sine kommentarar.

Dei kvalitative intervjuar blir teke opp på band og transkribert. Eg gjekk igjennom datamaterialet fleire gongar for å kode og kategorisere utsegna i materialet. Kategoriane er laga med utgangspunkt i funna, problemstillinga og det teoretiske grunnlaget. Dei datamaterialet som var relevante vart teke ut og nytta i vidare analyse. Den hermeneutiske sirkelen i analyseprosessen har vore nødvendig for å oppnå meningsfulle resultat (Postholm, 2010). Gjennom mange små steg i dette arbeidet, har eg streva etter å oppretthalde høg kvalitet, som er med på å ta vare på gyldigheita i oppgåva. Det er viktig å arbeide med både teorien og empirien i vurdering av validitet (Kvarv, 2010, s. 134), og empirien i dette forskingsprosjektet har vorte belyst gjennom teori og forskning, for å sikre kvaliteten av innhaldet i avhandlinga.

Gjennomsiktighet er eit omgrep Thaagard (2013) nemnar som kan nyttast til å styrke validiteten i forskinga. Det dreier seg om at eg som forskar til ei kvar tid viser til korleis eg har kome fram til konklusjonen, gjennom analyse og tolking. I denne studien har eg gjort greie for framgangsmåten gjennom teori, metode og tolking, noko som har vore grunnlaget for mine konklusjonar. Samstundes har eg gjennom heile prosessen loggført arbeidet i ei loggbok, der eg har skrive opp idear, kva eg har gjort til ulike tider og bakgrunnen for vala eg har teke undervegs. Desse notatane har vore eit nyttige hjelpemiddel i arbeidet med å få undersøkinga så nøyaktig som mogleg.

### **3.6.2 Overførbarheit**

Overførbarheit, eller generalisering, vil seie at ein konkluderer med at resultatata i utvalet også gjeld for heile populasjonen (Johannessen, et.al., 2010). Postholm (2010, s. 131) uttrykker at den kunnskapen som produserast i kvalitative studie er knytt til eit bestemt sted til ei bestemt tid. Kvale og Brinkmann (2015) peikar på at det ikkje nødvendigvis må vere slik at all vitenskapleg kunnskap må vere generaliserbar for at det skal vere gyldig. I denne oppgåva blir det forska på korleis kontaktlærarar og spesialpedagog arbeider for å inkludere elevar med vedtak om spesialundervisning, og her vil ikkje overførbarheit vere like relevant. Perspektiva og erfaringane som deltakarane presenterte handla om deira egne erfaringar og løysingar på

eit fenomen, og det vil ikkje vere overførbart til andre situasjonar. På ei anna side seiar Postholm (2010) at *naturalistisk generalisering* kan vere nyttig ved skildringar av forskingsfeltet eller fenomenet. Dei som les teksta kan kjenne seg att i eiga situasjon ut i frå skildringane, erfaringer og funna i teksta, og kan difor sjå nytteverdien relatert til eigen situasjon. På denne måten kan forskingstekst frå eit praksisfelt bringe fram nye måtar å sjå og tolke praksisfeltet på. Slik sett kan lesarane av denne oppgåva, i liknande situasjonar, få nytte av funna i dette materialet, og kan få eit nytt syn på felten (Postholm, 2010, s. 131).

Observasjonane som er gjort kan overførast til andre settingar, ved å nytte skjema på eit større utval enn det som er gjort her. Kvantitativ forskning ser på utvalde trekk og samanliknar dei med trekk ved ein heil populasjon (Christoffersen og Johannessen, 2012). I denne undersøkinga vart observasjon brukt som ei supplerande metode for å kvalitetssikre intervju, og kan difor ikkje her sjåast i samanheng med populasjonen.

### **3.6.3 Ethiske vurderingar**

Etikk handlar om prinsipp, reglar og retningsliner for å vurdere om handlingar er riktige eller gale. Det dreier seg om menneskelege forhold og spørsmålet om kva som er lov å gjere mot kvarandre og ikkje. Desse prinsippa og retningslinene gjeld også i forskning, da den ofte rører direkte ved einkilde menneske og forhold mellom menneske ved innsamling av data (Johannessen et. al., 2010, s. 89). Dette forskingsprosjektet var i direkte kontakt med menneske gjennom intervju av kontaktlærarar, spesialpedagogar og elev. Eg har gjennom heile forskingsprosessen teke omsyn til korleis tema kan belyst utan at det skulle få etiske uforvarlege konsekvensar for deltakarane (Johannessen et. al., 2010, s. 90-91).

Den nasjonale forskningsetiske komité (2016) har utarbeida generelle forskningsetiske retningsliner som skal bidra til at forskning går føre seg på måtar som er etisk forvarlege. Som ein del av desse retningslinene har dei skildra fire sentrale prinsipp som er vesentleg å ta utgangspunkt i for forskning: Det er av stor tyding at dei som deltek i forskingsprosjektet blir behandla med respekt. Forskaren skal streve etter at gode konsekvensar blir fremja i forskingsaktivitetane. Det skal sørgjast for at forskingsprosjektet blir rettferdig utforma og utført. Det siste prinsippet er integritet, som går ut på at forskaren er plikta til å opptre ansvarleg, open og ærleg. For å sikre at forskinga mi vart gjennomført etisk forvarleg, har



---

desse prinsippa vore sentrale i mitt arbeid, og det er desse eg har teke utgangspunkt i når eg har forma og utført forskingsprosjektet.

Eg søkte om tillating til å gjennomføre prosjektet til Norsk samfunnsvitskapeleg datateneste (NSD) da det i dette tilfellet handla om personvern, anonymitet og sensitive opplysningar. Som nemnt i kapittel 3.4.1. *Forarbeid* fekk eg ikkje godkjent søknaden fyrste runde. Eg hadde ikkje vore tydelig nok på korleis rekruttering av informantar skulle gå føre seg, og eg måtte ha med ein beredskapsplan i tilfelle informasjon om mistri vnaad på skulen skulle koma fram under intervjuet med eleven. Eg sendte inn ein revidert søknad og fekk godkjend prosjektet (sjå vedlegg 1). Ein slik beredskapsplan er svært vesentleg å ha utarbeida om det skulle oppstå noko under innsamling av data. Som forskar er det viktig å kunne ta godt vare på deltakarane i ein intervjusetting, og denne beredskapsplanen var eit hjelpemiddel til å ta hand om eventuelle vanskar på ein forsvarleg måte.

Informantane fekk tilsendt eit informasjonsskriv (vedlegg 2 og 3) med informasjon om hensikta med forskingsprosjektet. I informasjonsskrivet sto det skildra at deltakarane kunne trekkje seg frå å delta når som helst, og at alle opplysningar som blir samla inn skulle behandlast konfidensielt (Postholm, 2010). I tillegg vart dei spurt om samtykke til at intervjuet kunne takast opp på band. Dei vart opplyst både skriftleg og munnleg at det kunn var eg som skulle ha tilgang til materialet, og at lydopptak og transkribert material kom til å bli sletta på leveringsdagen. Informantane og skulane blir anonymisert i oppgåva ved bruk av fiktive namn for å skjule identiteten og for å verne om deltakarane og skulane som heilskap. Opptaka vart oppbevara på private, passordbeskytta datamaskiner

Tangen (2010) uttrykker at det i dag er ein brei einigheit om at det er viktig å lytte til barn sine stemmer i forskning. Det heng saman med at barna sin rett til å bli høyrte har vorte styrka i dei seinare åra med FN sin Barnekonvensjon som ein viktig drivkraft i mange land. Meininga hjå barn skal bli høyrte og dei skal leggjast vekt på. Uttrykket "beings" er det nye synet på barndom, som går ut på at barn er kompetente aktørar i og ekspertar på sitt eiga liv (Tangen, 2010). I dette forskingsprosjektet ønskte eg å snakke med eleven som hadde eit spesialpedagogisk tilbod på skulen for å få innsyn i og kunnskap om opplærings situasjonen frå eleven sitt perspektiv. Dette intervjuet, saman med observasjonen, skulle nyttast som supplerande materialet til det dei vaksne deltakarane opplyste. Eleven fekk ha med seg

spesialpedagogen som han kjende godt under intervjuet; Det var viktig for meg at eleven skulle føle seg trygg i intervjusituasjonen. I tillegg var eg førebudd med ein utarbeida beredskapsplan om det skulle vise seg at eleven hadde det vanskeleg på skulen eller heime.

Før intervjuet starta opplyste eg om at eleven kunne trekke seg når han sjølv ville, og at alle opplysningar eleven kom med var det eg som skulle ha tilgang til. Det vart spurt om samtykke til å ta opp intervjuet på lydband, noko som vart godkjend.

I høve retningslinane til Forskingsetiske retningsliner for samfunnsvitskap, humanioar, juss og teologi (NESH) (2016), står det i kapittel B, punkt 14, om *Hensynet til beskyttelse av barn*. Dei uttrykker at barn som deltek i forskning særleg har krav på beskyttelse, og at forskning om barna sine liv og levekår er svært verdifull og viktig. Det står at barn og unge er sentrale bidragsytarar i forskinga. Desse retningslinene har vore utgangspunkt for min forskning med elev som deltakar, og eg har heile tida streva etter å sikre kvaliteten i arbeidet samt å handle etisk forsvarleg i høve prinsippa og retningsliner for forskningsetikk.

I dette kapitlet har eg gjort greie for val av metode og for forskingsprosessen i oppgåva. Studien min er gjort med utgangspunkt i ei fenomenologisk tilnærming, med semistrukturerte, kvalitative forskingsintervju og observasjon som metode. Analyse- og tolkingsprosessen har teke utgangspunkt i den hermeneutiske sirkelen. Eg har vist til korleis studien er kvalitetssikra og korleis det forskningsetiske aspektet har vorte teke vare på gjennom arbeidet. I neste kapittel vil eg presentere funna eg har gjort meg i arbeidet med det innsamla datamaterialet.

## 4. Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil eg presentere funn av det samla datamaterialet. I arbeidet har det vore vesentleg å få fram kva for erfaringar og perspektiv lærarane og spesialpedagogane har på omgrepa inkludering, mangfald, tilpassa opplæring, spesialpedagogisk tiltakskjede samt samarbeid med ulike instansar.

Presentasjon av resultat vil bli eksemplifisert med sitat og kommentarar som høyrer til, for å ta vare på og styrke reliabiliteten i forskinga. Som nemnt tidlegare i kapittel 3.4.2 *Val av informantar* vil informantane blir presentert med fiktive namn. For at sitata frå informantane skal kome tydeleg fram i teksta har eg vald å skrive dei med kursiv både her og i kapittel 5.

### 4.1 Inkludering

Observasjonen eg hadde på Bakken skule ga meg innsikt i korleis opplæringa var organisert og korleis eleven fekk moglegheit til å delta i undervisninga. Eleven var stort sett inne i klasserommet og hadde undervisning i vanleg klasse saman med dei andre elevane. I løpet av heile skuledagen vart det observert ein time kor eleven var ute aleine med assistent på eit grupperom. Det vart registrert at eleven fekk hjelp av enten kontaktlærer, lærar eller spesialpedagog i klasserommet når han hadde behov for hjelp under observasjonen. Eleven jobba individuelt, saman med andre medelevar både i skriftlege og munnlege aktivitetar. For det meste arbeidde eleven med fellesoppgåver som klassa jobba med og var med aktivt når læraren gjekk i gjennom arbeidsoppgåvene. Eleven rakk opp handa fleire gongar og svara på spørsmål som vart stilt av læraren. Det vart observert at læraren lytta til eleven når han hadde ordet og omvendt.

#### 4.1.1 Inkluderande opplæring

Fleire informantar peikte på at inkludering handla om at alle elevar skulle føle seg verdsatt og like mykje verd. Dei svara at elevane skulle få delta i fellesskapet med sine ferdigheiter på sitt nivå uansett føresetnadar. På spørsmål om kva informantane la i inkluderingsomgrepet, uttrykte Kåre:

*Det er at alle skal føle at de er like mye verdsatt som andre elever. At de kommer her på skolen med en følelse av at jeg er en like viktig del av skolehverdagen her som de andre. At alle skal ha noen å være sammen med i friminuttene, ingen skal gå ut i friminuttene å være litt på siden. At de kommer inn i klasserommet og har lyst til å gjøre en innsats, i dag skal jeg jammen meg få til et eller annet. De skal ikke bli satt på sida av de sterkeste, og alle skal ha en arena som de føler at de mestrer godt, tror jeg.*

Sara uttrykte: *"Nei det blir vel att... alle skal få delta med sine ferdigheter og sitt nivå i fellesskap med andre"*. Silje la vekt på det å bli akseptert som den ein er i omgrepet inkludering: *"Nei sånn generelt at alle skal kunne være med å delta på sin måte da for eksempel... uansett forutsetninger. Det med aksept kommer jo også inn der, for hverandre.. og på forskjellige måter å se ting på"*. Fleire av informantane nemnte at fokuset var å ha alle elevane mest mogleg i klasserommet, slik at alle elevane kunne føle seg inkludert i fellesskapet. Konrad sa: *"De er mest mulig inne i klasserommet og lite ute"*. Kåre på Bakken skule uttrykte det slik; *"..og det vi ser er at mange av de som synes at det er stigmatiserende å bli tatt ut blomstrer nå.... De synes det er kjempe stas å få være inne i klassa, men at de har et eget tilbud inne i klasserommet da"*. Det kan sjå ut som om informantane hadde riktig oppfatning av elevane sin trivsel i klasserommet, for da eg spurte eleven om kor han likte best å ha undervisning sa han tydeleg: *"Liker meg best på klasserommet. Da sitter jeg jo med alle andre"*. Meiniga til eleven om arena for læring bekreftar det informantane peikte på om inkludering.

#### **4.1.2 Ekstra ressursar**

For at informantane skulle klare å inkludere alle elevane i klasserommet peikte dei på at ein viktig faktor for å klare å dekke behova i klasserommet var den auka lærartettleiken dei hadde i timane. Silje uttrykte:

*Så da kan jo det bli som en styrke kan du si inne i klassa, eller så kan det bli organisert innenfor rammen til klassa selvsagt. For det er jo også tolærersystem i hvert fall stort sett her, med to lærere i hver time, så da får man organisert det innenfor rammene og ofte.*

Lærartettleiken meinte dei var ein god ressurs for å kunne starte med tidleg innsats viss det skulle vere eit behov for det og å ha moglegheit til å følgje opp elevane tett. Kåre uttrykte det slik: *”det som imponerer meg mest her er det fellesskapet som vi får til gjennom å ha utrolig lite spesialundervisning”*. Med det forklarte Kåre at det å ha fleire lærarar til stades var nødvendig for at dei skulle klare å dekke behovet hjå elevane i klasserommet, og då unngå at elevane hadde behov for spesialundervisning.

Ein viktig faktor for at alle elevane kunne delta i undervisninga meinte Silje kunne vere å aktivere forkunnskapar: *”Der også tenker jeg å jobbe med forkunnskaper først og...at man vet noe på forhånd... Altså koble de på.. ”*. Silje meinte at alle kunne kome med noko til fellesskapet, men at det sette krav til at læraren klarte å hekte dei på knaggar dei hadde om tema frå før. Sara uttrykte at eit tett samarbeid mellom lærar og den som hadde spesialundervisninga var ein vesentleg faktor for å kunne leggje til rette for at dei elevane med særskilde behov kunne vere inne i klasserommet å få tilpassa opplæring der, ho skildra det slik:

*”Så snakker jeg med kontaktlærerne på forhånd for å høre om eleven jeg har kan bli med og en del må tilpasses og så finner vi ut hvordan det blir. Men hvis det er emner som eleven ikke får utbytte av, da har jeg mitt eget opplegg ut i fra IOP.”*

Kåre nemnte at det var viktig å ha jamne samtalar med klassa om korleis ein skulle oppføre seg mot kvarandre og at læringsprosessen hjå kvar einskild elev var ulik. Han uttrykte det slik:

*Vi prater utrolig mye om at det er rett og slett sånn at noen lærer fortere enn andre... når noen har lært seg stoffet, da må de bruke det de har lært å lære det bort til andre. Det skal ikke være sånn at når noen har lært det så er det liksom greit.*

Som Silje uttrykte det: *”Det er veldig viktig at alle kan være gode i noe, men alle kan ikke være like sånn sett”*. Ho uttrykte også at det var vanskeleg å settje ord på kva inkludering innebar fordi det var eit så naturleg element for ho å fokusere på i opplæringa. Silje uttrykte det slik: *”... inkludering det er liksom en selyfølge i mitt hode på en måte. Det ligger der i bunnen, men det er vanskelig å sette ord på det”*. Skildringane til informantane viste kva dei la i inkluderingsomgrepet og kom med tankar rundt ulike faktorar som dei tykte var med å bidrog til at elevane vart enda betre inkludert i deira undervisning.

### 4.1.3 Mangfald

Informantane utrykte at dei var klar over det store mangfaldet blant elevane i klassa. Dei uttalde at det var noko dei arbeidde med dagleg for å kunne klare å leggje til rette for ei best mogleg opplæring for kvar einskild elev. Konrad uttrykte det slik:

*Det er et stort mangfold i klassen og det er vanskelig å lage opplegg som treffer alle. Vi har ulike varianter av oppgaver og opplegg samt at vi er to kontaktlærere i klassen hele tiden. Det gjør at vi klarer å dekke den største delen av behovet synes jeg, i mot at man bare hadde vært en kontaktlærer i klassen.*

Konrad la vekt på at variasjon av oppgåver og læringsmetodar ofte vart nytta i å kunne nå alle elevane. Det same uttrykte Silje:

*Nei, jeg tenker i utgangspunktet at det ikke bare nødvendigvis er en måte å løse ting på da, det er ikke bare et svar. Og prøver også å legge til rette for at det går an å bruke forskjellige læremidler eller hjelpemidler på en måte. Legge til rette der jeg vet de forskjellige har styrken sin da.*

I tillegg til variasjon, nemnte Silje at ho la til rette undervisninga ut i frå kva ho visste dei einskilde elevane meistra. Samstundes lot ho dei elevane som hadde behov for det nytte hjelpemiddel, for på den måten å bidra til at elevane fekk ei kjensle av å meistre på eigenhand. I dette la Silje vekt på at lærarane måtte leggje til rette for at elevane meistra dette på eigenhand, og at elevane hadde tilgang til å bruke ulike hjelpemiddel for å lukkast. Vidare vart det sagt at det var lærarane sin oppgåve å vete elevane sine svake og sterke side.

Kåre peikte på at deira lærarteam var opptekne av at elevane skulle vere ein ressurs for kvarandre. Dei elevane som til dømes meistra matematikkfaget godt skulle vere med å hjelpe dei elevane som ikkje meistra det like godt. ”..det vi ser er at de som i utgangspunktet er ganske svake, de drar stor nytte av det å på en måte kunne samarbeide med andre elever som er litt sterkere” (Kåre). Samtidig la han vekt på at det kravde tett oppfølging frå lærarane for at det skulle ha effekt, samt ein slags opplæring hjå dei elevane om korleis dei skulle lære vekk til andre. Ein vesentleg faktor for at elevane skulle ha effekt av å lære av kvarandre, meinte Kåre var at elevane måtte godta kvarandre slik dei var, uansett føresetnadar.

---

På spørsmålet om korleis informantane planla undervisninga for mangfaldet i elevgruppa nemnte alle informantane at dei laga eit opplegg som alle kunne bli med på. Dei sa at dei laga varierte undervisningsopplegg og oppgåver slik at elevane kunne arbeide med oppgåver ut i frå sitt eiga nivå. Informantane la vekt på at det å nytte seg av variasjon i undervisninga var ein avgjerande faktor for å skape ein god lærings situasjon for elevane.

Silje var oppteken av at det ikkje berre var ein måte å løyse ting på, og at elevane måtte få prøve seg fram og å kome fram til løysingar på sin måte. Kunnskap om elevane sine sterke og svare side vart nemnd som ein avgjerande faktor for å få elevane til å lukkast i skulen, og å føle seg anerkjent for den dei er. Silje uttrykker korleis ho ville at undervisninga skulle vere: ”*At det skal være elevbasert, at det skal være eleven som er i fokus og at det er eleven som skal lære og oppleve at det er meningsfylt da, at de lærer noe*”. Kåre uttrykte det slik:

*At det er noe de føler de mestrer ikke minst, så alle på en måte skal gå hjem og føle at, ok i dag har jeg mestret og fått til et eller annet ut i fra mine forutsetninger. Vi sier det egentlig rett ut at vi bryr oss ikke om hvilket nivå de er på, så lenge de har gjort sitt beste og føler at de har gjort en skikkelig innsats på skolen.*

Han legg til at han oppteke av at dei vaksne måtte vere til stades for elevane i klasserommet. Kåre presiserte at lærarane måtte sjå og lytte til det elevane sa og gjorde, slik at elevane kunne få ein stadfesting på det å vera god nok. Anerkjennning meinte han var vesentleg for at elevane skulle få ein positive lærings- og utviklingsprosess på skulen.

Samarbeid med kollegaer vart nemnt av Konrad som ein viktig del av planlegginga for mangfaldet i elevgruppa. For å kunne leggje til rette og støtte elevane undervegs i læringsprosessen var dei avhengig av at dei andre lærarane i klasserommet visste kva som trengtes for at alle elevane skulle få eit tilfredsstillande utbyte av timen. Dei sa dei følte seg avhengig av ein slik samhandling for at alle elevane skulle bli sett, høyrte og følt på meistring i løpet av timen og skuledagen.

Elevane sin sosiale kompetanse vart og nemnt som ein del av arbeidet med mangfaldet i elevgruppa. Sara forklarar at dei jobbar jamleg med den sosiale kompetansane for at elevane skal lære korleis dei skal handtere situasjonar som eventuelt skulle oppstått knytt til dømes til sosiale relasjonar eller følelsar. Sara uttrykte at eit slik arbeid kunne gjere elevane meir bevisst på følelsane til kvarandre og at det kunne hindre dårleg oppførsel. Samtidig er informanten tydeleg på at den vaksne må vise veg. Dei vaksne må følgje med og snakke med kollegaer viss situasjonar skulle oppstå, *”Er det noen elever som trenger ekstra oppfølging så har vi et ekstra auge med ute i friminuttene”* (Kåre). Vidare seier han at klassa han jobbar i har jamlege samtalar om korleis ein skal oppføre seg mot andre, spesielt det med respekt og folkeskikk.

## 4.2 Tilpassa undervisningsopplegg

Alle informantane presiserte at dei brukte mykje tid på å tilpasse undervisninga til kvar einskild elev. Dei skildra at det var høgst nødvendig for at elevane skulle få eit best mogleg læringsutbytte. Sara uttrykte: *”Jeg prøver å bruke god tid, ikke stresse med å komme igjennom opplegg og tema med elevene. Gå grundig igjennom. De har bedre utbytte av det. Det blir bedre oppfølging også”*. Ho uttrykte at det var betre å bruke tid så elevane fekk med seg det grunnleggjande, enn at ingen av elevane hadde fått utbyte av hennar undervisning. *”Det handlar om bryte ned fagstoffet til små bitar, for så å byggje det opp igjen”*, seier Konrad. I det la han at elevane hadde behov for at læringsstoffet vart brote ned til deira nivå for at dei skulle klare å tileigne seg den kunnskapen som var forventa av dei på trinnet. Kåre skildra at dei av og til i basefaga måtte modellere med oppgåver frå andre klassetrinn, viss det var slik at fleire elevar ikkje hang med eller som tykte emnet var lett. Dette hadde dei vald å gjere for å sikre at alle elevane lærte det grunnleggjande. Informanten uttrykte også at det var ei utfordring å tilpasse opplegget så det nådde absolutt alle. Han uttala seg slik:

*Av og til har jeg planlagt flere ulike opplegg jeg kan ta i bruk i timen for å få med meg alle elevene.. Man skulle jo tro at et av disse oppleggene skulle hekte på elevene, men noen ganger må det kanskje enda en variant til for å at jeg skal få med meg alle.*



---

Informantane ønskte at elevane skulle vere delaktige i undervisninga og difor var det avgjerande å legge til rette for modellering, konkretisering og visualisering i læringsprosessen. Samtidig la dei vekt på at lærarane måtte sjå elevane sine behov og leggje til rette for samarbeid, variere undervisninga og arbeidsmetodar. Informantane la også opp til at elevane, til ein viss grad, kunne velje kva for oppgåver dei ville arbeide med sjølv. Kåre uttrykte at han ofte laga oppgåver med ulik vanskegrad slik at elevane kunne velje etter kva for nivå dei sjølv var på. Han la til att læraren måtte vere til stades når elevane fekk velje for å kontrollere kva elevane hadde vald. Det var viktig at elevane valde oppgåver dei kunne jobbe med og strekke seg etter, og ikkje velje oppgåver som enten var for vanskelege eller for lette. Silje la vekt på at elevane hadde godt av å ta eigne val og at dette ga motivasjon for mange.

Det å ha nok ressursar inne i klasserommet hadde alt å seie for å få til ein god tilpassa og inkluderande opplæring for alle, meinte den eine informanten. Alle informantane uttrykte at skulen deira hadde fokus på lærartettleik i klasseromma, og at dei var heldige som hadde ressursar til det i alle klassetrinn. For at dei skulle få lagt til rette for at alle skulle få eit tilfredsstillande utbyte av opplæringa var dei avhengig av å ha fleire lærarar, assistentar og spesialpedagogar tilgjengelig i timane. Dei meinte at det var viktig for å kunne gje ekstra støtte til dei elevane som trengte det, og at dei elevane slapp å gå ut av klasserommet for å få støtte av assistent eller spesialpedagog da dei like så godt kunne få det inne i klasserommet.

Samtidig uttrykte informantane at det var mange ulike omsyn å ta. Ei utfordring var å leggje til rette for at alle elevane skulle få eit tilstrekkeleg utbyte av undervisninga, medan ei anna utfordring kunne gå på det sosiale samspelet på trinnet. Dei ville at alle skulle vere ein del av fellesskapet og det var noko dei prioriterte å jobbe med. Eit sentralt element for læringsutbytte meinte dei var at elevane var til stades i klassefellesskapet. At læring skjedde best i samspel med andre. Sara uttrykte det slik ”*Det er jo en utfordring det at vi er ute litt og, men noen ganger så ber eleven om å gå ut mens andre ganger har eleven lyst til å vere inne, og da vurderer vi jo og ser*”. Ho uttrykte at det var viktig å sjå på kor elevane fekk best fagleg utbyte, om det var å vere til stades i klassefellesskapet eller om det var å jobbe for seg sjølv eller i mindre grupper. Dette var noko dei måtte vurdere ofte.

Informantane skildra korleis dei laga grupper av ulik storleik og korleis dei fordelte elevane på dei ulike gruppene. Alle elevane deltok, uansett føresetnadar, men det varierte kva for gruppe dei vart plassert på til kvar tid. Kåre sa: ”Vi har ingen spesifikke grupper som trenger

å gå ut fast, fordi det klarer vi å ta oss av selv inne i klasserommet”. Når elevane vart satt i grupper så varte det berre ei avgrensa periode slik at elevane ikkje skulle føle at dei vart ekskludert frå fellesskapet. Å bli plassert i grupper hadde elevane vorte vandt med. Konrad sa det slik: ”Som oftest er vi dobbelt opp av lærere i timene, så da tar vi enten ut elever eller grupper og gir ekstra støtte der, eller så bruker vi ressursene til å gi støtte i klasserommet. Alt etter hva behovet er”. Ein annan uttala:

*Noen elever er ute når vi ser det er behov for det, når vi ser at dette henger de ikke med på, når det blir for mange rundt de for eksempel. Så det er egentlig når det er sånne spesifikke oppgaver da, at de bli litt oppdelt, litt for at det ikke skal vere så mange i klasserommet samtidig også.*

Dei uttrykte også at dei fordelte elevane på grupper slik at alle skulle få utvikle seg. Da med sikte på at dei evnerike elevne skulle bli utfordra og få utnytta sitt læringspotensiale, men også at gruppene tok vare på dei elevane som hadde spesielle utfordringar på summe område. Samtidig vart det sagt at skulane hadde ulike kurs elevane kunne vere med på. Viss elevane hang etter i lesing og leseforståing vart dei sendt på lesekurs i ei periode, og viss det var elevar som til dømes ikkje meistra oppsett og innføring i matematikk kunne dei vere med på føringskurs. Dette var eit prosjekt skulane hadde satt i gang for å hjelpe elevane med å meistre dei grunnleggjande ferdigheitene som lesing, skriving og rekning. Noko som er avgjerande for elevane å ha på plass for vidare læring.

For å vere sikre på at undervisninga skulle vere bra nok for alle, brukte informantane kollegaane til å vere med å vurdere og kvalitetssikre opplegga. Dei samarbeida tett med læraren eller spesialpedagogen som hadde ansvar for spesialundervisninga. Sara sa:

*Ja, da jobber jeg stort sett med spesialpedagogen i klassen, som har den aktuelle eleven i klassen vår. Vi snakker mye samme om hva slags faglig kompetanse og "nivå" eleven er på nå, og om eleven har utbytte av det vi driver med nå. Ser vi noe framgang? Blir det tema som er for vanskelig så snakker vi om hvordan vi skal løse det. Samtidig prøver jeg alltid å sparre litt om det er noe i det emnet her som man vet eleven er god på som jeg kan utnytte i timene.*

Dei alle presiserte at dei heile tida arbeidde for at elevane skulle få best mogleg utbytte av undervisninga. Alle informantane fortalte at dei samarbeida dagleg med lærarar som var i deira klasse om korleis dei skulle leggje opp undervisninga. Samtidig sa dei at dei hadde faste dagar med team-møter og dagar med reine klassemøter. Kåre uttrykte at det var nødvendig å samarbeide, men at det og var ei utfordring:

*Det er kanskje den vanskeligste biten vil jeg si. Folk er så forskjellig, og har ulike tanker og ideer, og kanskje ulikt syn på eleven og vektlegger litt ulike ting. For min egen del sånn som når jeg ser noen elver strever på grunn av noe sosialt, så legger jeg stor vekt på at de skal ha en god dag. Jeg prøver å få de andre med på det og, at vi noen ganger må se litt bort i fra det faglige. Jeg tror virkelig det at de elevene som sliter sosialt har litt problemer hjemme og ikke presterer her på skolen. Jeg tror det må være basisen først.*

Fleire av informantane peikte på at dei skulle ønske at dei hadde enda betre samarbeid med assistentane som var i klassa. Sara uttrykker det slik: ”Det kan være litt hektisk med å få prata med assistentene. For de er jo fullt på skolen og så har de SFO før og etter.. så de har liksom ikke sånn møtetid der jeg kan treffe de”. Silje uttala: ”...men jeg synes gjerne at det skulle vært mer der. For de får ofte oppgaver som jeg tenker at kanskje hører mer til læreren og da, så prøver liksom å pirke litt på det da”. Dei uttrykte at assistentane ofte hadde andre oppgåver å gå til etter at skulen var slutt, til dømes SFO og leksehjelp, og at det difor var vanskeleg å få satt av tid til å samtale med assistentane.

#### **4.2.1 Samarbeid med ulike instansar**

Metoda for studien ga ikkje direkte innsyn i korleis lærarane samarbeida med dei ulike instansane, anna enn korleis dei snakka om samarbeid mellom kontaktlærarane og spesialpedagogar, skule-heim samarbeid og korleis lærarane samarbeida med PPT. Det er desse tre forholda eg kjem til å presentere i dette delkapittelet. Under observasjon fekk eg kunn innsyn i korleis kontaktlærarane, spesialpedagog og assistent samarbeida i

klasserommet og på grupperom, og det er det som ligg til grunn i presentasjonen av desse observasjonane.

Under observasjonen vart det lagt merke til at alle lærarane visste kva for oppgåver dei skulle gjere til kvar tid i timane og kven av elevane som trengte hjelp. Det vart observert at kontaktlærarane og spesialpedagogen var samspelte inne i klasserommet. Det var tydeleg å sjå kven av lærarane som hadde hovudansvaret i dei ulike timane og kven som var der for å støtte. Kontaktlærer og spesialpedagog uttrykte at dei samtala og samarbeida dagleg, med kvarandre og andre lærarar inne i klassa, for å organisere ei best mogleg opplæring, og for å leggje til rette for gode læringssituasjonar for elevane. Sidan elevane med særskilde behov i stor grad fekk lagt til rette for deltaking, læring og utvikling innanfor den ordinære opplæringa, vart ressursane "til eleven" flytta inn i klasserommet. Dette auka lærartettleiken i klasserommet, og dei ekstra ressursane bidrog til betre oppfølging og støttande opplæring for elevane.

Spesialpedagogen støtta for det meste "sin" elev, men om den eleven jobba godt gjekk spesialpedagogen rundt å hjelpte andre elevar. Lærarane var tydelege på kva som skulle gjerast og kva som var forventta av elevane. Det vart registrert at lærarane var på plass til riktig tid og hadde alle materiale som skulle nyttast i timen klart før timen starta. Under observasjonen var det tydeleg at undervisninga var godt planlagt, og at kontaktlærarane og spesialpedagogen visste kva som skulle gå føre seg i timen. Det vart registrert at aktørane snakka saman undervegs og hadde ein fin tone med kvarandre.

Informantane på begge skulane opplevde samarbeidet med PP-tenesta som svært bra. Informantane på Ringen skule hadde PP-dagar kvar månad der dei fekk diskutert og drøfta ulike problemstillingar. Informantane på Bakken skule sa dei fekk besøk av PP-tenesta eit par gongar i halvåret, men om det var noko dei ønskte å ta opp utanom besøka kunne dei berre ta kontakt. Sara på Bakken skule uttala: *"PP-tjenesten har kommet med tips om hva vi kan gjøre og prøve ut før vi henviser. Vi får veiledning på hva vi kan gjøre, og så organiserer vi det selv"*. Konrad uttrykte, *"Klart vi følger veiledninga vi får fra PPT"*. Han la til at det var lærarane som gjennomførte opplegga ut i frå rettleiing frå PPT, og at det var deira oppgåve å vurdere om desse faktisk ga effekt eller om dei måtte prøve ut andre opplegg. Informanten la vekt på at det handla om kvaliteten på opplæringa til elevane, og

---

meinte at det dreia seg om å finne eit opplegg som fungerte, uavhengig om det var utarbeida av PPT eller ei.

Silje uttala at lærarane hadde god kontakt med PP-tenesta igjennom heile året, men at dei ofte hadde meir samarbeid med PP-tenesta ved overgangane om våren og hausten. Oppfølging av elevane ved skifte av trinn vart framheva som positivt for elevane si tryggleik og støtte i læringa, og at samarbeidet mellom lærarane og PP-tenesta kunne føre til ein betre inkluderande av opplæring for elevane.

Kåre uttrykte at PP-tenesta var ein god ressurs å nytte når ein trengte å diskutere og drøfte ulike problemstillingar. Han likte best dei gongane PP-tenesta hadde konkrete endringar som måtte gjerast. Han uttrykte at han ikkje var like begeistra når han fekk store mengder opplegg han kunne prøve ut, utan at han følte dei var godt nok gjennomtenkt. Han meinte at opplegga måtte utarbeidast grundig ut i frå kjennskap til den eleven det gjaldt, han uttrykte det slik: *”De gangene de har forståelse rundt eleven så er det veldig bra”*. Gode dialogar mellom lærarane og PP-tenesta meinte informantane kunne vere avgjørande for at PP-tenesta kunne få kjennskap til eleven det gjaldt, og dermed få til god kvalitet på endringa som skulle gjerast.

Samarbeidet med heimen betrakta informantane som ein vesentleg faktor for å kunne leggje til rette ei best mogleg opplæringa for eleven. Informantane la vekt på at inkludering gjaldt for alle elevar og det dreia seg om korleis skulen la til rette for mangfaldet i elevgruppa, og at lærarane måtte hindre og førebyggje barrierar for læring og deltaking. Eit godt samarbeidet med heimen meinte dei kunne vere ein betydingsfull faktor for eleven sin trivsel og utvikling fagleg og sosialt. Informantane fortalte at dei hadde eit godt samarbeid med foreldra til dei elevane som hadde vedtak om spesialundervisning. Sara uttrykte at dei ofte hadde kontakt med heimen dagleg gjennom ei kontaktbok. I den boka kunne lærarane og foreldra skrive til kvarandre om det var noko dei ønskte å informere om, eller om dei hadde spørsmål til lærarane om til dømes leksene. I tillegg var det fritt for å ringe om det skulle vere noko.

Det vart sagt at informantane hadde jamlege møter med foreldra der både spesialpedagog og kontaktlærer var til stades. Informantane ønskte at foreldra skulle vere oppdatert på kva som gjekk føre seg på skulen i dei ulike faga, og korleis eleven låg an i forhold til mål og eigen

kompetanse. Samstundes ønskte lærarane at foreldra skulle ha ein finger med i spelet, og på den måten vere inkludert i deira unge sin opplæring.

For å kunne skape gode relasjonar til foreldra meinte Kåre at det var verdifult å informere foreldra at dei hadde ein avgjerande rolle for barna sin skulegang, og at det var viktig at dei hadde ein positiv innstilling til skulen heime for å vise engasjement overfor barna sin skulegang. Samstundes la han til at han som lærer og foreldra ikkje alltid hadde like meiningar om korleis ting skulle gjerast for eleven. Han la til at det var læraren sin oppgåve å imøtekoma foreldra og at dei i nokre anledningar har måtta inngått kompromiss. Kåre uttala: *”De gangene det blir en skreiv maktfordeling, så synes jeg ikke det er så kjekt”*. Informanten grunna det med at han ikkje ønskte at foreldra skulle føle på ein skeiv maktfordeling, men at forholdet skulle vere basert på tillit og respekt.

Eit godt samarbeid mellom kontaktlærarane og spesialpedagogane såg informantane på som svært positivt for både kollegiet og elevane. Dei meinte at eit felles ansvar for elevane og undervisninga var ein fordel for elevane sitt læringsutbytte. Ved samarbeid vart det laga felles rammar for undervisninga og ansvaret vart fordelt på kontaktlærarane og spesialpedagogen. På den måten kunne alle bli kjent med elevane og dei fekk støtta dei elevane som hadde eit større behov for hjelp i timane. Den eine informanten skildra samarbeidet med den andre kontaktlæraren på teamet slik:

*Jeg synes på den måten vi gjør det her så klarer vi å dekke den største delen av behovet. Mot hvis man bare hadde vært en kontaktlærer, så tror jeg jobben hadde vært mye vanskeligere. Når vi er to så klarer vi det, for det første fysisk å bare gå rundt i klasserommet. Hjelp de som trenger det. Så er vi to hjerner som tenker, og det er godt for å få litt innspill fra andre; Okei neste gang, kanskje vi skal gjøre det og kanskje den og den trenger det i istedenfor. Og det er alltid greit å ha en person å sparre litt med mot at du sitter der alene og klør deg i hodet og ikke kommer noen vei.*

---

Konrad uttala: ”*Vi snakker hele tida. Ikke noen faste møter, men vi sitter jo på samme kontor og. Det blir den daglige praten*”. Informantane brukte kvarandre som ressurs og fekk utvikla sin eigen kompetanse. Saman fekk dei reflektert over eigen praksis og vurdert kvaliteten på sin undervisning.

#### **4.2.2 Undervisningsaktivitetar**

Under observasjonen vart det registrert at lærarane la opp varierte undervisningsopplegg, som besto av undervisning for heil klasse, gruppearbeid og individuelt arbeid. Elevane fekk arbeide med felles oppgåver, dei arbeida etter arbeidsplan, med differensierte arbeidsoppgåver eller dei hadde studietime. Svært ofte vart det registrert at læraren la opp til munnleg aktivitet, enten i full klasse eller i mindre grupper. Det hendte ofte at elevane måtte diskutere med ein læringspartner slik at dei saman kunne koma fram til ei løysing. Det vart observert at lærarane lytta aktivt til elevane når dei hadde ordet, og det same gjorde elevane når lærarane snakka. Etter at lærarane hadde presentert fagstogg og instruert kva elevane skulle gjere i timane vart det registrert at lærarane gjekk rundt å kontrollerte og rettleia elevane i arbeidet. Det vart ofte notert at lærarane oppmuntra elevane til å gjere eit godt arbeid, og til å jobbe vidare sjølv om det kunne vere utfordrande oppgåver.

Under observasjon vart det registrert at arbeidet til elevane ofte vart kontrollert. Lærarane gjekk rundt å såg på kva elevane hadde gjort og ga attendemelding på arbeidet. Motiverande attendemelding og ofte inspirerande tips til vidare arbeid vart registrert som kommentarar lærarane ga til elevane. Dei brukte elevane sine arbeid til å vise eksemplar og dei valde elevar til å forklare arbeidsoppgåver som skulle gjerast. Elevane som vart fort ferdig med oppgåvene sine fekk lov til å hjelpe dei elevane som ikkje var ferdige. I tillegg hadde elevane tilgang til fleire oppgåver viss dei vart ferdig tidleg. Kva for oppgåver elevane kunne arbeide med når dei var ferdige fekk dei lov til å velje sjølv. Desse oppgåvene hadde ulik vanskegrad og elevane fekk moglegheit til å utfordre seg sjølv. Ofte var det oppgåver elevane skulle gjere saman, der læraren valde læringspartner til kvar elev. For å løyse oppgåvene måtte elevane samarbeide.

Den utvalde eleven eg observerte var mest inne i klasserommet saman med dei andre elevane. Inne i klasserommet vart det registrert at han ofte fekk støtte frå lærar, spesialpedagog eller assistent. Det vart registrert at eleven, i matematikk og norsk, fekk arbeidsoppgåver som var spesielt tilrettelagt for eleven. Oppgåvene var innanfor same tema

og emne, men dei var tilpassa etter eleven sitt faglege ståstad. Det var sjeldan eleven satt å venta eller trengte hjelp. Eleven vart sett saman med andre medelevar i grupper og samarbeide med læringspartnar når klassa skulle det.

Det vart registrert at eleven var ute av klasserommet ein heil dobbeltime. Der var han skjerma frå klassa og hadde med seg ein assistent på eit grupperom. Dei jobba med spesielt tilrettelagte oppgåver i bok og nytta datamaskin til å jobbe med tverrfaglege oppgåver samt finmotorikk. Det vart registrert at eleven jobba motivert og effektiv den fyrste tida i boka med støtte frå assistenten. På datamaskina jobba eleven mest sjølvstendig, men med litt hjelp frå assistent. Siste delen av timen skulle eleven jobbe i boka igjen. Det vart registrert at eleven var ukonsentrert og fekk mykje støtte frå assistent.

### 4.3 Spesialpedagogisk tiltakskjede

Kåre nemnar at dei er tidleg ute med å kartlegge elevane når dei startar på skulen. Han uttrykker: *”Vi begynner med kartlegging fra 1. klasse. Hvis vi ser da at det er elever som har litt vansker så blir det satt inn tiltak for det med en gang. Så de elevene blir fulgt opp på hvert eneste årstrinn”*. Kåre legg til at tidlig innsats var avgjerande for at lærarane kunne avvikle eventuelle barrierar som kunne oppstå tidleg i skuleløpet og at desse barrierane ikkje utvikla seg til å bli lærevanskar. Silje uttala: *”Hvis man ser at det er et eller annet og at man da har ressurser man kan sette inn, hvis det er behov for det veldig kjapt, så er det avgjørende for elevens læringsutbytte”*. Informantane sa at tidleg innsats var noko skulen prioriterte høgt og meinte det var ei god kjelde for å ta vare på elevane sin motivasjon for vidare læring og utvikling.

Kunnskapsløftet vart kalla den ”store boka” av Silje og var utgangspunktet dei gjekk ut i frå når dei la opp undervisninga. Vidare uttala ho: *”Men utover det så kan vi jo bare bryte ned de kunnskapsmålene til læringsmål, og at det blir tydelig og forståelig for elevene”*. Konrad peikte på at elevane måtte bli presentert for måla dei skulle oppnå slik at dei visste kva dei hadde i vente. Samt snakka han om forventningane lærarane hadde til elevane, og at det måtte koma tydelig fram for elevane. Kåre nemnar at dei følgjer måla som er satt opp i undervisninga, men at dei kanskje blir litt for mykje styrt av dei. Samtidig undra han seg over måla, og meinte at nokre gongar var dei nøydt til å gå ut i frå elevane sitt utgangspunkt



---

og fokusere på at det grunnleggjande måtte vere på plass fyrst før andre emne, og at måla for trinnet der og da måtte vente.

*”Hos de elevene vi ser at vi ikke får til å gjøre noe mer, så må vi ha ekstern hjelp. Da må vi melde de opp”,* sa Kåre. Sara sa dei hadde eit spesialpedagogisk team på skulen som var med på å vurdere meldingane dei fekk frå lærarane. Informanten var sjølv med i det spesialpedagogiske teamet og uttala at dei prøvde ut ulike tiltak på skulen før meldinga gjekk vidare til PPT.

Til spørsmåla rundt planlegging av undervisning til elevar med spesialundervisning fortalte informantane at dei jobba ut i frå den sakkyndige vurderinga som PPT hadde utarbeidet og vedtaket som hadde vorte fatta ut i frå den sakkyndige vurderinga. Konrad sa at elevane som har fått vedtak har ein IOP lærarane følgjer når dei skal leggje opp undervisninga. Vidare sa han at lærarane er klar over at eleven ikkje har utbyte av å følgje klassa sin plan, *”så da må man lete etter de små områdene som han har progresjon på”*. Kåre la vekt på at det var viktig å inkludere eleven i fellesskapet sjølv om planane var ulike. Mykje av arbeidsoppgåver kunne bli lagt til rette inne i klasserommet sjølv om oppgåvene og emna var forskjellige frå klassa.

Sara var ein av dei som hadde ansvaret for spesialundervisninga på sin skule. Ho uttrykte at det ikkje berre var å følgje vedtaka og planane til punkt og prikke, men at dei måtte ta vurderingar rundt kva som eigna seg best for eleven heile vegen. Ho uttala:

*Det er jo utfordringer, for du føler jo kanskje litt på om du skal ta mest hensyn til det som ble skrevet i den sakkyndige vurderingen som vi har laget en IOP ut i fra, eller til hva eleven virkelig kan være med på av det som skjer inne i klasserommet. I fjor fikk eleven vedtak i engelsk, og nå ser vi jo att han kan jo bli med på det helt enkleste som klassen jobber med.*

På Ringen skule hadde dei eit spesialpedagogisk team der spesialpedagogane arbeidde saman om vedtak, mål og planar som har vorte utarbeida til dei elevane som har spesielle behov. Det gjorde dei for å kvalitetssikre og vurdere om spesialundervisninga var god nok. Ofte kunne dette teamet invitere lærarane inn på møte, der dei gjekk igjennom ulike problemstillingar som gjaldt spesialundervisninga. På desse møta kunne lærarane få nyttig

informasjon om korleis dei kunne leggje til rette for elevane det gjaldt ut i frå IOP og ut i frå elevane sitt læringspotensial og utbytte. Informantane på Bakken skule informerte om at dei ikkje hadde eit spesialpedagogisk team, men at skulen hadde lagt det opp slik at dei brukte dei ulike ressursane dei hadde på skulen til å overføre kunnskapen til kvarandre. Spesialpedagogane hadde nokre dagar i veka der dei samla lærarane og samtala om korleis lærarane kunne leggje til rette for at undervisninga skulle bli best mogleg for alle elevar. Silje uttrykte det slik:

*Vi snakker jo om det som vi i utgangspunktet har satt opp på forhånd i forhold til mål og vedtak som skal prøves ut for eksempel. Hvordan det har gått og hva vi eventuelt må gjøre for å forandre på det. Det blir jo litt sånn diskusjon på om det er sånn vi skal gjøre det eller om vi må prøve ut noe annet”.*

Informatane la vekt på at ei brei kompetanse mellom kollegiet var sentralt for å kunne fremme inkludering. Samstundes såg dei kor viktig det var å utnytte den samla kompetansa blant kollegiet for å få til best mogleg kvalitet på undervisninga til elevane.

Dei elevane som hadde vedtak om spesialundervisning i klassane til informantane, deltok ikkje på nasjonale prøvar. Informantane la til at dei søkte om fritak frå nasjonale prøvar for desse elevane på grunn av at elevane vart satt i ubehagelege situasjonar der dei ikkje kom til å meistre dei forskjellige oppgåvene dei vart satt til å gjere. Samstundes meinte dei at dei ikkje hadde noko utbytte av å vere med på prøva. Dei gongane Kåre ikkje fekk innvilga søknaden om fritak, fokuserte han på kva elevane hadde fått til på prøva og såg bort i frå resultatata. Fleire av informantane sa at elevane med vedtak om spesialundervisning var med på alle andre testar som vart utført på trinnet og vart vurdert på lik linje som dei andre elevane. Hjø dei elevane med særskilde behov kunne kontaktlærer ofte tilpasse prøva etter det eleven hadde jobba med i løpet av veka.

### **4.3.1 Organisering av undervisning**

Eg observerte ein elev med vedtak om spesialundervisning på Bakken skule ein heil skuledag. Grunna ei svært kort tidsperiode med observasjon fekk eg difor ikkje observert korleis lærarane arbeidde med den spesialpedagogiske tiltakskjeda. Det eg fekk observert var

korleis lærarane, spesialpedagogen og assistenten organiserte undervisninga slik at eleven skulle få eit tilfredsstillande læringsutbyte i eit inkluderande læringsmiljø. Det må takast i betraktning at eg kunn observert eleven ein dag, og at andre dagar i veka kan vere svært ulik denne dagen.

Inne i klasserommet var det alltid to lærarar til stades. Eleven eg observerte hadde enten med seg ein assistent eller ein spesialpedagog i timane. Til saman var det tre vaksne personar til stades inne i klasserommet kvar time. Assistenten eller spesialpedagogen hjalp eleven med å kome i gang med oppgåver, forstå dei og i nokre tilfelle utføre oppgåvene. Dei var tilgjengeleg for eleven kvar gong han trengte hjelp. Maks tre gongar i løpet av skuledagen vart det registrert at eleven satt og venta på hjelp. Det vart observert at eleven fekk oppgåver som var lagt til rette for han frå lærarane og at dei kontrollerte arbeidet hans i timane. Lærarane vendte seg til eleven og lytta når eleven snakka. Eleven var med på aktivitetane lærarane hadde i klasserommet saman med resten. Det vart registrert at eleven ofte utførte oppgåver som var spesielt lagt til rette for han når dei skulle jobbe individuelt. Når det var samarbeidsoppgåver utførte eleven oppgåvene saman med andre elevar, men ofte med ein spesialpedagog til stades for å støtte om noko skulle vere uklart.

Det vart registrert at timane var fylt med differensierte oppgåver og munnlege aktivitetar store delar av dagen som alle elevane deltok på (sjå punkt 4.3.1) Det vart observert at eleven sjeldan var uroleg i timen eller forstyrre andre klassekameratar når han var inne i klasserommet.

Timen da eleven var ute på eit grupperom vart det registrert at han hadde tett oppfølging frå assistent heile timen. Eleven jobba ute på grupperom grunna at oppgåvene kravde lesing av ein tekst med tilhøyrande oppgåver. For å ikkje forstyrre dei andre i klasserommet, gjekk dei ut på eit grupperom der dei kunne arbeide munnleg med oppgåvene. Det vart registrert at eleven samtala mykje med assistenten for å løyse oppgåver samt skrive svara ned i boka.

## 5. Overordna inkluderande opplæring

I dette kapittelet blir informantane sine perspektiv drøfta opp i mot relevant teori og nyare forskning som eg har presentert tidligare i oppgåva.

### 5.1 Inkludering

Inkludering handlar om at skulen skal vere for alle, elevar med særskilde behov skal ikkje ekskluderast, men innlemmast i ordinære opplæringstilbod eller inkluderande læringsmiljø (UNESCO, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2017). Alle elevar skal føle tilhøyrslø og trivsel på skulen, og dei skal kunne utvikle ein adekvat kompetanse som dei skal ha nytte av seinare i livet. Det dreier seg om at skulen må tilpasse seg etter elevane sine behov for å få til ein inkluderande opplæring for alle (Haug, 2012; Strømstad, et.al, 2004). Inkludering kan forståast som ein måte å sjå verda på. Alle kan ikkje lære det same, men alle skal delta i fellesskapet.

#### 5.1.1 Fellesskap og deltaking

Kontaktlærarane og spesialpedagogane la vekt på at elevane skulle vere ein del av fellesskapet. Dei ønskte at alle elevar skulle vere mest mogleg inne i klasserommet slik at dei fekk ei kjensle av å høyre til i eit klassefellesskap. Informantane peikte på at ansvaret låg hjå lærarane og spesialpedagogane når det kom til å leggje til rette for at elevane skulle få delta i fellesskapet. Konrad uttrykte: *”..og det vi ser er at mange av de som synes at det er stigmatiserende å bli tatt ut blomstrer nå.... De synes det er kjempe stas å få være inne i klassa, men at de har et eget tilbud inne i klasserommet da”*. Målet var at elevane med særskilde behov skulle få undervisning lagt til rette for dei innanfor den ordinære undervisninga. Dei elevane som trengde ekstra oppfølging skulle få det tilbodet i vanleg klasse; Opplegg som kunne verke segregerte for elevane prøvde dei i størst mogleg grad å unngå. Ein slik framgangsmåte for å oppnå inkluderande opplæring bekreftar Mitchell (2014) er måten å gå fram på om skulen skal kunne klare å imøtekomme alle elevar uansett føresetnadar. Det blir trekt fram at fellesskap og deltaking er to sentrale element som skulane må arbeide med kontinuerleg for å kunne oppnå ein meir inkluderande verksemd (Haug, 2003; 2014).

---

Når Haug (2003; 2014) peiker på deltaking er hovudpoenget at flest mogleg elevar skal kunne vere deltakarar i samværet innanfor fellesskapet. Elevane skal kunne vere til nytte for kvarandre og bidra til utvikling og problemløysing. Eleven eg intervjuar bekrefta at det hadde stor tyding for han å få delta i fellesskapet. Som eleven sjølv sa: *”Liker meg best på klasserommet. Da sitter jeg jo med alle andre”*. Dette er eit konkret døme på at kjensla av å høyre til i fellesskapet er vesentleg for trivsel og læring. Alle kan ikkje lære det same, med alle kan delta i fellesskapet.

Samstundes sa informantane at dei ønskte å gje rom for at elevane – til ein viss grad - kunne vere med å bestemme i undervisninga. Dei la vekt på at elevane si stemme måtte bli høyrd, og at deira medverknad kunne bidra til å motivere til meir deltaking, læring og utvikling. Meir medverknad frå elevane meinte dei kravde meir nærvær frå lærarane. Lærartettleiken var ein av grunnane til at dei kunne gje elevane meir rom til å styre undervisninga. Her kan det trekkast parallellar til det som blir lagt i elementet *medverknad* for å forstå inkludering; At alle elevar skal få vere med på å påverke innhaldet i undervisning ut i frå sine interesser, og at dette er eit av fleire område som må arbeidast med for å få til ein inkluderande verksemd (Haug, 2003; 2014).

### 5.1.2 Likeverd og menneskesyn

Eleven si uttale i avsnittet over *«Liker meg best på klasserommet. Da sitter eg jo med alle andre»* viser ein annan dimensjon ved inkluderande opplæring. Slik eg ser det er dette også ei stadfesting på at alle elevar ønskjer å vere ein del av fellesskapet, sjølv om dei er litt annleis, eller har andre utfordringar enn den store mengda. Det handlar om likeverd og menneskesyn.

For å praktisere likeverd i opplæringa, er elevane sin medverknad og elevdeltaking vesentleg i planlegginga. I skular der ein tek barna på alvor, vil trygghet og moglegheit for auka læringsutbytte oppstå. Der skulen verdset mangfald og ulikheiter hjå elevar og tilsette, utøver ein slik inkludering i praksis. Eit døme på dette frå studien, var Sara som sa følgjande om å involvere eleven i om dei skulle vere inne eller ute av klasserommet: *«Eleven fekk sjølv vere med å påverke arena for læring»*. Ho uttrykte at involvering av elevane i sin eigen læringsprosess var ein viktig del av arbeidet med inkludering. Fokuset ligger igjen på behov

hjá den enkelte elev, og skulen må tilpasse seg elevane sine behov, ikkje det motsatte. Dette speglar eit menneskesyn tufta på likeverd og respekt for den enkelte elev.

### 5.1.3 Førkunnskapar

Silje la vekt på at forkunnskapar hjå elevane kunne vere ei viktig kjelde til deltaking og inkludering for å førebu elevane og gje dei forståing av essensen. Informanten meinte at alle elevar hadde litt kunnskap dei kunne bidra med til fellesskapet, og at det var lærarane sin jobb å få det fram. Eit døme på undervisningsaktivitet som fremmer førkunnskap kan bruk av V-Ø-L- skjema. Der jobbar elevane i innleiande fase med kva dei veit om eit emne (V). Neste fase omhandlar å definere kva dei ønskjer å finne svar på i tillegg til det dei veit (Ø). Til slutt er fokuset konsentrert om kva dei har lært i denne prosessen (L).

### 5.1.4 Lærartettleik og kompetanse

Ein annan avgjerande faktor for å kunne leggje til rette for elevane sin deltaking, meinte Kåre var den auka lærartettleiken i klasserommet. Med fleire ressursar i klasserommet kunne lærarane konsentrere seg om undervisninga til elevane og bruke mindre tid på å hente elevane inn att ved eventuelt støy i klasserommet. Informantane la vekt på at dei gjennom dette tiltaket i større grad kunne følgje opp og leggje til rette undervisning for elevane og dei som trengte ekstra oppfølging. Den auka lærartettleiken meinte dei var ein vesentleg faktor på at alle elevane kunne få eit tilfredsstillande utbytte i timane. Det informantane seier om at elevane får eit betre utbytte av opplæringa med fleire ressursar til stades, kan koplast til elementet om *utbytte* som er ein vesentleg faktor i forståinga av ein meir inkluderande verksemd (Haug, 2003; 2014). Dette kan forståast som at der elevar opplev tilrettelegging for læring ut i frå sitt individuelle nivå, vil den einskilde elev i større grad kunne bidra inn i fellesskapet på ein positiv og inkluderande måte. Alle elevar skal få ei opplæring som er lagt til rette for dei og at dei elevane som treng spesiell hjelp skal få det utan at det skjer i segregerte former. Den auka lærartettleiken på skulane kan sjåast på som eit system som blir oppretta for å vite om elevane får utbytte av opplæring og om kvaliteten på dei pedagogiske opplegga er gode (Haug, 2003, s. 88). Informantane var overtydd om at dette var eit system som absolutt ga effekt, og dei var takknemlege for at skulen deira hadde moglegheit til å

---

setje inn store mengder ressursar på alle trinn. I tillegg vart også samarbeid mellom kontaktlærer og spesialpedagog lyfta fram som ein suksessfaktor for inkluderande undervisning. Alle dei vaksne i klasserommet visste til ein kvar tid kva som skulle skje, og kva for ulike oppgåver dei hadde i sine roller. I følgje Ekspertutvalget sin rapport er nettopp kompetanse hjå personalet avgjerande for kvalitet i skulen.

### **5.1.5 Profesjonsutøving og kulturbygging**

Skulen skal møte elevane med tillit, respekt og krav. Elevane skal få utfordringar som fremmer danning og lærelyst. Eit godt læringsmiljø og tilpassa undervisning i samarbeid med elev og heim er viktig i høve profesjonsutøving. Silje peikte på at inkludering var ein naturleg del av hennar praksis, og at inkludering var noko ho såg på som nødvendig for at elevane skulle få den opplæringa dei hadde krav på. Det verka som om inkludering var ein del av undervisningspraksisen hennar og at inkludering var ein grunnleggjande faktor Silje tok utgangspunkt i for å leggje til rette for at elevane hadde utbyte av undervisninga. Vidare teikna informantane eit bilete av aktivt samarbeid mellom lærarane, gjennom samhandling og refleksjonar. Dette er av vesentlege betydning for å kunne byggje ein kultur som er basert på omsyn til den einskilde elev sitt behov for tilpassingar. Slik eg ser det kan det ha vore informanten sin kjennskap til desse faktorane og uvissheit rundt korleis desse skulle knytast til inkluderingsomgrepet som gjorde at informanten tykte det var vanskeleg å skildre inkludering som fenomen. Det kan tenkje seg at utfordringane knytt til omgrepet inkludering ligg i operasjonalisering av omgrepet, og at systematikk rundt utviklingsarbeid og delingskultur er hovudutfordringane. Ein annan mogleg forklaring på at informanten tykte det var vanskeleg å setje ord på omgrepet inkludering kan vere usikkerheit rundt definisjonen av inkludering. Inkludering er nemnd som eit omgrep som er umogleg å gjere greie for ved ein enkel definisjon, og det er eit vanskeleg omgrep å få tak på og praktisere (Haug, 2003; 2014).

Ut i frå informasjonen informantane har gjeve meg om deira arbeid med inkludering, så har eg fått eit tydeleg inntrykk av at dei ønskjer å ha elevane mest mogleg inne i klasserommet, og at det er viktig for inkludering og likeverd at elevane får vore ein del av fellesskapet. Informantane ønskte at elevane skulle ha ein medverking i sin eiga opplæring, og at elevane skulle delta i undervisning saman med medelevar for å auke det sosiale og faglege utbyte av

å vere til stades i opplæringa. Samstundes uttrykker nokre informantar at ein må ta ei vurdering på om eleven får best utbyte i klasserommet, eller om det er meir aktuelt å flytte læringa til ein annan arena. Ei slik skildring av inkluderande opplæring ber preg av dei mest sentrale elementa i forståinga av innhaldet som skulen må gå inn på for å oppnå ein meir inkluderande drift (Haug, 2003). Samstundes tolkar eg det som at informantane har eit pluralistisk perspektiv på inkludering, som vil seie at dei legg vekt på at fleire faktorar rundt eleven er med på å avgjere om opplæringa er inkluderande for eleven. I motsetnad til det einskaplege perspektivet som går ut på at eleven skal vere inne i klasserommet heile tida, uansett utbyte (Haug og Festøy, 2017).

Kontaktlærarane og spesialpedagogane sine tankar om inkludering harmonerer med skildringane til Booth og Ainscow (2001) samt UNESCO (2017) sin konkretisering av inkluderingsomgrepet i praksis. I likskap med desse to perspektiva uttrykte informantane at arbeidet med inkludering var ein prosess dei heile tida arbeida med for at elevane skulle få ein best mogleg opplæring. Informantane la vekt på at skulen måtte leggje til rette for mangfaldet i elevgruppa og at ein auka lærartettleik var vegen å gå for å realisere ein betre inkluderande opplæring. Dei såg på elevane som ein ressurs til å betre læring, utvikling og deltaking. Ut i frå det dei seier ser det ut til at dei tek utgangspunkt i elevane sine føresetnadar når dei legg til rette for undervisning. Dei tilpassar opplegg som passar til eleven, og ikkje at eleven skal passe inn i opplegget.

Erfaringa informantane hadde gjort seg var at undervisninga måtte tilpassast til kvar einskild elev for at elevane skulle ha eit tilfredsstillande utbyte av opplæringa. Tilpassa opplæring presiserer Booth og Ainscow (2001) er eit nødvendig omgrep i prosessen med inkluderande opplæring. Det same gjer Salamancaerklæringa (1994) når dei legg vekt på at tilpassa opplæring må til for å kunne fokusere på elevane sin deltaking og forhindre ekskludering.

Ut i frå det eg observerte i klasserommet, og det informantane uttrykte om inkludering, fekk eg eit inntrykk av at opplegga til eleven med særskild behov vart tilrettelagt innanfor den ordinære opplæring. Eleven arbeidde mest inne i klasserommet, og ofte vart oppgåvene lagt til rette spesielt for eleven. Ved å vera inne i klasserommet fekk eleven delteke i fellesskapet, prosessen om inkludering handlar om å auke deltaking av den einskilde elev i skulen sin felles kultur og aktivitetar og hindre at elevane blir segregert (Haug, 2014). Ut i frå arbeidet til skulen med auka lærartettleik og informantane sine skildringar på korleis dei arbeidde for å inkludere elevane kan tyde på at dei hadde felles referanseramme for korleis



---

dei skulle arbeide med inkludering. Det kan sjå ut som at skulen og informantane hadde jobba med dette i fellesskap.

### 5.1.6 Elevmangfald

Ein måte å tilpasse opplæringa på meinte informantane kunne vere å nytte elevane sine kunnskapar som ressurs i undervisninga. Blant elevane var det eit stort spenn både erfaringsmessig og fagleg. Elevane kunne nyttast som ressursar for kvarandre når lærarane la til rette for slike læringssituasjonar. Læringspar er mykje brukt i norske klasserom, og slike læringsaktivitetar, der elevane får støtte av medelevar, i tillegg til lærar, kan også kallast *kooperativ læring*. Det går ut på at elevane skal vere ein ressurs og støtte for kvarandre, og det skal bidra til å skape eit effektivt læringsmiljø blant elevane (Mitchell, 2014). Informantane peikte på at dei tykte elevane sine ressursar kom godt med i undervisninga, og at dei ofte nytta deira kunnskap for å motivere andre elevar til meir læring og deltaking. Som Silje uttrykte, så var det vesentleg at lærarane hadde kjennskap til elevane for å kunne dra nytte av elevane som ressurs. Eg tolkar informantane sine utsegn som at dette var ein kultur dei ønskte å skape i klasserommet, slik at haldningar blant elevane til å forstå kvarandre betre vart utvikla. Samstundes kan ein sjå utsegna til informantane i lys av Strømstad (et. al 204, s. 83) si skildring om at det handla om kjennskap til mangfaldet for at menneske skulle lære å vere saman.

Eit godt døme på denne skildringa er det informantane sa om samarbeidet mellom elevane. Dei elevane som hjalp andre elevar, og dei elevane som fekk hjelp hadde begge utbytte av samarbeidet. Det handlar om å setje seg inn i situasjonen til kvarandre, og mest sannsynleg har dei vore i same situasjon både fagleg og sosialt. Befring (1997) legg vekt på at skulen må sjå på mangfaldet av interesser, veremåtar, kunnskap og haldningar som ein berikelse, og at dei må sjå på variasjonen som ein fordel til inspirasjon og læring. Berikelsesperspektivet handlar nettopp om det informantane seier om å dra nytte av ressursane til elevane i læringssituasjonar, og tilpasse og skape læringsmiljø for elevane. Slik eg ser det er informantane på god veg når det kjem til å nytte ressursane til elevane i læringssituasjonar. På ei anna side kunne dei vorte enda meir bevisst på kor mykje det har å seie for elevane å få oppleve ulikskapane hjå kvarandre og å utnytta kvarandre sine særtrekk i form av kunnskap og væremåte. I ein slik prosess blir eleven sett og anerkjent for arbeidet som blir gjort som

kan vere med å påverke kjensla av å bli sett på som ein berikelse i staden for eit problem (Befring, 1997).

### **5.1.7 Anerkjening**

I resultatata vart det nemnt at fokuset var på å sjå elevane ut i frå deira ståstad, deira føresetnadar og behov, og å leggje til rette for at dei skulle føle på meistring. Det var fokus på variasjon og differensiering i undervisninga slik at elevane fekk utfordra seg, samstundes var intensjon med variasjon og differensiering å kunne ta omsyn til alle elevar. Resultata viser at pedagogane var opptekne av at elevane skulle føle seg sett å høyrte. Dei ønskte at elevane skulle kjenne seg verdsatt i fellesskapet og at dei vart respektert for den dei var.

Det å bli anerkjent for den ein er som person er eit grunnleggjande behov som alle menneskje har. Elevane strevar etter å bli anerkjent for arbeidet dei har gjort, og for den dei er, difor er ein viktig faktor for utviklinga at lærarane er til stades. Frykta til pedagogane er at elevane skal føle seg krenka og få kjensla av å vere usynleg. Det å bli anerkjent har betydning på eleven sin utvikling- og læringsprosess, i tillegg vil det kunne bidra positivt i eleven sin individualiseringsprosess (Unneland, 2012). Fleire studiar viser at tilpassa opplæring har ei avgjerande rolle for å kunne møte mangfaldet. Kva for syn pedagogane har på elevane spelar inn i høve å kunne hindre barrierar som hemmar deltaking og nærvær og forhindre ekskludering (UNESCO, 1994; 2017; Booth og Ainscow, 2001). Resultata viser at kontaktlærarane og spesialpedagogane brukar anerkjening (Straume, 2011; Unneland, 2012) som ein del av praksisen til å ta omsyn til mangfaldet i elevgruppa, og at hensikta bak ligg i å støtte elvane sin framgang fagleg, sosialt og emosjonelt. På ei anna side kan ein trekke parallellar til dei rammene som går under den relasjonelle forståinga av kva som skapar lærevanskar, på grunn av at informantane var opptekne av samspelet mellom eleven sitt utbyte og læraren sin undervisning. Dei arbeide bevisst med å tilpasse undervisninga til mangfaldet slik at gode læringssituasjonar skulle oppstå og for å forhindre barrierar (Haug, 2014; 2017b). Observasjonen ga meg eit innblikk i korleis lærarane la til rette for mangfaldet, og eg fekk avkrefta om teorien stod i stil med praksisen. Ut i frå funna, meiner eg at dei inkluderande prinsippa som skulane skal byggje på - i høve å leggje til rette for mangfaldet sin utviklings- og læringssituasjon -, blir teke omsyn til.

### 5.1.8 Tilpassa læreplan, vurdering og undervisning

I grunnleggjande form handlar inkluderande undervisning om å undervise elevar med særskilde behov innanfor dei ordinære ramane. Det er skulane som må endre sin praksis for å kunne imøtekome alle elevar uansett føresetnad. Det indikerer at planar blir tilpassa på den måten at dei svarar til dei ulike interessene, føresetnadane og behova hjå elevane. Vurderingane som blir gjort undervegs av elevane sin kompetanse er med på å avgjere eventuelle tilpassingar av undervisning og planar slik at dei stemmer overeins med elevane sine lærings- og utviklingsnivå. Elevane med særskilde behov skal få utarbeida individuelle opplæringsplanar, og det er desse planane som ligg til grunn for vurdering (Mitchell, 2014).

For å sikre at elevane fekk eit tilfredsstillande utbyte av undervisninga kan ein sjå i resultatata at pedagogane tilpassa opplæringa ved hjelp av modellering, konkretisering og visualisering. Dei nytta varierte arbeidsmetodar som heldt elevane i aktivitet. Dei prioriterte i stor grad elevdeltaking i sine timar, og heldt fokuset på at elevane skulle utvikle seg i sitt tempo og nå dei måla som var satt. Kontaktlærarane og spesialpedagogane uttrykte at dei brukte kvarandre når dei skulle leggje til rette for elevane. Det kravde kjennskap til eleven sitt faglege, sosiale og emosjonelle ståstad, og difor verdifult å samarbeide for å kunne tilpasse opplegg til mangfaldet i elevgruppa. Med mange ulike elevar å ta omsyn til i eit klassefellesskap, viser resultatata at det er ei utfordring å leggje til rette for alle elevane ut i frå dei individuelle behova som liggje føre. Dette kan ein forstå ut i frå det mest sentrale aspektet i omgrepet tilpassa opplæring, forholdet mellom det individuelle og fellesskapet. Utfordringa er å balansere individet og fellesskapet opp i mot kvarandre, og ikkje lat det eine styre over det andre (Bachmann og Haug, 2006).

Nordahl og Haustätter (2009) argumentera for at både individperspektivet og systemperspektivet må vektleggjast likt. Det krev eit samarbeid mellom desse for å få kunnskap om tilpassa opplæring og kor tyngdepunktet skal liggje i undervisninga. Prinsippet om tilpassa opplæring gjeld for heile opplæringstilbodet, det vil si den ordinære undervisninga og spesialundervisning. Med andre ord er det ikkje hensiktsmessig å ha eit ein-sidig syn på verken fellesskapet eller individet. Det er ønskeleg at dei individuelle behova blir teke vare på, samstundes som at elevane får ta del i fellesskapet ut i frå sine føresetnadar (Bachmann og Haug, 2006; Nordahl og Hausstätter, 2009). Som det kjem fram i resultatata har ei tyding på elevane sin læring og sosiale utvikling at dei blir godt inkludert i fellesskapet, uavhengig av dei ulike føresetnadane. Håstein og Werner (2014) presiserer at

ein slik vektlegging av individet og fellesskapet tryggjar prinsippet om inkludering. Ut i frå perspektivet på tilpassa opplæring som blir presentert i resultata, tolkar eg det som at informantane la vekt på både den individuelle tilrettelegginga, samt fellesskapet i organiseringa av undervisninga. Alle elevane følgde same plan, nokre elevar med ekstra tilpassing der det var behov for det. Det var ønskeleg at undervisninga skulle passe alle elevar. I nokre tilfelle fekk elevane med særskilde behov større utbytte av å følgje eiga opplegg ut i frå IOP, men det var ikkje nødvendig at dei måtte blir fråskilt frå fellesskapet av den grunn. Slik eg ser det tilpassar informantane opplæringa til elevane på ein måte som tryggjar prinsippet om inkludering.

Når det var store variasjonar mellom elevane si læring, var det naturleg å organisere ulike planar til elevane for å oppnå måla i læreplanen. Den største faktoren for at informantane kunne bruke mykje tid på å tilpasse til kvar einskild elev var grunna dei ekstra ressursane dei hadde tilgang på i timane. Ressursane gjorde det mogleg for lærarane å vere til stades for elevane i den grad det trengtes. Samstundes hadde elevane som trengte meir hjelp nytte av dei ekstra pedagogane. Utdanningsforbundet (2011, s. 5) grunnar auka lærartettleik som ein måte å kunne tilfredsstille elevane sine behov, da elevane får tettare oppfølging. Ved hjelp av ekstra støtte frå pedagogar kan lærarane unngå at elevar blir teke ut av klasserommet. På den måten kan ressursane blir brukt slik at elevane kan følgje den ordinære opplæringa.

Grupperingar av elevane blir nemnd innanfor det å leggje til rette for støtte til læring. I resultata legg informantane vekt på at dei elevane som har behov for ekstra oppfølging skal få det. Det gjeld både dei elevane som har spesielle behov, men også dei elevane som er fagleg sterke. Ut i frå kunnskapen dei har tileigna seg frå før, skal dei få moglegheit til å utvikle seg vidare ved at undervisninga er godt lagt til rette for det. Mange av elevane er sjølvstendige og klarar å leggje til rette for eigen utvikling; Andre kan trengje hjelp til å vidareutvikle kunnskapen sin. Dei elevane som treng hjelp får ein fordel ved å ha ein ekstra pedagog til stades i klasserommet ved at eleven kan støtte seg til ein person for å tileigne seg meir kunnskap. Det er av stor tyding at lærarane legg til rette så godt dei kan ut i frå ressursane dei har. God tilpassa opplæring bidreg til gode lærings situasjonar for mangfaldet i elevgruppa, det kan hindre barrierar og er ein viktig faktor i prosessen med å utvikle ein meir inkluderande miljø og verksemd (UNESCO, 2017).

Samstundes viste observasjon at den utvalde eleven blir teke ut av klasserommet saman med ein assistent. Som den eine spesialpedagogen uttrykte så var eleven sjølv med på å påverke

---

om eget opplegget skulle vere inne i klasserommet eller ikkje. Slik sett har ikkje eg moglegheit til å svare på om eleven sjølv ville gå ut av klasserommet eller om det var bestemt frå dei vaksne i dette tilfellet. Det kan verke som at eleven vart teke ut for å få eit best mogleg utbyte av timen, ved å kunne få jamleg støtte av assistent på eit eiga rom. På ei anna side registrerte observasjonen at siste del av timen ikkje var like effektiv som fyrste del. Spørsmålet som dukkar opp er om denne eleven hadde trengt å vore ute av klasserommet heile timen, eller om det hadde vore tilstrekkeleg med ”små drypp”? Kunne eleven fått same utbyte av å vere inne i klasserommet med eit opplegg som var lagt til rette på ein annan måte? Eg meiner at eit godt førebudd og tilrettelagt opplegg i den ordinære opplæringa hadde gjeve eleven eit betre utbyte enn det eleven fekk siste del av timen på grupperommet. Samstundes stiller eg meg kritisk til bruk av assistent, da eleven i større grad har behov for, og får større nytte av, ein med spesialpedagogisk kompetanse.

Verksemda i den inkluderande skulen skal tilpasse barna sine behov og føresetnader innanfor rammene om inkluderande undervisning og at alle elevane skal vere samla. Desse rammene ligg under den relasjonelle forståinga av kva som skapar lærevanskar hjå elevane (Haug, 2014, s. 9; 2017b, s. 23). Den relasjonelle forståinga er oppteken av at samspelet mellom elev og læraren sin undervisning kan vere forklaringa på eleven sin manglande læring. Ei løysing her blir å kunne tilpasse undervisninga til eleven sine føresetnader slik at gode læringssituasjonar kan oppstå (Haug, 2014, s. 9).

I resultata kan ein sjå at informantane i størst mogleg grad ønskte å leggje til rette ei ordinær undervisning som skulle nå alle elevar. Variasjon og høg kvalitet må til for å kunne redusere behovet for spesielle tiltak (Haug, 2017a; 2017b). Med auka ressursar var dette noko dei arbeidde med regelmessig, og at dei ofte klarte å dekke behovet inne i klassa sjølv. I desse tilfella var dette gode eksempel på inkluderande undervisning i praksis. Men, i tilfelle der dei såg at dei ikkje fekk lagt opp ei tilfredsstillande opplæring for eleven, måtte dei melde det vidare til rektor. Haug og Festøy (2017) seier at målet med spesialundervisning saman med den ordinære opplæringa skal gje elevane eit betre læringsutbyte. Informantane uttrykte at dei var fornøgde med spesialundervisninga på skulen, da den la til rette på dei områda som var utfordrande for eleven, samt at det ga eit forsvarleg utbyte i høve klassemiljøet og fellesskapet. Slik eg ser det løyste dei samspelet mellom desse områda på ein god måte. Lærarane verkar svært bevisst på å inkludere kvar einskild elev, og at det blir teke omsyn til det store mangfaldet kvar dag. Dette kan ha noko med lærarane sine erfaringar å gjere, da dei fleste hadde jobba i skulen i over 15 år.

## 5.2 Ivaretaking av den spesialpedagogiske tiltakskjeda

Det er ei plikt å melde i frå om ein lærar skulle vere bekymra for om eleven ikkje har eit tilfredsstillande utbyte av den ordinære opplæringa. Ei vurdering må takast, og fordelene er om det er mogleg å tilpasse den ordinære opplæringa slik at den blir tilstrekkeleg til å hjelpe eleven (Nilsen, 2012). I mine resultat legg informantane vekt på å tilpasse den ordinære opplæringa så langt det går, for at elevar med særskilde behov kan få eit tilstrekkeleg utbyte. Det viser også at dei ikkje alltid klarar å tilfredsstille behovet i den ordinære opplæringa og må melde uro for ein skilde elevar.

Den eine skulen hadde eit spesialpedagogisk team dei nytta i førtilmeldingsfasa, der dei gjekk igjennom bekymringsmeldingane saman med rektor. Det at fleire aktørar i skulen er med i denne prosessen kan vere med å kvalitetssikre at riktige avgjerd blir teke ut i frå eleven sitt beste. I tillegg slepp PP-tenesta og bli overlasta med ein skilde sakar. I følgje Nilsen (2012) er eit slik team eit aktuelt organ som også kan brukast til rettleiing av lærarane om relevante tiltak i den ordinære opplæringa. Slik eg ser det er eit spesialpedagogisk team med på å avgjere kvalitet og inkludering i opplæringa. Kompetansa hjå eit slik ressursteam er fordelt på fleire og dei delar ansvaret for integreringa av elevane, i motsetning til at all ansvaret blir segregert til ein spesialpedagog. Eg ser på delansvar som ein fordel til å utvikle ein meir inkluderande verksemd, og tenkjer at eit slik ressursteam kan vere ein nøkkel til at kvaliteten på den inkluderande opplæring hjå elevar med vedtak om spesialundervisning blir betra. Om spesialundervisning fortsatt kjem til å praktiserast vidare i norske skular, kan det tenkjast at prioritering av eit slik spesialpedagogisk team på skulane kan vere ein avgjerande faktor for positiv utvikling på feltet.

For å klare å dekke alle behov viser resultatene at skulane hadde fokus på tidleg innsats, og kartlegging av elevane allereie frå dei gjekk i 1. klasse. Det verka som at tidleg innsats var godt implementert i arbeidet deira for å hindre at barrierar skulle oppstå tidleg. Kontaktlærarane og spesialpedagogane ønskte at elevane sin skulegang skulle vere prega av positive lærings- og utviklingsprosessar på det faglege, sosiale og emosjonelle planet og unngå hindringar som kunne oppstå på vegen.

Klarte ikkje skulane å leggje til rette innanfor den ordinære opplæringa meldte dei det vidare til PP-tenesta. Informantane ønskte at PP-tenesta skulle få kjennskap til elevane ut i frå

---

rapporten dei sendte. Dei skildra situasjonen godt, for å på den måten kome fram til ein betre praksis når læringsutbyte til eleven hadde vorte sakkyndige vurdert.

Eit eiga formelt vedtak må fattast for å innfri retter til spesialundervisning. Enkeltvedtaket avgjer om eleven har rett til spesialundervisning, og kva retten omfattar (Nilsen, 2012). Ut i frå dette vedtaket og den sakkyndige vurderinga kan ein sjå i resultata at spesialpedagogane planlegg og utarbeide ein individuell opplæringsplan til den einskilde eleven. Dei legg vekt på kva eleven kan få til saman med klassa og legg til rette for at eleven skal få vere mest mogleg med klassa. Eit sitat som stadfestar dette er:

*Det er jo utfordringer, for du føler jo kanskje litt på om du skal ta mest hensyn til det som ble skrevet i den sakkyndige vurderingen som vi har laget en IOP ut i fra, eller til hva eleven virkelig kan være med på av det som skjer inne i klasserommet. I fjor fikk eleven vedtak i engelsk, og nå ser vi jo att han kan bli med på det helt enkleste som klassen jobber med.*

Samarbeidet som er nemnt i resultata mellom kontaktlærer og spesialpedagog viser ein medvit rundt planlegginga av spesialundervisninga opp i mot den ordinære opplæringa. Det blir teke omsyn til individuell tilpassing, deltaking i det faglege og kulturelle fellesskapet og inkludering i skulekvardagen.

Det at fritak av nasjonale prøver vart gitt utan unntak for elevar med spesialpedagogisk vedtak, grunna ubehageleg situasjon og lite utbytte, kan i utgangspunkt vere stigmatiserande. Her må føresette spele ei aktiv rolle i avgjerda, noko eg ikkje fekk inntrykk av at dei gjorde. Vil ei slik generalistisk avgjerd for ei gruppe elevar føre til inkludering? Eg meiner svaret på dette er klart nei. Fara for segregering av desse elevane blir forsterka ved slike reglar.

### 5.3 Samarbeid med instansar

Det viser seg at informantane for det meste var tilfreds med samarbeidet dei hadde med PP-tenesta på skulen. Dei hadde møter og samtalar jamleg, samt at dei kunne ta kontakt med dei om det var noko spesielt utanom. PP-tenesta ga dei tips og rettleiing om korleis dei kunne leggje opp og organisere undervisninga betre. Samstundes vart det nemnd at opplegga ikkje alltid fungerte, og at dei måtte gå ut i frå eigne vurderingar og organisere det på ein slik måte dei trudde elevane hadde beste utbytte av. Resultata viser at informantane var fornøgde når

dei fekk konkrete endringar dei kunne gjere frå PP-tenesta, men ikkje når dei fekk tilsendt store mengder opplegg. Dei ønskte at PP-tenesta hadde like stor kjennskap til dei einstilte elevane slik som dei hadde, og meinte at opplegga frå dei kunne vorte enda betre. Eg tenkjer at oppgåva til PP-tenesta går ut på å rettleie og kome med forslag til forbetring, korleis dette utspeler seg i undervisning kjem ann på korleis lærarane organiserer det. På ei anna side handlar det om å finne metodar som fungerer for dei einstilte, og at det difor blir naturleg å teste ut ulike opplegg før ein ser kva som kan ha effekt og ikkje.

Ein betydingsfull faktor for inkludering i opplæringa meinte informantane var samarbeidet med foreldre og føresette. Medverknad av foreldre er eit av fleire mål som skal bidra til ein meir inkluderande verksemd (Haug, 2012). Informantane hadde eit godt samarbeid med heimen til elevane og dei la vekt på gode relasjonar slik at positive innstillingar til skulen vart skapa. Relasjonar blir skapa i møte med andre menneske, og gode relasjonar kan vere med å hindre ekskludering frå fellesskapet.

Samarbeidet mellom lærarane uttrykte informantane var nødvendig for å kunne leggje til rette og tilpassa ei god opplæring for elevane. Dei brukte kvarandre som ein ressurs, slik at dei fekk nytta kvarandre sine fagfelt. Dei hadde eit felles ansvar med å skape gode læringssituasjonar for elevane, der elevane kunne føle at dei kunne kome med viktige bidrag til fellesskapet. Her blir det naturleg å trekke inn det ressursorienterte synet på samarbeid, da det heile vegen handlar om å gjere kvarandre ved å anerkjenne kvarandre som ein ressurs i samarbeidet (Nordahl, 2007). I tillegg reflekterte dei over eiga praksis og vurderte slik kvaliteten på undervisninga kontinuerleg. Hensikta med inkluderande opplæring er at skulen og miljøet må tilpasse seg elevgruppa for å bidra til utvikling, læring og deltaking i fellesskapet. Dette er i tråd med Strømstad (et. al., 2004, s. 42) sitt syn på at den pedagogiske kompetansa hjå kollegiet skal utnyttast til fordel for å tilpassa opplæring for mangfaldet i eit klassefellesskap.



---

## 6. Oppsummering og konklusjon

Formålet med dette forskingsprosjektet har vore å få nærare kjennskap til korleis inkluderande opplæring blir realisert og praktisert for elevar med vedtak om spesialundervisning. Hensikta har vore å skape bevisstgjerings rundt tema inkludering, bidra til vidare forskning og auke eigen kompetanse på feltet. I dette kapittelet ønskjer eg å trekke saman trådane og konkludere med korleis dette forskingsprosjektet har svara på problemstillinga:

Korleis blir elevar med vedtak om spesialundervisning inkludert i opplæringa?

Inkluderande opplæring går ut på at skulen og miljøet må tilpasse seg elevgruppa for å bidra til deltaking og påverke mangfaldet. Haug (2014) har trekt ut dei mest sentrale elementa i forståinga av innhaldet som skulen må gå inn på med sikte på å oppnå ein meir inkluderande verksemd. Han presiserer at omgrepet inkludering kan konkretiserast til dei fire utfordringane; *Samvær*, *Deltaking*, *Medverking* og *Utbyte*. Konklusjonen blir sett i lys av desse aspekta, da dei er vesentlege faktorar som må vere oppfylt for å kunne praktisere ein tilfredsstillande inkluderande opplæring.

Resultata i dette forskingsprosjektet viser at kontaktlærarane saman med spesialpedagogane arbeider jamleg med å inkludere alle elevar, uansett føresetnadar, innanfor ramma av den ordinære opplæringa. Elevane som treng ekstra oppfølging får det tilbodet i vanleg klasse, noko som hindrar at elevane blir utsatt for segregerte situasjonar og opplegg. Den ordinære opplæringa blir lagt til rette og tilpassa for at alle elevane skal få eit tilfredsstillande utbyte, og dermed reduserast behovet for eit spesialpedagogisk tilbod. Det blir lagt vekt på viktigheita av at elevane skal høyre til i eit sosialt og fagleg fellesskap. Elevane med vedtak om spesialundervisning skal i like stor grad delta i fellesskapet som dei andre elevane i klassa. Prioritering av fellesskap og deltaking for å kunne imøtekomme alle elevar uansett føresetnad er vegen å gå for å oppnå inkluderande opplæring (Mitchell, 2014; Haug, 2014). Eit konkret døme er det eleven seier om å delta i fellesskapet, som bekreftar at kjensla av å høyre til eit fellesskap er vesentleg for trivsel og læring. Ut i frå det resultata viser vil eg påstå at skulane fremmar framgangsmåten om deltaking i fellesskapet på ein hensiktsfull måte, og har ein praksis som møter dei ulike føresetnadane til elevane. Dette gjer at dei blir inkludert i fellesskapet og i den ordinære opplæringa.

Eit funn eg har gjort meg merksemd på er opplæringa si tilgang på ekstra ressursar. Auka lærartettleik blir her nytta som ein ressurs for å kunne tilfredsstille elevane sine behov. Elevane får tettare oppfølging, og lærarane har moglegheit til å bruke meir tid på å betre tilpasse planar og undervisning til kvar einskild elev. Dette gjer at kvaliteten på den ordinære opplæringa aukar, undervisninga møter i større grad mangfaldet, blir fleire behov dekkja og elevane kan følgje den ordinære opplæringa.

For å praktisere likeverd i opplæringa, viser resultata at medverknad frå elevane er vesentleg i planlegginga. Skulane tek barna på alvor, som bidreg til trygghet og moglegheit for auka læringsutbytte. Skulen verdset mangfald og ulikheiter hjå elevane og tilsette, og utøver dermed ein inkluderande praksis. Det blir lagt vekt på å sjå elevmangfaldet som ein ressurs. Funna viser at variasjonane i elevgruppa blir nytta som inspirasjon til vidare læring. Elevane får oppleve kvarandre sine sterke og svake sider i læringssituasjonar ved at det blir lagt opp til samarbeidslæring for å skape inkluderande og tilpassa opplæring. Kjennskap til kvarandre legg føringar for at kvar einskild blir anerkjent. Dette bidrar igjen til positivt i utvikling av eigen identitet. Anerkjenning av elevane er eit viktig funn som i høg grad vert prioritert for å fremme utvinklings- og læringssituasjonane til elevane. Resultata viser at pedagogane er opptekne av at elevane skal føle seg sett å høyrte. Det blir brukt anerkjenning som ein del av praksisen til å ta omsyn til mangfaldet i elevgruppa, og at hensikta bak ligg i å støtte elvane sin framgang fagleg, sosialt og emosjonelt. På ei anna side kan ein trekke parallellar til dei rammene som går under den relasjonelle forståinga av kva som skapar lærevesen, på grunn av at informantane er opptekne av samspelet mellom eleven sitt utbytte og læraren sin undervisning. Dei arbeider bevisst med å tilpasse undervisninga til mangfaldet slik at gode læringssituasjonar kan oppstå og forhindre barrierar og krenkelse.

I resultata ser det ut til at perspektivet på tilpassa opplæring er balansert mellom systemperspektivet og systemperspektivet. Undervisninga blir tilpassa ved bruk av variasjon, ulike differensieringsmetodar, konkretisering og visualisering, for å sikre at elevane får utbytte av undervisninga. Dei individuelle behova blir tatt vare på ved individuelle tilpassingar, og elevane får ta del i fellesskapet ut i frå sine føresetnadar. Håstein og Werner (2014) presiserer at ein slik vektlegging av individet og fellesskapet tryggjar prinsippet om inkludering. Slik eg ser det tilpassar informantane opplæringa ut i frå eit balansert perspektiv mellom individet og systemet, som er med å tryggje prinsippet om inkludering. Samspelet mellom eleven sine føresetnadar og læraren sin undervisning blir her forstått som relasjonell, da resultat viser til at undervisninga blir lagt til rette ut i frå eleven sine behov for at gode

lærings situasjonar skal oppstå. Eit døme her blir vektlegginga av forkunnskapar i arbeidet med inkludering, utbyte og deltaking i fellesskapet.

Eit anna viktig funn er profesjonsutøving og kulturbygging. I høve profesjonsutøving er gode læringsmiljø og tilpassa undervisning i samarbeid med heim viktig for å fremje danning og lærelyst, samt møte elevane med tillit, respekt og krav. Resultata viser at skulekulturen hadde eit ressursorientert syn på heimen, som er viktig for at samarbeidet skal oppnå god kvalitet. Vidare teiknar informantane eit bilete av eit aktivt samarbeid mellom lærarane, gjennom samhandling og refleksjonar. Dette ser dei på som ein betyding for å kunne byggje ein kultur som er basert på omsyn til den einskilde elev sitt behov for tilpassingar.

Slik eg ser det ut i frå resultata blir elevar med vedtak om spesialundervisning godt inkludert i opplæringa på desse skulane. I høve Haug (2014) sine element om *fellesskap, deltaking, medverknad og utbyte* for å oppnå ein meir inkluderande verksemd, vil eg påstå at desse to skulane utfyller elementa i stor grad. Den inkluderande opplæringa som deltakarane utøver viser at dei har kome langt i arbeide med å oppnå ein inkluderande verksemd. Ein kan sjå på dette ut i frå komplementaritetstenkinga både Haug (2017) og ekspertutvalget (Nordahl, mfl., 2018) støttar seg til; Høg kvalitet på den ordinære opplæringa vil redusere behovet for spesialundervisning, medan låg kvalitet kan auke behovet. Det handlar om å sjå samanhengen mellom den ordinære opplæringa og spesialundervisning, noko resultata viser at desse skulane har. Avslutningsvis vil eg vise til modellen som vart presentert i innleiinga i oppgåva. Eg meiner at hovedfunnet her viser at elevar med vedtak om spesialundervisning blir inkludert i opplæringa, nettopp ved at skulane har fokus på å auke kvaliteten på den ordinære opplæringa. Sett i lys av ekspertutvalget sin konklusjon, kan det sjå ut til at mine to skular ikkje er representative når det gjeld inkludering av elevar med vedtak om spesialundervisning. Studien syner at føresetnad for ei god og inkluderande opplæring for elevar med vedtak, er mellom anna stor tilgang til ressursar, ein kultur med stor grad av profesjonsutøving og ein føresetnad for at elevar skal få opplæring innanfor den ordinære ramma. Dersom undervisninga blir gjennomført på denne måten, kan det sjå ut som at alle elevar får inkluderande opplæring.



## 6.1 Andre problemstillinger å forske vidare på:

- Nyttiggjering av spesialpedagogisk kompetanse på ordinære opplæringstilbod.
- Korleis byggje ein kultur for inkludering og mangfald i skulen?
- Er det samanheng mellom grunnbemanning og antal spesialpedagogiske vedtak?

---

## Referanseliste

- Ainscow, M. (2001). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Falmer Press.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. (Høgskulen i Volda Rapport nr. 62, 2006). Volda: Høgskulen i Volda.
- Befring, E. (1997). The Enrichment Perspective. A special Educational Approach to an Inclusive School. I *Remedial and special education*, 18(3), s. 182-187.
- Booth, T. and Ainscow, M. (2001). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2001). *Inkluderingshåndboka*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Brinkmann, S. & Tanggard, L. (Red). (2012). Intervjuet. I S. Brinkmann & L. Tanggard (Red), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (s. 17-45). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. Henta frå <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Henta frå [https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf)
- Engen, T.O. (2010). Tilpasset opplæring: utkast til en faglig forståelse. I G. D. Berg, og K. Nes (Red), *Tilpasset opplæring – støtte til læring* (s. 51-75). Oslo: Oplandske Bokforlag.
- Festøy, A. R.F. & Haug, P. (2017). Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning i lys av inkludering. I P. Haug (Red), *Spesialundervisning. Innhold og funksjon*. Oslo: Det Norske Samlaget

Forskrift til opplæringslova, FOR-2006-06-23-724. (2018). Henta frå <https://lovdata.no/>

Hammersley, M. & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk: Grunnlaget for feltarbeid og felt forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hansteen, H. M. (2010). Axel Honneth - anerkjenningskamp og demokrati. I J. Pedersen (Red). *Moderne politisk teori* (s. 206-225). Oslo: Pax Forlag

Haug, P. (2003). Har spesialundervisninga ein plass i skulen for alle? *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, 81(2), 86-94.

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

Haug, P. (2017a). Kva spesialundervisning handlar om, og kva funksjon den har. I P. Haug (Red), *Spesialundervisning. Innhald og funksjon* (s. 386-406). Oslo: Det Norske Samlaget.

Haug, P. (2017b). Å møte mangfaldet i opplæringa. I P. Haug (Red), *Spesialundervisning. Innhald og funksjon* (s. 9-30). Oslo: Det Norske Samlaget.

Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (Red). *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis* (s. 19-55). Oslo: Cappelen Akademisk.

Johannessen, A., Tuft, P.A. & Christoffersen L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4.utg.). Oslo: Abstrakt Forlag.

Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen*. (St.meld. nr. 31, 2007-2008). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kvarv, S. (2010). *Vitenskapsteori – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2.utg.). Oslo: Novus Forlag.

- 
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Mitchell, D. (2014). *Hvad der virker inkluderende undervisning – evidensbaserte undervisningsstrategier*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Nilsen, S. (2012). Spesialundervisningens tiltakskjede. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5.utg., s. 240-264). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid?*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. (Høgskulen i Hedmark Rapport 9, 2009). Elverum: Høgskulen i Hedmark.
- Nordahl, T., mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61. (2018). Henta frå <https://lovdata.no/>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Straume, I. S. (2011). Danning i en flerkulturell lærerutdanning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95(1), 5-15.
- Strømstad, M., Nes, K. & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering?* Oslo: Opplandske Bokforlag.
- Tangen, R. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5.utg., s. 17-30). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thurén, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Toppol, A. K., Haug, P. & Nordahl, T. (2017). I P. Haug (Red), *Spesialundervisning. Innhold og funksjon* (s. 31-51). Oslo: Det Norske Samlaget.

Unneland, A. K. R. (2012). Så flink du er! Om anerkjennelse og vurdering. I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 108-133). Oslo: Universitetsforlaget.

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Lokalisert på [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)

UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Lokalisert på <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254e.pdf>

Utdanningsforbundet. (2011). Lærertetthet i grunnskolen. Henta frå [https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/temanotat/temanotat\\_2011\\_02.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/temanotat/temanotat_2011_02.pdf)



---

## Norsk samandrag

Denne studien har undersøkt korleis elevar med vedtak om spesialundervisning blir inkludert i opplæringa. Den har teke utgangspunkt i kva kontaktlærarar og spesialpedagogar vektlegg i sitt arbeid med inkludering, og korleis undervisninga blir lagt til rette for mangfaldet i elevgruppa, slik at alle kan delta i den ordinære opplæringa. I tillegg har studien sett på sambandet mellom spesialundervisning og ordinær opplæring. Studien har teke utgangspunkt i følgjande problemstilling: ”Korleis blir elevar med vedtak om spesialundervisning inkludert i opplæringa?”.

Formålet med forskingsprosjektet har vore å bevisstgjere korleis arbeidet med å inkludere elevar med vedtak om spesialundervisning i opplæringa går føre seg i norske skular. Gjennom at tematikken blir forska på, kan det bidra til vidare forskning på tema, samt at det kan gjere lærarar og skuleleiarar meir bevisst på korleis dei kan leggje opp til ein inkluderande opplæring for mangfaldet i elevgruppa.

Undersøkinga si teoretiske forankring tek utgangspunkt i definisjonane og forståinga til det internasjonale- og det norske perspektivet på omgrepet inkludering. Prinsippet om tilpassa opplæring, vektlegging av mangfaldet og sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning blir presentert som nødvendige element i arbeidet med inkluderande opplæring.

I dette forskingsprosjektet byggjer det empiriske materialet på semistrukturerte intervju av to kontaktlærarar og to spesialpedagogar på 5. trinn. I tillegg vart ein elev med vedtak om spesialundervisning intervjuet og observert ein heil skuledag. Hensikta med elevintervjuet og observasjonen var å få innsikt i eleven sitt perspektiv på eiga opplæringssituasjon. Elevintervjuet og observasjonen har vorte brukt som supplerande materialet. I denne oppgåva er det tenkt triangulering ut i frå kva dei vaksne informantane formidlar, og kva dei gjer i praksis, for å sikre pålitelegheit.

Studien konkluderer med at elever med vedtak om spesialundervisning i stor grad vart inkludert i opplæringa. Det blir peika på at arbeidet fokuserte på å leggje til rette for mangfaldet slik at kvar einskild elev fekk eit tilfredsstillande utbytte av den ordinære opplæringa. Hensikta var å redusere behovet for spesialundervisning i opplæringa.

## Abstract

This study has examined how pupils who have decision on special educational needs become included in the education. It is based on what teachers and special educators emphasize in their work with inclusion, and how the correlation of teaching has facilitated the diversity of the student group so that everyone can participate in the ordinary education. In addition, the study has looked at the connection between special education and ordinary education. The study is based on the following issue: How do pupils who have decision on special educational needs get included in the education?

The purpose of the research project has been to raise awareness about the work of including pupils who have decision on special educational needs in Norwegian schools. Through thematic research, it can contribute to further research on the topic, and that teachers and scholarships may be aware of the correlation they can add to inclusive education for the diversity of the student group.

The study of theoretical anchoring is based on the definitions and understanding of the international and Norwegian perspectives on the term inclusion. The principle of adapting education, emphasis on diversity and the connection between ordinary education and special education is presented as a necessary element in the work of inclusive education.

In this research project, empirical material builds on semistructured interviews by two teachers and two special educators in 5th grade. In addition, one pupil with decision on special educational needs was interviewed and observed an entire school day. The purpose of the pupil interview and the observation was to get insight into the learner's perspective on his own learning situation. The pupil interview and the observation have been used as additional material. In this study, triangulation is thought out of what the informant communicates, and what they do in practice, to ensure trustworthiness.

The study concludes that students who have decision on special educational needs are widely included in the education. It becomes clear that the work focused on facilitating diversity so that each student received a satisfactory exchange of the ordinary education. The purpose was to reduce the need for special education in education.

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Tilbakemelding frå NSD



Hege Knudsmoen

2418 ELVERUM

Vår dato: 20.12.2017

Vår ref: 57405 / 3 / 00S

Deres dato:

Deres ref:

### Tilrådning fra NSD Personvernombudet for forskning § 7-27

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 24.11.2017 for prosjektet:

57405	Inkluderende læringsmiljø for elever med vedtak om spesialundervisning.
Behandlingsansvarlig	Høgskolen i Innlandet, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Hege Knudsmoen
Student	Mari Gårderløyken

### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er unntatt konsesjonsplikt og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

### Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

### Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

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

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

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

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

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt  
Ved prosjektslutt 15.05.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av  
personopplysninger.

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

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Øyvind Straume

Kontaktperson: Øyvind Straume tlf: 55 58 21 88 / [Oyvind.Straume@nsd.no](mailto:Oyvind.Straume@nsd.no)

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Mari Gårderløkken, [mari.garderlokken@gmail.com](mailto:mari.garderlokken@gmail.com)

---

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

#### *”Inkluderende læringsmiljø for elever med vedtak om spesialundervisning”*

##### **Bakgrunn og formål**

I denne studien er formålet å se på hvordan lærere tilpasser undervisningen slik at elever med vedtak om spesialundervisning blir inkludert i opplæringen. Studien skal se på inkluderende opplæringsmiljø i forhold mellom ordinær undervisning og spesialundervisning, samt vurdere kvaliteten ved opplæringstilbudet. Problemstillingen som skal analyseres er ”Hvordan jobber lærere og assistenter sammen om å inkludere elever med vedtak om spesialundervisning i opplæringen?” Prosjektet er en mastergradsstudie ved Høgskolen i Innlandet, campus Hamar.

Jeg henvender meg til skolen da jeg ønsker å gjennomføre intervju av en kontaktlærer, en lærer som har ansvaret for spesialundervisning og to elever med vedtak om spesialundervisning. Dette skal gi meg innblikk i hvordan lærerne forstår inkluderende opplæring, samt hvordan elevene opplever undervisningen.

##### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Hovedtrekkene i studien går ut på intervju av lærere og elever. Dataene vil bli registrert med notater av intervjuene, samt ved bruk av lydopptak om informantene samtykker til det. Spørsmålene vil omhandle samarbeid mellom lærere om undervisning og samarbeid med PP-tjenesten, inkluderende læringsmiljø, ordinær opplæring, spesialundervisning samt kvalitetsvurdering på undervisningen og hvordan opplæringen organiseres. I forkant av intervjuet vil det bli opplyst om at hvis det kommer frem informasjon som viser at barnets liv og helse er utsatt, så er intervjuer pliktig til å gå videre med dette til helsepersonell. Dette er også noe som vil bli beskrevet i informasjonsskrivet til foreldrene. Elevene som skal intervjues vil få spørsmål om undervisningen, trivsel, opplevelse av inkludering og læringsmiljø.

Foreldre som gir samtykke for intervju av barnet kan ved forespørsel få se intervjuguiden. Det vil bli sendt ut informasjonsskriv om deltakelse og samtykke til foreldre.

##### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er jeg, studenten, og veileder som vil ha tilgang til personopplysninger under arbeid med prosjektet. Intervjuene vil bli lagret som en lydfil på diktafon adskilt fra

for eksempel navneliste/koblingsnøkkel. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2018. Ved prosjektslutt vil all innsamlede opplysninger anonymiseres. Anonymisering vil si at direkte personopplysninger slettes, indirekte personopplysninger slettes eller skrives om og digitale lydopptak slettes.

### **Frivillig deltakelse**

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med;

Prosjektleder Mari Gårderløkken, tlf. 900 87 594

Veileder Hege Knudsmoen, tlf. 943 56 760

Med vennlig hilsen

Mari Gårderløkken

## **Samtykke til deltakelse i studien**

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema for foreldre



Til foreldre og foresatte

### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**

#### ***”Inkluderende læringsmiljø for elever med vedtak om spesialundervisning”***

#### **Spørsmål om samtykke til deltagelse i forskningsprosjekt for barn som har vedtak om spesialundervisning (§5-1)**

I denne studien er formålet å se på hvordan lærere tilpasser undervisningen slik at elever med vedtak om spesialundervisning blir inkludert i opplæringen. Studien skal se på inkluderende opplæringsmiljø i forhold mellom ordinær undervisning og spesialundervisning, samt vurdere kvaliteten ved opplæringstilbudet. Prosjektet er en mastergradsstudie ved Høgskolen i Innlandet, campus Hamar.

Jeg ønsker å ha en kort samtale med eleven der jeg stiller spørsmål om elevens egen opplevelse av både den ordinære undervisningen og spesialundervisningen. Elevene som skal intervjues vil få spørsmål om undervisningen, trivsel, opplevelse av inkludering og læringsmiljø. Videre ønsker jeg å ha en tilsvarende kort samtale med den personen som har hovedansvaret for elevens spesialundervisning (spesialpedagog, ekstralærer, assistent) samt elevens kontaktlærer.

Jeg som masterstudent og min veileder, Hege Knudsmoen, har ansvaret for undersøkelsen, og vil anvende dataene i forskningsarbeidet. Dataene vil bli registrert med notater og lydopptak (ved samtykke), og vil bli anonymisert når prosjektet er over.

#### **Bruk og beskyttelse av data**

I undersøkelsen blir resultatene formidlet i samsvar med forskningsetiske retningslinjer, slik at ingen personer kan gjenkjennes. Prosjektet er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. For øvrig følger vi bestemmelsen i Lov om behandling av personopplysninger og de retningslinjer Datatilsynet har utarbeidet for denne type undersøkelser. Det innebærer blant annet:

- Deltagelsen i undersøkelsen er frivillig, og dere kan når som helst trekke dere fra undersøkelsen uten å oppgi grunn. Foresatte kan ved forespørsel få alle skjemaene til gjennomsyn.
- Det får ingen konsekvenser for foresatte eller deres barn å delta i undersøkelsen.

- Det vil ikke registreres og formidles opplysninger i rapportering fra prosjektet som er mulig å føre tilbake til enkeltpersoner. (Elevene er registrerte med et nummer, navn brukes ikke. Bare rektor har listen med navn og nummer.)
- Det vil ikke foregå noen utlevering av opplysninger om enkeltelever til andre personer som for eksempel lærere eller ledelse i skolen.
- I forkant av intervjuet vil det bli opplyst om at hvis det kommer frem informasjon som viser at barnets liv og helse er utsatt, så er intervjuer pliktig til å gå videre med dette til helsepersonell.
- Alle opplysninger anonymiseres senest 15. mai 2018.

Jeg oppfordrer alle foresatte om å svare positivt på vedlagte samtykkeerklæring om barnets deltakelse i undersøkelsen. Samtykkeerklæringen skal returneres til skolen. Jeg ber også foresatte om å orientere sitt (sine) barn om undersøkelsen, og om at det er frivillig for dem å delta.

Med vennlig hilsen

Mari Gårderløkken

Masterstudent ved Høgskolen Innlandet, avd. Hamar.

Mari.garderlokken@gmail.com

### **Samtykke-erklæring** Returneres til kontaktlærer

---

Jeg samtykker at mitt barn kan delta i denne undersøkelsen.

Ja

Nei

Skriv navn på barnet (blokkbokstaver): \_\_\_\_\_

Skriv navn på kontaktlærer til barnet (blokkbokstaver): \_\_\_\_\_

og din (foresattes) underskrift: \_\_\_\_\_

Samtykkeerklæringen oppbevares på skolen.



---

## Vedlegg 4: Intervjuguide for lærarane

### Intervjuguide

#### **Bakgrunnsinformasjon av deltakerne**

- Hvor lenge har du jobbet i skolen?
- Hva slags utdanningsbakgrunn har du?
- Hva slags type undervisningsstilling har du?

#### **Tilpasset opplæring**

- Hvem har ansvaret for spesialundervisningen? (assistent, lærer, spesialpedagog?)
- Har skolen en egen fagansvarlig for spesialundervisningen ved skolen? (Hva slags utdanning, kompetanse og erfaring har evt. den fagansvarlige?)
- Hvordan er spesialundervisningen ved denne skolen organisert? (jf. Grupper, enkeltelever, grupperom, i klasserommet, med assistenter, spesialpedagoger, aldersblanding..?)

#### **Hva slags samarbeid har du med andre lærere, og hvordan er dette organisert?**

- Planlegger du undervisningen din alene, eller sammen med andre lærere?
- Hva slags samarbeid har du med lærere som har spesialundervisningen?
- Hvor ofte har du med deg andre lærere i timen, og hvordan er dette organisert? (Ansvarsfordeling i timene... etc.)

#### **Hvordan planlegger du undervisningen for mangfoldet i elevgruppen?**

- Hva legger du vekt på når du planlegger undervisningen?
- Hvordan tilpasser du undervisningen til elevgruppa? Er det noen utfordringer i forhold til det?
- Hvordan legger du til rette for at elevene skal lære på best mulig måte?
- Hvordan begrunner du dine valg av undervisningsmetode og opplegg?
- Hva gjør du når elever sliter med å tilegne seg fagstoffet som er forventet på trinnet?
- Hva gjør du for at flest mulig skal kunne delta i undervisningen?
- Hvor ofte har elevene undervisning utenfor klasserommet, og hva er begrunnelsen for det?

#### **Gjennomføring av spesialundervisning**

- Hvordan vil du beskrive innholdet i spesialundervisningen ved skolen? (jf. Bestemte fag, metoder, innenfor eller utenfor klassen, smågruppebaserte tiltak osv.)
- Deltar elever med spesialundervisning i de oppgaver som skal vurderes, på lik linje med andre elever? Hvordan?

- Hvor ofte hender det at den som har spesialundervisningen må vikariere i andre fag?
- Blir det satt inn andre opplæringstiltak for elever med vedtak om spesialundervisning?

### **Inkluderende læringsmiljø**

- Hva legger du i inkluderingsbegrepet?
- Hva slags fokus har skolen på inkludering?
- Hva har inkluderingsperspektivet å si for din undervisning?
- Hvordan jobber du sammen med andre lærere/assistenter for å inkludere elever med vedtak om spesialundervisning? Hvor ofte?

### **Samarbeid**

- Hvordan opplever du samarbeidet mellom lærere, assistenter og spesialpedagoger? (dvs. de som gjennomfører spesialundervisning etter vedtak og øvrige lærere når det gjelder elevenes helhetlige tilbud?)
- Hvordan vil du beskrive samarbeidet med foreldre når det gjelder elever som har vedtak om spesialundervisning?
- Hvordan er samarbeidet med PP-tjenesten?
- Gir PP-tjenesten dere veiledning før enkelt elevene er henvist?
- Gir PP-tjenesten veiledning på planlegging, organisering og vurdering av spesialundervisningen? Følger dere dette?

### **Kvalitetsvurdering med vekt på læringsutbytte**

- På hvilken måte vurderer dere kvaliteten på vanlig undervisning og elevenes læringsutbytte ved skolen?
- På hvilken måte vurderer dere kvaliteten på spesialundervisningen og elevenes læringsutbytte ved skolen?
- Hvordan er du fornøyd med kvaliteten ved tilpasset opplæring innenfor den ordinære undervisningen/spesialundervisningen? Ser du forbedringsmuligheter?

### **Organisering**

- Har skolen noen strategi for tidlig innsats, eventuelt hvilke tiltak?
- Har skolen satt inn konkrete tiltak for å styrke elevenes sosiale kompetanse eller elevenes grunnleggende ferdigheter?
- Hvordan arbeider dere med læringsmål og hvordan gjøres de forståelig for elevene?
- I hvilken grad bør elevene ha mulighet til å planlegge, organisere og regulere sitt eget læringsarbeid?

- 
- I hvilken grad har elevene tilgang til å velge mellom forskjellige oppgavetyper?
  - Hvordan vil du beskrive læringsmiljøet for elevene?

## Vedlegg 5: Elevguide

### Elevguide

#### Bakgrunnsfaktorer

- Hva er dine hovedinteresser? På skolen, på fritiden.
- Er læreren din interessert i disse? (Får du snakke, skrive om dem, osv.)
- Hva synes du om å gå på skolen? Hvorfor?
- Hvordan vil du beskrive deg selv som elev?
- Hvem er du mest sammen med på skolen/fritiden?

#### Undervisning og læringsmiljø

- Hvilket skolefag liker du best? Hvorfor?
- Hvordan liker du at undervisningen skal være?
- Hvilke arbeidsmåter liker du best? (fellesundervisning, oppgaver, gruppeoppgaver). Hvorfor?
- Hvor liker du best å ha undervisning? (I klasserommet, på grupperom). Hvorfor?
- Når og hvordan lærer du best?
- Synes du at lærerne tilpasser undervisningen til deg? Hvordan?
- Hva er en god skoletime for deg? Hvorfor?
- Når hadde du en slik time sist?
- Hvor ofte jobber du sammen med andre i klassen?
- Spør du læreren om ting du lurer på i timene eller ting du ikke forstår?
- Blir du sliten eller stresset av skolearbeid?

#### Trivsel og opplevelse av inkludering

- Hvordan har du det på skolen? (oppfølgingsspørsmål: I klassen?)
- Hvordan opplever du lærerne på skolen?
- Hvordan opplever du elever på skolen?
- Hvordan er miljøet i klassen din?
- Trives du i klassen?
- Når trives du best på skolen? Hvorfor?
- Føler du deg inkludert i klassen? (Utdyp dette)
- Hva har du lyst til å jobbe med når du er ferdig i skolen?

SPEED - observasjonsskjema - side 1																					
SKULE OG KLASSE	1: Kommune nr.:	1	2																		
	2: Skule nr. (jf. liste):	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28		
		31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42								
		5. kl.	6. kl.	7. kl.	8. kl.	9. kl.	10. kl.														
	3: Klassesteg:	1	2	3	4																
4: Klasse nr.:																					
5: Namnet på observatoren:																					
DAG, TIME OG FAG	6: Vekedag:	Måndag	Tysdag	Onsdag	Torsdag	Fredag															
	7: Ark nr.:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12								
	8: På timeplanen står det:	Norsk:					Kunst og håndverk:					Valfag:									
		Matematikk:					Musikk:					Fleksibel time:									
		RLE:					Mat og helse:					Utdanningsval:									
		Naturfag:					Kroppøving:					Fremmedspråk/språkleg fordjuping:									
		Engelsk:					Elevrådsarbeid:					Anna:									
		Samfunnsfag:					Arbeidsplan/studietime:														
	9: Observasjonen gjeld:	Spesialundervisning i klassen																			
		Spesialundervisning utanfor klassen																			
	Ordinær undervisning																				
10: Kvar aktiviteten går føre seg:	Klasserom	Grupperom	Spesialrom	Ute	Anna																
LÆRAR	11: Observert elev:	E																		skriv tala her	
		E 0																			
		1																			
		2																			
		3																			
		4																			
		5																			
6																					

Vedlegg 6: SPEED - observasjonsskjema

ELEV OG	7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	12: Eleven er:		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																			
13: Hovudlærer i sekvensen/timen:		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																
14: Kjønn på hovudlærer i sekvensen/timen:		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																				
15: Andre voksne tilstades i timen:		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																
UNDERVISNINGA	16: Starta timen presis?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																			
	17: Slutta timen presis?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																			
	18: Nyttja klassen data/IKT i timen?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																
	19: Nyttja læraren data/IKT i timen?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																
	20: Var alt materiell læraren nytta på plass?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																	
	21: Var alt materiell elevane skulle nytte på plass?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																	
	22: I kva grad var undervisninga variert?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																	
	23: I kva grad var klasseleiinga tydeleg?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																	
	24: I kva grad var klassemiljøet støttande?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																	
	25: I kva grad var elevane interesserte i faget/faga?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																	

		SPEED - observasjonsskjema - side 2																				
		1	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	
	<b>1 Læraren</b>	1	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	
	2	Vender seg til klassen																				
	3	Vender seg til grupper																				
	4	Vender seg til enkeltelevar																				
	5	Vender seg ikkje til elevane																				
	6	Er ikkje tilstade																				
	7	Lærar snakkar																				
	8	Lærar lyttar til elev																				
	9	Lærar gir praktisk beskjed																				
	10	Lærar motiverer/inspirerer/oppmuntrar																				
	11	Lærar presenterer fagstoff/instruerer																				
	12	Lærar kontrollerer elevarbeid																				
	13	Lærar rettleiar individuelt/gruppevis i fag																				
	14	Lærar korrigerer elevåtferd																				
	Lærar arbeider med å få ro i klassen																					
20	<b>2 Utvald elev</b>	1	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	
	15	I storklasse																				
	16	I vanleg klasse																				
	17	I gruppe på meir enn 5 elevar																				
	18	I gruppe på 2-5 elevar																				
	19	Åleine																				
	20	Eleven er avskjerma frå klassen																				
	21	Eleven får spesialundervisning																				
	22	Eleven får støtte frå lærar																				
	23	Eleven får støtte frå spesialpedagog																				
	24	Eleven får støtte frå assistent																				
	25	Får støtte frå andre vaksne																				
	26	Fysisk intervensjon av eleven																				
	27	Lyttar aktivt til lærar																				
	28	Lyttar aktivt til medelev																				
	29	Utfører munnleg fagleg aktivitet																				
	30	Samhandlar med medelev																				
	31	Er uroleg/ukonsentrert/uverksam																				
	32	Forstyrrar medelevar/lærar																				
	33	Ventar på hjelp																				
34	Utfører arbeidsoppgåver, felles																					
35	Utfører arbeidsoppgåver, spesielt tilrettelagt																					
36	Nyttar spesielt tilrettelagt læremiddel																					
37	Nyttar datamaskin, lese Brett e.l.																					
38	Snakkar eit anna språk enn norsk																					
KLASSEN	<b>3 Klassen</b>	1	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	
	39	Heilklasseundervisning																				
	40	Gruppearbeid																				
	41	Individuelt arbeid																				
	42	Lyttar til lærar																				
	43	Lyttar til medelev																				
	44	Arbeider etter arbeidsplan/studietime																				
	45	Arbeider med felles arbeidsoppgåver																				
	46	Arbeider med differensierte arbeidsoppgåver																				
47	Klassen arbeider aktivt																					
INNHALD	48	Klassen er uroleg/bråkete																				
	49	Klassen er uverksam																				
		<b>4 Innhaldet</b>	1	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95
	50	Tema/tverrfagleg aktivitet																				
	51	Norsk																				
	52	Matematikk																				
	53	RLE																				
	54	Naturfag																				
	55	Engelsk																				
	56	Samfunnsfag																				
	57	Kunst og handverk																				
	58	Musikk																				
	59	Mat og helse																				
	60	Kroppsøving																				
61	Anna fagleg innhald																					
62	Prøve/framføring																					
63	Konflikthandling																					
64	Rutinesituasjonar																					
65	Venting																					
66	Andre utomfaglege tema																					

