



Høgskolen i Innlandet

Fakultetet for helse- og sosialvitenskap

Line Roser Håggbom

Masteroppgave

Alle barn har en gnist i seg- alt vi trenger er å tenne den- Roald Dahl.

Master i psykososialt arbeid med barn og unge

RBU3001

2022

Sammen drag

Inkludering for alle er et viktig utdanningspolitisk mål i Norge. Det handler om å fremme et bærekraftig samfunn gjennom å forebygge psykisk uhelse i befolkningen, slik at flere kan bidra i arbeidslivet og står lenger i jobb. Tilpasset opplæring og tidlig innsats representerer viktige verktøy i skolen for å sikre størst mulig læringsutbytte for alle elever i et inkluderende fellesskap. Spesialundervisning representerer i tillegg en sikringsmekanisme for de som ikke får tilstrekkelig utbytte innenfor det ordinære tilbudet og som derfor er ekstra sårbare i et psykisk helseperspektiv. Men mange av disse elevene rapporterer at de opplever seg isolert fra det sosiale fellesskapet på skolen både som følge av sine vansker, men også som følge av spesialundervisningens organisering i skolen. Problemstillingen i oppgaven er på bakgrunn av dette:

Hvordan arbeider læreren med sosial inkludering for elever som mottar spesialundervisning?

Opgaven har sitt teoretiske grunnlag i kunnskap om ulike faktorer i miljøet som påvirker barns helse og utvikling. Det vises også til utviklingspsykologiske perspektiver som gir læreren en sentral rolle i dette arbeidet på skolen. Formålet med oppgaven er å undersøke lærerens arbeid med sosial inkludering slik dette arbeidet fremstår i den enkelte skole og for den enkelte lærer. Oppgaven har et kvalitativt design og fokusgruppe er brukt som metode for å utforske temaet. Videre er tematisk analyse brukt for å finne mønstre i læreres fortellinger og refleksjoner fra eget arbeid, som kunne svare på problemstillingen i oppgaven.

To funn er særlig sentrale. Det første funnet viser til lærernes opplevelse av at det er strukturelle forhold i skolen som hemmer arbeidet med inkludering. Lærerne viste her til at de ikke alltid opplevde handlingsrom nok til å gjøre det de mente var til elevens beste som følge av blant annet økonomi og klassestørrelser. Det andre sentrale funnet var at lærerne var opptatt av sin egen rolle i dette arbeid. De anså eget engasjement i eleven og arbeidet med å skape en trygg relasjon mellom seg og eleven som svært viktig for å fremme sosial inkludering for elever som mottar spesialundervisning. Dette er funn som på den ene siden peker på at ideologien bak enhetsskolen og det sosialpolitiske perspektivet på inkludering ikke er tilstrekkelig ivaretatt i skolen. På den andre siden viser det til et arbeid blant lærerne som i et tilknytningsteoretisk perspektiv inviterer elevene til å søke nærhet og trygghet hos en

de oppfatter som «større, sterkere og klokere» enn seg selv. Dette kan i et helsefremmende perspektiv gjøre det mulig for eleven å bruke mer energi i skolen til utforskning og læring.

Abstract

Inclusion for all individuals is an important educational political goal in Norway. It relates to the promotion of a sustainable society through preventing ill-health within the population, so that more people can contribute to the work life and stay working for a longer time. Adjusted training and efforts early on, represent important tools within the school in order to secure the largest possible profit of learning for all students in an inclusive community. In addition special education represents a safety mechanism for those who do not sufficiently benefit from the standard offer and whom therefore are extra vulnerable in a mental health perspective. But many of these students are reporting that they are feeling isolated from the social community at school both as a result of their struggles, but also as a result of how the special education is being organised in school. The objective of the assignment is based on this:

How does the teacher work with social inclusion for students who receive special education?

The assignment has its theoretical basis in the knowledge of different environmental factors that effects children's health and development. It also references perspectives of development psychology, which gives the teacher a central role in this work at school. The purpose of the assignment is to investigate the teacher's work with social inclusion as it is reflected in the individual school and by the individual teacher. The assignment has a qualitative design and a focus group has been used as a method of exploring the topic. Also, thematic analysis has been used in order to locate patterns in the teachers' stories and reflections from their own work that might be able to answer the objective.

Two findings are especially central. The first finding points to the teachers experiencing there being structural relationships within the school that prohibits the work related to inclusion. The teachers here pointed to there not always being enough room for them to act in the best interest of the student do to among other things, economy and class-sizes. The other central finding was that teachers were dedicated to their own role in this work. They considered their own engagement in the student and work related to establishing a safe relation between

themselves and the student, as extremely important in the promotion of social inclusion for students who receive special education. These are findings that on the one end, points to the ideology behind the unit school and the social political perspective on inclusion, not being sufficiently upheld in the school. On the other hand it shows a work among the teachers, which in an attachment theoretical perspective invites the students to seek closeness and safety with someone they perceive as being "bigger, stronger and wiser" than themselves. This may in a health beneficial perspective make it possible for the student to direct more of their energy towards exploration and learning in school.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn	1
1.2 Avgrensning av oppgavens tema og omfang	3
1.3.1 Inkludering – Sosial inkludering.....	5
1.3.2 Elevene som mottar spesialundervisning i Norsk skole.....	6
1.3.3 Lærerens rolle i skolen.....	7
1.4 Formål med undersøkelsen	8
2.0 Forskning status	12
2.1 Spesialundervisningen	12
2.2 Viktigheten av å høre til i skolen	13
2.3 Bidrag til barns psykiske helse i skolen	14
3.0 Teoretiske perspektiver	15
3.1 Psykisk helse – hva handler det om og hvordan påvirkes det?.....	15
3.2 Utviklingspsykologiske perspektiver som har betydning for psykisk helse.....	18
3.3 Tilknytning som transaksjon i skolen.....	20
4.0 Metodekapittel	22
4.1 Hermeneutikk – å oppdage hvilke briller man har på.....	22
4.2 Fokusgruppe.....	23
4.3 Utvalg og rekruttering:.....	24
4.4 Empirien i oppgaven- hvordan ble den til?.....	25
4.4.1 Intervjuguiden.....	26
4.5 Metodekritikk og undersøkelsens troverdighet.....	27
4.6 Transkribering.....	28
4.7 Søk etter mønstre.....	29
4.8 Tematisk analyse.....	30
4.8.1 Svakheter ved analyse metoden og mine valg for å øke påliteligheten.....	31
5.0 Resultater	32
5.1 Delene som utgjør helheten	32
.....	33
.....	33
5.1.1 Påvirkning av de strukturelle forhold i skolen.....	34
5.1.2 Økonomi.....	35
5.1.3 Engasjerer seg i eleven.....	37
5.1.4 Skaper trygghet i relasjonen.....	40
5.1.5 Avsluttende betraktninger.....	43
5.2 Drøfting	44
5.2.1 Strukturelle forhold i skolen.....	44
5.2.2 Lærerens engasjement i eleven og arbeid med å skape en trygg relasjon.....	48
5.0 Avslutning	55
6.0 Litteratur:	58

1.0 Innledning

«Alle barn har en gnist i seg – alt vi trenger er å tenne den», er et sitat av forfatter Roald Dahl og min overskrift for denne masteroppgaven. Det er ukjent for meg i hvilken sammenheng sitatet er fra opprinnelig, men det har i arbeidet med denne oppgaven, dukket opp flere steder i litteraturen som omhandler barn og unges psykiske helse og skolegang.

For meg representerer sitatet et verdigrunnlag i min yrkesutøvelse som sykepleier med videreutdanning i psykososialt arbeid med barn og unge. Det gir, slik jeg leser det, hver enkelt av oss og samfunnet et ansvar for at barn og unge vokser opp i miljøer som gir de muligheten til å bli den beste versjonen av seg selv. I skolen innebærer dette først og fremst å tilby elevene et trygt og inspirerende læringsmiljø sammen med de skoleansatte og medelever (Opplæringslova 1998, §9a). Et godt psykososialt miljø er viktig for at elevene i det hele tatt skal være i en læringsposisjon - og god opplæring skaper igjen trygge psykososiale skolemiljø (NOU 2015:2, s.7). Jeg bruker videre i oppgaven psykososialt læringsmiljø synonymt med læringsmiljø fordi jeg anser at det er en nær sammenheng mellom begrepene og de begge beskriver forhold i miljøet rundt eleven som påvirker helse, læring og trivsel (ibid). Jeg vil si mer om dette viktige arbeidet i neste avsnitt når jeg presenterer bakgrunnen for valg av mitt tema i denne oppgaven.

1.1 Bakgrunn

Hva er bakgrunnen for valg av tema i dette oppgaven og hvorfor er dette verdt å se nærmere på? Det norske utdanningssystemet er forankret i tradisjoner og felles verdier som bygger på menneskeverdets ukrenkelighet og likhet for alle. Landets viktigste ressurs er verken fisk, olje eller elektrisk kraft, men menneskene som bor her (Holte, 2016). Utdanningssystemet skal ruste oss for fremtiden. Dette krever gode læringsmiljøer hvor eleven opplever både det faglige og det sosiale fellesskapet som utviklende og godt (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 68).

Stortingsmeldingen «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO», fremhever regjeringens satsing på utdanning og kunnskap for alle og legger sammen med flere nasjonale utredninger og rapporter, vekt på inkludering som et viktig prinsipp i utdanningen (Meld. St. 6 (2019/2020), s. 19). Inkludering som fenomen ble særlig aktuelt fra midten av 90- tallet, da Norge skrev under på Salamanca erklæringen (UNESCO, 1994).

Denne erklæringen handler om prinsipper for opplæring av personer med særskilte behov. Den la et grunnlag i skolen for å flytte søkelyset fra individuelle særskilte behov til skolens evne til å møte alle barns ulike evner og forutsetninger (ibid). Erklæringen fastslår at den enkelte elev skal oppleve sosial tilhørighet i et fellesskap med jevnaldrende.

Hvert år begynner ca. 60 000 forventningsfulle barn på skolen. Noen av disse barna vil i løpet av sin skolegang, trenge mer hjelp og støtte enn andre for å nå sitt fulle potensiale. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, heretter Opplæringslova, er en lov som omhandler rettigheter og plikter forbundet med opplæring og skolegang i Norge (Opplæringslova, 1998). Opplæringsloven skal sikre et utdanningssystem tilpasset den enkeltes forutsetninger og evner. Tidlig innsats og tilpasset opplæring er viktige virkemidler i dette arbeidet. Når en elev i trenger mer hjelp og støtte enn det som er mulig å tilpasse innenfor det ordinære tilbudet, har den rett på spesialundervisning etter opplæringslova (Opplæringslova, 1998, §5.1). Spesialundervisning betegnes av professor ved institutt for pedagogikk, Peder Haug som «bakveggen» i skolesystemet. Den skal slik han formulerer det, sikre alle elever retten til læring uansett forutsetninger (Haug, 2017, s. 9).

I 2017 viste en rapport fra barneombudet at elever som mottok spesialundervisning hadde et dårligere skolemiljø enn andre elever og at en stor del av disse elevene opplevde mobbing på grunn av vanskene de hadde. Den viste også at elever med spesialundervisning ikke ble hørt, og ikke fikk medvirke i opplæringen sin (Barneombudet, 2017, s. 8). Året etter kom et regjeringsoppnevnt ekspert- utvalg til samme konklusjonen (Nordahl et al., 2017, s. 5). Annen nasjonal forskning, ekspertutvalg, prosjekter og rapporter fra ulike samfunnsaktører har i flere omganger bekreftet mye av denne bekymringen for spesialundervisningen som en ekskluderende praksis (Markussen et al, 2007, s. 24., Haug, 2017s. 54. Bachmann & Haug, 2006, s. 22). Mange peker på at spesialundervisning på denne måten risikerte å være en praksis som utgjør en risikofaktor for elever som allerede er sårbare i et psykisk helseperspektiv. Dette er ikke tråd med verken den politiske eller internasjonale intensjonen for spesialundervisning og inkludering for alle.

Peder Haug viser i sin forskning på spesialundervisning til at det ikke finnes så mye systematisert kunnskap om elevene som får spesialundervisning og den samla opplæringen de får (Haug, 2017b. s 54). Han viser til at man vet mye om hva undervisningen bør inneholde, men lite om hvordan den ser ut i praksis. Jeg ønsket derfor gjennom denne oppgaven å finne

ut mer om helheten i dette arbeidet og temaet mitt ble inkluderingsarbeidet i skolen for elever som mottar spesialundervisning i et psykisk helseperspektiv. På bakgrunn av barneombudets rapport formulerte jeg følgende forskningsspørsmål:

- Hva blir ekstra viktig for elever som mottar spesialundervisning i skolen i et psykisk helseperspektiv?
- Og hvem blir ekstra viktig for disse elevene i skolen?

Jeg vil videre i oppgavens første kapittel presentere temaet mitt nærmere gjennom avgrensningen av dette, deretter gjøre rede for min problemstilling i prosjektet og vise til studiens aktualitet, hensikt og mål. Til slutt i dette kapitelet presenteres oppgavens videre oppbygning.

1.2 Avgrensning av oppgavens tema og omfang

Hva og hvem som blir viktig for elevene som mottar spesialundervisning i skolen i et psykisk helseperspektiv er spørsmål som viser til skolens kanskje viktigste oppgave og som ifølge skolens formålsparagraf, er å sette barn og unge i stand til å håndtere sine liv (Opplæringslova, §1.1). Skolen er mer enn en samfunnsinstitusjon med faglig kunnskap som mål. Skole og utdanning dreier seg like mye om mellommenneskelig samspill, og har stor betydning for barns muligheter til å bli individer som kan inngå i sosialt forpliktende samarbeid i fremtiden. Tilhørighet og fellesskap er viktig for alle mennesker og en av de største risikofaktorene for utvikling av psykiske helseproblemer hos barn og unge er opplevelsen av utenfor skap (Folkehelseinstituttet, 2010, s. 10., Qualter et. al, 2009. s. 494., Mjaavatn & Frostad, 2014)

Psykisk uhelse koster samfunnet vårt store summer både økonomisk og som tapt livskvalitet for den enkelte. Den mest effektive måten, og kanskje eneste måten, er å løse dette gjennom forebygging, det vil si tiltak som settes inn før folk blir syke (Folkehelseinstituttet. 2009, s. 10., Arbeids- og velferdsdirektoratet, 2016. s. 35, Holte, 2016).

Denne oppgaven tar for seg det forebyggende og helsefremmende arbeidet i skolen som handler om inkludering for alle, men også for den enkelte elev, slik at elever som mottar spesialundervisning ikke skal oppleve et dårligere skolemiljø enn sine medelever slik dette kom frem i barneombudets rapport (Barneombudet, 2017).

Jeg har valgt skoler i en og samme region for mine undersøkelser fordi jeg, med henvisning til Haug sin forskning som viser at det ikke finnes så mye systematisert kunnskap om elevene som får spesialundervisning og den samla opplæringen de får, ønsket et bilde av de lokale forholdene i dette arbeidet (Haug, 2017b. s 54). Læreren stemme ble her viktig, fordi det er deres og elevenes hverdag dette handler om. Hvilke vansker den enkelte elev har som utgangspunkt for behovet for spesialundervisning har ikke vært av betydning for oppgaven fordi det nettopp handler om arbeidet med inkludering for alle. I neste punkt vil jeg presentere min problemstilling og gjøre rede for de ulike faktorene i denne

1.3 Oppgavens problemstilling

Min problemstilling i oppgaven er på bakgrunn av tanker fra de innledende avsnittene:

Hvordan arbeider læreren med sosial inkludering for elever som mottar spesialundervisning?

I dette avsnittet vil jeg gjøre rede for de ulike delene i denne.

Jeg har valgt å bruke spørreordet «hvordan», fordi jeg har lite kunnskap om dette fra før og fordi det handler om lærerens tenkemåte- om deres beskrivelse og refleksjoner over eget arbeid. Dette er en beskrivende problemstilling og spørreordet «hvordan» åpner dialogen og gir rom for drøfting av ulike perspektiver. Dette er i tråd med min vitenskapelige bakgrunn og tanker fra hermeneutikken om at jeg i min oppgave søker en kunnskapskilde utover empiri og logikk. Hermeneutikk går, kort sagt her, ut på å søke å forstå og ikke bare begripe intellektuelt (Thuren, 2013, s. 104). Jeg vil presenterer hermeneutikken som mitt vitenskapelige ståsted nærmere i metode kapitelet senere i oppgaven.

Videre her vil jeg videre gjøre rede for inkluderingsbegrepet som jeg i min problemstilling har «spisset» til sosial inkludering og vise til hva lærerens «arbeid» med sosial inkludering innebærer i denne oppgaven. Jeg vil deretter si noe om hvem forskningen sier at elevene som mottar spesialundervisning er, og gjøre rede for lærerens rolle i skolen- noe som til slutt i dette kapitelet viser til formålet med denne oppgaven.

1.3.1 Inkludering – Sosial inkludering

Til grunn for mitt valg av sosial inkludering i oppgaven ligger fokuset på arbeid med et inkluderende skolemiljø for alle i et psykiske helseperspektiv og den beskyttende effekten sosial støtte og tilhørighet kan ha for elevene (Folkehelseinstituttet, 2018, s. 24). I ulike undersøkelser der elevene vurderer sin egen skolesituasjon, fremstår det sosiale som svært viktig (Utdanningdirektoratet, 2016 s. 12).

Den teoretiske forståelsen av sosial inkludering i denne oppgaven, er hentet fra Strømstad, Nes og Skogens gjennomgang av inkluderingsbegrepet i læreplanverket L97 (Strømstad et, al. 2004, s. 2). I denne forståelsen legges det til grunn tre dimensjoner i arbeidet med inkludering som alle er virksomme for eleven: faglig, sosialt, og kulturelt. Den sosiale dimensjonen

handler om inkludering gjennom relasjonsbygging og reflektert bruk av samspill med elevene (ibid).

En mer overgripende definisjon av arbeidet med inkludering som jeg synes passer inn i de tankene jeg har gjort meg i forhold til denne oppgaven, lyder slik:

Inkludering kan sies å innebære en tenkemåte og dermed handlemåte der inkludering er et veiledende prinsipp for det pedagogiske arbeidet, og der et høyere mål er å bidra til et mer inkluderende og bærekraftig samfunn. Muligheten til å oppleve mestring sammen med andre er sentral» (Nordahl et. al., 2017, s. 27)

Denne er utarbeidet av Thomas Nordahl og hans ekspertgruppe etter en gjennomgang av internasjonal forskning med fokus på inkluderingsarbeid, internasjonale policy dokumenter og avtaler. For meg viser denne definisjonen til et krav om en grunnleggende anerkjennende væremåte, til et verdigrunnlag og en måte å være i verden på, som krever høy grad av selvrefleksjon hos den som skal arbeide inkluderende. Den støtter også oppunder og viderefører tanker fra formålsparagrafen i Norsk skole og utdanningspolitiske målsetninger, som bygger på menneskeverdets ukrenkelighet og at alle mennesker er like mye verdt, uavhengig av hva som ellers skiller oss (Opplæringslova, 1998. §1.1).

Når jeg spør etter læreren «arbeid» med sosial inkludering, refereres det til denne inkluderingsdefinisjonen og til lærernes tenkemåte og dermed handlemåte i eget arbeid med relasjonsbygging og reflektert bruk av samspill med elever som mottar spesialundervisning. Det kan sies å søke både et hvorfor og et hvordan det arbeides med dette.

I neste punkt skal gjøre rede for hvem forskningen sier at elever som mottar spesialundervisning i norsk skole er og hvorfor det å høre til og oppleve sosial støtte kan være ekstra viktig for disse elevene i et psykisk helseperspektiv.

1.3.2 Elevene som mottar spesialundervisning i Norsk skole

Spesialundervisningen skal sikre elevene bedre vilkår for læring og utvikling enn de får i den ordinære undervisningen (Opplæringslova 1998. §5.1). Men det er allikevel det samla undervisningstilbudet som skal gi eleven et forsvarlig utbytte.

Det er mange grunner til at elever mottar spesialundervisning, men de fleste har en konkret vanske eller diagnose (Nordahl et. al, 2017 s. 112). Det er flere gutter enn jenter. Og flere elever med lav sosioøkonomisk status som har behov for dette, enn elever der foreldrene har høyere utdanning og bedre sosiale levekår generelt (ibid).

Elevene som mottar spesialundervisning oppgir generelt lavere trivsel, lavere motivasjon og arbeidslyst, lavere engasjement, mindre selvhverdelse og selvkontroll enn andre elever. De opplever også generelt svakere relasjoner til sine medelever (Nordahl et. al. 2017 s. 114, Skinner & Pitzer, 2012., Haug, 2017. s. 53.). I tillegg møtes de også med lavere forventninger og har ofte lavere progresjon enn andre elever som strever i skolen, men som ikke har spesialundervisning (Nordahl et al., 2017 s. 117). Elever som mottar spesialundervisning mangler også erfaring med medvirkning og de opplever seg ikke verdsatte (Barneombudet, 2017., Haug. 2017. s. 46).

Mange av barna som mottar spesialundervisning er på denne måten «trippelt sårbare barn» i et psykisk helseperspektiv. Med dette menes barn som opplever både å ha lav sosioøkonomisk status, som har tilleggsproblemer i familiesituasjonen sin, og som har følelsen av ikke å være inkludert i skolemiljøet sitt (Veland & Hamm, 2015. s. 52).

I skolen er det lærerne som møter disse elevene i hverdagen, lærerens viktige rolle i elevens liv presenteres i neste punkt.

1.3.3 Lærerens rolle i skolen

Læreren har en sentral posisjon i elevens liv. Det å ha en god relasjon til læreren sin har betydning for alle elever, men er spesielt viktig for de som av ulike grunner strever i skolen og som også på andre områder i livet er sårbare (Federici & Skaalvik, 2013 s. 1. Hattie, 2014. s.121). Forskningen viser at dette kan henge sammen med utviklingspsykologiske og tilknytningsteoretiske perspektiver (Bergin & Bergin, 2009. s. 14). Jeg vil presentere disse perspektivene nærmere i min teoretiske ramme for prosjektet senere i oppgaven.

Betydningen av elevenes forhold til lærerne har fått økt oppmerksomhet både i den skolepolitiske debatten og i den pedagogiske forskningen (Federici & Skaalvik, 2013 s. 1).

Det pekes på at dette er forhold som også bør få økt oppmerksomhet også i norsk forskning (ibid). Lærernes betydning for elevenes læring og sosiale utvikling er videre et avgjørende premiss for alle de mål som settes for skolen og de tiltak som iverksettes. Det å tilrettelegge for støttende faktorer i det sosiale miljøet slik at resultatet blir økt livskvalitet og trivsel for elevene er tiltak som støtter det helsefremmende arbeidet i skolen (Holte, 2016, s. 23).

Læreren skal i dagens skole ikke bare formidle kunnskap og behandle en klasse som en ensartet organisme, men skal differensiere undervisningen slik at alle får den tilpassede opplæringen de har krav på (Opplæringsloven, 1998. §11). Dette er forhold som også viser til formålet med denne oppgaven og jeg vil gjøre rede for denne i neste punkt.

1.4 Formål med undersøkelsen

Arbeid med inkludering i skolen kan beskrives både som et prinsipp og som en prosess. Som prinsipp er arbeidet med inkludering et verdispørsmål knyttet til elevens tilhørighet og likeverdighet. Som prosess dreier det seg om hvordan dette prinsippet skal omsettes til praksis, hvordan skolen gradvis endrer seg gjennom tiltaks- og kompetanseutvikling, slik at alle elever aksepteres og får et inkluderende tilbud (Ogden, 2015b, s. 4).

Inkludering i skolen, har historisk sett vært nært forbundet med elever som får spesialundervisning. Den nye læreplanens overordnende del understreker imidlertid at inkludering ikke er ensbetydende med elever som får spesialundervisning, men at de særskilte tiltakene som noen elever har behov for, er en del av et inkluderende fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017). Hvordan begrepet inkludering realiseres i undervisningen, blir imidlertid gjerne overlatt til den enkelte pedagog å utforme (Olsen, 2010, s. 60).

God skoleutvikling krever rom for å stille spørsmål og lete etter svar. Det krever også et profesjonsfellesskap som er opptatt av at skolens praksis bidrar til alle elevens læring og utvikling. Denne oppgaven tar for seg spenningsfeltet mellom inkludering og spesialpedagogiske tiltak og lærernes arbeid med sosial inkludering for elever som mottar spesialundervisning.

Forfatter og forsker på spesialpedagogiske problemstillinger, Miriam Olsen påpeker at det i en analyse av inkluderingsarbeid i skolen må stilles spørsmål både om hva inkludering er,

hvorfor det skal inkluderes, og hvordan inkludering kan iverksettes (Olsen, 2010 s. 4). Jeg ønsker at lærernes stemme i min undersøkelse skal si noe både hva, hvorfor og hvordan de jobbet med sosial inkludering i deres skole. Prosjektet har hatt som mål å bidra med noen gode tanker til å tenke videre med i dette arbeidet som kan komme lærerne og elevene til gode, slik at flere barn i norske skoler kan få gnisten i seg tent (Schibbye, 2012, s. 20).

1.5 Videre oppbygging av oppgaven

De innledende avsnittene har hatt som mål å presentere bakgrunn for valg av tema gjennom presentasjon av de politiske og ideologiske rammene i dette arbeidet. Men også å vise frem den relasjonelle siden ved å sette søkelys på de viktigste aktørene i dette arbeidet, læreren og eleven som mottar spesialundervisning.

I neste kapittel presenteres aktuell forskning som både underbygger spesialundervisningens intensjon om å være et psykisk helsefremmende og forebyggende helsetiltak i skolen, men også viser svakheter ved denne praksisen i skolen i dag. Det vises videre til forskning som viser viktigheten av å høre til i skolen og til forskning på faktorer som kan fremme den psykiske helsen til elevene generelt.

Det neste kapitlet, kapitel 3, følger opp ved å vise til både hva som fremmer, men også utgjør risikofaktorer for den psykiske helsen vår. Fordi dette er faktorer som er av betydning fra tidlig barndom, presenteres tanker fra utviklingspsykologiske teorier av betydning for dette- John Bowlbys tilnytningsteori og Mary Ainsworth og hennes videreføringen av dette arbeidet med innføringene av begrepene «trygg base» og «trygg havn». Dette for å illustrere den viktige dynamikken mellom tilknytning og utforskning for elevens mulighet til trivsel og læring.

Avslutningsvis i kapitel 3 forklares de indre arbeidsmodellene mennesket utvikler som følge av tidlige omsorgserfaringer- det handler om menneskets forventninger både til en selv, andre og til hva som er mulig i samspill. Deretter presenteres denne mønsterdanningen gjennom transaksjonsmodellen som viser til en forståelse av mennesket som ikke bare påvirket av, men også som formet i samspillet med miljøet.

Kapitel 4 presenterer metoden og den vitenskapelige rammen i prosjektet. Jeg viser her til den kvalitative metoden og tanker fra hermeneutikken som i motsetningen til naturvitenskapens forklarende fremgangsmåte, søker å forstå menneskelivet slik det manifesterer seg i et mangfold av uttrykksmåter (Thomassen, 2016, s. 159).

Deretter får de viktigste aktørene igjen spille hovedrollen i kapitel 5, hvor jeg presenterer aktuelle funn fra lærerens arbeid med sosial inkludering for elever med spesialundervisning

og påfølgende drøfting av funnene. Helt til slutt presenteres noen tanker å tenke videre med fra denne undersøkelsen.

2.0 Forskning status

Jeg er i oppgaven opptatt av det nasjonale bildet i forskningen på spesialundervisning, viktigheten av å høre til i et fellesskap og den psykiske helsen vår. Men viser også til internasjonal forskning og funn på området, da tema og problemstillingen jeg presenterer i oppgaven også må ses i en større sammenheng. Mange av ideologiene i norsk skole i dag er nettopp resultater av internasjonal påvirkning og forhold.

Mye forskning sier i dag noe om viktigheten av å høre til i skolen for eleven og det vises her også til lærerens viktige rolle i elevenes liv. Når jeg skal vise til forskning som jeg mener er relevant for min oppgave, blir det for meg viktig å holde fast denne tanken om at spesialundervisningens intensjon i seg selv, er å være et psykisk helsefremmende og forebyggende helsetiltak i skolen. Jeg har delt inn forskningen i ulike avsnitt som alle er aktuelle i forhold til min problemstilling. Jeg viser også til supplerende forskning på temaene videre gjennom oppgaven.

2.1 Spesialundervisningen

Tall fra grunnskolens informasjonssystem 2020/2021 viste at 49246 elever fikk spesialundervisning etter enkeltvedtak på 1-10 trinn og at av disse fikk 6215 elever hovedsakelig spesialundervisning alene (Utdanningsdirektoratet, 2021). Tallene sier ikke noe om årsakene til at elevene fikk dette tilbudet utenfor fellesskapet, men de viser at det er elever i den norske skole i dag, som mottar undervisningen sin utenfor fellesskapet deler av tiden. Dette kommer også frem i Barneombudets rapport «Uten mål og mening?», som jeg refererte til innledningsvis. Denne viser her til at verken elevenes – eller spesialundervisningens potensiale blir utnyttet fullt ut. Dette skyldes ikke at spesialundervisning i seg selv ikke nytter, men at spesialundervisningen som gis ikke er god nok og at den kan virke ekskluderende i sin form (Barneombudet, 2017). Dette er funn som også støttes av den regjeringsoppnevnte ekspertgruppen på området som ble ledet av Thomas Nordahl (Nordahl et, al, 2017, s. 215).

2.2 Viktigheten av å høre til i skolen

Medelevers effekt på læring er høy, og ved å også begrense noe av den negative virkningen medelever har, kan effekten bli ennå høyere (Hattie, 2014, s. 121). Lav aksept hos elever i klasserommet kan settes i sammenheng med redusert engasjement og prestasjon (ibid). Elever som selv opplever at de er ensomme og isolerte fra fellesskapet, har forhøyet risiko for alvorlig depresjon i tenårene (Qualter et al, 2010, s. 494., Ogden, 2015b, s. 8).

Selv med ambisjoner om et inkluderende læringsmiljø kan elevene sin egen opplevelse være noe helt annet og vise til en ekskluderende og marginaliserende praksis. Hva som er årsaken til disse resultatene, er uvisst og studier går ofte ikke inn på dette spørsmålet (Haug, 2017b, s. 46). Det resultatene allikevel viser er at de samlede opplæringstilbudet til elevene som mottar spesialundervisning ikke fungerer godt for en god del av elevene (Haug, 2017b, s. 46., Nordahl et al, 2017., Barneombudet, 2017, Markussen et al, 2007).

Djupepeds utvalgets rapport, «Å høre til- virkemiddel for trygge psykososiale skolemiljø», løfter viktigheten av å høre til i skolen. Det å tilhøre en klasse er etter utvalgets vurdering, avgjørende for elevens mulighet for å kunne føle sosial tilhørighet og oppleve sosial støtte (NOU 2015:2, s. 156).

En større spørreskjemaundersøkelse fra 2001, gjennomført av Nasjonalt senter for læringsmiljø i Stavanger, viser til at det å høre til har betydning for alle, men kanskje spesielt for elever som av ulike årsaker er sosialt sårbare. For barn og unge som befinner seg i marginale livs- og omsorgssituasjoner kan skolen by på erfaringer som gir motstandskraft gjennom opplevelse av tilhørighet og tilegnelse av kompetanse som styrker egenverdet (Veland & Hamm, 2015, s. 52).

I 2015 la Ludvigsen- utvalget frem sin sluttrapport: «Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser» (Ringreide & Thorkildsen 2019, s. 18). Utvalget la i denne rapporten vekt på anbefalinger om et bredt kompetansebegrep og viser til at «sosiale og emosjonelle kompetanser er viktig for hvordan elevene lykkes senere i livet, og at det derfor er ennå viktigere enn før at skolen arbeider systematisk med å støtte elevenes sosiale og emosjonelle læring og utvikling» (NOU 2015: 8).

2.3 Bidrag til barns psykiske helse i skolen

Det finnes i dag en veldokumentert gjensidig sammenheng mellom barns skolemestring og psykisk helse (Folkehelseinstituttet, 2018, s. 24., Prop. 121 S (2019–2024)). Elevenes manglende utbytte av grunnskolen er den faktoren som i norsk forskning i dag, som tydeligst forklarer hvorfor elever ikke oppnår studie- eller yrkeskompetanse gjennom videregående opplæring og derfor risikerer å falle utenfor arbeidslivet i fremtiden. Dette henger ofte sammen med oppvekstvilkårene for øvrig (Meld. St. 32 (2020–2021)., Meld. St. 6 (2019/2020), s. 19., Arbeids og velferdsdirektoratet, 2016).

Folkehelse rapporten fra 2009 viste også til at det ligger en beskyttende effekt i seg selv at skolen er obligatorisk. Dette grunnis ved å peke på at barn og unge gjennom skoletiden utvikler psykologiske ressurser som gir mestringsfølelse og evne til kontroll over eget liv gjennom skoletiden (Folkehelseinstituttet, 2009, s. 25). Det vises også her til en sterk sammenheng i viktigheten av relasjonen mellom den voksne og barnets og barnets psykiske helse både i barnehagen og senere i skolealder (Folkehelseinstituttet, 2019, s. 27).

I skolen kan elevene få støtte fra lærere og medelever i hverdagen (Frederici & Skaalvik, 2013, s. 1). John Hattie viser til tilsvarende resultater i sine metaanalyser. Det handler om gode relasjoner, trygghet, sosiale verdier, normer og akademiske forventninger (Hattie, 2014, s. 52). Hattie peker her spesielt på viktigheten av en god lærer- elev relasjon i en klasse. Og viser til at dette videre henger sammen med gode relasjoner elevene imellom og er dermed en viktig del av læringsmiljøet (Hattie, 2014, s. 52., Malecki & Demaray, 2003).

Den offentlige utredningen NOU 2015:8 «Fremtidens skole- Fornyelse av fag og kompetanser», konkluderte blant annet med at skolen må fokusere mer på psykisk helse og livsmestring i fremtiden. Rapporten understreket også viktigheten av at fremtidens skole arbeider for å bli et sted: «elevene tør å utfolde seg, og at de opplever kulturen og relasjonene til lærere og medelever som støttende og tillitsfulle» (NOU 2015: 8, s.44). For å nå dette målet må «innholdet i skolen være tilpasset elevenes kognitive, psykologiske, sosiale, kulturelle og faglige forutsetninger» (Ibid).

Med denne kunnskapsoppsummeringen som bakgrunn, vil jeg i neste kapittel gjøre rede for det teoretiske grunnlaget i min oppgave.

3.0 Teoretiske perspektiver

Oppgaven trenger nå et rammeverk for min tolkning av lærernes tenkemåter i sitt arbeid med sosial inkludering for elever med spesialundervisning. Som forskningsoppsummeringen i forrige kapittel viste er det å klare seg bra på skolen er en indikator på at man vil klare videre i livet. Og som jeg viste til innledningsvis er det et viktig samfunnsøkonomisk og politisk mål at flere kommer i arbeid og står lenger arbeidslivet enn i dag. I gjennomsnitt er det 8 % av et årskull som havner i en marginalisert posisjon og som i 25 års alder er marginalisert eller ekskludert fra fellesskapet. Disse er ikke yrkesaktive, og de er heller ikke innenfor utdanningssystemet (Arbeid og velferdsdirektoratet, 2016).

Men selv om gjennomført skolegang er viktig for vår psykiske helse nå og i fremtiden, er det tvisomt at skoleresultatene alene er årsaken til hvordan man lykkes videre i livet. Mange av barna som mottar spesialundervisning er, som jeg viste til innledningsvis «trippelt sårbare barn» i et psykisk helseperspektiv (Veland & Hamm, 2015. s. 52). Like sannsynlig er det derfor at problemer på skolen er et symptom på at andre ting ikke fungerer. Barns akademiske, sosiale og personlige utvikling er påvirket av både personlig karakteristika og faktorer på gruppenivå, slik som hjemmet, skole og vennekrets (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 3).

Jeg vil derfor starte dette kapitlet med en kort presentasjon av faktorer av betydning for menneskets psykiske helse. Deretter vil jeg presenterer grunnleggende utviklingspsykologiske og tilknytning teoretiske perspektiver på barns behov for trygghet av en voksen som er «større, sterkere og modigere» enn barnet selv i sin utvikling og til slutt viser jeg til en systemisk forståelse av disse perspektivene som kan ha betydning for lærernes arbeid med sosial inkludering for elever med spesialundervisning.

3.1 Psykisk helse – hva handler det om og hvordan påvirkes det?

Psykisk helse er avgjørende for livskvalitet, mellommenneskelige forhold og produktivitet og innebærer mer enn fravær av sykdom. Verdens helseorganisasjon definerer psykisk helse på følgende måte:

«en tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter, kan håndtere normale stressituasjoner i livet, kan arbeide på en fruktbar og produktiv måte og har mulighet til å bidra ovenfor andre og i samfunnet» (Folkehelseinstituttet, 2018, s. 23).

Dette omfatter utvikling av både følelser, tanker, adferd og sosiale evner, samt evne til selvstendighet, tilknytning, fleksibilitet og vitalitet.

Når man faglig og politisk setter søkelys på barn og unges psykiske helse og ikke deres psykiske vansker, er det i tråd med en internasjonal trend som vektlegger de positive egenskapene ved menneskers psykososiale fungering snarere enn de negative og problematiske (Kvello, 2012, s. 395).

Det skolen først og fremst kan bidra med i dette arbeidet er å skape en skole som gir gode vilkår for elevene til å utvikle en sunn psykisk helse. En skole er helsefremmende hvis den: «styrker det enkelte barn identitet og selvrespekt, oppleves meningsfull, fremmer mestring, skaper tilhørighet, gir trygghet, legger til rette for deltakelse og styrker fellesskapet. (Holte, 2016, s. 23).

3.1.1 Faktorer av betydning for menneskelig utvikling

Alle utviklingspsykologiske teorier må ta utgangspunkt i at mennesket er en biologisk organisme som vokser og utvikler sine egenskaper i et fysisk, sosialt og kulturelt miljø (Askland & Sataøen, 2014, s. 20). En av de mest grunnleggende spørsmålene i disse teoriene er betydningen av påvirkningen og forholdet mellom disse faktorene i vår utvikling. Alle teoriene har derfor også synspunkter på temaet risikoforhold, det vil si forhold i utviklingen som kan bidra til skjevutvikling og utviklingsmessige avvik for den enkelte (Guldbrandsen, 2012, s. 16).

Begrepet risikofaktor benyttes om faktorer som øker risikoen for helseplager, sykdom og død (Folkehelseinstituttet, 2013) og defineres som «en egenskap eller et forhold som kan måles, som henger sammen med og som kommer før et helseutfall» (ibid). En og samme risikofaktor kan ha sammenheng med flere ulike lidelser eller helseproblemer. Risikofaktorer kan skyldes genetiske faktorer eller miljømessige faktorer slik som sosioøkonomiske forhold og mellommenneskelige forhold som opplevelse av mobbing, omsorgssvikt eller andre belastende livshendelser (ibid).

Sammenhengen mellom miljøfaktorer og psykiske lidelser er tydelig i forskningen, men det er vanskelig å avgjøre om det er en direkte årsakssammenheng eller ikke. Dette fordi det også kan være faktorer i individet selv som spiller inn- såkalte sårbarhetsfaktorer (Guldbrandsen, 2012, s. 16). Sårbarhetsfaktorer kan være av både biologisk, psykologisk eller sosial art.

I et folkehelseperspektiv er det viktig å ha kunnskap om og kartlegge disse miljømessige faktorene av betydning for den psykiske helsen. Dette fordi det er disse man gjøre noe med og fordi risikofaktorer er kumulative. Det vil si at man ikke bare kan addere flere risikofaktorer for å finne en effekt, men at den totale virkningen av alle risikofaktorene til sammen blir større enn summen av de enkelte risikofaktorene. Dette kalles en synergieffekt (Folkehelseinstituttet, 2013).

Kjernen i det helsefremmende og forebyggende psykiske helsearbeidet, handler om å identifisere og redusere effekten av risikofaktorer gjennom dels å søke å fjerne de, men også gjennom å tilrettelegge for beskyttende faktorer i miljøet for øvrig. Her er de helsefremmende og beskyttende faktorene viktige. En helsefremmende faktor har positiv innvirkning på helsen (Folkehelseinstituttet, 2013). Beskyttelsesfaktorer reduserer både de negative helsemessige virkningene av belastningene en person blir utsatt for og gjør samtidig personen mer motstandsdyktig. Beskyttende faktorer kan ha sitt utspring i omsorgspersoner, miljøet rundt personen eller være knyttet til egenskaper i personen selv (Folkehelseinstituttet, 2013., Askland & Sataøen, 2014. s. 65. Folkehelseinstituttet, 2019, s. 28). Sosial støtte, er et eksempel på både en helsefremmende og beskyttende faktor.

Et slikt systemisk perspektiv på menneskets utvikling, har som grunnleggende forutsetning at alt i tilværelsen står i en sammenheng, og at denne sammenhengen er noe mer en summen av enkeltdelene (Askland og Sataøen, s. 41). Det legger til grunn at sosial interaksjon, samhandling og relasjoner er grunnleggende menneskelige livsbetingelser og grunnlaget for all vekst og utvikling- både positiv og negativ (Jordet, 2020, s. 126). Jeg vil på bakgrunn av dette, i neste avsnitt presenterer grunnlaget i den britiske psykiater John Bowlbys teori om menneskets tilknytning. Dette er en av teoriene som legger filosofen Georg W. F. Hegels sentrale ide om menneskets utvikling i samspill med sine omgivelser til grunn og som på denne måten også støtter viktigheten av arbeidet med et inkluderende fellesskap i skolen.

3.2 Utviklingspsykologiske perspektiver som har betydning for psykisk helse

Tilknytningspsykologien bygger på forskning rundt foreldre–barn-relasjonen, og har gitt kunnskap om relasjonelle kvaliteter i en relasjon som fremmer trygghet og tillit, læring og god psykisk helse. Denne kunnskapen er også nyttig i klasserommet selv om ikke alle lærer–elev-relasjoner innebærer dyptfulte tilknytningsbånd. Moderne tilknytningsteori er i stor grad basert på Bowlbys arbeid på 40/50-tallet (Guldbrandsen, 2012, s. 139)

Bowlby var kritisk til den retrospektive metoden å se på tilknytning, som var mye brukt i den psykoanalytiske tradisjonen. Her var man opptatt av tidligere situasjoner eller hendelser i barnets liv som direkte årsaker til hendelser i fremtiden. Bowlby var mer opptatt av den prospektive metoden hvor man følger barn over tid, man ble da ofte nødt til å trekke andre konklusjoner mente han (Guldbrandsen, 2012 s. 140). Dette viser til Hegels grunnleggende ide om at det er flere faktorer som spiller inn i menneskets utvikling og som viser at læring for elever skjer i et samspill med de kulturelle og sosiale omgivelsene.

Tilknytning er et av de mest sentrale psykologiske begreper som beskriver menneskets grunnleggende behov for nærhet, omsorg og for å bli tatt vare på som grunnlag for menneskets liv og helse. Dette handler om behovet for kjærlighet (Guldbrandsen, 2012, s 139). Bowlby viste til ideen om at tilknytning er et adferdssystem som omfatter organisering av nærhetssøking og de tilhørende kognitive og emosjonelle komponentene. Med tilknytningsadferd menes den adferden som et barn viser i forbindelse med adskillelse fra og gjenforening med en bestemt omsorgsperson, særlig omsorg som øker nærhet til denne personen (Guldbrandsen, 2012, s. 141).

Bowlby la vekt på at tilknytning er resultatet av kjærlighetsrelasjonen mellom mennesker og et uttrykk for varige og sterke emosjonelle bånd på tvers av tid og rom (Jordet, 2020, s. 192). Teorien viser til barnets avhengighet og behov for en varm og trygg omsorgsperson, som ivaretar barnets grunnleggende psykologiske behov. Disse behovene er tett vevd sammen- og viser til behovet for kjærlighet og tryggheten dette gir og behovet for å lære å utforske verden (ibid). En sunn tilknytningsrelasjon frigjør barnet og leder det fra symbiose til autonomi (Jordet, 2020, s. 192).

Tilknytningsadferden er ikke alltid aktivert, men styres av hva som er hensiktsmessig i en gitt situasjon – hovedmålet med adferden er en biologisk funksjon som har som hovedmål å øke nærheten til omsorgspersonen for å oppnå beskyttelse (Guldbrandsen, 2012, s. 143). Den amerikanske forskeren, Mary Ainsworth utviklet en laboratorieprosedyre, kalt «fremmedsituasjonen», som gjorde det mulig å observere denne tilknytningsadferden, eller dens motstykke eksploreringsadferd, hos ettåringer ved adskillelse fra sin omsorgsperson.

På grunnlag av sine erfaringer med hvor tilgjengelige tilknytningspersonen er, som først er foreldre eller andre omsorgspersoner, og hvordan disse reagerer når barnet trenger trøst eller beskyttelse, formes barnets forhold til disse tilknytningspersonene og seg selv (Guldbrandsen, 2012, s.142). Dette er indre representasjoner, eller «mentale» kart som sier barnet noe om tilliten til sine tilknytningspersoner og om hvorvidt de kan bruke disse som sikker base for egen utforskning og læring. Dette vil også bekrefte eller avkrefte barnets egen opplevelse av verdi og på denne måten sette varige spor barnets evne til aktørskap i nye relasjoner.

Kvaliteten på denne tilknytningen mellom omsorgspersoner og barn deles inn i ulike kategorier som viser til hvordan barnet reagerer på adskillelse. Dette kalles mønstre for tilknytningsadferd og det skilles i hovedsak mellom trygg og utrygg tilknytning (Guldbrandsen, 2002, s. 143). Barn med en trygg tilknytning vil ha etablert gode og hensiktsmessige arbeidsmodeller som hjelper de å navigere på en fruktbar måte i mengden av ulike samspillspartnere i livet. Motsatt vil barn med utrygg tilknytning utarbeide uhensiktsmessige arbeidsmodeller som gjør samspeillet med andre mennesker komplisert og krevende (ibid.).

Mary Ainsworth introduserte senere begrepene «trygg base» og «trygg havn» i tilknytningsteorien, for å illustrere denne dynamikken mellom tilknytning og utforskning. Disse begrepene hadde sitt grunnlag i tilknytningsteoretisk forskning som viste at mennesket vil søke nærhet og trygghet hos en de oppfatter som en autoritetsperson som er «større, sterkere og klokere» enn barnet selv (Guldbrandsen, 2012, s 140). Barnet vil da bruke den voksen som en «trygg base» for utforskning. Samtidig er denne en «trygg havn» som barnet vil søke tilbake til hvis det kjenner uro- dette gjenspeiler sammenhengen mellom menneskets tilknytningsbehov og utforskningsbehov (Ibid).

3.3 Tilknytning som transaksjon i skolen

Menneskets indre arbeidsmodeller dreier seg om forventninger både til en selv, andre og hva som er mulig i samspill. Disse mønstrene er imidlertid dynamiske og kan endres gjennom målrettet og trofast arbeid med relasjonen. Smith beskriver utvikling i lys av transaksjonsmodellen som en aktiv og dynamisk prosess - et sensitivt responderende omsorgsmiljø handler om å tilpasse seg barnets behov over tid.

Når barn og unge begynner på skolen har de med seg sin tilknytningshistorie, fra hjemmet og fra barnehagen. Gjennom alle de sosiale møtene et menneske inngår i, bygger individet opp bilder av seg selv som person. Slik kan man ut fra en transaksjonsmodell forstå menneskers utvikling. Når man ser på utvikling på denne måten forstår man at mennesket er grunnleggende sosialt, samtidig blir samspill sett på som den viktigste forutsetningen for individuell utvikling. Det viser til en forståelse av mennesket som ikke bare påvirket av, men også som formet i samspeillet med miljøet. Tilknytningsteorien har på denne måten bidratt til økt forståelse for hvor viktig det er for barn å kjenne seg trygge skolen for at de skal kunne lære.

Transaksjonsmodellen ble opprinnelig utviklet av Sameroff og Chandler i 1975. Den har hatt stor betydning innenfor utviklingspsykologien fordi den kan oppfattes som et alternativ til den tradisjonelle motsetningen mellom arv og miljø når det gjelder å forstå de ulike faktorene for barns utvikling (Askland & Sataøen, 2014, s. 20). En transaksjon viser til det å se på forholdet mellom individ og miljøet som en toveisprosess- individets måte virker inn på sider i miljøet, som så endrer se og i en endret form virker tilbake på individet. I neste omgang virker individet på nytt inn i miljøet, som på ny endrer seg og skaper nye rammer for transaksjon eller utvekslinger (ibid). Transaksjonsmodellen legger vekt på at utviklingsprosesser pågår over tid, mer enn mot enkelthendelser i individets liv. På denne måten kan man si at utvikling er en prosess som foregår gjennom et livsløp. Det er på denne måten heller aldri for sent å snu en negativ utvikling.

Læreren har en sentral rolle i elevenes liv i skolen. Deres rolle som en autoritetsperson som er «større, sterkere og klokere» enn eleven selv, kan være avgjørende i arbeidet med sosial inkludering for elever som mottar spesialundervisning. Læreren som trygg base for eleven

kan gjennom arbeid med relasjonsbygging og reflektert bruk av samspill med elevene åpne dørene for utviklingsprosesser som kan få positive ringvirkninger i et livsløp.

I neste kapittel vil jeg gjøre rede for valg av design og metode i denne oppgaven og gjøre rede for hvilke vurderinger jeg har foretatt med hensyn til å gjøre oppgaven så gyldig og pålitelig som mulig.

4.0 Metodekapittel

I dette kapitlet skal jeg forsøke å gjøre rede for hvorfor mitt valg av design og metode egner seg til å belyse min problemstilling og besvare mine forskningsspørsmål i oppgaven. Min problemstilling

Hvordan arbeider læreren med sosial inkludering for elever som mottar spesialundervisning?

krevde et kvalitativt design fordi den både søkte dybdekunnskap og en helhetlig forståelse av lærernes arbeid. Jeg valgte fokusgruppe som metode fordi jeg spør «hvordan» noe gjøres, sies, oppleves eller utvikles i skolen. Det kvalitative forskningsintervjuet, slik som fokusgruppe, søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side og det empiriske materialet mitt er på denne måten meningsfulle relasjoner som skal tolkes (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 42).

Det at jeg i denne oppgaven søker lærernes tenkemåte og handlemåte i sitt arbeid med relasjonsbygging og reflektert bruk av samspill med eleven, innebærer bruk av min egen innlevelse. I konteksten skole er denne svært begrenset, men formålsparagrafens henvisning til ideen om menneskeverdets ukrenkelighet og at alle mennesker er like mye verdt, uavhengig av hva som ellers skiller oss, er noe jeg som sykepleier søker å ha et bevisst forhold til i min yrkesutøvelse (Opplæringslova, §1.1). Jeg ønsker i dette kapitlet først å presentere tanker fra hermeneutikken, da dette utgjør den vitenskapelige og filosofiske rammen for mitt prosjekt. Deretter gjør jeg rede for de videre skrittene i min forskning frem til resultatdelen i neste kapittel.

4.1 Hermeneutikk – å oppdage hvilke briller man har på.

Betegnelsen Hermeneutikk, kommer fra det greske «hermeneuein», som betyr å tolke eller fortolke (Thomassen, 2016, s. 157). Hermeneutikk er en gammel disiplin med en lang historie som i nyere tid utviklet seg fra en lære om tekstfortolkning til en allmenn teori om fortolkning og forståelse i vid forstand. I motsetningen til naturvitenskapens forklarende fremgangsmåte, er den forstående metode humanvitenskapens særegne forskningsstrategi - humanvitenskapene søker å forstå menneskelivet slik det manifesterer seg i et mangfold av uttrykksmåter (Thomassen, 2016, s. 159). Å gjøre rede for denne forståelsen er

hermeneutikkens oppgave og som filosofisk teori handler hermeneutikken om hvordan vi mennesker er i stand til å forstå, og hva som skjer i oss når vi utvikler vår forståelse.

Den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer regnes som den mest sentrale hermeneutiske teoretiker i vår tid. Han var opptatt av perspektivet om at «vi forstår og fortolker mening innenfor en spesiell kontekst, en sammenheng, og at i det menneskelige liv vil dette alltid være en historisk sammenheng» (Thomassen, 2016, s. 86). Denne ikke-bevisste for forståelsen kaller han fordommer. Han viser her til fordommer som det som i det hele tatt gjør det mulig for oss å forstå noe. Det er på bakgrunn av disse fordommene at vi kan gripe en mening, også i det nye som møter oss sier han videre. Forståelsen begynner på denne måten aldri på et nullpunkt fordi historien er del av den konteksten vi tenker og handler innenfor den dag i dag- «forståelseshorizonten er en fellehistorisk horisont» (Thomassen, 2016, s. 87).

Horisont indikerer noe vi ikke kan stille oss utenfor og ikke riktig kan ha oversikt over, men som også stadig er i forandring. Når man beveger seg i nye landskap, vil horisonten bevege seg med oss og nye fenomener vil dukke opp. Det vil komme ukjente deler av landskapet til syne og fra nye utkikkspunkter ser man det landskapet man allerede har beveget seg gjennom i et nytt lys.

I lærerens arbeid med sosial inkludering for elever med spesialundervisning er nettopp denne ideen viktig - at vår forståelseshorisont ikke er fastlåst engang for alle, men at den kan endres og utvides. Den er også viktig for alle de barna som trenger støtte i sin utvikling på vei mot den beste versjonen av seg selv- det viser, slik jeg tolker denne horisonten, til at våre indre arbeidsmodeller kan endres i møte med nye mennesker og åpne dørene for stadig nye møter i fremtiden. Dette er også mye av bakgrunnen for mitt valg av fokusgruppe som metode. Fokusgruppe er en metode spesielt egnet til å produsere data om betydningsmønstre i fortellinger, vurderinger og forhandlinger i en gruppe og til å innhente data som kan endre praksis (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 36). I neste avsnitt vil jeg gjøre nærmere rede fokusgruppe som metode.

4.2 Fokusgruppe

Fokusgruppe er en gruppe mennesker som møtes og diskuterer gitte temaer. En fokusgruppe kan ha ulike tilnæringsmåter. Min tilnærming var utforskende, det vil si at jeg søkte

kunnskap om et tema som var ukjent for meg. Min rolle som moderator i fokusgruppen var å holde diskusjonen innenfor bestemte temaer, slik at jeg fikk belyst aktuelle forskningsspørsmål. Det var videre mitt ansvar å drive diskusjonen fremover, delvis basert på det som ble sagt i gruppen. Som moderator skulle jeg være engasjert, men uten å delta aktivt i diskusjonen. Fokusgruppen skal være spontan, men det var allikevel visse retningslinjer for diskusjonen slik at fokus ble holdt. Spørsmålene jeg stilte til gruppen var ikke rettleidende, men rett på sak og enkle (Bjørklund, 2005, s. 44).

Et sosialkonstruktivistisk perspektiv på fokusgrupper vil ha som mål å frembringe deltakernes følelser, holdninger og oppfattelse i forhold til temaet som er i fokus. Denne gruppedynamikken oppfattes her, som en styrke fordi holdninger er formet kollektivt i hverdagslivet: i samtale med andre og i diskusjon (Bjørklund, 2005, s. 47). Dette er også i tråd med Gadamer's tanker om at vår forståelsesprosess kan fremstilles som et møte og en samtale. I et møte trer man inn i en relasjon, hvor individet inngår i et samspill uansett hvilken posisjon man tar i dette. Det er dette begrepet møte referere til- det er skjer noe mellom to parter- det er et jeg – du – forhold (Thomassen, 2016, s. 88). Denne gruppedynamikken i en fokusgruppe skaper en rik skala av ideer, som man ikke får frem på samme måte i det individuelle intervjuet (Bjørklund, 2005, s. 42). Tanken er at i stedet for at holdninger medbringes som en selvstendig ide som personer uttaler seg om i spesielle sammenhenger, så produseres holdninger underveis og ikke minst der det er en sannsynlighet for diskusjon. Det er vanlig at man forsvarer og begrunner sin egen posisjon gjennom å kritisere motparten (Puchta & Potter, 2004 i Bjørklund, 2005, s. 42). Fokusgruppen som metode har ikke som formål å komme frem til enighet om eller presentere løsninger på de spørsmålene som diskuteres, men heller å få frem forskjellige syn på saken (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 36).

4.3 Utvalg og rekruttering:

Mitt prosjekt ble godkjent hos NSD 04.11.2019 (vedlegg 2). Jeg har forlenget oppbevaringsfristen for mine data siden. Jeg startet oktober samme år med å kontakte pedagogisk psykologisk tjeneste i min hjemkommune for å forhøre meg litt om deres oppfatning av skolens arbeid med mitt tema og for å få noen tips om skoler som utmerket seg i en eller annen retning på dette området. Jeg ringte så rektorer ved et utvalg barneskoler og ba om tillatelse til å rekruttere lærere fra deres respektive skoler. Jeg ba også om hjelp til å

videreformidle et rekrutteringsskjema på mail til alle kontaktlærere ved skolen (se vedlegg nr. 3). Kontaktlærerne måtte deretter selv ta kontakt med meg.

Samtlige rektorer jeg kontaktet var positive til min hevelse. Ved en skole inviterer rektoren to kontaktlærere direkte. En av disse takket ja til å bli med på prosjektet mitt. Jeg rekrutterte deretter ytterligere en gjennom en kontaktlærer jeg hadde bekjentskap til privat og som hadde en kollega som ønsker å delta. Jeg brukte også et facebook innlegg til å søke etter flere lærere og rekrutterte på denne måten ytterligere to lærere som jeg hadde felles bekjente med. Til sammen endte jeg opp med 4 lærere til min fokusgruppe, 3 av disse var spesialpedagoger og 2 var i tillegg kontaktlærere.

Min problemstilling handler om lærerens arbeid, at jeg rekrutterte 3 spesialpedagoger var helt tilfeldig. Det jeg i utgangspunktet etterspurte var kontaktlærere, men jeg gikk senere bort i fra dette kravet. Min undersøkelse handler delvis om det spesialpedagogiske feltet og det at jeg (helt tilfeldig) rekrutterte 3 spesialpedagoger ser jeg kun som en styrke for oppgaven, da disse vil ha mer inngående kunnskap om både bakgrunnen til elevene som mottar spesialundervisning og hvilke utfordringer som kan oppstå når elever har behov for noe ekstra. Jeg opplevde heller ikke at det påvirket maktbalansen i diskusjonen at det kun var 1 lærer som ikke hadde denne kompetansen, men at det tvert imot kan ha holdt diskusjonen mer nyansert og fått frem flere perspektiver fra skolehverdagen. I neste punkt vil jeg gjøre for gjennomføringen av min fokusgruppe.

4.4 Empirien i oppgaven- hvordan ble den til?

Empirien i min undersøkelse består av dataene fra gjennomføringen av en fokusgruppe, med 4 lærere jeg presenterte i forrige avsnitt. Fokusgruppen fant sted i et møterom på det lokale biblioteket. Tanken bak valg av lokalet var at møtet skulle skje i mest mulig nøytrale omgivelser og på et sted det var lett for alle å komme seg til. Jeg hadde med meg en assistent som tok notater og kom med noen oppsummerende spørsmål avslutningsvis. Innledningsvis hadde jeg en forholdsvis lang presentasjon av mitt prosjekt og meg selv. Jeg presenterte deretter kort metoden, forklarte min rolle som moderator og forsøkte å skape en trygg ramme for åpenhet med å blant annet si noe om hva jeg ønsket ut av intervjuet: «Bruk gjerne egne erfaringer og kom med innspill på hverandres erfaringer». Det er lov å være enig og det er lov å tenke annerledes». Jeg informerte tydelig om at materialet ville bli oppbevart etter gitte

forskrifter og at det vil anonymiseres. Samtlige deltakere underskrev deretter samtykkeskjema.

Når det gjaldt elevene med spesialundervisning skriver Markussen m.fl. i sin gjennomgang av spesialundervisningen, at det er vanskelig å definere hvem som har spesialundervisning i en klasse eller på en skole. De viser til at: «følger man den juridiske definisjonen, er det uproblematisk; da gjelder bare de som har enkeltvedtak om spesialundervisning. Problemet oppstår når man går inn i en klasse og spør lærerne hvem som har spesialundervisning. Da peker de ofte ut flere enn de som har enkelt vedtak» (Markussen et al, 2007 s. 61). Jeg har valgt å la lærerne i min fokusgruppe fritt snakke om de elevene de selv assosierer med spesialundervisning i sine klasser- dette kan kalles en praksisavgrensning.

4.4.1 Intervjuguiden

Jeg hadde en semistrukturert intervjuguide med 4 hovedtemaer (vedlegg 1), disse var:

- Organisering og gjennomføring av spesialundervisningen
- Sosial inkludering
- Tidlig innsats for barn og unge
- Samarbeid med foreldre og eleven

Dette er i tråd med definisjonen av fokusgruppe som viser til at gruppediskusjonen bør holde seg innenfor bestemte tema, slik at man får belyst de aktuelle forskningsspørsmålene (Bjørklund, 2005, s. 43). Temaene viser til mønstre jeg hadde identifisert i styringsdokumenter og litteraturen som omhandlet temaet inkludering i skolen.

Innledningsvis hadde jeg mer generelle spørsmål som alle deltakerne svarte på. Hensikten var at alle deltakerne skulle få «varmet opp» stemmen og bli bedre kjent med hverandre. Diskusjonen i gruppa gikk lett under hele intervjuet og lærerne fulgte opp hverandres refleksjoner med spørsmål og egne erfaringer på tema i fokus. Fokusgruppen hadde en varighet på 74 minutter uten pause. Åpenhet er et viktig stikkord for hermeneutikk og fokusgruppe som metode.

I en humanistisk tolkningsmetode, slik som hermeneutikken, benytter man sine egne opplevelser og sin egen for forståelse til å forsøke å forklare hva andre tenker, opplever eller føler. Dette er helt nødvendig, men kan også utfordre egne og andres oppfattelse av verden på en måte som ikke er etterprøvable eller beviselig (Thuren, 2013, s. 105.). Jeg vil i neste avsnitt argumentere for undersøkelsens troverdighet og rette blikket mot meg selv som forsker.

4.5 Metodekritikk og undersøkelsens troverdighet

Jeg har tatt min rolle som forsker på største alvor og har forsøkt å inneha en rolle som utforskende og åpen til de dataene jeg har samlet inn. Fortolkningen av data tar generelt utgangspunkt i den forståelsen deltakerne har av sin situasjon, men som forsker kan man forholde seg til disse på ulike måter. Man kan gjengi den forståelsen man tror informantene forsøker å formidle eller man kan argumentere for en alternativ tolkning (Thagaard, 2013, s.194).

At jeg hadde, det jeg vil omtale som en meget perifer relasjon til to av mine deltakere, er noe jeg hadde et bevisst forhold til i denne prosessen. Jeg vurderte allikevel dette bekjentskapet som lite sannsynlig å ha særlig innvirkning på mine data. Dels fordi fokusgruppeintervju i sin form gjør at jeg som moderator har en lite argumenterende rolle i diskusjonen og dels fordi dette altså er snakk om meget perifere bekjentskaper. Men jeg er samtidig klar over at jeg som moderator gjennom både spørsmålsformulering og som premissleverandør for samtalen innehar stor definisjonsmakt i dette, men det vil på en annen side være forhold som gjelder alle mine deltakere på lik linje.

Jeg mener jeg har et bevisst forhold til at fokusgruppe er en aktiv kunnskapsprosess- det er intervjueren og de intervjuede sammen som produserer kunnskapen. Det skjer i en samtalerelasjon: den er kontekstuell, språklig, narrativ og pragmatisk (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 36). Jeg tar i mitt prosjekt også utgangspunkt i teori og hypoteser fra tidligere forskning. I en slik posisjon, mellom induksjon og deduksjon, står abduksjon (Thagaard, 2013, s. 198). Dette er en posisjon som fremhever det dialektiske forholdet mellom teori og data og kan knyttes til at mitt eget teoretiske ståsted gir perspektiver for fortolkning av dataenes meningsinnhold. Min forståelse kan dermed ses som et samspill mellom inspeksjon av dataene og inspirasjon fra ideer som er forankret i mer generell kunnskapsbakgrunn. Dette

er også i tråd med den hermeneutiske tankemåten og viser til at vår forståelse gjør noe med hva vi retter oss mot og hva vi åpner oss for- ikke bare i forskning, behandling og politikktutforming, men også i opplevelsen av oss selv og andre (Løkke & Nordtug, 2018). Det har på bakgrunn av blant annet dette, ofte vært diskutert hvorvidt en fokusgruppeundersøkelse er pålitelig og troverdig (Bjørklund, 2005, s. 46). Det vises her til at fokusgrupper ofte skifter mellom å representere forskerdrevne spørsmålsstillinger som i intervju til å være et ikke- styrende intervju (Ibid).

I min undersøkelse vil jeg argumentere for troverdigheten i prosjektet ved å redegjøre tydelig gjennom analysen hvordan dataene har blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen og jeg vil på denne måten også vise til at jeg faktisk har studert det jeg satte meg fore å studere. Det kan være en svakhet ved min undersøkelse at jeg kun har data fra en fokusgruppe og at jeg er uerfaren som moderator. Jeg kunne med fordel ha gjennomført flere fokusgrupper for å få et rikere datamateriale, noe som ville økt troverdigheten av mine funn. I analyse prosessen var det flere steder i materialet jeg hørte utsagn eller refleksjoner hos deltakerne jeg burde hatt fulgt opp nærmere for et fyldigere resultat, men som jeg ikke riktig har fått tak i der og da fordi jeg er uerfaren i situasjonen som moderator. Jeg har på denne måten ikke fått utnyttet gruppedynamikken og fokusgruppens styrke til sitt fulle, som nettopp handler om å få frem forskjellige syn på saken (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 325).

Jeg tenker i ettertid at det kunne vært interessant og nyttig med enkeltintervjuer i etterkant av fokusgruppen for å følge opp og få tykkere beskrivelser om enkelt temaer som kom frem. Et annet alternativ kunne vært å sende ut inspirasjonsmateriale på temaet i forkant eller laget en case som gruppen skulle diskutere seg imellom- dette ville gitt meg som moderator en friere rolle og kanskje fått frem ulike tankemåter og dermed handlemåter hos lærerne fordi de hadde hatt et felles utgangspunkt for diskusjon. Dette kunne bidratt til et rikere datamateriale.

4.6 Transkribering

Jeg startet arbeidet med analysen gjennom transkriberingen, kort tid etter intervjuet. Min ambisjon var å være empiri nær, men samtidig er det avstanden jeg skaper gjennom et analytisk og teoretisk perspektiv, som gjør resultatene til noe mer enn det som den enkelte informanten forteller. Gjennom analysen vil dataene, i tråd med den hermeneutiske

tankegangen, til slutt reflektere en fortelling som ligger et sted mellom den opprinnelige fortellingen som ble fortalt til meg som intervjuer og den endelige historien som jeg som forsker presenterer. Det er hendelsene det fortelles om, og måten det fortelles om som er gjort til fokus i analysen.

4.7 Søk etter mønstre

Når transkriberingen var gjennomført forsøkte jeg etter best evne å tolke mitt materiale med den største respekt og rettferdighet ovenfor den enkelte deltaker og deres bidrag.

Lenge holdt jeg fast på en form for kvalitativ analyse som skulle passe inn i rammen av teorien jeg så for meg å bruke. Jeg var derfor i stor grad teorigyrt i mitt arbeid. Min tanke var å bruke en narrativ analysemetode for å finne frem til lærernes «naming» and «framing» om de ulike temaene, slik Donald Schön beskriver det i sin teori om hvordan profesjonelle reflekterer i sitt arbeid (Schön, 2016, s. 40., Aamodt, 2014, s. 29). Analytiske spørsmål jeg stilte meg underveis var for eksempel: hvordan snakkes det om eleven, om relasjonen mellom lærerne og foreldre, mellom lærerne og elevene og hva ligger implisitt i det som snakkes om?

Hovedtemaet i oppgaven min er sosial inkludering og lærernes tenkemåte rundt arbeidet med relasjonsbygging og reflektert bruk av samspill med elevene. Jeg har lagt vekt på å referere til «low inference descriptions» (Thagaard, 2013, s. 120). Det vil si å gjengi data som er konkrete og mest mulig atskilt fra min fortolkning. Kvale og Brinkmann hevder at dette viser til en etisk ansvarlighet i forskningen (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 184-185). Allikevel: Klassiske hermeneutikere som Heidegger og Gadamer vil påstå at man ikke kommer utenom hermeneutikken uansett hva man driver med, fordi man i kraft av å eksistere er «kastet ut» og «utsatt» for forståelsen (Krogh, 2009).

De første kategoriene og kodene jeg identifiserte var preget av min søken etter lærernes fortellinger som kunne styrke mine antakelser om at det var mange kontekstuelle årsaker i skolen til at inkluderingen for elever med spesialundervisning ikke lyktes bedre. Jeg fikk utfordringer med dette, da mønstrene jeg fant i denne fasen fikk meg til å innse at jeg nærmest var ute etter å finne feil ved skolen som system og peke på mangler i lærernes arbeid med sosial inkludering fremfor å lytte til lærernes egne tanker i dette arbeidet. Jeg ble klar over at jeg som forsker ikke gikk inn i lærernes landskap for å lære noe nytt eller oppdage nye sider av det slik jeg behandlet materialet. Tvert imot bidro det til en slags motsatt effekt av det

helsefremmende arbeid jeg legger til grunn som fokus for mine undersøkelser. Da legger jeg til grunn at totalt sett er målene i helsefremmende arbeid å øke forekomst av positive faktorer. Mitt valg av analyse måtte revurderes på dette tidspunktet og tematisk analyse ble for meg en måte å la materialet få komme tydeligere frem.

4.8 Tematisk analyse

Braun og Clark, peker på at det innen forskning er vanlig å vise til at «themes emerging» fra datamaterialet uten at man reflekterer rundt sin egen rolle som forsker i dette og den fortolkende rollen dette innebærer (Braun og Clark, 2006). Temaene som «kommer ut av» teksten er intet annet enn forskerens egen fortolkning av materialet og koblinger av dataene til teorier og forståelser som gir dataene mening for oss. Formålet med temasentrert analyse er ifølge Braun og Clark å utvikle en forståelse av dataene som går utover de beskrivelsene deltakerne gir av sin situasjon og sine synspunkter. Det handler i motsetning til narrativ analyse ikke nødvendigvis om at lytteren skal søke å forstå fortellerens perspektiv. Dette er i tråd med både fokusgruppens intensjon og Gadamers tanker om at vår forståelse alltid skjer innenfor en sirkel, «den hermeneutiske sirkel». Dette viser til en pendelbevegelse i vår forståelse mellom del og helhet, som gir grunnlag for å oppdage nye dimensjoner og du i fra dette utvikle ny kunnskap. Denne prosessen fra informasjon eller observasjon til forståelse og fortolkning aktualiserer også spørsmål om hvordan lærerne får tilgang til den kunnskapen de trenger eller benytter seg av i situasjonen. En slik reflekterende prosess er en induktiv erfaringsbasert tilnærming.

Gjennom tematisk analyse fikk materialet spille hovedrollen og at jeg som lytter kunne fristille meg mer fra teorien. Når jeg først hadde valgt temasentrert analyse var det som at datamaterialet mitt endte drastisk undertone. Jeg fant raskt sentrale begreper som samsvarte med «hva» i prosjektet og jeg innså på dette tidspunktet at jeg hadde oversett et viktig punkt i min analyse, nettopp viktigheten av hva og hvordan før hvorfor (Clark og Braun, 2006). Hva handler materialet om og hvordan er dette relevant i forhold til min problemstilling- hvordan sier læreren selv at de arbeider? Og hvorfor gjør lærerne som de gjør- hvordan begrunner de sine valg? Raskt opplevde jeg å avdekke et engasjement for elevene hos lærerne jeg ikke tidligere hadde hørt.

4.8.1 Svakheter ved analyse metoden og mine valg for å øke påliteligheten

Temasentrerte analyser kritiseres for ikke å ivareta et helhetlig perspektiv (Thagaard, 2013, s. 181). Ved å sammenlikne utsnitt av teksten fra de ulike deltakerne i undersøkelsen løsrives utsnittene av teksten fra sin opprinnelige kontekst – her som møter mellom deltakerne og forskeren. For å ivareta et helhetlig perspektiv er det derfor viktig at informasjon fra den enkelte deltaker settes inn i den sammenhengen som utsnittet av teksten er en del av i materialet (Thagaard, 2013 s. 181).

Fordi muntlige fortellinger som regel er mindre strukturerte enn skriftlige tekster har jeg valgt å, av leservennlige hensyn, gjengi sitatene på en måte som gir mening for den som leser de (Vindegg, 2011. s. 70). Generelt var hensynet til prinsippet om anonymitet viktig og dette hensynet må også tas når sitater fra deltakerne gjengis i teksten (Thagaard, 2013., s 227) Dataene er videre definert av meg som forsker og derfor preges av min forståelse. Kategoriene er på denne måten preget av min tolkning av det lærerne vil formidle - dette kan selvfølgelig føre til en fremmedgjøring for mine deltakere og de kan oppleve at det som presenteres gjennom analysen ikke representeres deres opplevelse av situasjonen. Men på en annen side, når analysen presenterer synspunkter som er felles for deltakerne i studien, styrkes muligheten for at resultatene representerer noe deltakerne kan kjenne seg igjen og en forståelse av situasjonen som er felles for det miljøet undersøkelsen er utført i. I neste kapittel vil jeg presentere mine resultater av analysen.

5.0 Resultater

I dette kapitlet vil jeg først presentere resultatene av min analyse, før jeg trekker frem de mest sentrale funnene fra dette arbeidet og drøfter disse i forhold til det teoretiske rammeverket i oppgaven. Avslutningsvis forsøker jeg å knytte de ulike delene av oppgaven sammen i noen tanker å tenke videre med i dette arbeidet.

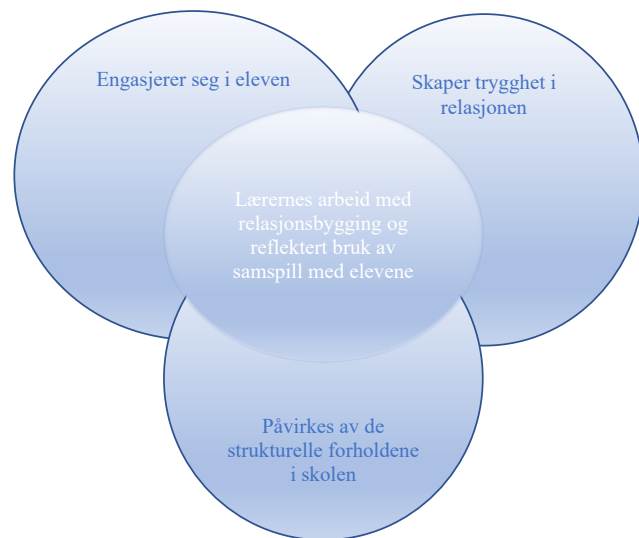
5.1 Delene som utgjør helheten

Innledningsvis i fokusgruppen, spurte jeg lærerne om deres forståelse av begrepet sosial inkludering, fordi forutsetningen for alt arbeid med inkludering er at man har en felles forståelse av hva arbeidet med inkludering innebærer i praksis (Nordahl m. Fl. 2017., s. 27). Lærerne viste her til viktigheten av elevens egen opplevelsen i dette arbeidet, altså den subjektive dimensjonen av inkluderingsbegrepet. De svarte at det viktigste var at «eleven skal oppleve inkludering» og «at de får fellesskapsfølelsen». Med fellesskapsfølelse viste lærerne her til tilgang til det sosiale fellesskapet klassen og jevnaldrende.

Med dette som felles forståelse i fokusgruppen, presenteres kategoriene som utgjør mønstre i mitt materiale. Disse ble gjennom analysen formulert og utviklet i en gjensidig dialog mellom framtrekkende trekk i materialet og mine egne kunnskapsinteresser. Med det mener jeg at det er mitt blikk og mine forforståelser som har lagt premisser for hvilke spor jeg har forfulgt og hvilke temaer jeg har valgt å fremheve fra mitt materiale.

I tematisk analyse er hovedtemaene knyttet til hverandre. I figur 1, presenterer jeg 3 kategorier som sammen utgjør mønsteret i mitt materiale og som viser hvordan lærerne selv oppgir at de arbeider med (handlinger) sosial inkludering for elever med spesialundervisning. I neste punkt vil jeg presentere de ulike kategoriene nærmere med tilhørende meningsbærende koder. Lærernes tenkemåter i forhold til aktuell teori og forskning vil jeg komme nærmere inn på i min drøfting.

Figur 1



5.1.1 Påvirkes av de strukturelle forhold i skolen

Den første kategorien som kom frem i mitt materiale var hvordan lærernes arbeid ble påvirket av «strukturelle forhold i skolen».

På mitt konkrete spørsmål til fokusgruppen «Hva gjør hver enkelt av dere for å forsøke å tilpasse læringsmiljøet til mangfoldet blant elevene? (...) og er det mulig tenker dere?», svarte lærerne «ikke alle alltid». De viste i hovedsak til strukturelle forholdene i skolen som hinder for dette:

Klassestørrelse

Klassestørrelse ble pekt på som en utfordring for å kunne arbeide nok med tilrettelegging inne i klasserommet for elever som fungerte dårligere i stor gruppe og for å tilrettelegge for flere inne i klassen, slik at tilhørigheten til denne ble ivaretatt.

« (...) hvis vi var flere voksne i klassen hadde vi klart å tilrettelegge for flere elever (...) vi kunne tilpasset for flere og det hadde blitt mindre synlig (...) for alle har jo krav på tilpasset opplæring (...)»

De viste også til at noen elever bare tapte på å gå i ordinær klasse fordi det ikke var mulig å legge tilstrekkelig til rette for alle inne i klasserommet.

« (...) de har liksom ikke noe i vanlig klasse å gjøre, fordi de bare taper. (...) når de mestre skolen såpass dårlig da»

Lærerne viste til at det å tenke alternativt rundt spesialundervisningen allikevel kunne bidra til økt inkludering og et fellesskap som var bedre tilpasset alle elevene, men at dette var opptil hver enkelt lærer eller trinnet å få til.

«vi tenker noen ganger at man (...) kan gi spesialundervisning inne i klasserommet (...) hvis vi da tar ut andre barn ikke sant så blir gruppa i klasserommet liten også kan vi tenke at det også er en form for tilpasning da (...)».

5.1.2 Økonomi

Sammen med klassestørrelse ble det vist til generelt dårlig økonomi i skolen som hinder for å arbeide med tidlig innsats og å gi elevene det lærerne tenkte de hadde krav på. Det ble også vist til «praksisavgrensningen» i spesialundervisningen som en utfordring for god nok oppfølging av alle elever fordi dette var svært ressurskrevende. Elever med utfordrende adferd hadde ofte en til en oppfølging.

«vi har jo en del elever som har en til en. Både vedtak og utenom (...) som egentlig ikke skal gå en til en, men som må ha det»

Når det gjaldt å melde disse behovene til Pedagogisk psykologisk Tjeneste sa lærerne at dette ofte ble unngått fordi skolens økonomi ikke hadde rom for dette. Lærerne mente at dette ikke var begrunnet i hva som var til det beste for eleven.

«Vi har fått beskjed til og med fra skolen om at vi skal ikke melde» «(...) kommunen har så dårlig råd at vi har ikke penger til det».

Verdikonflikt

Lærerne ga uttrykk for en opplevelse av konflikt mellom gjennomføring av spesialundervisning og sosial inkludering for eleven. Dette fordi timeplanen ikke alltid gjorde det mulig å ta hensyn til begge deler. Lærerne opplevde at de derfor ikke kunne følge det de selv mente var til beste for eleven i et inkluderings perspektiv.

«(...)så det er alltid den konflikten om man skal jobbe etter de faglige målene eller etter sosial inkludering»

Lærerne opplevde også en konflikt i sin lojalitet når det gjaldt gjennomføringen av spesialundervisningen. Fordi spesialundervisningstimer var årstimer, opplevde lærerne at disse timene ofte gikk vekk når noen av de ansatte var syke eller var borte av andre årsaker. Det ble da ofte ikke satt inn vikar og ressursene til spesialundervisningen forsvant. Lærerne opplevde ikke at de var noe systematisk i at disse ble tatt igjen og opplevde derfor at elevene gikk glipp av verdifull tid og at foreldrene ikke ble tilstrekkelig informert om dette.

«vi hadde vel det oppe til diskusjon (...)i personalet. At hvor ligger lojaliteten om det er ledelsen eller foreldrene».

Kvalitet

Lærerne fremhevet god kvalitet som viktig for at spesialundervisningen og arbeidet med sosial inkludering skulle ha effekt for eleven. Men viste også til at dette var en utfordring å få til i praksis og at dette kunne gå utover det tilbudet eleven fikk fra skolen. De fortalte om elever som ble tatt med i gymsalen eller satt og spilte brettspill store deler av skoledagen fordi lærerne som var satt til å utføre opplæringen ikke hadde nødvendig erfaring eller kompetanse. Lærerne mente her at dette var lite hensiktsmessig for eleven og at dette kunne bidra negativt for elevens utvikling.

« (...) en helt nyutdannet lærer som skulle ha spesialundervisning. Hadde ikke noe erfaring med det (...) han hadde jo ingen verktøy ikke sant»

5.1.3 Engasjerer seg i eleven

Den andre kategorien jeg identifiserte i mitt materiale var «Engasjerer seg i eleven». Lærerne viste til strukturelle forhold i skolen som årsak til at skolen ikke alltid er for alle, men viste også til at de gjør det de kan for å fremme sosial inkludering. Det var et viktig arbeid for lærerne at alle elevene skulle få oppleve at de var en del av klassen både sosialt og faglig. Lærerne var opptatt av at individuell tilpasning for den enkelte eleven og sitt eget bidrag til dette. Dette arbeidet hadde som mål å gi eleven en opplevelse av tilhørighet og mestring i fellesskapet.

Sosialt

Lærerne anså overganger og hjelp i disse som viktig for de elevene som hadde behov for det, slik at elevene skulle få mulighet til å delta i leken på lik linje med de andre. De var også opptatt av å være oppmerksomme på om elevene hadde noen å leke med og å legge til rette for lek. Lekegrupper i friminuttet var et kjent virkemiddel for å fremme det sosiale fellesskapet for alle.

«(...) viktig arena er jo friminuttet og overgangssituasjoner og prøve å liksom være tett på sånn at man kan hjelpe de å komme inn i lek eller (...) hjelpe til i garderoben sånn at de får kledd på seg i noenlunde tempo med de andre, så de andre ikke har etablert leken før de kommer ut».

Enkelte elever viste lærerne til at det ble arbeidet mer systematisk med når det gjaldt å utvikle bedre sosiale ferdigheter. Dette arbeidet skjedde blant annet gjennom organiserte turgrupper og trening på sosiale settinger. Lærerne fortalte om elever som fremstod helt annerledes i sin adferd i fellesskapet etter slik forberedelse og at de derfor så hvor viktig dette arbeidet var for elevens mestring og egenfølelse.

« (...) han var på sløyden ett par ganger før de andre var med (..) og så når de andre var med, så kunne han forklare for de andre (...). Han mestrer og følger reglene hver eneste gang (...)»

Lærerne fortalte at noen elever hadde utfordringer knyttet til å være i store grupper, slik som klasserommet, men fungerte godt i mindre grupper og hadde gode sosiale ferdigheter. Lærerne forteller om ulike måter de arbeidet for å tilrettelegge for sosial inkludering for disse elevene:

« (...) Det var veldig mange som synes det var veldig hyggelig å være sammen med han (...) vi hadde to eller tre elever fra klassen inne sammen med han og jobbet med det klassen jobbet med (...) det fungerte veldig bra og han beholdt det sosiale i en mindre skala»

Gruppearbeid utgjorde både en faglig og sosial arena og det at alle skulle kunne oppleve seg som bidragsyttere her var viktig for inkludering var lærerne oppmerksomme på.

«i gruppearbeid så tilpasses det slik at de skal oppleve å få være med i gruppen (...) så kan de også levere et bidrag til gruppearbeidet sitt (...)».

Medvirkning

Lærerne er opptatt av at elevene får være med på å sette egne mål for spesialundervisningen etter alder og modenhet og at foreldrenes stemme i dette var viktig for hvordan det skulle arbeides.

«de kan være mer delaktig og kanskje sette noen mål selv når de er litt eldre»

Lærerne sa at de aldri tok ut elever av klassen som ikke selv ønsket dette. Det å lytte til eleven og ta hensyn til elevens behov for å være en del av fellesskapet var viktig. Lærerne trakk frem dette som et avgjørende avgjørende prinsipp i forhold til gjennomføringen av spesialundervisningen.

«(...) hvis det skjer morsomme ting i klassen som jeg ikke har fått med meg og som de ønsker å være i (...), da ønsker ikke jeg lyst til å ta de ut av det»

Læreren viser til eget ansvar i dette, og sa det viktig å reflektere over hva som er best for eleven i hvert tilfelle.

« (...) at man er klar over at man tar ut en elev. Da må man vite hva man tar de ut fra».

Lærerne fortalte at det var store forskjeller på om elever ville være med ut av klassen for å motta spesialundervisning eller ikke. Lærerne begrunnet dette i en antagelse om at elevens egenopplevelse av å være annerledes eller føle seg dårligere enn de andre elevene var en faktor her. Og at flere elever ikke ønsket at de andre i klassen skulle bli oppmerksomme på at de hadde utfordringer faglig og var annerledes enn resten av klassen.

« (...) tror de ikke vil føle seg dårligere enn andre (...) at de trenger ekstra hjelp (...)»

Trivsel

Det at elevene trivdes på skolen var helt avgjørende for å lære mente lærerne. De tenkte at det å oppleve seg selv som sosial inkludert derfor var avgjørende for dette. Lærerne fortalte at de viste det var flere av elevene som ikke trives så godt i klasserommet og med fag, men som viste både mestring og glede i fellesskapet i andre situasjoner. Her tenkte lærerne at de burde bli mer bevisste på hva som ga eleven trivsel og glede og ha mer fokus på dette.

« (...) vi er veldig opptatt av sånn faglige mål (...) men at det bør vi noen ganger legge ned. (...) det er jo andre ting i livet som er vel så viktig for å klare seg fint i livet»

Som en viktig del av arbeidet med sosial inkludering og trivsel for alle elever, ble det jobbet med holdninger i klasserommet. Dette foregikk gjennom samtale i fellesskapet om det å være forskjellige mennesker med ulike behov. Lærerne la vekt på mest mulig åpenhet rundt dette temaet «uten å brette ut alt».

«du er sånn og du er sånn», «noen ganger må vi tilpasse til deg og sånn trenger du å ha det (...)».

En felles inkluderende holdning ved hele skolen var ellers viktig. Det ble opplevd at enkelte faglærere kunne være negative til at en elev med spesialundervisning faktisk ønsket å være i fellesskapet og at dette kunne være ødeleggende for eleven.

« (...) Læreren som har resten av klassen viser glede over at vi er i klasserommet (...) at de blir sett på lik linje som de andre»

5.1.4 Skaper trygghet i relasjonen

Den tredje kategorien var lærernes arbeid med å skape trygghet i relasjonen. Lærerne var opptatt av å bli bedre kjent med den enkelte elev og av at eleven skulle få bli kjent med de slik at de kunne føle trygghet ovenfor læreren. Lærerne hadde ulike fremgangsmåter i dette arbeidet.

Observasjon

Lærerne brukte observasjon av elevene i ulike situasjoner som virkemiddel i relasjonen, da dette ga læreren god informasjon om eleven og dens sosiale funksjon. Dette kunne ha en dobbel funksjon, da læreren tenkte at eget nærvær også kunne bidra til å trygge eleven.

« (...) ». For da ser du hvordan de har det ute og. Og de har deg i nærheten, som de er trygge på. At man ser de på flere arenaer da, ikke bare kommer og henter de ut sånn innimellom».

Lærerne spurte også elevene direkte i elevsamtaler om de hadde noen å leke med i friminuttene og om de hadde det bra på skolen. Også andre situasjoner på skolen ga lærerne nyttig informasjon i forhold til elevens sosiale kompetanse.

(...) Hvis de får en spilletime eller vær så god litt fritt og se.. hvem det er som ikke blir med på noen ting og som ikke klarer det der (...)»

Elevers behov

Lærerne sa at kvaliteten på det pedagogiske arbeidet var rettet mot å forstå hva eleven trengte, men også at det var stor forskjell på hvordan relasjonen til den enkelte elev var i utgangspunktet. Dette kunne handle om elevens problematikk eller diagnose. Noen elever hadde behov for samtaler og likte dette, mens andre elever svarte «hold kjeft!», når lærerne forsøkte å starte en dialog. Dette kunne i noen tilfeller gjøre det ekstra vanskelig å forstå hva eleven tenkte og trengte for å oppleve seg inkludert i fellesskapet.

«(...) det er så vanskelig å vite hva hun egentlig tenker» og «(...) usikker på om hun føler sosial tilhørighet».

Lærerne trakk frem en god relasjon og samarbeid med foreldrene var avgjørende for arbeidet med å gi eleven det den hadde behov for slik at en god og positiv utvikling kunne finne sted. De så en tydelig sammenheng mellom hvor mye foreldrene var «på» og den hjelpen eleven fikk på skolen. Spesielt i forhold til prinsippet om tidlig innsats og spesialundervisning var foreldrene viktige samarbeidspartnere, «det er i samarbeid med foreldrene om vi får lov til å utrede». Og det er «stor forskjell på om foreldrene er med oss (...) det er jo veldig mye enklere». På den andre siden, hvis samarbeidet med foreldrene var krevende, kunne dette gå ut over eleven.

«da er det jo litt vanskelig å samarbeide (...) det går jo bare ut over henne egentlig.. i klasserommet (...)»

Spesielt utfordrende synes lærerne dette kunne være ovenfor fremmed- språklige foreldre, som de ikke opplevde hadde nok kunnskap om hva eleven hadde krav på i skolen. Lærerne tok allikevel selv ansvar for at dette samarbeidet skulle være til beste for eleven og tett nok.

« (...) det står på kontaktlærer og spesialpedagog (...) å gjøre det tett nok»

Individuelle ressurser

For å kunne skape en god relasjon til eleven var lærerne opptatt av å se både elevens ressurser og utfordringer. Lærerne anså elevens individuelle ressurser i eleven som viktig for sitt arbeid med sosial inkludering. Dersom en elev hadde gode sosiale ferdigheter, kunne dette langt på vei kompensere for andre utfordringer eleven måtte ha. Eleven hadde da sin naturlige plass i fellesskapet. Elever som var gode i sport kunne hevde seg på denne arenaen og hadde ofte flere venner på skolen, selv om de hadde andre utfordringer faglig og sosialt.

« (...) han er jo med. Fordi han spiller fotball med de andre (.....) han klarer å være med på det sosiale»

Lærerne fortalte på den andre siden at de opplever at enkelte elever manglet helt grunnleggende sosiale ferdigheter og at dette gjorde arbeidet med sosial inkludering spesielt krevende. Medelevene kunne da oppleve tilnærmingen fra og samværet med disse elevene som slitsomt og uforståelig.

«(...) han har lært seg en strategi som han bruker (...) også spør han hvert 5. minutt det samme spørsmålet (...) de andre elevene blir jo litt lei av å svare på dette hele tiden».

Det var også elever som var falt helt ut av fellesskapet fordi de av ulike utfordringer knyttet til sin adferd, hadde mottatt undervisningen utenfor klasserommet i lengre perioder. Disse ble ikke alltid savnet av fellesskapet.

«han har ikke vært inne i klassen nå på en stund (.....) og det er ingen som spør hvor han er »

5.1.5 Avsluttende betraktninger

Når jeg her kort oppsummerer dette avsnittet, så blir det viktig å ta med perspektivene som kom frem innledningsvis i dette, hvor lærerne viste til egne tanker om hva sosial inkludering innebar i deres hverdag og viktigheten av elevens egen opplevelsen i dette, altså den subjektive dimensjonen av inkluderingsbegrepet. Lærerne svarte at for de handlet sosial inkludering om at «eleven skal oppleve inkludering» og «at de får fellesskapsfølelsen». Dette kan vise til inkluderingens «hva». Lærerne viser her til den subjektive siden i inkluderingen, som handler om at hva deres arbeidet med sosial inkludering skal fremme for eleven.

Gjennom de 3 kategoriene var det særlig to funn som var sentrale når det gjelder å svare på mine spørsmål om hva og hvem som ble viktig for elever som mottar spesialundervisning i et psykisk helseperspektiv og dermed problemstillingen i oppgaven. Det ene funnet var at lærerne opplever at det er strukturelle forhold i skolen som hindrer deres arbeid (og dermed handlinger) og for det andre at lærerne var opptatt av sin egen rolle i dette arbeidet. Gjennom å engasjere seg i eleven og arbeidet for trygghet i relasjonen mellom seg og eleven ønsket lærerne at eleven skulle få større mulighet til å oppleve inkludering og få fellesskapsfølelsen. I neste punkt vil jeg drøfte disse funnene opp mot aktuell teori og forskning.

5.2 Drøfting

Jeg har i min undersøkelse søkt det jeg vil kalle et innenfra perspektiv på lærernes arbeid. Empirien i min undersøkelse skulle svare på hvordan lærerne arbeidet med sosial inkludering for elever med spesialundervisning.

Det ene funnet var at lærerne opplevde at det var strukturelle forhold i skolen som hindret deres arbeid (og dermed handlinger) og det andre funnet var at lærerne var opptatt av sin egen rolle i dette arbeidet. De anså altså seg selv og sitt eget arbeid som viktige i dette. Gjennom å engasjere seg i eleven og arbeidet for trygghet i relasjonen mellom seg og eleven ønsket lærerne at eleven skulle få større mulighet til å oppleve inkludering og få fellesskapsfølelsen. Jeg vil i det følgende først drøfte de to funnene hver for seg før jeg avslutningsvis viser hvordan disse henger sammen og påvirker hverandre gjensidig i hverdagen for lærere og elever.

5.2.1 Strukturelle forhold i skolen

Det første funnet reflekterer det mye av forskningen på spesialundervisningen peker på– at skolen, slik den er organisert i dag ikke fremmer inkludering for alle (Markussen et. al, 2007., Barneombudet, 2017., Nordahl et. al, 2017). Dette kom frem når den enkelte lærer i min undersøkelse reflekterte over det de opplevde som strukturelle utfordringer ved sitt arbeid med sosial inkludering. Det ble gjennom gruppeprosessen tydelig at dette indikerte problemer på systemnivå. Lærerne viste her først og fremst til faktorer som klassestørrelser, økonomi og varierende kvalitet i og tid til spesialundervisningen, som årsaker til at det ofte ble utfordrende å tilrettelegge for at alle elever skulle få delta i et inkluderende fellesskap.

Dette var faktorer som igjen gjorde at lærerne ofte opplevde å stå i en verdikonflikt ovenfor eleven. Lærerne følte seg her tvunget til å velge mellom et enten eller for eleven, fordi de ikke opplevde at det sosiale og det faglige kunne kombineres på en måte som ivaretok eleven godt nok inne i klasserommet. Den direkte årsaken til dette oppga lærerne å være store klasser og få lærere.

Lærerne mente også at enkelte elever som mottok spesialundervisning i skolen i dag ikke burde vært i ordinær klasse i det hele tatt, fordi de opplevde at elevene bare tapte på dette ved å komme til kort både faglig og sosialt.

Professor i pedagogikk Peder Haug har vært opptatt av at det i skolen i dag, i større grad brukes arbeidsmåter som har mer vekt på de pedagogiske arbeidsmåtene enn faget. Dette kan ha som konsekvens at læringstrykket blir lite, mens aktivitetstrykket blir stort (Bachmann & Haug, 2006, s. 50). Dette gir ikke nødvendigvis gode forutsetninger for elever som mottar spesialundervisning eller som har behov for ekstra oppfølging. Den elevorienterte og frie måten det arbeides på i skolen, krever motiverte elever med god støtte hjemme. Mange av elevene som mottar spesialundervisning har ikke disse kvalitetene rundt seg (Nordahl, et. al, 2017, s. Arnesen, 2002, s. 442). Sosial rettferdighet er grunnlaget for Salamanca erklæringen og man burde man kanskje kunne forvente at elevene, uavhengig av personlige forutsetninger, skulle få oppleve et læringsmiljø i skolen som ga de grunnlag for positivt engasjement og relasjoner (Haug, 2017b, s. 55).

Lærerne viste også til at mange elever mottok en til en oppfølging uten at det var noe vedtak om spesialundervisning eller slik oppfølging. Det kom samtidig tydelige signaler fra ledelsen ved skolene om at lærerne skulle unngå å melde behov til Pedagogisk psykologisk tjeneste fordi spesialundervisningen ved skolene skulle ned. Dette opplevde ikke lærerne nødvendigvis som det beste alternativet for eleven eller fellesskapet, fordi dette ofte var elever som var svært ressurskrevende og dette gikk derfor også ut over de andre elevene i klassen.

Mange har i inkluderingsdebatten tatt til orde for at en ordinær undervisning som holder høy kvalitet, reduserer behovet for spesielle tiltak og motsatt og mener derfor at det bør satses mer på å styrke den ordinære undervisningen fremfor å bruke mer ressurser på spesialundervisning (Markussen, Nordahl, Haug, 2017, s. 54). Signalene fra ledelsen om å unngå å melde elevenes behov til Pedagogisk psykologisk tjeneste, kunne i et slikt perspektiv vise til en skole som tok inkluderingsarbeidet på alvor ved å fremme et radikalt syn på inkludering. Det vises i et slikt perspektiv til at spesialundervisning og støtteordninger avskaffes og at alle elever får sitt tilbud innenfor ordinær gruppe uansett hvilke særlige behov de har (Olsen, 2010). Lærerne viste imidlertid til helt andre årsaker for disse signalene enn etiske og ideologiske forhold. Det ble her vist til kommunens dårlige økonomi som begrunnelse fra ledelsen.

Dette er ikke i tråd med målet om tidlig innsats og helseforebygging i skolen, som handler om å gjøre en tidligst mulig innsats med en klar målsetting om å forhindre at en negativ utvikling skal komme i gang eller forverre seg for eleven (Arnesen og Sørlic i Befring et al. 2010, s. 86). Det er heller ikke i tråd med retningslinjer i spesialundervisningen som viser til likeverd gjennom å bli gitt samme muligheter som andre elever for å realisere sine mål i skolen (Opplæringslova 1998, §5.1). Dette støtter derfor på ingen måte opp om ideologien bak enhetsskolen, som nettopp handler om det viktige arbeidet med tilpasset opplæring for alle i en inkluderende praksis (Bachmann & Haug, 2006, s. 50). Ei heller det sosialpolitiske perspektivet på inkludering som handler om samfunnsinteressene som ligger til grunn for dette arbeidet.

Lærerne ga uttrykk for at når noen var syke, var ofte praksis slik at man tok ressurser fra spesialundervisningen for å dekke opp i det ordinære tilbudet uten at disse timene ble erstattet senere. Dette fikk lærerne til å kjenne på en lojalitetskonflikt ovenfor eleven og foreldrene på den ene siden og skolen som arbeidsgiver på den andre. Lærerne opplevde ikke at reduksjonen i tilbudet til elevene ble kommunisert tilstrekkelig til foreldre og at mange barn derfor mistet spesialundervisningstimer uten at noen registrerte dette. Foreldre på sin side forteller ofte at de opplever en evig kamp for at barna skal få den undervisningen de trenger og at det er vanskelig å avdekke og bevise hva skolen faktisk gjør (Barneombudet, 2017, s. 48). Kommunen som skoleeier har det overordnede juridiske og økonomiske ansvaret for å gi forsvarlig og likeverdig opplæring til alle barn i grunnskolealder. Barneombudets rapport viser at kommunene unnskylder bortfall av spesialpedagogisk opplæring med at kommunen har stort sykefravær, at eleven har et ressurskrevende opplæringsbehov, eller at kommunen mangler ansatte med nødvendig kompetanse (Barneombudet, 2017, s. 67). Dette kan gi et inntrykk av at kommunene ikke forstår at disse forholdene ved skolen ikke gjør at elevens rettigheter ikke skal oppfylles.

Lærerne var allikevel tydelige på eget ansvar for å gjøre samarbeidet med hjemmet godt nok gjennom å inkludere foreldrene i det som skjer på skolen, men kjente altså på denne lojalitetskonflikten som handlet om forholdet mellom elevens beste på den ene siden og forholdet til egen arbeidsgiver på den andre. Skolen er en læringsarena og en arena for barn og unges sosiale utvikling. Men den er også en arbeidsplass og en organisasjon der læreren utøver sitt yrke. Dette er forhold som klart virker inn på lærerrollen. Lærerne viste imidlertid til at det utgjorde en stor forskjell å ha foreldrene «med seg» og at samarbeidet mellom skole

og hjem også hadde mye å si for hvilken oppfølging eleven fikk i skolen. Lærerne syntes imidlertid det kunne være ekstra utfordrende å samarbeide med de fremmede - språklige foreldrene fordi de ikke opplevde at disse hadde nok kunnskap om hva eleven hadde krav på i skolen.

Det oppleves av mange som man må i tillegg ha ressurssterke foreldre for å klare seg bra i skolen og få et tilbud man har utbytte av (Barneombudet, 2017, s. 48). Med tanke på den politiske orienteringen over mot individuelle ideologier kan man spørre seg om foreldresamarbeidet ikke vil være viktigere enn noen gang? Dersom resultatet av økt individualisering blir mer ulikhet i organiseringen av opplæringen og det tilbudet elevene møter i skolen, med mer rom for mangfold, men mindre fokus på likhet og mindre tydelig felles innhold og progresjon, vil betydningen av foreldrene som støttespillere være helt sentral. De må derfor nødvendigvis involveres og informeres om hvilke tilbud, muligheter og valg elevene, og dermed også foreldrene, står overfor.

Økonomi har også i forskningen blitt vurdert som en viktig kvalitet for skolens virksomhet, uten at forskning på dette viser at økonomi gir noe særlig utslag på kvaliteten ved arbeidet i skolen og på resultatene i skolen (Haug i Nordahl, 2017, s. 293). Dette har ført til at man i de senere årene både i politikken og forskningen har flyttet diskusjonene over til hva som skaper gode skoler, fra ressurser og over til lærerkompetanse og skolekultur.

John Hattie viser til at lærere må se på seg selv som endringsagenter i sitt arbeid. Han viser her til at lærerens rolle først og fremst er å skape en endring hos elevene, ved å hjelpe de til å gå fra der de er, til der man vil at de skal være (Hattie, 2014, s. 230). Dette viser til et moralsk aspekt i undervisningen – både hva det undervises i, men også en kjennskap til hvilken effekt læreren selv har på det som blir undervist. Det er generelt et viktig etisk poeng at man både i forskningen og i praksis er opptatt av å spørre seg selv om hvorvidt det man gjør faktisk har noe for seg og virker slik intensjonen bak er. Dette er også evidensens poeng, det handler om spørsmålet om hva som virker, forstått som hvilke resultater vi får av ulike innsatser og tiltak (Ogden, 2015b, s. 25).

Lærerne fremhevet god kvalitet som viktig for at spesialundervisningen og arbeidet med sosial inkludering skulle ha effekt for eleven. Men viste også til at dette var en utfordring å få til i praksis og at dette kunne gå utover det tilbudet eleven fikk fra skolen. De fortalte om

elever som ble tatt med i gymsalen eller satt og spilte brettspill store deler av skoledagen fordi lærerne som var satt til å utføre opplæringen ikke hadde nødvendig erfaring eller kompetanse. Lærerne mente her at dette var lite hensiktsmessig for eleven og at dette kunne bidra negativt for elevens utvikling. Det går fram av forskning at elever med behov for spesialundervisning hadde et langt høyere aktivitetsnivå når det var spesialundervisning, enn når det var ordinær opplæring. To forhold virket her å henge nært sammen med det høye aktivitetsnivået. Det ene var organiseringen. Spesialundervisninga foregikk mest i mindre grupper og individuelt. Det andre var lærerkompetansen. Når spesialpedagogene underviste, var aktivitetsnivået størst (Haug, 2015).

Dette reiser et spørsmål om det inkluderingsbegrepet som brukes i skolen i dag, i tilstrekkelig grad har etablert seg som et alternativ til integreringsbegrepet, som tidligere var et spørsmål om fysisk plassering, eller om det fortsatt i skolen, blir forstått som et synonym til dette (Bachmann & Haug, 2006, s. 50). Spesialundervisning kan i et slikt perspektiv, bidra til sosial reproduksjon i skolen ved at antallet risikofaktorer eleven utsettes for kumulerer og kan få en synergieffekt som slår negativt ut på elevens utvikling. Det viser seg kanskje gjennom dette funnet at inkluderende ambisjoner og retorikk i den norske skolen, ikke tilstrekkelig for å skape en skole for alle.

Det andre funnet i min undersøkelse var hvordan lærerne på tross av disse strukturelle utfordringene, allikevel anså sitt eget engasjement og arbeide med å skape en trygg relasjon mellom seg og eleven som avgjørende for sitt arbeid med sosial inkludering. Jeg vil drøfte dette funnet i neste punkt.

5.2.2 Lærers engasjement i eleven og arbeid med å skape en trygg relasjon

At mange elever med som mottar spesialundervisning opplever skolen som et ensomt sted å være, må arbeides aktivt med fra skolen og lærernes side. Lærerne viste til eget arbeid som reflekterer at de tar sin egen rolle i arbeidet med sosial inkludering på største alvor. Dette ved å vise til ulike måter å arbeide med relasjonsbygging og reflektert samspill med elevene. Når man ser på forskning som sier noe om hvem elevene som mottar spesialundervisning er og hvordan de opplever sitt eget skolemiljø, så er denne innsikten om hvordan man selv virker inn i en relasjon, en viktig kvalitet hos læreren i et utviklings psykologisk perspektiv (Skinner & Pitzer, 2012, Haug, 2017, s. 53. Nordahl, 2017., Veland & Hamm, 2015 s. 52).

Når lærerne viste til strukturelle forhold ved skolen som en utfordring for sitt arbeid med inkludering for alle, så kan det også være nyttig å se elevenes opplevelse av ensomhet, som både et uttrykk for og en reaksjon på det pedagogiske og de organisatoriske forholdene i skolen. Pedagogikkens klare oppgave vil da blant annet være å finne løsninger som bidrar til at disse rammene skaper mindre problemer og utfordringer for eleven (Nordahl et. al, 2017, s. 221). Dette er lærerens ansvar og formålsparagrafen viser her til at alle elever skal få utfolde seg i opplæringen gjennom aktiviteter som er tilpasset den enkeltes iboende kunnskap og kompetanse både faglig og sosialt (Opplæringslova, 1998, §1.3).

Det å engasjere seg i den enkelte elev, handlet om hvordan lærerne tilrettela ulike faktorer i miljøet for å på denne måten fremme elevens mulighet til å delta i fellesskapet. Dette kunne være å tilrettelegge i overganger, slik at elevene fikk mulighet til å delta i lek. Mange elever med spesielle behov, brukte lang tid i garderoben og kom derfor sent ut i friminuttene. Lærerne trakk her frem at det var viktig å hjelpe elevene med blant annet påkledning, slik at de kom seg ut i noenlunde tempo med de andre elevene før leken ute var etablert. En annen måte å engasjere seg i eleven på, var å tilpasse faglige oppgaver i små grupper for elever som fungerte bedre i mindre sosiale settinger eller å skape et bidrag til gruppearbeid sammen med elever som strevde mye faglig.

Med denne tilretteleggingen faglig og sosialt ønsket lærerne å bidra til at eleven fikk en opplevelse av seg selv som en «bidragsyter» i fellesskapet klassen. Det ble her vist til deltakelse som en toveisprosess, som handler om både det å bidra til fellesskapet, men også om å ta imot fra fellesskapet.

Dette arbeidet støttes av forskningen, som sier at der hvor lærerne har gode relasjoner til elevene er det ofte bedre relasjoner mellom elevene og mindre mobbing og krenkelser i klasser generelt (Hattie, 2014, s. 61). Læreren etablerer gjennom dette arbeidet en sosial atmosfære ved sin væremåte ovenfor elevene både individuelt og på gruppenivå. Ved å øke sin egen positive kontakt med elever som strever med relasjoner til både lærere og medelever, kan læreren bidra til at eleven også blir mer positivt oppfattet av de andre elevene (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 14).

Dette arbeidet kan vise til et av de forholdene Hattie peker på som kjennetegn ved det han kaller «ekspertlæreren». Denne læreren mener at alle elever kan lykkes og innebærer blant

annet at lærerne har stor respekt for elevene, og at de er lidenskapelig opptatte av at alle elever virkelig kan lykkes. Dette gjenspeiles i lærerens måte å behandle og kommunisere med elevene på (Hattie, 2014 s. 57). Læreren fremstår som respektfull ovenfor elevene både som studenter og mennesker, og viser omsorg og engasjement for dem. De har en lidenskap for det de gjør og søker kontinuerlig etter mer effektive måter å nå frem til barna på (Hattie, 2014 s. 57). Dette er et tankesett som også er viktige i psykologiske relasjonsteorier og som viser til lærerens evne til å skape en god relasjon til eleven som avgjørende for læring og vekst (Eide & Eide, 2012. s. 125).

Lærerne viste til at elever som mottok spesialundervisning, men som hadde gode sosiale ferdigheter fikk en naturlig plass i fellesskapet ved at dette også bidro til at elevens faglige utfordringer var mindre synlige i fellesskapet. På den andre siden viste lærerne til at der hvor eleven manglet helt grunnleggende sosiale ferdigheter ble også eleven ofte møtt negativt av medelever fordi de andre elevene oppfattet disse elevene som «slitsomme» fordi de hadde svake sosiale ferdigheter og at de faglige utfordringene derfor også ble mer synlige.

Dette støttes av forskning som viser at sosial inkludering av elever med spesielle behov mislykkes oftere på grunn av manglende sosiale ferdigheter hos elevene selv og medelevene, enn på grunn av faglige ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2016. s. 9). Samspillsvansker eller adferdsvansker er her begreper som ofte brukes om hverandre. Det handler enkelt sagt om vansker i samspill med andre mennesker. Manglende samhandlingskunnskaper kan for noen fremtre i tidlig alder, men for andre utvikler vanskene seg etter hvert som kravene til samhandling, oppmerksomhet og situasjonsbestemt adferd øker. Årsakene til samspillsvanskene kan være mange, men i et transaksjonelt perspektiv på læring, utvikler vansker seg som en vedvarende transaksjon mellom individuelle faktorer og miljø (Ogden, 2015b, s. 2). Opplevelsen av å ikke lykkes sosialt kan bidra til en negativ identitetsutvikling, motsatt kan denne fremmes gjennom nye opplevelser av å lykkes.

Lærerne knyttet her paralleller mellom inkluderingsbegrepet og sosial kompetanse for elevene. Lærerne er i skolen på mange måter mer betydningsfulle enn foreldre når det gjelder å fremme sosiale ferdigheter og sosial kompetanse hos elever som trenger det, fordi det er de som er til stede når eleven har problemer i større grupper med medelever. Dette gir både læreren store muligheter og et stort ansvar for å støtte eleven på det sosiale området (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 21).

Lærerne viste til sitt engasjement med mer systematisk arbeid med enkelt elever, når det gjald å utvikle bedre sosiale ferdigheter. Dette arbeidet skjedde blant annet gjennom organiserte turgrupper og trening på sosiale settinger. Lærerne fortalte om opplevelser med elever som utviste mye negativ adferd i skolehverdagen, men som endret adferd positivt etter at de hadde brukt tid sammen med læreren for å øve på sosiale settinger. Lærerne knyttet dette til en opplevelse av mestring hos eleven. Mange av disse elevene fungerte også godt sammen med medelevene i situasjonen etterpå. Dette kan gi grobunn for nye positive samspill i fremtiden fordi de erfaringene eleven selv gjør seg i dette samspillet, igjen påvirker hvordan den kommer til å se på seg selv, og hvilken verdi de har som individ. Den viktigste kilden til forventning om mestring er nettopp autentiske mestringsopplevelser. Mestring på det sosiale området er på denne måten for både nåtid og fremtid. De sosiale prosessene, det vil si transaksjonene mellom menneskene i skolemiljøet, er på denne måten nøkkelfaktorer for resultatet som kommer ut av aktiviteten i miljøet.

Dette arbeidet støtter det utviklingspsykologiske perspektivet på hvordan menneskets selvverd blir påvirket av hvordan omverden støtter og vurderer handlingene til dette (Guldbrandsen, 2012, s. 141). Selvverd er på denne måten et produkt av sosial samhandling, der bekreftelse av en selv og aksept for at en blir godtatt som man er, er en viktig komponent i samhandlingen. Erfaring av sosial verdsetting leder til opplevelsen av sosial tilhørighet, mens sosial tilhørighet fremmer sosial verdsetting. Sammenhengen går begge veier. Å være uten venner kan føre til utrygghet, mistrivsel og angst. Barn og unge får lav selvtillit når de opplever at de blir avviste av sine jevnaldrende, eller støtes ut av det sosiale fellesskapet. I en slik situasjon er det lett å miste all tro på egne evner og ressurser. Gode vennskap styrker derimot den sosiale og kognitive utviklingen generelt og etablerte vennskap kan igjen utgjøre en trygg base for å prøve ut nye sosiale uttrykk og ferdigheter (Amundsen, 2020, Frostad, Piji & Mjaavatt, 2014, s. 8., NOU, 2015:2, s. 171., Askland og Sataøen, 2013 s. 39).

Lærerne vektla videre kvaliteten på det pedagogiske arbeidet som rettet mot å forstå hva hver elev hadde behov for av utviklingsstøtte i det sosiale fellesskapet. Lærerne brukte her for det første observasjon av eleven i ulike sosiale situasjoner som et viktig virkemiddel i sitt arbeid med relasjonsbygging både mellom seg og eleven og mellom elev og elev. De kunne da observere hvordan eleven samhandlet med de andre elevene og om de hadde noen å være

sammen med. I tillegg tenkte lærerne at deres nærvær ga trygghet for eleven i ulike situasjoner.

Det er mange elever som rapporterer at de de opplever seg utenfor jevnaldrefellesskapet uten at lærerne ser ut til å være klar over det (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 10). Mange elever vil også gjøre mye for å skjule at de er ensomme. For det andre brukte lærerne elevsamtalene for å høre hvordan elevene selv opplevde det sosiale og spurte derfor direkte om de for eksempel hadde noen å leke med i friminuttene.

Et viktig poeng i opplæringslova §9a-, som støtter dette arbeidet, er at fokuset skal være på den enkelte elevs helse, trivsel og læring. Det er derfor ikke vesentlig om et barn sett fra andre aktører i skolemiljøet sitt perspektiv er inkludert gjennom inkluderende handlinger, dersom eleven selv føler seg ekskludert (Opplæringslova, 1998, §9a). Gjennom både observasjon og samtaler med elevene ivaretar lærerne eleven på en måte som også tar hensyn til elevens subjektive opplevelse av sitt skolemiljø.

Det å lytte til elevens eget ønske i forhold til gjennomføring av spesialundervisningen ble trukket frem som en viktig faktor. Lærerne fortalte at de aldri tok ut elever av klassen som ikke ønsket dette. Læreren kunne på denne måten vise at de tok på alvor det eleven uttrykte og på denne måten bekrefte at eleven var verdt å høre på. Denne delaktigheten i eget liv, er helt sentral for eleven i forhold til å få en opplevelse av tilhørighet til fellesskapet (Jordet, 2020 s. 294).

Selv om lærerne vektla tanker om viktigheten av elevens medvirkning, var det enkelte ganger ikke lett å vite hva som var til elevens beste og hva eleven egentlig ønsket fordi elevene kunne være verbalt utagerende og avvisende når læreren forsøkte å skape en nærere relasjon. Ser man til tilknytningsteorien så vet man blant annet at barn som ikke har fått dekket sine grunnleggende behov for emosjonell trygghet og utviklet uhensiktsmessige indre arbeidsmodeller for samspill, kan være urolige og utvise mye læringshemmende adferd i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2016 s. 8). Dette vil også gå utover relasjonen til lærere og jevnaldrende. I møte med trygge voksne kan imidlertid eleven utvikle nye og mer hensiktsmessige indre arbeidsmodeller for samspill og elevens sosiale kompetanse kan fremmes (Bergin & Bergin, 2009 s. 14).

Lærerne opplevde at det var stor forskjell på om elevene ønsket å spesialundervisning utenfor klasserommet eller ikke. Lærerne hadde tanker om at flere elever sa nei til spesialundervisningen fordi de ikke ville føle seg annerledes eller gå glipp av ting i klasserommet. Lærerne var opptatt av sitt eget ansvar her og av å reflektere over hva de eventuelt tok elevene ut ifra i klasserommet. Lærerne viste også til de strukturelle forholdene i skolen som en faktor, fordi det i noen tilfeller ikke var en reel mulighet for eleven å både være en del av hyggelige ting i fellesskapet og motta spesialundervisning samtidig.

En felles inkluderende holdning på hele skolen ble videre vektlagt. Det å ha samtaler i klasserommet om det å være ulike som mennesker med ulike behov, uten «å brette ut alt», var en viktig del av dette arbeidet. Disse holdningene måtte også komme fra alle lærere, slik at alle elevene følte seg velkomne i klasserommet uansett.

Dette kan forstås som at lærerne arbeidet med å fremme en inkluderende læringskultur hvor alle ved skolen har holdning og en vilje til å tilrettelegge for et inkluderende fellesskap for alle elever (Olsen, 2010, s. 58). Skifte i begrepsbruken fra integrering til inkludering i politikken, innebar et fokusskifte fra å oppfatte integrering som en reform av spesialundervisningen, til inkludering som noe som gjelder skolen som helhet og utviklingen av demokrati og en skole for alle (Solli, 2010, s. 32). Inkludering er mye mer enn fysisk plassering, det handler om det systematiske arbeidet med å identifisere og fjerne barrierer.

Lærerne var opptatt av at det å trives på skolen, var avgjørende for alle elevers mulighet til læring. Lærerne viste her til elever som ikke trivdes særlig godt i klasserommet og med fagene, men som viste både mestring og glede i fellesskapet i andre situasjoner. Her hadde lærerne tanker om at det å være faglig sterk ikke nødvendigvis var løsningen for alle, men at det å trives og lykkes i livet og på skolen kunne handle om helt andre ting for denne eleven enn teoretiske fag.

Dette støtter et viktig perspektiv i barns utvikling som handler om at barn har svært ulike utgangspunkt for læring og utvikling i løpet av barne- og utviklingsårene. Det er derfor viktig at de ikke defineres ut ifra utfordringene de viser i sin utvikling og sitt funksjonsnivå, som noe de er, men heller hva de viser av behov for hjelp og støtte i dette (Befring et. al, 2010, s. 93). Innsatsen rundt eleven kan da utgå fra en kunnskap og en forståelse av barnets vansker og risikobelastning – samtidig som en positiv utvikling støttes gjennom å forsterke, anerkjenne og bygge på de ressurser og ferdigheter eleven har. Juul og Jensen definerer denne

profesjonelle relasjonskompetansen som «pedagogens evne til å 'se' det enkelte barn på dets premisser, og å avstemme sin egen atferd uten å legge fra seg lederskapet og evnen til å være autentisk i kontakten» (Juul & Jensen, 2003, s. 145).

Gode lærere får til ting og får det til bedre enn mindre gode lærere (Hattie, 2014, s.17). Hva som gjør en lærer mer eller mindre god er kanskje et spørsmål med mange svar? Mye tyder allikevel på at evnen i en relasjon til å lytte, å forstå den andre og til å skape en god arbeidsallianse er avgjørende for å yte god hjelp og motivere for og bidra til forandring (Eide & Eide, 2012, s. 125). I et utviklingspsykologiskperspektiv vil det at elevene opplever læreren som en trygg og engasjert voksen kunne bidra til at de lettere flytter sin energi over på utforskning og læring, nettopp fordi de er emosjonelt trygge. Læreren en på denne måten i en helt sentral posisjon i elevers liv og opplevelsen av å ha en god relasjon til læreren sin er viktig for alle, men særlig for dem som av ulike grunner strever i skolen eller har andre sårbarheter (Bergin & Bergin, 2009, s. 14, Folkehelseinstituttet, 2019, s. 22).

Faglig og sosial læring i skolen foregår ikke uavhengig av hverandre, så for eleven er det to arenaer som skal mestres – den faglige og den sosiale. Når skolen har ansvar for å utdanne elevene både til arbeid og livet viser dette til viktigheten av å tilrettelegge skolehverdagen på en måte som gjør at hver enkelt opplever mestring i forhold til de kravende de møter i situasjonen. Dette er også grunnlaget i god psykisk helse, det at individet opplever mestring i forhold til de kravene det møter i situasjonen (Jordet, 2020 s. 24). Det handler om muligheten til fritt å kunne realisere sitt iboende potensial- om evnen til å være aktør i eget liv. Barn og unges potensiale for vekst og utvikling kan ikke tas for gitt. Dette både kan hemmes og fremmes av forhold i omgivelsene. Skal den enkelte få tent gnisten i seg må han eller hun ha gode vekstbetingelser. Disse vekstbetingelsene har nær sammenheng med menneskets psykologiske behov og viser til kvaliteter i menneskelige relasjoner (Jordet, 2020, s. 294).

5.0 Avslutning

Jeg har i denne oppgaven vist til historiens tanker om at spesialpedagogiske tiltak tradisjonelt har vært betinget av at barnet blir definert ut ifra sine vansker. Og til nye perspektiv der barnets vansker anses som betinget av miljøet krav og utfordringer og dermed stiller nye krav til skolens evne om å møte alle barn der de er (Solli, 2010, s. 27).

Forklaringene på at mange elever som mottar spesialundervisningen blant annet oppgir generelt lavere trivsel og opplever svakere relasjoner til sine medelever (Nordahl et al. 2017 s. 114), er sprikende og ofte relatert til hvilken forklaring som ligger til grunn i forskningen. En forklaring er at det er faktorer i eleven selv som spiller inn og at det er eleven selv som ikke har personlige forutsetninger til å klare seg bedre. En annen forklaring er at skolen har etablert standarder som gjør at enkelte elever ikke passer inn, her vises det altså til at spesialundervisningen ikke fungerer som følge av skolen som system (Skrtric, 1991 i Haug, 2017b, s. 46., Barneombudet, 2017., Ogden, 2015b, s. 2).

I alt arbeid med inkludering er distinksjonen inkludering–ekskludering sentral - det er fordi mennesker blir ekskludert, at vi må snakke om inkludering. Inkludering er videre en kontinuerlig prosess i skolen hvor verdier omsettes til praktisk handling (Ainscow, Booth & Dyson i Olsen, 2020, s.15). I relasjonsetikken viser dette til at ingen kan møte hverandre uten å sette farge på hverandres tilværelse. (Eide og Skorstad, 2011, s. 69).

Lærerne i min undersøkelse viste til eget arbeid med sosial inkludering som skulle bidra til det lærerne selv oppfattet som målet med dette arbeidet: «eleven skal oppleve inkludering» og «at de får fellesskapsfølelsen». De arbeidet derfor for at den enkelte elev skulle få en følelse av at de dugde til noe, hadde en egen verdi, opplevde trygghet nok til å kunne være seg selv, få en følelse av at de gjorde betydde noe for andre og en følelse av fellesskap ved å oppleve at man har noen rundt seg i skolehverdagen som man kan gå til å dele tanker og følelser med. Dette utgjør til sammen de viktige «ingrediensene» i en helsefremmende arena (Holte, 2016, s. 23., Frederici & Skaalvik, 2013, s. 1., Folkehelseinstituttet, 2018, s.24)..

Lærerrollen formes i et samspill mellom politiske og administrative føringer og gjennom den faktiske yrkesutøvelsen, på den enkelte skole, i kollegiet og i samværet med elevene. Man kan derfor si at lærerrollen er omkranset av aktører som åpner opp for, begrenser eller støtter opp

under utøvelsen av rollen, og at den blir utformet i spenningen mellom ulike forventninger fra nære og mer fjerne aktører (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 27, Olsen, 2010, s.60).

Samtidig er det også slik at arbeidet med inkludering har mange dimensjoner i skolen, og det er i samvirket mellom disse dimensjonene inkludering for den enkelte kan forstås. (Solli, 2010 s. 34). Disse nivåforskjellene mellom de ulike aktørene og dimensjonene, kom tydelig frem i min undersøkelse. Signalet fra skolen, som i stor grad er styrt av engasjementet og føringene som kommer frem på samfunnsnivå, gikk ofte på tvers av det verdigrunnlaget lærerne selv la til grunn for sitt arbeid med sosial inkludering. Lærerne opplevde begrensninger i sitt handlingsrom som følge av dette, som de igjen mente gikk ut over elevens beste.

Disse funnene er ikke ukjente eller spesielt nye i inkluderingsdebatten og min undersøkelse er altfor liten til å trekke de store paralleller. Men en parallell jeg allikevel vil dra er til Barneombudets rapport som viser at mange kommuner har svak lovforståelse og lovanvendelse på systemnivå. Helt grunnleggende prinsipper i opplæringsloven blir av kommunene misforstått eller ikke tatt hensyn til (Barneombudet, 2017, s. 71).

Når tidlig innsats, inkludering og et godt tilpasset pedagogisk tilbud er bærende prinsipper for regjeringens arbeid med å forbedre utanningssystemet vårt, så må skoleeierne følge opp disse prinsippene i dette arbeidet dersom vi skal få et bærekraftig samfunn i fremtiden. Dette innebærer blant annet arbeidet med å bekjempe ulikhet og gjøre miljøet rundt barn og unge så helsefremmende som mulig. En rettferdig og god utdanning for alle i et inkluderende fellesskap er en viktig del av denne planen i stortingsmeldingen «Tett på tidlig innsats i skole og SFO» (Meld. St. 6 (2019–2020)). Skal barn få gnisten i seg tent, må også arbeidet med en felles forståelse for hva dette innebærer få mye større plass mellom de ulike aktørene, slik at dette arbeidet kommer barn og unge til gode på en måte som bidrar til et bærekraftig samfunn langt inn i fremtiden.

6.0 Litteratur:

Askland, L. & Sataøen, S. O. (2013). *Utvikling psykologiske perspektiv på barns oppvekst* (3.utg.). Gyldendal akademisk

Arbeids- og velferdsdirektoratet. (2016). *Fattigdom og levekår i Norge. Tilstand og utviklingstrekk- 2016*. (NAV- rapport. 2016- 4). Arbeids- og velferdsdirektoratet. Hentet fra: <https://www.nav.no/no/nav-og-samfunn/kunnskap/analyser-fra-nav/nav-rapportserie/nav-rapporter/fattigdom-og-levekar-i-norge.tilstand-og-utviklingstrekk-2016>

Arnesen, A-L. (2002). *Ulikhet og marginalisering med referanse til kjønn og sosial bakgrunn. En etnografisk studie av sosial og diskursiv praksis i skolen*. (Doktoravhandling). Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo. Hentet fra: https://www.researchgate.net/publication/317552329_Arnesen_Anne-Lise_2002_Ulikhet_og_marginalisering_med_referanse_til_kjonn_og_sosial_bakgrunn_En_etnografisk_studie_av_sosial_og_diskursiv_praksis_i_skolen_Det_utdanningsvitenskapelige_fakultet_Univers

Askling, B., Dahl, T., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Mausestaden, S., Qvortrup, L., Salvenes, K. G., Dkagen, K., Skrøvset, S. & Thue, F. W. (2016). *Ekspertgruppa om lærerrollen: Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: "<https://www.regjeringen.no/contentassets/17f6ce332c47437c8935d7ccc0a72769/rapport-om-laererrollen.pdf>"<https://www>.

Aamodt, L. G. (2014). *Den gode relasjonen*. (2.utg.). Gyldendal akademisk.

Amundsen, M-L. & Garmannslund, P. E. (2018). Skolerelaterte faktorer knyttet til psykisk stress og uro hos elever i ungdomstrinnet. *Psykologi i kommunen* 2018 (6). 29-38. Hentet fra: <http://www.fpkf.no/wp-content/uploads/2018/12/Psykisk-helse-i-ungdomstrinnet-Psykologi-i-kommunen.pdf>

Aubert, A., M. & Bakke, I. M. (2008). *Utvikling av relasjonskompetansen: Nøkler til forståelse og rom for læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Befring, E., Frønes, I., & Sørlic, M- A. (Red). *Sårbare unge. Nye perspektiver og tilnærming*. Gyldendal Akademisk.

Bergin, C. & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educ Psychol Rev.* 2009 (21), 141-170. DOI 10.1007/s10648-009-9104-0

Bachmann, K. & Haug, P (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. (Forskningsrapport. 62). Høgskulen i Volda. Hentet fra: https://www.eldhusetfagforum.no/upload/Forskning/Tilpasset_opplaring.pdf

Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening?*. (Barneombudets fagrappport. 2017). Barneombudet.<https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrappporter/Uten-mal-og-mening.pdf>

Bjørklund, O. (2005). Fokusgruppe- Noen metodiske betraktninger. *Økonomisk Fiskeriforskning*, 2005 (15). s. 42-49. Hentet fra: <https://okonomiskfiskeriforskning.no/wp-content/uploads/sites/4/2014/05/Fokusgruppe-Noen-metodiske-betraktninger.pdf>

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitativ Research in psychology*, 3 (2). s. 77-101. <http://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. Utg.). Gyldendal Akademisk

Eide, T. & Eide, H. (2012). *Kommunikasjon i praksis. Relasjoner, samspill og etikk i sosialfaglig arbeid*. (1.utg.). Gyldendal Akademisk.

Eide, S, B., & Skotstad, B. (2011). Etikk. Til refleksjon og handling i sosial

Federici, R. A og Skaalvik, E. M (2015). Lærer- elev-relasjonen. *Bedre skole*, 2013 (1). 58-65. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/Bedre%20Skole%201%202013.pdf>

Folkhelseinstituttet. (2009). *Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv*. (2009:8). Folkhelseinstituttet. Hentet fra:

<https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2009-og-eldre/rapport-20098-pdf.pdf>

Folkehelseinstituttet. (2013). *Risiko- og beskyttelsesfaktorer for psykiske lidelser*.

Folkehelseinstituttet. Hentet fra: <https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/psykiskelidelser/risiko-og-beskyttelsesfaktorer-for/>

Folkehelseinstituttet. (2018). *Barn og unges psykiske helse: Forebyggende og helsefremmende folkehelse tiltak. En kunnskapsoppsummering*. Hentet fra:

<https://www.fhi.no/publ/2018/barn-og-unges-psykiske-helse-forebyggende-og-helsefremmende-folkehelse-tilta/>

Folkehelseinstituttet. (2019). *Skoleferdigheter og psykisk helse hos 8-åringene. Betydningen av pedagogisk praksis i barnehagen og læringsmiljø i skolen*. Folkehelseinstituttet. Hentet fra:

https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2019/pedagogisk-praksis-i-barnehager-og-skole-med-omslag_02-2019.pdf

Frostad P., Pijl. S. J & Mjaavatn, (2014). *Losing All Interest in School: Social Participation as a Predictor of the Intention to Leave Upper Secondary School Early*

<https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904420>.

Frønes, I. og Strømme, H. (2010). *Risiko og marginalisering: norske barns levekår i kunnskapssamfunnet*. Gyldendal

Guldbrandsen, L.M (Red.). (2012). *Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske perspektiver*. Universitetsforlaget.

Hattie, J. (2014). *Synlig læring- for lærere*. (3.utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Haug, P. (2014). Spesialundervisning i praksis. *Paideia*, 2014 (8). s. 31-42. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/spesialundervisning-i-praksis/>

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

Haug, P. (2015). Spesialundervisning og ordinær opplæring. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2015 (1).

Haug, P. (2017a). Kva spesialundervisning handlar om. *Paideia*, 2017 (14). s. 20-31. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/kva-spesialundervisning-handlar-om/>

Haug, P. (2017b). Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 11(1), 41-62. hentet fra:

<https://utdanningsforskning.no/kilderpersoner/forskningsressurser/fou-i-praksis/>

Holte, A. (2016) Sats bredt på psykisk helse i barnehagen og skolen! *Psykologisk .no*. Hentet fra: <https://psykologisk.no/2016/06/sats-bredt-pa-psykisk-helse-i-barnehage-og-skole/>

Jacobsen, I. D. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2.utg.). Høyskoleforlaget.

Jacobsen, S. E. (2018). Forsker: Skolen i dag skaper flere tapere. *Forskning.no*. Hentet fra:

<https://forskning.no/partner-skole-og-utdanning-barn-og-ungdom/forsker-skolen-i-dag-skaper-flere-tapere/1222776>

Jensen, P. & Ulleberg, I. (2012). *Mellom ordene. Kommunikasjon i profesjonell praksis*. (1utg.). Gyldendal Akademisk.

Jordet, A. N (2020). *Anerkjennelse i skolen. En forutsetning for læring* (1.utg.). Cappelen Damm akademisk

Jordet, A. N. (2021). Anerkjennelse i skolen- det er altfor mange elever som strever. *Bedre skole*, 2020 (3). s.1-11. Hentet fra:

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/anerkjennelse-i-skolen--det-er-altfor-mange-elever-som-strever/>

Juul, J. Og Jensen, H. (2003). Pædagogisk relationkompetence fra lydighet til ansvarlighed. Apostrof.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.) Gyldendal Akademisk.

Krogh, T. (2009). *Hermeneutikk: om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Kristoffersen, N. (2005). *Helse og sykdom*. I Kristoffersen, N., Nordtvedt, F., Skaug, E- A (red.), *Grunnleggende sykepleie 1* (s. 28- 78). Gyldendal Norsk forlag AS

Kunnskapsdepartementet. (2015). *Ekspertgruppa om lærerrollen. Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/17f6ce332c47437c8935d7ccc0a72769/rapport-om-larerrollen.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt ved forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. Hentet fra:<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Kvello, Ø. (Red.). (2012). *Oppvekst – om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø*. Gyldendal akademisk

Langeland, S., Dokken, T. & Barstad, A. (2016). *Fattigdom og levekår i Norge. Tilstand og utviklingstrekk*. (1). Arbeids- og velferdsdirektoratet. Hentet fra: <https://www.nav.no/no/nav-og-samfunn/kunnskap/analyser-fra-nav/nav-rapportserie/nav-rapporter/fattigdom-og-levekar-i-norge.tilstand-og-utviklingstrekk-2015>

Løkke, P. A. & Nordtug, B. (2015). Fire «vrangforestillinger» om ungdom og psykisk helse. *Forskning.no*. Hentet fra: <https://forskning.no/barn-og-ungdom-kronikk-politikk/fire-vrangforestillinger-om-ungdom-og-psykisk-helse/1158440>

Malecki, C. & Demaray, M-K. (2002). Psychology in the schools, 39 (3). DOI: 10.1002/pits.10018

Markussen, E., Strømstad, M., Carlsen, T. C., Hausätter, R. S. & Nordahl, T. (2007). *Inkluderende spesialundervisning. Om utfordringer innenfor spesialundervisning i 2007*. (Rapport Nr. 1 fra prosjektet: Gjennomgang av spesialundervisning, Evaluering av kunnskapsløftet). NIFU STEP & Høgskolen i Hedmark.

Meld. St. 18 (2010-2011). Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/baeecce60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>

Meld. St. 6 (2019/2020). Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

Meld. St. 32 (2020–2021). *Ingen utenfor – En helhetlig politikk for å inkludere flere i arbeids- og samfunnsliv*. Arbeids og inkluderingsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-32-20202021/id2856870/?ch=3>

Melkevik, O., Nilsen, W., Evensen, M., Reneflot, A. & Mykletun, A. (2016). Internalizing disorders as risk factors for early school leaving: A systematic review. *Adolescent Research Review*. doi:[10.1007/s40894-016-0024-1](https://doi.org/10.1007/s40894-016-0024-1)

Mjaavatn, P, E. & Frostad, P. (2014). Tanker om å slutte på videregående skole- Er ensomhet en viktig faktor). *Spesialpedagogikk*. 2014 (1).
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/tanker-om-a-slutte-pa-videregaende-skole-er-ensomhet-en-viktig-faktor/>

Nordahl, T. (2012). Tilpasset opplæring- et ideologisk mistak i norsk skole? I Aamotsbakken, B (Red.). *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole*. (1 utg. 16 sider). Hentet fra: <https://www.tidliginnsats.no/wp-content/uploads/sites/47/2016/04/Artikkel-Tilpasset-opplering-2.pdf>

Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Wang, M. V., Martinsen, J., Vold, E. K., Paulsrud, P. & Johnsen., T. (2017). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget

NOU 2003:16. (2003). *I første rekke— Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/?ch=1>

NOU 2015:2. (2015). *Å høre til — Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>

NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>

NOU 2019: 3. (2019). *Nye sjanser – bedre læring — Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/>

Ogden, T. (2015a). *Sosial kompetanse og sosial læring hos barn og unge*. Hentet fra: https://tidliginnsats.forebygging.no/globalassets/sosial-kompetanse_ogden2018-pubisert2.pdf

Ogden, T. (2015b). Adferdsproblemer og myten om den inkluderende skolen. *Bedre skole*. 2012 (4). Hentet fra: http://www.ogden.no/filer/adferdsproblemer_bredskole.pdf

Olsen, M. H. (2010). Inkludering: Hva, hvordan og hvorfor. *Bedre skole*. 2010 (3). Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2010/inkludering-hva-hvordan-og-hvorfor/>

Olsen, M. H. (2020). «Inkludering i et historisk og praktisk perspektiv». Hillesøy, S., Killi, E, M. & Kristoffersen, A-E. (Red.). Fellesskap i lek og læring. Spesialpedagogikk i et inkluderingsperspektiv. Statsped.

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven>

Prop. 121 S (2018–2019). *Opptrappingsplan for barn og unges psykiske helse (2019–2024)*. Helse- og omsorgsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-121-s-20182019/id2652917/>

Ringreide, K & Thorkildsen, S, L. (2019). *Folkehelse og livsmestring i skolen* (u.a). Pedlex.

Røkenes, O. H., & Hanssen, P., H. (2012) *Bære eller bryte: kommunikasjon og relasjon i*

arbeid med mennesker (3.utg.). Fagbokforlaget

Schibbye, A-L. (2012). *Relasjoner – et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: universitetsforlaget.

Schön, D, A. (2016). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. (3.utg.) Ashgate

Skinner, E.A., & Pitzer, J.R. (2012). Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience. I S.L. Christenson et al. (Red.). *Handbook of Research on Student Engagement*. (s. 21-44). Hentet fra: https://www.researchgate.net/publication/278665759_The_Handbook_of_Research_on_Student_Engagement

Strømstad, M., Nes, K., & Skogen, K. (2004). *Styringsdokumenter og inkludering. Dokumentanalyse*. (Rapport. Nr. 8-2004). Høgskolen i Hedmark.

Solli, K.-A. (2010). Inkludering og spesialpedagogiske tiltak – motsetninger eller to sider av samme sak? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 4 (1), 27–45

Statped. (2020). Hva er inkludering. Hentet fra: <https://www.statped.no/temaer/inkludering/hva-er-inkludering/>

Straand, S. (2011). Tverrfagleg, helsefremmande psykososialt arbeid. I Sigrid Straand (Red.), *Samhandling som omsorg: tverrfagleg psykososialt arbeid med barn og unge*. (1utgave, 19-37). Kommuneforlaget.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4.utg.). Fagbok forlaget.

Thomassen, M. (2016). *Vitenskap, kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse og sosialfag*. (1.utg.) Oslo: Gyldendal akademisk

Thurén, T. (2013). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2. Utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk

Ulleberg, I. (2018). *En treleddet relasjon- en triadisk modell*. Hentet fra: <https://pedagogikkblogg.wordpress.com/elevsamtalen/en-treleddet-relasjon-en-triadisk-modell/>

UNESCO (1994). The Salamanca statement and Framework for action on special needs education. UNESCO. Paris. Hentet fra: https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2012): *Elevundersøkelsen 2012 – analyse av mobbing, uro og diskriminering*. NTNU. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Elevundersokelsen-2012---analyse-av-mobbing-uro-og-diskriminering/>

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Relasjoner mellom elever*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/cdn.sepu.no/supportfiles/Relasjoner-mellom-elever.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2020/21). *Grunnskolens Informasjonssystem. Spesialundervisning*. Hentet fra: <https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/97/unit/1/>

Veland, J. & Hamm, M. L. (2015). Sårbare barn i skolen. *Bedre skole*, 2015 (3). s. 52-61. hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/sarbare-barn-i-skolen/>

Vindegg, J. (2011). *Å forstå en familie: Fortellinger som kunnskapskilde i sosialarbeideres profesjonelle yrkesutøvelse*. (Doktoravhandling). Senter for profesjonsstudier. Høgskolen i Oslo. Hentet fra: <https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/94/93>

Qualter, P., Brown, S. L., Munn, P., & Rotenberg, K.J. (2009). Childhood loneliness as a predictor of adolescent depressive symptoms: an 8-year longitudinal study. *European child & adolescent psychiatry*, 2009 (19), 493- 501. DOI: [10.1007/s00787-009-0059-y](https://doi.org/10.1007/s00787-009-0059-y)

Vedlegg 1: Intervjuguiden

Intervjuguide fokusgruppe 26 februar 2020

Presentasjonsrunde av hver deltaker: (kort runde- 5-10 min.)

- Starter med meg selv (og assistenten?)
- Fornavn
- Kontaktlærer i hvilket trinn? (Nå/tidligere)
- Hvor mange års erfaring som lærer?
- Antall elever med spesialundervisning i din klasse?
- Hva slags vansker har elevene?
- Hva er din rolle i forhold til elever med spesialundervisning?
- Har du noen videreutdanning/fordypning?

Tema: Organisering og gjennomføring av spesialundervisningen

- Hvem på skolen er ansvarlig for organiseringen av spesialundervisningen?
- Hvilken rolle har dere i dette arbeidet?
- Opplever dere at organiseringen av spesialundervisningen er lagt opp slik at eleven i størst mulig grad skal kunne delta i det sosiale fellesskapet med andre elever?
- Hvilke prinsipper opplever deres er styrende for gjennomføringen av spesialundervisningen i hverdagen? (tid, ressurser) Hva er deres erfaring?

Til stimulering eventuelt:

- Hvilket perspektiv legges til grunn for elevens utfordringer i organiseringen opplever dere? (Individfokusert eller mer relasjonell/kontekstuell)? Hva tenker du selv om dette?
- Har det vært noe ekstra fokus på den sosiale dimensjonen av inkluderingsbegrepet i forhold til spesialundervisning som dere vet om? (hvor den skal foregå, med hvem?.)
- Hva oppfatter dere som de mest sentrale nasjonale retningslinjene omkring gjennomføringen av spesialundervisningen? (L97, Kunnskapsløftet, opplæringsloven, barnekonvensjonen??)

Tema: Sosial inkludering

- Hva forstår dere med begrepet sosial inkludering?
- Opplever dere at elever med spesialundervisning er inkludert i klassefellesskapet på lik linje med de andre elevene i klassen ved deres skole? Erfaringer her.
- Hvor viktig er en god lærer-elev relasjon er for å fremme sosial inkludering?
- Hva gjør hver enkelt av dere for å forsøke å tilpasse læringsmiljøet til mangfoldet blant elevene slik at alle kan oppleve seg inkludert i fellesskapet? Og er dette mulig tenker dere? (stimulering: fremme gode holdninger, øke muligheten til deltakelse for alle, støtte, fellesskap).

Til stimulering:

- Hva opplever dere er de største utfordringene i arbeidet med sosial inkludering for elever som mottar spesialundervisning i dag?
- Hva tenker dere om forholdet mellom den faglige og den sosiale dimensjonen i læringsmiljøet når det gjelder inkludering? (Kan man være inkludert i bare en dimensjon og fortsatt oppleve seg inkludert?)

Tema: Tidlig innsats for barn og unge – psykisk helse

- Når kontaktes PPT og hvem har ansvaret for dette?
- Opplever dere at PPT kontaktes tidlig nok?
- Er det å oppleve seg sosial inkludert viktig for læringen til elev tenker dere?
- Hvilket fokus opplever dere at elevens sosiale ferdigheter har i spesialundervisningen? (stimulering: Sammenheng med mestring- adferd)
- Opplever dere det å motta spesialundervisning som forebyggende for eleven i et psykisk helseperspektiv slik den er ment å være?

Til stimulering:

- Hvilket perspektiv opplever dere at legges til grunn for elevens vansker? (er det kjennetegn ved individet som skaper utfordringene eller er det samfunnets struktur og de mellommenneskelige relasjonene- begge deler).

- Hvor viktig tenker dere at skolen er som forebyggende arena i et psykisk helseperspektiv-hvorfor?
- Hvem samarbeider dere med i forhold til psykisk helse?
- Opplever dere at spesialundervisningen er prioritert i ressursfordelingen internt på skolen
- Det kommer et nytt læreplanverk 2020- er det noe i dette dere tenker vil påvirke arbeidet med sosial inkludering for elever som mottar spesialundervisning- nye verdier, ressurser og krav

Tema: Samarbeid med foreldre/elev

- Opplever dere en god dialog med foreldre om mål og innhold i spesialundervisningen?
 - I hvilken grad har eleven medvirkning på undervisningen? (sted, innhold m.m).
 - Blir elevene spurt om de føler seg inkludert?
 -
- Til stimulering:
- Opplevs sakkyndigvurderingen fra PPT som god nok?
 - Hvem utarbeider IOP ved deres skole?
 - Brukes IOP som et verktøy og levende dokument i hverdagen?

Vedlegg 2 Godkjenning NSD

Referansenummer

149293

Prosjektittel

Kontaktlærernes arbeid med sosial inkludering for elever som mottar spesialundervisning i barneskolen

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for sosialfag og veiledning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Astrid Halså, astrid.halsa@inn.no, tlf: 61288338

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Line Roser Haggbom, lineroser@hotmail.com, tlf: 98485568

Prosjektperiode

14.10.2019 - 15.09.2020

Vurdering (1)

04.11.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 04.11.19. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.09.2020. LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettfærdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er

adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 3 Informasjonsbrev- forespørsel om intervjudeltakelse

Vil du delta i forskningsprosjektet «Kontaktlæreres arbeid med sosial inkludering for elever som mottar spesialundervisning?»

Mitt navn er Line Roser Hæggbom og jeg er masterstudent i emnet "Psykososialt arbeid med barn og unge" ved Høgskolen i Lillehammer.

Jeg lurar på om du har mulighet og lyst til å delta i mitt forskningsprosjekt hvor formålet er å utforske kontaktlærernes arbeid med sosial inkludering for de elevene som mottar spesialundervisning i deres klasse?

Å være sosialt inkludert vil her si å delta i skolens læringsfellesskap sammen med de andre elevene. Det handler om at eleven selv opplever å ha en sosial tilhørighet og et sosialt fellesskap, samtidig som opplæringen er tilpasset elevens evner og behov.

Bakgrunn:

Ifølge utdanningsdirektoratets sider mottok nærmere 50 000 elever spesialundervisning etter enkeltvedtak skoleåret 2018/19, noe som utgjør nesten 8% på landsbasis.

I Norge har vi bred politisk enighet om at grunnskolen skal være en inkluderende skole. Både skoleledere og lærere støtter i all hovedsak lojalt opp om dette.

I læreplanreformen «kunnskapsløftet» løftes viktige prinsipper som «likeverdige-, inkluderende- og tilpasset opplæring «frem for å oppnå dette målet. Alle barn skal ha et inkluderende og likeverdig opplæringstilbud. Dette er verdier som videreføres i de nye læreplanene som trer i kraft høst 2020.

Ekspertgruppen for barn og unge med særskilte behov ledet av Professor i pedagogikk og skoleforsker Thomas Nordahl peker allikevel i sin rapport «inkluderende fellesskap for barn og unge» på at det finnes for lite kunnskap om hvordan man lokalt legger til rette for dette.

Formål

Så mitt spørsmål er hvordan arbeides det med spesialundervisningen og sosial inkludering lokalt i min kommune?

Hvordan er organiseringen av spesialundervisningen og hvilke utfordringer og muligheter opplever de som står midt i spenningsfeltet mellom lovverk og rammeplaner med sine føringer på den ene siden og det relasjonelle og ressursrytne på den andre siden- nemlig dere flotte kontaktlærere!

Jeg vil gjerne høre deres stemme i dette arbeidet. Jeg ønsker i min masteroppgave å samle data som er med på å beskrive deres erfaringer fra arbeidshverdagen på skolen og søker derfor deres refleksjoner og erfaringer i mitt arbeid.

Formålet med prosjektet er i en større sammenheng forhåpentligvis å bidra til økt refleksjon i skolene om hvordan man lokalt kan legge til rette for god hjelp og støtte og en mer inkluderende praksis i skolen for de elevene som mottar spesialundervisning.

Min foreløpige problemstilling i prosjektet er «Hvordan arbeider kontaktlærerne med sosial inkludering for elever som mottar spesialundervisning?»

Jeg er opptatt av å belyse arbeidet med sosial inkludering i spesialundervisningen ut ifra hovedpunktene:

- Organisering og utførelse av spesialundervisningen
- Sammenhengen mellom den ordinære undervisningen og spesialundervisning for elevene.
- Det relasjonelle perspektivet- fokus på sosiale og faglige prosesser i kollektivet skolen.
- Tidlig innsats -psykisk helse
- Samarbeid med foreldre

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Lillehammer er ansvarlig for dette prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har kontaktet et utvalg barneskoler for å be om tillatelse til å utføre mitt forskningsprosjekt og jeg søker primært kontaktlærer ved barneskole som har elev/-er i sin klasse som mottar spesialundervisning etter vedtak i opplæringsloven § 5-1. Det vil si de elevene som mottar spesialundervisning på bakgrunn av en sakyndigvurdering (§5.3) av de særlige behovene til eleven.

Kontaktlæreren har et særlig ansvar for praktiske-, administrative -og sosialpedagogiske oppgaver knyttet til den enkelte elev og sitter derfor på verdifulle erfaringer om temaet jeg er opptatt av.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg søker dine gode refleksjoner og erfaringer fra praksisfeltet og jeg ønsker å få tak i disse gjennom et fokusgruppeintervju.

Dette er en metodikk som ligger nærme hverdagssamtalen og som innebærer at en gruppe mennesker (kontaktlærere) møtes til samhandling og diskusjon omkring et tema forskeren (jeg) ønsker å utvikle kunnskap om.

I mitt forskningsprosjekt ønsker jeg å gjennomføre et fokusgruppeintervju med 4-6 kontaktlærere.

Jeg vil gjøre lydopptak av hele samtalen og ha med meg en assistent for å ta notater underveis.

På opptaket vil du kun bli identifisert med fornavn slik at jeg i min analyse av intervjuet lettere vil kunne gjenkjenne hvem som sa hva. Navnet ditt vil ikke fremkomme i det ferdige materialet.

Intervjuet vil ta ca. 60-90 minutter. Jeg vil komme tilbake til endelig møtested (som sannsynligvis blir byens bibliotek) og tidspunkt (Foreløpig mulige tidspunkter: tirsdag 25 februar, kl. 17- 18.30 eller onsdag 26 februar, kl. 17-18.30).

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun min veileder og meg selv som vil ha tilgang til datamaterialet. Jeg vil i dette erstatte ditt navn og kontaktopplysninger med en kode og holde dette adskilt fra resten av materialet innelåst i min safe hjemme til prosjektet avsluttes.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.09.2020

Datamaterialet vil da kun oppbevares i anonymisert form. Jeg vil slette opptak gjort i intervjusammenheng og makulerer personopplysningene.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du mulighet og lyst til å delta, eller har spørsmål til studien (eventuelt senere ønsker å benytte deg av dine rettigheter) ta kontakt med:

- Student: Line Roser Hæggbom,
Epost: lineroser@hotmail.com
Telefon: 98485568

Eventuelt:

- Veileder ved Høgskolen i Innlandet: Astrid Halså
Epost: astrid.halsa@inn.no eller på
Telefon: 61288328

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS
Epost (personverntjenester@nsd.no) eller
Telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Line Roser Håggbom

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Kontaktlæreres arbeid med sosial inkludering for elever som mottar spesialundervisning» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i fokusgruppeintervju
- at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. September 2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)