

Fakultetet LUP-fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

701

Salam Daush

Mastergradsoppgave

Elevers opplevelse av organisatorisk differensiering – En kvalitativ studie av spesialundervisning

Pupils experience of organized differentiation – A qualitative study of special education

Master i tilpasset opplæring

2MITOPP2

2022/2023

Forord

Masteroppgaven er resultatet av et spennende studieløp på to år ved Høgskolen I Hamar. Det har vært en lærerik prosess hvor arbeid med oppgaven har økt min kompetanse og nysgjerrighet omkring temaet spesialundervisning.

Den store diskusjonen omkring spesialundervisning og erfaringer i arbeidshverdagen har skapt interesse og engasjement for å lære mer om hvilke opplevelser elever har til fenomenet på godt og vondt. Deres nyanser og opplevelser kan brukes for å reflektere omkring spesialpedagogisk undervisning og hvordan optimalisere den i fremtiden. Hvor ofte gir vi elever rom til å uttrykke hvordan deres opplevelser er og har vært? Spesielt knyttet til hvordan de opplever organisatoriske differensieringer konsekvens av overganger, både positive og negative.

Jeg vil først og fremst takk mine lærere i studiet som har vært utrolige fagkyndige og dyktige. Jeg vil også takke min veileder Ane Bergersen, som har gitt meg presise og konstruktive tilbakemeldinger.

Vil gjerne også takke min dyktige lillebror Amir Daush, som også leverer master i tilpasset opplæring.

Takker også rektor på min arbeidsplass ved Bjøråsen Skole, Rachid Sealiti som har motivert og engasjert med i dette arbeidet.

Jeg vil til slutt takke mine kjære og nære, min familie som har vært der for meg gjennom tykt og tynt.

Sammendrag

Enhver undersøkelse starter med interesse og engasjement for et avgrenset tema og felt som har utspring fra et spørsmål vi ønsker å finne mer ut om eller lære mer om. Videre blir problemstillingen utformet slik at den undersøkes empirisk, med utgangspunkt i konkretisering og evne til å gå fra teori til et operativt nivå (Jacobsen, 2021, s. 71). Før jeg utformet en slik problemstilling, var jeg mer i søket etter hva som kan og vil interessere meg innen spesialpedagogikk og mer konkret, *hvordan* elever opplever den organisatoriske differensieringen og overgangene fra ordinær til spesialundervisning. Hvis elevene jeg intervjuet var i stand til å uttrykke seg og vise sin virkelighetsoppfatning, *hvorfor* og *hvordan* kunne de være i stand til å vise sine erfaringer. Min interesse ledet meg mot et fenomenologisk vitenskapsperspektiv, der enkelt elevens erfaringer ER utgangspunktet.

Videre ble interessen til en problemstilling som ville ta fatt i hvordan elever erfarer og opplever å tas ut av ordinær undervisning, samt opplevelse av organisering i differensierte grupper: Hvordan opplever elever den organiserte differensieringen og overgangene fra ordinær til spesialundervisning? I denne konteksten vil det være elevenes følelse av spesialundervisningens organisering og dens konsekvens for deres sosiale status og selvbilde. Deres virkelighetsoppfatning er viktigere enn ønsket om å generalisere en sannhet, dermed var jeg i retning et kvalitativt intervju, semistrukturert, med håp om åpenhet og trygghet rundt en gruppe som antas som utsatt. En intervjuguide var utformet etter jeg så for meg hvordan jeg skulle analysere intervjuet. En observasjonsguide ble utformet etter jeg så for meg hvordan jeg skulle bruke eventuelle data fra det jeg ville se.

Underliggende ligger lysten og nysgjerrigheten for hva som oppstår i det sosiale rom når elevene tas ut, i form av blick, kroppsspråk, tilbakemeldinger, signaler og kommentarer fra andre elever og hvordan elever som tas ut internaliserer dette og påvirkes. Det vil også være stor interesse og rom for elevers erfaringer og opplevelser av dette fenomenet, da elever responderer ulikt organisering av spesialundervisningen. Oppgaven vil være rettet mot elevers opplevelse av spesialundervisningens organisering og hvilke konsekvenser som kan følge med.

Abstract

Any research starts with interest and commitment to a defined topic and field that originates from a question we want to find out more about or learn more about. Furthermore, the issue is designed so that it is researched empirically, starting from concretization and the ability to go from theory to an operational level (Jacobsen, 2021, p. 71). Before I designed such an issue, I was more in the search for what can and will interest me in special pedagogy and more concretely, how students experience the organizational differentiation and transitions from ordinary to special education. If the students I interviewed were able to express themselves and show their perception of reality, why and how could they be able to show their experiences. My interest led me towards a phenomenological science perspective, where the student's experiences ARE the starting point.

Furthermore, the interest became an issue that would address how pupils experience being taken out of ordinary class, as well as the experience of organization in differentiated groups: How do pupils experience the organized differentiation and the transitions from ordinary class to special education? In this context, it will be the students' feeling about the organization of special education and its consequences for their social status and self-image. Their perception of reality is more important than the desire to generalize a truth, thus I was in the direction of a qualitative interview, semi-structured, with the hope of openness and safety around a group that is believed to be vulnerable. An interview guide was designed after I imagined how I would analyze the interview. An observation guide was designed after I envisioned how I would use any data from what I wanted to see.

Underlying is the desire and curiosity for what occurs in the social space when students are taken out, in the form of looks, body language, feedback, signals and comments from other students and how students who are taken out internalize this and are influenced. There will also be great interest and room for pupils' experiences of this phenomenon, as pupils respond differently to the organization of special education. The task will be aimed at pupils' experience of the organization of special education and the consequences that may follow.

Innhold

1.0 Innledning.....	8
1.1 Valg av tema/bakgrunn	8
1.2 Formål med oppgaven.....	8
1.3 Problemstilling.....	9
1.4 Oppgavens oppbygging	10
2.0 Teori og tidligere forskning	11
2.1 Annerkjennelsesteori	11
2.2 Inkludering og tilpasset opplæring.....	12
2.2.3 Tilpasset opplæring	13
2.2.4 Inkludering, tilpasset opplæring og spesialundervisning	14
2.3 Krenkelser.....	14
2.3.1 Krenkelser av sosial verdsetting	15
2.4 Tidligere forskning	15
2.5 Spesialpedagogikk	16
2.5.1 Det organisatoriske programmet	17
2.5.2 Det sosiale programmet.....	17
2.5.3 Det spesialpedagogiske paradoks	18
2.5.4 Positive sider ved spesialpedagogikk	18
2.5.5 Sammenhengen mellom Spesialpedagogikk og ordinær undervisning	19
2.5.6 Spesialpedagogiske utfordringer.....	20
2.5.7 Holdninger til elever som mottar spesialundervisning	21
2.5.8 Organisatorisk differensiering	22
2.6 Meads speilingsteori	23
2.7 Aktuelle begreper tilknyttet elevenes oppfattelse i det sosiale rom	23
3.0 Metode	27
3.1 Kvalitativ metode	28
3.1.2 Forforståelsen.....	29
3.1.3 Fenomenologi.....	30
3.1.4 Intensjonalitet	31
3.1 Observasjon.....	31
3.2.1 Hvorfor observasjon?	33
3.2.3 Gjennomføring av observasjon	34
3.2.4 Dokumentere observasjonene	34

3.2	Intervju	35
3.3.1	Hvorfor intervju?	36
3.3.2	Gjennomføring	37
3.4	Utvalg av respondenter	38
3.5	Bearbeiding av datamateriale	41
3.5.1	Analyse	41
3.5.2	Transkribering.....	42
3.5.3	Koding.....	43
3.5.4	Kategorisering.....	43
3.6	Etiske vurderinger	44
3.6.1	Barnets rettigheter	47
3.7	Mulige feilkilder.....	48
3.8	Overførbarhet.....	49
3.8.1	Validitet	49
3.8.2	Reliabilitet.....	51
4.0	Resultater	52
4.1	Informasjon	52
4.1.1	Kontekst.....	52
4.2	Respondentene og grad av spesialundervisning	53
4.3	Klasserommet.....	54
4.4	Fremgangsmåte og funn av observasjoner	54
	Observasjon 1.....	54
	Observasjon 2.....	56
	Observasjon 3.....	57
	Observasjon 4.....	57
4.5	Spesialpedagogisk organisering av undervisning	58
4.5.1	Uforutsigbarhet	59
4.5.2	Overganger i praksis	59
4.5.3	Organisatorisk differensiering	60
4.6	Signaler, kommentarer og blikk	61
4.6.1	Stigma.....	62
4.6.2	Annerkjennelse.....	62
4.7	Intervju og resultat.....	63
4.7.1	Organisering av spesialundervisning	63

4.7.2 Rutiner og organisering av overgangene	63
4.8 Organisatorisk differensiering	64
4.9 Opplevelse av spesialundervisning.....	65
4.9.1 Signaler og tilbakemeldinger fra medelever	67
4.9.2 Internalisering av signaler og tilbakemeldinger	68
4.9.3 Annerkjennelse.....	69
4.9.4 Stigma.....	70
4.9.5 Krenkelse av sosialverdsetting	70
4.9.6 Sosial kategorisering.....	71
4.10 Hva tror du medelever tenkte når du ble tatt ut av undervisning?	72
5.0 Drøfting.....	73
5.1 Segregert organisering eller en inkluderingsprosess?	73
5.2 Sosial tilhørighet og annerkjennelse i den differensierte organiseringen	74
5.3 Krenkelser	76
5.3.1 Stigmatisering.....	77
5.4 Organisatorisk differensiering	78
5.4.1 Organisert differensiering eller overgangsmetode som årsak til stigmatisering/krenkelser?	79
5.4.2 Fra organisering i ordinær klasse til differensiering i grupper	79
5.5 Opplevelse av spesialpedagogisk undervisning	82
5.6 Reaktivt samspill.....	85
5.6.1 Internalisering av signaler og tilbakemeldinger	86
6.0 Avslutning.....	88
Bibliografi	90
Vedlegg 1: Informasjonsskriv	93
Vedlegg 2: Samtykkeerklæring.....	96
Vedlegg 3: Samtykkeerklæring.....	97
Vedlegg 4: Intervjuguide	98
Vedlegg 5: Observasjonsguide	100
Vedlegg 6: Godkjenning fra NSD	101

1.0 Innledning

Dette kapitlet er en innføring i konkret forskning og studier omkring fenomenet. Problemstillingen vil alltid være i søkelyset og disse forskningene og studiene vil brukes som hjelpemiddel. Etterfulgt av valg av tema/bakgrunn og formålet med studien. Videre vil problemstilling og oppgavens oppbygning presenteres og redegjøres for.

1.1 Valg av tema/bakgrunn

Bakgrunn for valg av tema er hovedsakelig basert på nysgjerrighet og interesse for hvordan elever opplever spesialpedagogisk organisering og på hvilken måte det har påvirket skolehverdagen og identiteten sin. Etter nok år med arbeid i skole og en utdanning med lite søkelys på spesialpedagogikk har interessen for tema økt, spesielt etter 2 år med masterstudie innenfor spesialpedagogikk. Den varierte spesialpedagogiske organiseringen observert i flere ulike skoler har skapt et stort engasjement. Temaet er stort og bredt, dermed vil oppgaven sette søkelys på den organiseringen som krever at elever tas ut av undervisning. Slik Nordahl-rapporten viser til, er det for mange barn og ungdom med behov for særskilt tilrettelegging ofte blir tatt ut av felleskapet og barnegruppen for et eget tilbud (Nordahl, 2018).

1.2 Formål med oppgaven

Oppgavens formål er å få et innblikk i de opplevelser elever har i overgangen fra ordinær til spesialundervisning. Deres sanser, følelser og evne til refleksjon vil bli hørt og verdsatt. I overgangen fra ordinær til spesialundervisning av ulik organisering, kan det oppstå mye i det sosiale rom. Opplever elevene endring i deres egen sosiale status, selvtillit, identitet og tilhørighet? Ved å observere overgangene av flere timer i flere fag vil det være mulig å danne seg et bilde av det sosiale rom, reaksjoner og tilbakemeldinger. Ved hjelp av semistrukturerte intervjuer flere elever som har mottatt spesialundervisning gjennom ungdomskolen, vil deres erfaringer og livsverden antas å ha mer dybde til å reflektere rundt deres forhold til

organiseringen av spesialundervisningen og dens positive og negative konsekvenser.

Forskningsspørsmålet mitt er «hvordan opplever elever på ungdomskolen overgangene fra ordinærundervisning til spesialundervisning og omvendt»? Temaer som også ønskes svar og refleksjon rundt er elevenes opplevelse av medelevers signaler og tilbakemeldinger, hvordan lærere tar ut elevene, er det gjennom høytlesning av navn eller er det planlagt i forkant og tror elevene at denne organiseringen kan ha påvirket den sosiale statusen til eleven selv? Kan det være at organiseringen skaper vinnere og tapere, faglig og sosialt?

Utgangspunktet til dette prosjektet er forskning og data knyttet til organisering av spesialpedagogisk undervisning som tyder på at elever kan føle seg stigmatisert og krenket, derimot viser også forskning at elever har nytte av og føler trygghet i ulike organiseringer og spesialpedagogisk undervisning.

1.3 Problemstilling

Enhver undersøkelse starter med interesse og engasjement for et avgrenset tema og felt som har utspring fra et spørsmål vi ønsker å finne mer ut om eller lære mer om. Videre blir problemstillingen utformet slik at den undersøkes empirisk, med utgangspunkt i konkretisering og evne til gå fra teori til et operativt nivå (Jacobsen, 2021, s. 71). Før jeg utformet en slik problemstilling, var jeg mer i søket etter hva som kan og vil interessere meg innen spesialpedagogikk og mer konkret, *hvordan* elever erfarer og opplever spesialpedagogiske organisatoriske løsninger i skolen. Hvis elevene jeg intervjuet var i stand til å uttrykke seg og vise sin virkelighetsoppfatning, *hvorfor* og *hvordan* kunne de være i stand til å vise sine erfaringer. Min interesse ledet meg mot et fenomenologisk vitenskapsperspektiv, der enkelt elevens erfaringer ER utgangspunktet. Videre ble interessen til en problemstilling som ville ta fatt i hvordan elever erfarer og opplever å tas ut av undervisning:

«Hvordan opplever elever på ungdomskolen den organisatoriske differensieringen og overgangen fra ordinærundervisning til spesialundervisning»?

Deres virkelighetsoppfatning er viktigere enn ønsket om å generalisere en sannhet, dermed var jeg i retning et kvalitativt intervju, semistrukturert med håp om åpenhet og trygghet rundt en gruppe som antas som utsatt. En intervjuguide var utformet etter jeg så for meg hvordan

jeg skulle analysere intervjuet. En observasjonsguide ble utformet etter jeg så for meg hvordan jeg skulle bruke eventuelle data fra det jeg ville se.

1.4 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er strukturert på en måte som skal skape oversikt gjennom en ryddig inndeling av kapitler. Kapitlene i oppgaven er som følger: innledning, teori, metode, resultater, drøfting og avslutning. Problemstillingen og tema vil være gjennomgående i hele oppgaven, for å kunne legge til rette for et sterkt grunnlag for drøfting og avslutning.

I teorikapittelet er lagt frem relevant teori og aktuell forskning tilknyttet tema og problemstilling. Det vil legges frem teori om spesialundervisning, utfordringer og fordeler. Det vil belyses hvordan spesialundervisning organiseres og hva konsekvensene er av bestemte former, spesielt differensiert organisering av elevene. Forskning vil legges frem og benyttes som supplement, da det finnes mange studier og undersøkelser som også har drøftet ulike aspekter ved spesialundervisning, samt gitt mulighet for elever å ytre seg.

Når problemstillingen var konkretisert og utformet, var oppgaven nå å finne hvilke undersøkelsesdesign som egner seg og som jeg kan benytte meg av på en etisk og forsvarlig måte i arbeidet med elever i en såkalt utsatt gruppe. Det ble besluttet at et kvalitativt intervju av fire 10 klassinger skulle gjennomføres, semistrukturert, etterfulgt av transkribering, koding og kategorisering. Underveis i prosessen måtte jeg omstille meg, da to av eleven ønsket et intervju sammen. Det var også gjort to supplerende intervjuet med to av respondentene, for å få dybde og konkretisere opplevelsene til fenomenet. I videre tenkning av metode ville jeg supplere intervju med observasjon, følelsen og nærheten til fenomenet var viktig. I forberedelsen av observasjon ble en observasjonsguide laget. Da det stilles etiske krav til observasjon av elever, og i denne sammenhengen, en utsatt gruppe, var det desto viktigere å konkretisere og detaljstyre min rolle og bevegelse rundt elevene. Her var målet å være i nærheten av overgangene fra ordinær til spesialpedagogisk undervisning, samt observere elevenes vei tilbake til ordinær undervisning

I resultatkapittelet vil empirien presenteres gjennom funn gjort i intervju og observasjon. Målet er å kunne presentere grundig data som kan gi innblikk i de opplevelser respondentene

har erfart og knytte disse opp mot teori og forskning som kan fremme diskurs og kritisk tenkning omkring spesialpedagogisk praksis i skolen. Intervjuene er det mest lagt vekt på og vil være utgangspunktet for empirien, observasjonen vil benyttes der det er behov og i den grad den er relevant.

I kapitlet om drøfting vil jeg drøfte funn presentert i resultatkapitlet, opp mot aktuell teori. Resultatene fra intervjuet vil være i større grad aktuell og relevant til oppgavens drøfting, derimot er det trukket frem noen funn som kan benyttes i drøftingen.

I det siste og avsluttende kapitlet vil det oppsummeres og formes en avslutning basert på de funn som viser seg å være relevante for å besvare oppgavens problemstilling, samt ses opp mot relevant teori og forskning for å skape dybde

2.0 Teori og tidligere forskning

2.1 Annerkjennelsesteori

Sosial verdsetting, også beskrevet som solidaritet, beskrives som behovet vi mennesker har for å bli verdsatt for sitt sosiale nærvær og ytelser i et felleskap. Ved å benytte seg av egenskaper og ressurser som trer frem, vil det være mulig for elever å være bidragsyttere, samt få tilbake i form av å bli verdsatt. Slik Jordet beskriver vil disse mulighetene være aktuelle hvis de blir lagt rette til og i større grad hvis de iboende ressursene blir etterspurt. (Jordet, 2020, s. 102). Den rettslige annerkjennelsen handler i utgangspunktet om det samme som for den sosiale verdsettingen, nemlig kjærlighet i bunn. Gjennom kjærlighet kan grunnlaget som bygges for at mennesker skal utvikle selvfølelse og bidra til at mennesker har gode psykiske forutsetninger for å delta og engasjere seg i det sosiale liv (Jordet, 2020).

Mennesket skal kunne tro på seg selv og i møte med andre mennesker bygge sine verdier og prinsipper som deltakende i det sosiale liv i et samfunn. Mot er et viktig verktøy i arbeidet mot selvhevdelse, evnen og motet til å ta del av og tre frem i den «sosiale sfære» (Jordet, 2020, s. 102). Med sine kunnskaper og ferdigheter kan mennesker utfolde seg i lag med andre. Den affektive annerkjennelsen dreier seg i stor grad om kjærlighet og rettigheter som mennesker skal bli sett og akseptert uavhengig av prestasjoner, bakgrunn og ytelser. Derimot

er den sosiale anerkjennelsen i stor grad om de bidrar og ytelser mennesker bidrar med i det sosiale. Skillet ligger mellom menneskets anerkjennelse av seg selv som individ og de egenskaper og ferdigheter som individet selv viser og blir anerkjent for i det sosiale rom.

I skolesammenheng kan vi knytte begrepet sosial verdsetting opp mot hvilke ferdigheter og egenskaper som blir verdsatt ut ifra kulturelt gitte verdier og kriterier for vurdering av de ferdighetene og egenskapene som kommer til syne i ulike settinger. Hvilke ferdigheter og egenskaper som vurderes i form av verdi, skapes av felleskapet. Menneskers og elevers bidrag i ulike sosiale settinger, basert på ferdigheter og egenskaper, kan både virke positivt eller negativt inn på individet, ut ifra hva hvordan felleskapet reagerer eller signaliserer og hvordan individet selv tilegner kommunikasjonen og blir påvirket. En prosess som vi kan knytte opp og forklare som en internaliseringsprosess, der mennesker tar i mot og bearbeider de signaler og tilbakemeldinger som er synlig. Ved å registrere denne tilbakemeldingen, kan individet tolke reaksjonen og leve seg inn i «senders» budskap og internalisere dette budskapet. Den sosiale verdsettingen kan altså forklare prosessen fra mennesker bidrar med deres egenskaper og ferdigheter, videre internaliserer og akkumulerer for å forme sitt selvbylde (Bø, 2017, s. 51). Hvordan mennesker tar til seg og kan bli preget av disse reaksjoner, kan vurderes etter relasjon. Om den er sterk eller svak og i hvilken grad relasjonen har innvirkning på selvbylde, kan ha med menneskets syn på individet.

2.2 Inkludering og tilpasset opplæring

Begrepet tar for seg muligheten eleven har for deltakelse i et felleskap og i hvilken grad det legges til rette for mangfoldet og individuelle behov. (Wilson, 2013, s. 17). Gjennom ulike organisatoriske og pedagogiske løsninger vil det være mulig å kartlegge og tilpasse opplæring for å oppnå inkludering av elever, både faglig og sosialt. Løsningene kan i tilfeller påvirke elevens følelse av tilhørighet, hvis det store søkelyset på individualisering stiller sterkere enn inkluderingskravet (Wilson, 2013, s. 18). Ser vi på den pedagogiske differensieringen av innholdet i undervisningen, kan også den ordinære undervisningen organiseres etter de samme prinsippene. Klasse kan ikke differensieres basert på kjønn, etnisitet eller nivå (henvis opplær lov 8-2, derimot kan grupper differensieres etter eksempelvis nivå og fag. Denne organisatoriske differensieringen bryter derimot med inkluderingsprinsippet (Wilson, 2013, s. 49).

Fagkompetansen til det pedagogiske personell vil være avgjørende i planleggingen, gjennomføringen og vurderingen av all undervisning. Fra de organisatoriske til pedagogiske tilpasninger som gjøres, til de krav om oppfølging av et godt og sunt psykososialt miljø for elevene. Organiseringen av spesialundervisningen henger sammen med holdninger og tolkning til lærerne. Slik Solli påpeker, at skoler som gir spesialundervisning som et segregert tilbud, ikke drøfter og tilpasser endringer som kan gjøres i den ordinære klassen (Solli, 2005). Dette kan ses i lys med studien (Nordahl & Hausstätter, 2009) som viste at velfungerende skoler med velfungerende pedagogiske systemer, ikke tilbyr spesialundervisning i former som segregerer eller organiseres i stor grad utenfor den ordinære klassen. Wilson (2013, s. 18) viser samme forståelse for den store gevinsten av god ordinær undervisning og påvirkningen den har for spesialpedagogiske tiltak, da de eksplisitt forklarer at en variert og fleksibel undervisning, fører til mindre behov for spesialpedagogiske tiltak. Solli legger også til at fleksible arbeidsmåter kan inkludere flere elever av den totale elevgruppen i den ordinære undervisningen og minke rekruttering til spesialundervisning (Solli, 2005, s. 55). Dermed utfordrer den politiske målsettingen prinsippet om en inkluderende skole, da hele elevkullet skal favnes, opplæringen skal arbeide for opplæring i sammenholdte grupper og miljø, holdninger og praksis er like viktig som utviklingen av metoder og aktiviteter som fremmer inkluderende pedagogisk praksis.

2.2.3 Tilpasset opplæring

Begrepet tar i hovedsak for seg hvordan møte med mangfoldet i elevgruppen fungerer og hvordan det legges til rette. Begrepet dukker opp i skolekontekst og ses ofte parallelt med inkluderingsprinsippet, da elevens forutsetninger og evner skal tilpasses den enkelte eleven (Lillejord, Manger, & Nordahl, 2010). Det kommer også frem i politiske tekster og i vedtak fra Stortinget med klare politiske mål (Haug & Olsen, Tilpasset opplæring, 2020). I den reviderte lærerplanen, i det som er omtalt som fagfornyelsen, er begrepet «tilpasset opplæring» spisset og gitt flere praktiske pedagogiske verktøy til hvordan arbeide med tilpasset opplæring (Haug & Olsen, Tilpasset opplæring, 2020). Større søkelys på dybdelæring, strategier, erfaringer som bringes inn i undervisning og læringsprosesser (utdanningsdirektoratet 2020)

2.2.4 Inkludering, tilpasset opplæring og spesialundervisning

Tilpasset undervisning er ikke utfordringen i norsk skole, men evnen til å tilpasse slik at elevene føler seg inkludert (Wilson, 2013). Ved å kartlegge og benytte seg av evner og forutsetninger som kan brukes ved tilpasninger av undervisning. Slik vi ser i norsk skole, er det en tradisjon å se på elevenes faglige og sosiale utfordringer som individuelle barrierer og vansker og ikke som del av skolens manglende evne til å organisere, strukturere og modellere alle elever. På denne måten årsaks forklares vanskene til patologiske forklaringer, da elevenes vansker og barrierer kommer innenifra og ikke er påvirket av det rundt. På samme måte som det behovet for et individperspektiv til tilpasset opplæring av elever, beskriver P. Haug det samme om spesialundervisning (Bachmann & Haug, 2006). De forestillinger om at vanskene krever individualiserte strategier som tilpasses hver enkelt og det dannes en kategorisk og individpatologisk forståelse av elevenes vansker, desto viktigere, årsaken til vanskene (Wilson, 2013, s. 18). Dette perspektivet kan også ses i sammenheng med (Solli, 2005) som viser til at trekk ved eleven ses som årsak og er individuelle problemer som skaper behov for særskilt innsats. Denne særskilte innsatsen og behovet for det er tradisjonelt sett en parallell til klassifisering av elever og grupper med vansker, og dermed er tiltakene etter de individuelle behovene veien å gå for å arbeide med vansker.

2.3 Krenkelser

I tråd med anerkjennelse vil en av motsetningene være krenkelser som kan oppstå når mangel på og behov for anerkjennelse av enten rettigheter, kjærlighet eller sosial verdsetting er redusert og påvirket. Når vi snakker om de tre formene for anerkjennelse står krenkelser av individets selvbilde i fare. Hvis et individ blir avvist eller vist forakt mot vil muligheten for emosjonell trygghet svekkes og deres selvfølelse redusert. Slike former for krenkelser kan påvirke muligheten for å delta i det sosiale samfunn og i flere sosiale sammenhenger der individets trygghet heller vil skjerme seg for sosial eksponering, enn hvis individet selv ikke blir krenket. Evner og egenskaper vil ikke settes pris på av individet, da behovet for å vise seg betydningsfull for medmennesker og medelever ikke er et alternativ når krenkelser oppstår. Slik Jordet beskriver, vil man speile seg slik man oppfatter seg selv gjennom andres

krenkelser (Jordet, 2020). Av den grunn kan individet miste tro på sine evner og speile seg etter bilde skapt av omgivelsene, gjennom krenkelser. I skolehverdagen er det flere rettigheter knyttet til barn og ungdoms krav for faglig opplæring, sosialt velvære og psykisk helse (Opplæringslova, 1998).

Krenkelse av rettigheter kan i stor grad påvirke individets mulighet og evne til å delta i samfunnet, da individets verdighet evnen til å se seg selv som like betydningsfull som enhver annen svekkes. Individet som krenkes på dette området kan i praksis føle seg ekskludert og ikke ha muligheten til å delta i et felleskap (Jordet, 2020). I skolesammenheng kan denne krenkelsen ses i tråd med den praktiseringen av spesialundervisningen og dens konsekvenser. Slik vi ser gjennom (Solevåg, Lund, Russenes, Johansen, & Flaten, 2021) viser flere elever at undervisningen utenfor klassen kan føre til følelse av ekskludering og krenkelser i form av tilbakemeldinger fra medelever. Krenkelser i av rettigheter kan ses institusjonelt og igjennom systematisering av spesialundervisning.

2.3.1 Krenkelser av sosial verdsetting

Denne formen for krenkelse handler i hovedsak om individets sosiale status og verdi i felleskapet. I hvilken grad den påvirkes og reduseres. Individets egenskaper, kunnskaper og iboende ressurser blir kritisert og devaluert i den grad at deres tro på seg selv svekkes (Jordet, 2020, s. 109). Denne formen for krenkelse kan sammenlignes med krenkelse av rettigheter, da deres verdighet blir krenket av omgivelser. Følgende kan muligheter og evner til å ta del av en sosial gruppe virke utenkelig, da deres bidra ikke vil komme til lyset fordi krenkelser påvirker lysten og selvfølelsen.

2.4 Tidligere forskning

Tidligere statistikk fra (GSI) viser at hele 60 % av elever som mottok spesialundervisning i skoleåret 2017/2018 foregikk utenfor klasserommet (Utdanningsdirektoratet, 2023). Det skal også påpekes at det er en reduksjon i den organisatoriske differensieringen fra skoleåret 2013/2014 der det vises til at 28 % av elevene fikk opplæring i den ordinære undervisningen. Ser vi videre på utviklingen kan vi ta for oss statistikk fra skoleåret 2020/2021, som viser at 48 % av elevene som mottok spesialundervisning, ble organisert i den ordinære undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2023).

Når det gjelder spesialundervisning i ordinær klasse, har tallene økt i noe grad siden 2014/2015 med en økning på ca. 20% (Utdanningsdirektoratet, 2023). Tall fra SSB viser stabilitet knyttet til antall elever som mottar spesialundervisning. Her er det mulig å se at gjennomsnittet på elever som mottar spesialundervisning, ligger mellom 7.7-7.8 (SSB, 2022). En rapport gjennomført av barneombudet viser til flere elever som mottar spesialpedagogisk undervisning utenfor den ordinære klassen og blir delt inn i grupper hvor elever har ulike faglige utfordringer og vansker (Barneombudet, 2017).

2.5 Spesialpedagogikk

Retten til spesialundervisning utløses når elever ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, slik det står i § 5-1, i (Opplæringslova, 1998). Ofte oppfattes spesialundervisning som et tiltak for å gi eleven en mer individorientert undervisningsform enn det som er mulig i den ordinære undervisningen. Et annet syn på hvorfor spesialundervisning bør iverksettes er forventingene som stilles til eleven. For å redusere lærevansker og eventuelle utfordringer for å øke læringshastigheten ved ekstra tilrettelegging (Befring & Næss, 2021). Dette kan også ses i mot begrepet «normalelev» slik Wilson referer til (Wilson, 2013). Organiseringen av spesialundervisning kan også foregå utenfor klasserommet, som vil være det perspektivet som forskningen vil ta utgangspunkt i. Dette perspektivet kan knyttes opp mot tiltak for å lette lærerens arbeid i klasserommet. Med det har vi tre perspektiver for motiv for og organisering av spesialundervisning.

Spesialpedagogikkens hovedformål er å fremme læring og livsmestring hos elevene med funksjonshemninger og ulike vansker. Det er ulike metoder og former som kan benyttes i arbeidet med å redusere eller kompensere for de spesifikke vanskene. Både det faglige i form av grunnleggende ferdigheter, lesing og skriving, er også det sosiale aspektet viktig for å utvikle og forme eleven. Vi kan si at mangfoldet er stort og variert, derimot er det en felles målsetting om å gi alle målgrupper optimaliserte lærings og utviklingsmuligheter på lik linje som alle andre elever (Jordet, 2020, s. 23).

Problemstillingen ønsker å ta fatt i hvordan elevers opplevelser og inntrykk av organiseringen av spesialundervisning foregår og i hvilken grad deres sosiale verden påvirkes. Dette fører oss videre inn i lovteksten og hjemlet i opplæringsloven § 5.1 som legger til grunn at det ordinære undervisningstilbudet er avgjørende for hvilke behov og tiltak som bør iverksettes

(Opplæringslova, 1998). Elevenes vansker, dysfunksjoner og diagnoser er ikke direkte knyttet til retten til spesialundervisning (Wilson, 2013, s. 15), men derimot om forholdet mellom læringsmiljøet og elevenes forutsetninger for et tilfredsstillende læringsutbytte. Elevers behov for deltakelse og aktivt lære i et felleskap er essensielt for faglig og sosial utvikling. Da den ordinære undervisningen varierer fra skole til skole, vil det være vanskelig å evaluere hva som er normaliserte og eksisterende undervisningssituasjoner. Det vi derimot kan i noen grad fastslå, er lærerens rolle og påvirkning for elevenes faglig og sosialt utbytte. For variasjon av metoder, organisering og faglig utfordring varierer, viser forskning til at den mest avgjørende faktoren for innvirkning på opplæringen faglig og sosialt, er læreren.

2.5.1 Det organisatoriske programmet

En av de tre måtene å forstå spesialpedagogikk er det organisatoriske programmet. Programmet tar for seg konsekvensene av organiseringen av strategier og løsninger i samfunnet. I skolekontekst kan vi trekke paralleller til hvordan spesialpedagogikk undervisning organiseres. Måten å forstå menneskelige utfordringer knyttet til diagnoser og problemer kobles til den organisatoriske strategien og løsningen. Elever som innehar avvik knyttet til fag eller sosialt, kan tas ut til enkelttimer eller grupper for å kompensere for «tapt» undervisning i den ordinære klassen. Derimot sier programmet at en slik organisering, kan føre til ekskludering fra det sosiale felleskapet og kan også føre til stigmatisering. Skolens system omkring spesialpedagogisk undervisning og praktisering av elever som skal ut av timen for å få jevnverdig undervisning kan få konsekvenser for det sosiale og på individuell plan (Hausstätter, 2007, s. 20). I kontekst til avvik vil det i denne oppgaven knyttes til elevenes manglende evne til å følge ordinær undervisning og organisatorisk løsning kan være at de må ut.

2.5.2 Det sosiale programmet

Pedagogikken forstås gjennom sosiale prosesser og strukturer og på hvilken måte disse kan ekskludere og marginalisere mennesker. Synet på avvik til funksjon og evner hos mennesker er dermed et produkt av måten vi forstår og oppfatter hverandre på i samfunnet. Den helhetlige forståelsen av menneskers evner og mangler knyttes til begreper som avvik og normalisering, hvordan menneskers syn på hverandre påvirker og tydeliggjør forskjellene av individer i samfunnet. Dette programmet tar fatt i samfunnets ansvar og krav til

påvirkningskraft og mulighet til å arbeide med sosiale prosesser for å minke stigma og marginalisering. I skolekontekst kan dette programmet ses i forhold til de sosiale prosesser omkring elevene og på hvilken måte det påvirker elevenes syn på sine «avvik» og hvordan de blir kategorisert og marginalisert (Hausstätter, 2007).

2.5.3 Det spesialpedagogiske paradoks

Hvis vi skal forstå det sosiale programmet og det organisatoriske programmet, må vi legge til grunn hvilke målsetning de har og hva kjernen er. Begge programmene har inkludering som sentral kjerne og grunnlag for handling (Hausstätter, 2007, s. 27). Begge programmene knytter inkluderingsprinsippet til marginalisering og ekskludering, gjennom organisatoriske og sosiale strukturer. De organisatoriske og sosiale strukturene i spesialpedagogisk undervisning kan og vil være utgangspunktet for drøfting av funn. Det skal også legges til at systemet til spesialpedagogikken og hva den representerer, også kan drøftes om står i strid mot inkluderingsprinsippet, og på lik linje som det patologiske programmet, som ser på inkludering utenfor programmets kjerne (Hausstätter, 2007).

2.5.4 Positive sider ved spesialpedagogikk

Mulige positive sider ved spesialundervisning, uansett organisering, er muligheten og anerkjennelsen eleven kan få ved å få tilpasset faglig nivå og oppleve mestring. Selv om elever uttrykker at de føler seg utelatt i undervisning utenfor klasserom eller ikke et ønske om å være organisert med andre på samme nivå, ser man også at elever som ikke mottar den faglige oppfølgingen tilpasset deres behov, også føler misnøye og stigmatisering (Haug, 2019). I en studie uttrykker elever hvor privilegiet de er for å få et intensivt kurs utenfor ordinær undervisning i smågrupper. I samme studie viser enkelte til flere elever viste misnøye til undervisning utenfor ordinær klasse med en til en med spesialpedagog, da det sosiale behovet var sterkere enn det faglige (Solevåg, Lund, Russenes, Johansen, & Flaten, 2021). I flere tilfeller må det faglige veies opp mot det sosiale og psykiske miljøet og behov eleven har. Slik Rygvold og Ogden (2008) viser til, kan lærerens evne til å tilpasse undervisning og læringsoppgaver ikke strekker til innenfor rammene til den ordinære undervisningen, både faglig og sosialt, er det behov for spesialpedagogiske tiltak. Tiltak rettet mot elever som ikke får tilstrekkelig med faglig tilpasninger og justeringer, har nytte av alternativer. Disse

alternativene, isolert sett, er positive ved at elevene får det du har krav på og behov for. Akkurat hvilke tiltak og hvilke former er ikke spesifisert. Derimot vil jeg i avsnittet under, legge frem flere studier og forskere sitt perspektiv omkring spesialpedagogisk undervisning utenfor og innenfor den ordinære undervisningen.

2.5.5 Sammenhengen mellom Spesialpedagogikk og ordinær undervisning

Det vil være problematisk å fastslå en konklusjon om hvordan spesialundervisning praktiseres i norsk skole, da det varierer i stor grad. Derimot er det viktig og på sin plass å se på hvilke undervisning som fungerer og hvilke faktorer som skal til for å optimalisere undervisningen. Desto viktigere, hvordan inkludere spesialpedagogikk i den ordinære undervisningen. Slik (Rygvold & Ogden, 2008) tydeliggjør, er det variasjon og fleksibilitet i den ordinære undervisningen som kan endre og minke behovet for spesialpedagogisk tiltak. Dette synet deler også (Nordahl & Hausstätter, 2009) som viser at skoler med velfungerende pedagogiske systemer, ikke i like stor grad tilbyr spesialundervisning, enn en skole med mer pedagogiske utfordringer, uten gode pedagogiske systemer. Samme studie viser også at innholdet og omfanget av spesialundervisningen varierer når det kommer til sakkyndige vurderinger. En annen studie (Nordahl & Sunnevåg, 2008) viser at spesialundervisning ikke har stor effekt på utviklingen av det faglige for elevene som mottar den, derimot varierer ressursene kommunene har. Vi kan også benytte oss av Nordahl-rapporten, som viser at for mange barn og ungdom med behov for særskilt tilrettelegging, ofte blir tatt ut av felleskapet og barnegruppen for eget tilbud (2018). Dermed er det flere studier og forskere som kritiserer og diskuterer spesialpedagogisk undervisning og organisering. Det er også en klar enighet omkring innføring og implementering av spesialpedagogiske organiseringer innenfor den ordinære undervisning. Denne enigheten viser implisitt til behovet og nødvendigheten for organiseringsformer som ikke segregerer elever, da marginalisering og stigmatisering kan oppstå i skolen, samt overføres inn mot yrkesmessige og samfunnsmessige forhold (Rygvold & Ogden, 2008). Kunnskapsdepartementet belyser en tilnærming som kan skape forståelse for hvilken tilnærming og vei skolene bør ta før elever utsettes for arbeid utenfor klassen: «Når den sosiale tilhørigheten og stabiliteten i opplæringen er ivaretatt i klassen/basisgruppen, følger det av loven at elevene i deler av tiden kan deles i andre grupper etter behov» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

2.5.6 Spesialpedagogiske utfordringer

Utfordringer knyttet til spesialpedagogikk og dens varierende praksis kan ha sine røtter fra det manglende formelle krav til spesialpedagogisk kompetanse for å utøve spesialundervisning. Organiseringen av spesialpedagogisk undervisning kan også spille en faktor for utfordringer knyttet til praksis, da flere barn i barnehage og skole med behov for tilpasninger, kan føle på ensomhet og forsømmelse. En generell utfordring i praktisering av spesialundervisning, er evnen til å avskaffe barrierer som utløser mindre tilgang til felleskapet (Befring & Næss, 2021, ss. 31-32). I forlengelse av denne utfordringen, er det viktig å se på hva som er målet for elever med krav på spesialundervisning. Slik Befring og Næss legger frem, er det ikke en diskusjon om det er optimalt og godt utbytte av undervisningen, men tilstrekkelig utbytte bør være en viktig faktor før det fattes organiseringer og metodikk som går utenfor klassens faglige og sosiale hverdag. (2021, s. 96). Denne ytringen ses i forhold til hva eleven får best utbytte av, når det gjelder organisering av spesialundervisning. Kan også ses på i forhold til hvilke krav, elevene har til det psykososiale miljøet og kravene det medfører i organisering av spesialundervisning.

Elever som mottar spesialundervisning kan ha en ustabil skolehverdag da organiseringen av spesialundervisning ikke alltid har kontinuitet, derimot kan det bære preg av en ustabil og fragmentert hverdag (Vea & Ramvi, 2022) (Solevåg, Lund, Russenes, Johansen, & Flaten, 2021). Disse utfordringene er knyttet til elever som blir tatt ut og hvilken måte elevene blir tatt ut. I noen tilfeller blir elever tatt ut for å arbeide med andre fag enn resten av den ordinære klassen, som kan føre til at de henger igjen i noen fag. En studie (Asphol Aune, 2020) viser at ikke alle barn opplever verken positiv nytte av spesialundervisningen eller å bli tatt ut av ordinær undervisning. I samme studie forteller elever at de gjennom tilhørighet av enten gruppene de tas ut i eller i ordinære undervisningen, ikke spiller en rolle for deres trivsel og faglig motivasjon. For de elevene som fant tilhørighet i gruppen, var spesialundervisningen positiv. Derimot forklarer elever som har tilhørighet til sin ordinære klasse, at det å bli tatt ut fører til mindre faglig motivasjon og den sosiale trivselen svekkes. Elevene som ikke følte de «passet» inn i andre grupper enn sin ordinære, samt fikk kommentarer for deres faglige situasjon, kan ha satt sitt på preg på selvoppfatningen.

I en annen studie forteller en av informantene at kommentarer etter endt undervisning i grupper er vanlig, eksempel som trekkes frem er «har du lært deg matte nå, da?». (Vea & Ramvi, 2022). En av informantene fra samme studie forteller at den aktuelle lærer som har spesialundervisningen, roper ut navn i felleskap på elever som skal ut til intensivt kurs. Informant forklarer at denne prosessen ikke gir han en god følelse. Selv om han ikke føler han blir mobbet, forteller han at det er forvirring rundt hvorfor han skal ut. En viktig refleksjon er nettopp denne dobbeltkommunikasjonen som oppstår da medelever til informant undrer hvorfor han tas ut, samtidig som de kommenterer og definerer informant ut ifra manglende matteferdigheter (Vea & Ramvi, 2022). I andre tilfeller viser informantene i samme studie at de føler seg privilegert av å tas ut til intensive kurs i smågrupper, og kommentarer som «urettferdig» ropes ut av medelever som ønsker samme tilbud. Dette gir en av informantene en god følelse og dermed ser fordelene av å få et intensivt kurs i et spesifikt fag og for noen flere fag. Samarbeid og tilhørighet i den intensive gruppen fungerer for to av informantene, derimot ikke for en annen informant som har sin tilhørighet i sin ordinære klasse, selv om det faglige nivået kan by på utfordringer.

2.5.7 Holdninger til elever som mottar spesialundervisning

Det er ikke gitt at alle skoler og klasser har godt nok læringsmiljø som skjærmer elever som kan kategoriseres som sårbare eller minoriteter. Elevene kan oppleve å bli stigmatisert og marginalisert, da deres skolehverdag kan organiseres ulikt og variere fra den allmenne skolehverdagen. Det er flere faktorer som kan virke inn på hvordan elevene blir sett på og hvordan de ser på seg selv. Det ligger i spesialpedagogikkens historie at måten spesialundervisningen er organisert, kan ha innvirkning på hvordan elever som mottar den blir sett på (Wilson, 2013, s. 75). Utfordringer knyttet til marginalisering kan bli sett opp mot nåtidens globale samfunn og hvor stort ønske er om å produsere tjenester og varer. Hvor avhengig samfunnet har blitt av menneskers ferdigheter og egenskaper knyttet til varer og tjenester kan ha innvirkning på hvordan vi kan se på mennesker som kanskje ikke når de samme resultatene, sett ut ifra normalitetsbegrepet. Andre utfordringer knyttet til eventuelle marginalisering og ekskludering er forholdet mellom faglig nivå og elev-lærer relasjon. Det er mulig å se på sammenhengen mellom utfordringer faglig og elevenes følelse av å være ivaretatt og føle tilhørighet.

2.5.8 Organisatorisk differensiering

Et begreper innenfor spesialpedagogikken som omhandler hvordan elevene organiseres og grupperes. I opplæringsloven §8-2 beskrives det at grupperingen skal ivareta den sosiale tilhørigheten til elevene og at organiseringen av grupper ikke skal deles inn etter nivå, kjønn eller etnisitet. Gruppen skal etter behov deles inn og dette skal ikke foregå over lang tid og ikke «til vanlig». Hva som er i begrepet «til vanlig» er avhengig av tolkning, men det skal tas en forsvarlighetsvurdering og dette jevnlig for å minke de sosiale forskjellene (Opplæringslova, 1998). For å gå i dybden på opplæringsloven §8-2, vil veiledningen av kunnskapsdepartementet benyttes. Denne veiledningen er en rettslig gjennomgang av reglene omkring elever i grupper som vi finner i opplæringsloven §8-2, samt andre sider av regelverket som også skal ses i sammenheng. Selve organiseringen av nivå bør vurderes etter tid og fleksibilitet, da vi vet at dette kan få konsekvenser for eleven. Veiledningen viser videre at organisatorisk differensiering etter nivå har negativ eller liten positiv effekt, da gruppene kan havne med de minst dyktige lærere, elevene mister den faglige samarbeidet med de faglig sterke elevene og det kan øke sosiale forskjeller i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Hva som defineres som vanlig i kontekst til tidsperspektiv elevene tas ut i, er vanskelig å definere og dermed vil det antas at det varierer i hvor stor grad elevene tas ut av undervisning. Ser vi derimot på loven, sier den ingenting om hvordan en slik inndeling skal foregå og heller ikke omfanget av den. Den organisatoriske differensieringen kan diskuteres for elever som mestrer og strever, i denne oppgaven vil det fokuset ligge i de elevene som tas ut i samråd med ppt, ut ifra samtykke, saksyndig vurdering og vurdering av relevante organisatoriske løsninger for elevens sosiale og faglige utbytte. Ser vi derimot på opplæringsloven §8-2 og veilederen kunnskapsdepartementet har laget, ligger det implisitt at det bør gjøres grundige totalvurderinger for å organisere elever etter faglig nivå (Opplæringslova, 1998) (Kunnskapsdepartementet, 2017).

2.6 Meads speilingsteori

Teorien omhandler menneskets evne til å kommunisere med andre og hvilken effekt tilbakemeldinger i ulik form kan forme og endre et selvbilde (Bø, 2017, s. 51). Ulike signaler kan oppfattes gjennom verbale budskap, subtile kropp signaler og en kombinasjon av disse som er mer tolkbar og direkte. En person kan via tilbakemeldingen tolke reaksjonen eller signalet og bearbeide oppfatningen av den, samt sin atferd i prosessen. Under registreringen forsøker vedkommende å tolke reaksjonene ved å leve seg inn de oppfatninger, vi kan si at det da er et element av empati. Det kan beskrives som en internaliseringsprosess, som videre akkumuleres, samler opp og blir slags grunnsteiner for utforming av selvbilde. (Bø, 2017, s. 51). Tilbakemeldinger kan både være positive eller negative og ut ifra hvilken form kan menneskets selvverdsopplevelse påvirkes. Tilbakemeldinger oppstår i det vi oppfatter hva en annen person prøver å si eller vise og i visse tilfeller lar være å gjøre noe, som igjen kan oppfattes som et signal på noe om individet. Det er viktig å påpeke at ikke alle tilbakemeldinger er like viktig for individet, men i en sosial gruppe som man er del av over lengere tid, kan tilbakemeldinger ha en påvirkning. Dette kan illustreres med en klasse på en skole. Teorien stiller store krav til intersubjektivitet, gjennom speiling av hverandres reaksjoner og ikke like stor grad av egne erfaringer.

I forlengelse av teorien, finnes det andre teorier som kan bygge på, samt illustrere hvordan mennesker kan danne sin identitet gjennom det sosiale rom: sosial sammenlikning og selvattribuering.

2.7 Aktuelle begreper tilknyttet elevenes oppfattelse i det sosiale rom

Sosiale roller

Uttrykket referer til et sosialt system som preges av normer og forventinger knyttet til en spesiell sosial situasjon (Bø, 2017). Du tildeles alltid en rolle, minst, basert på hvilke handlinger du gjør og når du handler. Fra elementære handlinger til mer avanserte og langvarige handlinger som knytter deg til spesifikke roller. Roller kan i den forstand oppstå spontant og plutselig, ut i fra en enkelt handling, men kan forandre seg, og kan ofte ses i sammenheng med andre handlinger eller situasjoner.

Stigma

Begrepet referer til egenskaper som gjør mennesker forskjellige enn andre i ulike sosiale settinger. Et såkalt avvik mellom det perseptuelle, hva andre oppfatter deg som og den virkelige identiteten til personen som blir stigmatisert. Et forhold mellom egenskaper og stereotyper som påvirker hvordan mennesker blir kritisert eller opplever mistro. Slik Coleman-Brown beskriver kan situasjoner mellom den stigmatiserte og den «normale» skape ubehag. Det visuelle stigma som kan oppstå i en skolesammenheng er elever som blir markert, da de enten mottar spesialundervisning i ordinær undervisning eller blir tatt ut for arbeid en til en eller i mindre gruppe.

Stigmatisering kan forklares som en konsekvens av sosial sammenligning (Coleman-Brown, 2016, s. 147) og i en skolesituasjon kan elevenes ulike sosiale og faglige roller og status sammenlignes. I noen tilfeller kan man unnsnippe stigmatiseringen og i andre tilfeller kan den føles midlertidig. Begrepet kan også knyttes videre til sosial kategorisering eller en prosess av generalisering, ved at mennesker blir sett på kategorisk og ikke individuelt (Coleman-Brown, 2016, s. 151). Gjennom bruk av ulike termer kan mennesker kategorisere andre og markere de, nesten definere de ut i fra koder. En elev som mottar spesialundervisning kan bli definert som en svak elev, ikke en elev som resten som har litt mer behov for lærerstøtte og variasjon i metode og arbeidsoppgaver. Stigmatiseringen kan oppstå knyttet til organiseringsformene som segregerer eleven fra de andre, som kan føre til utpeking, stempling og stigmatisering (Rygvold & Ogden, 2008, s. 407). Medelever kan «definere» elever som mottar spesialundervisning med stigmatiserende merknader, uten å helt tenke på begrepets originale mening, slik Goffman forklarer kan stigmatiserende begreper knyttes til det originale og fremme flere stigmatiserende trekk (2017).

Sosial identitetsteori

Samfunnsvitenskapene er enige om at danning av en persons selvbylde og identitet foregår i rolletakingsprosesser gjennom interaksjon mellom mennesker rundt de ulike arenaer (Bø, 2017, s. 53). Gjennom kontinuitet kan identiteten formes, følelsen av å være den samme fra dag til dag. I overgangene fra veldefinerte og stabile roller kan vi leve i en forholdsvis stabil kultur og verditradisjon.

Sosial kategorisering

Sosial kategorisering er et uttrykk som omhandler en person sin forståelse av seg selv eller andre som medlemmer av en gruppe. Hva gruppen kan defineres som er avhengig av flere faktorer som kjønn, alder, yrke eller religion, samt andre faktorer og bakgrunner. I andre sammenhenger snakker vi om mindre grupper som en vennegjeng, arbeidsgruppe eller en faglig gruppe på skolen. Uttrykket tar for seg to definisjoner for kategorisering: kategorisering av andre og kategorisering av oss selv. Når vi kategoriserer andre som vi antar bevisst eller ubevisst tilhører en gruppe eller flere grupper. I andre enden kan vi kategorisere oss selv, også kalt selvkategorisering. Begge formene for kategorisering har påvirkningskraft som faktor for hvordan vi setter oss selv og andre i kategorier. Når vi snakker om kategorier er det naturlig å trekke inn stigmatisering, forventinger og stereotypier, da det forventes og det markeres assosiasjoner knyttet til ulike «grupper». Grupper kan endres og individer innen «gruppen» kan endres, derimot er det visse som er vanskeligere å endre og i tilfeller umulig for noen. Disse tilfellene er knyttet til kjønn, etnisitet og yrke (Bø, 2017)

De to ulike formene for kategorisering fører med seg bibetydninger, forventinger og stereotyper, også kalt konnotasjonsjoner (Bø, 2017, s. 54). Ulike kategoriserte grupper fører med seg ulike trekk som anses som relevante betegnelser knyttet til hva som oppfattes og forbindes som normalt innen kategorien. Tilhørighet til en gruppe kan skape et indre felleskap som over tid former et skille mellom «oss» og «dem utenfor». I kontekst til forskningsprosjektet og problematikken omkring «faste» grupper over «lengere» tid, vil det senere diskuteres om gruppene er gyldige. Det vil også diskuteres om gruppene faktisk kan bli den ordinære gruppen som enkeltelever føler mer tilhørighet og trygghet til, enn den ordinære klassen.

Sosial sammenlikning og selvattribuering

Enkelte mennesker kan danne seg et selvbylde som er påvirket av hvordan en ser seg selv i forhold til andre. Dette kan være i forhold til ferdigheter, utseende, sosial status og liknende. Denne formen for identitetsdanning kan i stor grad være relevant med personer innenfor samme gruppe, alder, kjønn eller (Bø, 2017).

Reaktivt samspill

Mennesker reagerer ulikt på det samme objektive miljøet og situasjoner, da deres ulike egenskaper, personlighet og tidligere erfaringer er avgjørende faktorer for internalisering og reaksjon (Bø, 2017, s. 85). I skolesammenheng kan lærernes tilnærming og talemåte, oppfattes ulikt av elever. Noen elever responderer godt på direkte og konstruktive tilbakemeldinger i det kollektive rom, derimot vil andre elever respondere negativt på felles tilbakemeldinger

Informativ påvirkning

I skolesammenheng kan vi bruke begrepet til å prøve å forstå elevenes behov for å delta eller organisere seg med virkeligheten. Bruken av sansene eller hva majoriteten mener er rett og objektivt, kan føre til «personlig aksept, indre overbevisning og internalisering» (Bø, 2017, s. 144). I stor grad handler informativ påvirkning om å ta til seg inntrykk gjennom sansene og hva som er normalisert, samtidig som det ytre vil påvirke oppfattelsen, en form for internaliseringsprosess. Oppfattelsen vår sammenligner vi med andres oppfattelse, en evig sosial konstruksjon skapt i samhandling og enighet (Bø, 2017, ss. 144-145).

Normativ påvirkning

Menneskets behov for å bli akseptert, anerkjent og inkludert kan i flere tilfeller føre til at mennesker gir etter og tilpasser seg for å lykkes sosialt. Den interne endringen i individet oppstår dermed etter andres forventninger og ikke fra individets ønsker eller behov (Bø, 2017, ss. 144-145). Uttrykket referer til den påvirkningen av ønsket for konformitet forårsaket av andres forventninger. En sosial godkjenning, hvor avvik ikke kan være en faktor (Bø, 2017, s. 143). I skolesammenheng kan normativ påvirkning bli gjenkjennbart i situasjoner hvor elever helst ønsker å være lik den ordinære klassen/gruppen og følge de normative sosiale trekkene som det fører med, enn å følge behov eller ønsker, faglig, sosialt eller i forhold til det

psykososiale miljøet. I en annen forstand kan normativ påvirkning knyttes opp mot signaler fra jevnaldrende. Hvordan unge observerer hverandre og benytter det som kilde for holdninger og trosforestillinger som passer inn hos jevnaldrende i miljøet.

3.0 Metode

En pragmatisk tilnærming til hvordan gå frem for å samle inn empiri. Ved å samle inn data om virkeligheten kan vi benytte oss av ulike metoder for å gi en beskrivelse av «virkeligheten» (Jacobsen, 2021, s. 21). Hva som regnes som sannhet er det uenighet rundt, men fremgangsmåten i dette prosjektet vil være kvalitativ forskning med et fenomenologisk perspektiv. Metodene kan bli sett på som hjelpemidler for å hente inn data og få fram sannhet. Metode kan videre forklares som de teknikker som kan anvendes for å få mer kunnskap om virkeligheten eller et fenomen (Jacobsen, 2021, s. 23). Hvordan teknikkene kan brukes, varierer, og det er ulike tilnærminger til hvordan gå frem. De ulike tilnærmingene som handler om forskeren ønsker å ha en induktiv eller deduktiv tilnærming, individualistisk eller holistisk, avstand eller nærhet og kvantitativ eller kvalitativ data.

Den deduktive tilnærmingen går fra teori til empiri, som vil si at teorien er utgangspunktet for søket etter empiri. Teorien er grunnlaget og utgangspunktet og er selve veien inn mot empiri. På den andre siden har vi induktiv tilnærming som omhandler at vi går motsatt vei, fra empiri til teori. Fra det kjente og virkelige, til teoretisk refleksjon. Virkeligheten skal forstås og ses med åpent sinn som overhodet mulig (Jacobsen, 2021, s. 23)

Individualisme eller holisme – Med det individualistiske tilnærmingen forstår vi at enkeltmenneske er viktigste hovedkilden, ved å ta til seg det de sier eller gjør (Jacobsen, 2021, s. 23). Denne tilnærmingen er ofte knyttet til kvantitative metoden, da de ofte ønsker informasjon fra enkeltindivider, ikke grupper, samt begrensninger knyttet til kontekst. Summen av individene og deres meninger om en spesifikk sak (Jacobsen, 2021, s. 137)

I dette prosjektet, vil mine viktigste hovedkilder, nettopp være de ulike individene og deres opplevelser og virkelighetsoppfatning, men ut ifra fenomenet sett opp mot konteksten. Ser vi

på mer komplekse fenomener, kan kun individualister og deres meninger være kilde, derimot er ikke den sosiale sammenheng like viktig i datainnsamlingen, som i det holistiske perspektivet. Selv om prosjektet viser til flere individuelle opplevelser, noen like, andre ulike, vil deres opplevelser være primærkilde ut ifra de sosialiseringssprosessene som foregår rundt. Det er dermed viktig å understreke at forståelsen av fenomenet vil bli sett på som et sosialt fenomen som er avhengig av det sosiale rom og dens deltakende deltakere i de sosiale prosessene.

Avstand og nærhet er både den fysiske avstanden og det usynlige skillet mellom forsker og fenomen. Idealet vil være å ha så stor nok avstand til fenomenet, at forskningsprosjektet ikke påvirker det som studeres (Jacobsen, 2021, s. 24). Nærhet handler om den usynlige avstanden mellom forsker og andre deltakende i forskningen, der forståelse og empati er nøkkelen. I prinsippet betyr det å komme seg inn på det den andre tror eller mener, med trygghet.

Vi kan skille kvalitativ og kvantitativ data ved å se på mengde, antall og tall og språk. Kvantitativ tilnærming vil ha som mål å få frem informasjon i form av tall, gjennom instrumenter og metoder (Jacobsen, 2021, s. 24). Her kan vi se at antall informanter eller deltakere er betraktelig mye større enn ved innsamling ved bruk av kvalitativ metode (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Den kvalitative metoden vil se på virkeligheten gjennom språk og ord for å skape nyanserikdom (Jacobsen, 2021, s. 24).

Dette kapittelet vil vise til redegjørelser og forklaringer om prosjektets forskningsprosess. I første omgang hvilke refleksjoner jeg har gjort meg omkring kvalitative metoden og ens fordel og ulemper. Videre tar jeg for meg de metodologiske perspektivene. I tråd med metodene vil jeg vise til utvalget og hvordan gruppen er satt sammen, samt dataresultatene som jeg vil knytte opp mot begrepene troverdighet og det etikken i et slikt forskningsprosjekt.

3.1 Kvalitativ metode

Kvalitativ metode har sitt store ønske om å karakterisere ulike egenskaper og grunnlag ved fenomener. Det å skape en helhetlig forståelse av hvordan et fenomen fremtrer og hvordan forholdet mellom fenomener i samfunnet fungerer. Den kvalitative tankegangen går igjennom hele forskningsprosessen og i alle faser. Fasene henger sammen og glir over i hverandre, dette for å skape et helhetlig bilde av prosessen. Fasene deles inn i «forforståelse, valg av

fremgangsmåte for materialoppbygning, valg av respondenter eller forskningsfelt, forholdet mellom forsket og utforsket, selve materieloppbygningen, analysen, fremstillingen og til dels formidlingen» (Holter, 2019, s. 12).

Gjennom praktisk arbeid med teknikker som intervju og observasjon, kan det være mulig å skape en forståelse og grunnlag for et fenomen. I dette prosjektet vil det være erfaringene og livsverden til respondenter som er essensen, derfor er det også valgt en intensiv strategi (Kvarv, Vitenskapsteori, 2014, s. 137). Færre informanter, enn i en kvantitativ forskning, for å tydeliggjøre hensikten med prosjektet og vise nærhet. Som forsker vil mengde i form av antall enheter, veie mindre enn kvaliteten og mengde data som ønskes å få frem av de få enhetene.

Valg av kvalitativ metode vil gi meg som forsker mulighet til å samle inn data i form av ord og gå inn i en antatt naturlig relasjon til respondent (Jacobsen, 2021, s. 129). Fordi metoden stiller krav til generalisering og fordommer, vil jeg bruke observasjonen som grunnlag, samt forskning og studier. Selv om problemstillingen min veier mer mot elever som tas ut, som organisering av spesialundervisning, vil ikke det si at jeg ser bort i fra elever som mottar undervisningen i klassen eller er i ferd med å avslutte eller har avsluttet. Jeg er åpen for variabler og data som vil gi meg nye retninger å forstå ting på, samt ikke utelukke om en organisering er mer positiv enn den andre. Her er det få føringer på den som undersøkes og målet er å få høy relevans (Jacobsen, 2021, s. 129) gjennom observasjon og i større grad gjennom intervju som åpner opp for erfaringer til respondentene. Den kvalitative metoden åpner opp for at respondentene skal vise vei og belyse den korrekte sannheten, slik de selv forstår den. Videre vil den kvalitative data vise variasjon og kompleksitet, da den er ute etter noe spesifikt, et fenomen som omhandler respondentenes opplevelse av overgangen fra ordinær til spesialundervisning og visa versa.

3.1.2 Forforståelsen

Forforståelsen går igjennom i hele den kvalitative undersøkelsen (Holter, 2019, s. 13) og endrer seg i takt med prosessen, som understreker at kvalitative undersøkelser er en læringsprosess (Kvarv, Vitenskapsteori, 2014, s. 137).

3.1.3 Fenomenologi

Fenomenologisk perspektiv er en samlebetegnelse på flere retninger innen filosofi og psykologi. Det som foregår i det ytre er viktig, men det som oppleves og oppfattes av det indre vesen, er desto viktigere (Imsen, 2010, ss. 31-33). Begrepet er tilknyttet filosofiske eller vitenskapsteoretiske retningen og refereres ofte til som moderne vitenskapsteoretisk retning. Fenomenet som ønskes å forstås forstår vi gjennom det vi ser eller det som viser seg. Håpet om å kunne svare på spørsmål om et fenomen, stiller sterkere enn håpet om å svare på spørsmål som ikke lar seg besvare. Gjennom bevisstheten som grunnlag kan vår virkelighetsoppfatning hvile og benyttes i besvarelse av spørsmål (Kvarv, 2014, ss. 87-89).

Siden elevenes livsverden og førsteinntrykk av spesialundervisningens organisering og dens konsekvenser er essensen, vil det fenomenologisk til verks for å kunne lære om det som viser seg. Det er elevenes bevissthet og første persons erfaringer som vil være interessant å få frem. Deres opplevelse av fenomenet vil i så stor grad som mulig, etterspørres umiddelbart og direkte, med hensyn til elevenes sosiale trygghet og rammer. Det elevene oppfatter som virkelig, vil oppfattes som virkelig og er grunnlaget for erkjennelse og våre handlinger. Går vi dypere til verks, kan vi si at det ikke er den objektive sannheten som er virkelig, derimot er det vår subjektive tolkning, vår forståelse av hva som er virkelig og vår virkelighetsoppfatning er preget av hverandres virkelighetsoppfatning. Hvordan våre virkelighetsoppfatninger preger hverandre er knyttet til våre intersubjektive samhandlinger, gjennom sansing kan vi si at våre oppfatninger, persepsjon, skapes gjennom sosial samhandling.

Mine fordommer knyttet til fenomenet må i stor grad være fraværende og deres stemme skal veie opp for min forståelse av verden slik de erfarer den. En kritikk mot denne vitenskapsteoretiske retningen er hvordan kunnskap kan fastslås er absolutt når den beskrives ut i fra erfaringer. Altså blir den kritisert basert på at erfaringer ikke er en sikker kilde, da den bygger på betraktninger av enkelttilfeller og dermed kan defineres som induktiv. Kunnskapen formes av betraktninger som kan si noe om hvordan noe er, men en kan aldri være sikker på at det vil gjelde alle tilfeller (Kvarv, 2014, s. 90). Det legges også til kritikk mot sanseintrykk og dens bevissthet rundt hva som er virkelig og ikke. Derimot er elevenes erfaringer og virkelighetsoppfatning essensen i forståelsen av fenomenet, da vi vil prøve å rette bevisstheten og intensjonalitet mot fenomenet direkte og isolere det i parentes. Målet er å gi informantene

mulighet til å utdype seg i hvordan fenomenets eksistens fremtrer som sanseinntrykk i deres bevissthet (Kvarv, 2014, s. 90).

3.1.4 Intensjonalitet

I forsøk i å skape en mulighet få frem elevenes bevissthet rundt fenomenet må vi snakke om intensjonalitetsbegrepet. Dette blir et nøkkelbegrep for fenomenologien Vår bevissthet eller bevissthetstilstander er rettet mot et objekt eller flere objekter (Kvarv, Vitenskapsteori, 2014, ss. 91-92).

3.1 Observasjon

Metoden benyttes for å registrere hva atferd til personer og grupper i det fysiske rommet. Ved å se på handlinger i ulike situasjoner, kan metoden benyttes som et supplement med en annen metode, eksempelvis intervju (Jacobsen, 2021, s. 167). Observasjon som metode vil i forskningsprosessen min komme før intervjuet og data vil bli benyttet som hjelpemiddel for å aktivere respondentenes orientering og bevissthet rundt fenomenet. Da intervjuet alene vil få frem hva elevene sier skjer, vil observasjon også brukes til å registrere hva som skjer, ut ifra det jeg som forsker er i stand til å se og spesifikke situasjoner vil veie mer enn andre. I planleggingen av observasjonen, var planen å gjennomføre den skjult og ikke-deltakende for medelevene, men åpen og ikke deltakende for respondentene. Da respondentene er i en såkalt sårbar gruppe og kan eksponeres. Derimot var det flere faktorer som utfordret meg i gjennomføringen av en skjult observasjon, da det etiske ansvaret påvirkes av en observasjon uten samtykke (Jacobsen, 2021, s. 166). Dermed ble det bestemt at medelever, samt respondentene skulle få vite at jeg vil være synlig i 4 timer. For at respondentenes psykososiale helse og status ikke skulle bli påvirket, var medelevene informert av sin kontaktlærer om at hele klassen har muligheten til å observeres og kan takke både ja eller nei. Ansvaret for informasjon til hele klassen, ble gitt læreren, derimot var samtalene med respondentene i isolerte rom som foregikk i etterkant av informasjon muntlig, informasjonsskriv og samtykke både av elev og foresatt. Samtalene med respondentene

skjedde i forkant av informasjonen gitt av kontaktlærer, både for å betrygge og gi elevene forutsigbarhet i prosessen.

Selv om mennesker påvirkes av en observatør som er åpen om sin rolle, vil ikke respondentenes handlinger være det essensielle her, derimot alle rundt, medelever og lærere. Dermed kan det argumenteres for at den «sårbare» gruppen av elever antas å ikke føle seg observert i like stor grad, dermed er dette kun antagelser før det i dialog med respondentene kan komme frem. Det er også ett til argument for hvorfor observasjonen var åpen og til en spesifikk til formålet. Elevene ville antagelig vært skeptiske eller forvirret omkring min rolle og hva jeg faktisk ønsker å forske på. Det kan ha hatt en effekt på deres oppmerksomhet og et antatt stort engasjement til hva jeg egentlig ser etter. Denne tilnærmingen kan antas å ha påvirket respondentene og eksponert deres sårbarhet i større grad, enn å informere alle om min rolle og dermed anta at respondentene viser en annen atferd. Informasjon av prosjektet har vært et gjennomgående tema i planleggingen, men basert på de etiske vurderinger og de konsekvenser som kan føre med, ble det avgjort at medelever og respondenter får informasjon. Respondenten i større grad og i mye mer dybde enn medelevene.

Respondentene fikk beskjed om min rolle, posisjon og tid vil være i forkant av 4 observasjoner, som var bestemt og skrevet ned. Elevene i den ordinære klassen fikk også informasjon. I samtale med kontaktlærer var jeg spesifikk på at tilnærmingen av info til klassen, bør dreie seg mer om hvordan skolen som helhet arbeider med spesialundervisning. Respondentene forsto at deres atferd og handlinger ikke vil bli observert direkte, men medelevene sine handlinger var mer sentralt, i de situasjonene hvor overgangene oppsto. For å betrygge respondentene i større grad, ble det også fortalt om hvor korte sekvenser som skal observeres, hvem blikket vil være mot, spesialpedagog og medelever, samt hvor min posisjon vil være. Slik at jeg ikke er for nær respondentene og fremmer forvirring og eventuelle ubehagelige situasjoner for de overnevnte.

Den første vurderingen jeg gjorde knyttet til observasjon som metode, var valg av sted. Det er viktig å påpeke at valg av sted, kan påvirke valg av informasjon (Jacobsen, 2021, s. 187), derimot er valg av sted det fysiske rom fra den ordinære klasserom til spesialundervisningsrom, slik problemstillingen tilsier. På samme måte som sted var et bevisst valg, er også tidspunkt essensielt for dette forskningsprosjektet. Nemlig mellomrommet fra elevene tas ut av undervisning fra ordinær klasse. De få minuttene før elevene får beskjed om å reise seg

opp og bli med spesialpedagog, eller andre organisatoriske løsninger, er tidspunktet for observasjon. Dermed var jeg til stede og observant fra det ringte inn til timen, til elevene møtte opp til ordinær klasse og overgangen til spesialpedagogisk undervisning. Dette tidsrommet vil være typisk for observasjon og kartlegging av fenomenet i det sosiale rom.

Ved å observere elevenes sosiale samspill i overgangen fra ordinær til spesialundervisning, både i klasserom og utenfor klassen, vil det antas at det vil styrke resultatet av datamateriale av intervjuene. Metoden blir benyttet for å kunne erfare og oppleve til et fenomen fra et individuelt perspektiv som forsker. Det har vært et bevisst og viktig valg å ta observasjonene før intervjuene, da observasjonene kan benyttes som hjelpemiddel i intervjuene. Med tanke på at elevene kan være i en sårbar situasjon, kan min rolle som observatør forsterke deres følelser, enten de er negative eller positive.

3.2.1 Hvorfor observasjon?

Observasjon som metode er bevisst valgt da den egner seg godt da jeg som forsker ønsker direkte tilgang til deg jeg undersøker, den organisatoriske overlappen og det sosiale rommets reaksjoner på det. Her vil det være vanskelig å si noe om hva elevene selv opplever, derimot kan kroppsspråk og reaksjoner noteres ned, hvis synlig og tas med inn i intervjuene. Selv om observasjon er en tids og ressurskrevende metode (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011), er metoden en inngang til å se om fenomenet synliggjør seg og konsekvensene av det. Selv om det i noen tilfeller er vanskelig å generalisere kunnskap ut ifra kun intervju, og det må supplementeres med observasjon, er det mer kombinasjonen og ønske om en bred tilnærming uten generalisering som er målet. Metoden er også benyttet som et verktøy i møte med de respondentene før et intervju, da språk og formuleringer kan variere. Som forsker vil jeg være forberedt og imøtekomme alle elever uansett utgangspunkt og evne til å formulere seg, derfor var observasjon valgt. Det var valgt som et verktøy som kan gi stikkord og hendelser som antas å styrke grunnlaget for intervjuene og håp om at respondentene kan få pekepinner underveis hvis de sitter fast, uten å styre deres vei bevisst mot noen retning. Det er i mange tilfeller lettere å si hva man gjør, uten å gjøre det, derfor er også observasjon en gunstig metode for å se sammenheng mellom hva som blir sagt og hva som observeres. Selv

om det observerte ikke garanterer noen form for at fenomenet vil tre frem slik en forsker forventer eller forutsett, her er det tanker om, men ingen krav om at noe skal skje.

3.2.3 Gjennomføring av observasjon

Selve observasjonen vil foregå rett før timen starter og under overgangene til spesialundervisning. I forkant av forskningsprosjektet har jeg forhørt meg med alle spesialpedagogene og hvordan overgangene fungerer i praksis. De aller fleste elevene blir tatt ut, derimot er det ulik praksis på hvordan det er organisert. Noen lærere forklarer at de roper ut elevene fra ordinær klasse, mens andre har spesifikke tider og rom som elevene møter opp til. Min oppgave vil være å bevege meg fra elevene tas ut, veien til det neste klasserom, og overgangene tilbake. Slik jeg har organisert det, vil jeg følge en gruppe elever fra en klasse, på den måten kan jeg bevege meg fritt i overgangene og observere fenomenet. Klasserom og grupperom som benyttes er rett ved ordinære klasserommet, og min rolle som observatør kan antas å ikke påvirke elevene hvis jeg hadde gått rundt og notert mellom mange klasserom og elever. Derimot er det en mulighet for at elever føler seg etterfulgt, da jeg vil bevege meg fra ordinært klasserom til rom hvor det undervises i mindre grupper.

3.2.4 Dokumentere observasjonene

I forkant av observasjonene ble det skissert og benyttet en observasjonsguide med kategorier og stikkord til, som jeg kunne benytte meg av underveis og etter observasjon. Fordi rommet består av mange elever og mye som kan skape endring av fokus, var det viktig med noen hovedpunkter som jeg skulle forholde meg til underveis. Det var også et bevisst valg å ha få kategorier, men fylle inn med underkategorier etter hvert som det passet seg. Kategoriene var skrevet på forhånd, men var på ingen måte låst til guiden og observasjonen. Andre kategorier og inntrykk ble fort gjort om til nye kategorier eller underkategorier. På den måten var det observasjonen som skapte og viste vei når observasjonsguiden ble skrevet i underveis og etter. Gjennom hele planleggingen, observasjonsfasen og analysen, var også viktig å holde søkelys på det problemstillingen tilsier, og det er hvordan overgangen fra ordinær til

spesialundervisning kan ha påvirket eller påvirker elever, både positivt og negativt. Dette spørsmålet vil da være mer relevant i et intervju å svare, da en observasjon ikke viser elevenes følelser og inntrykk. Derimot kunne observasjonen svare på hvordan organiseringen fungerte der og da, og hvordan påvirkningen var, kunne blitt besvart i intervjuene med respondentene. Dermed var metodene sett parallelt for å kunne besvare problemstillingen. Fordi det sosiale rom, klasserommet, består av så mye bevegelse og inntrykk, var det viktig å være bevisst på hvordan jeg skal entre, og hvordan jeg noterer, hvis jeg har behov for det i det øyeblikket. Det var ikke lange sekvenser med notater, derimot var mitt hovedmål hele veien, og under observasjon å se elevene i overgangene, dermed var det korte notater underveis som var mest gunstig, både for å ikke miste fokus, men for å ikke ha alt for mye datamateriale som jeg antagelig ikke ville forstå alt av.

3.2 Intervju

Gjennom ulike varierte intervjumetoder er det mulig å legge til grunn og fange menneskers opplevelser og inntrykk (Brinkmann & Kvale, 2015). Deres livsverden er deres oppfattelse av verden og i den grad slik verden fremtrer seg gjennom de opplevelser mennesker har, og intervjuet gir innblikk. For å kunne forstå ulike fenomener gjennom primærkilden, vil intervju være et bindeledd mellom refleksjon over ulike fenomener og opplevelser (Jacobsen, 2021, ss. 146-148). Gjennom kvalitativt intervju vil muligheten for å se virkelighetsoppfatningen til elevene være stor. Elevenes bevissthet rundt opplevelser og den relasjonelle samhandlingen som kan påvirkes av spesialundervisningens praksis vil være en viktig faktor for hvordan elevenes sosiale liv kan optimaliseres. Selv om det er vesentlige forskjeller i hvordan kvalitative forskere ser på intervju (Brinkmann & Tanggaard, 2015), vil min tilnærming være i et mer postmoderne perspektiv.

Hvordan intervjuet utformer og viser livsverden til objektet varierer og har sine betingelser, men målet er å komme så nær denne forståelsen. Det er ulike tilnærminger til intervjuet, dette ut ifra hva vi ønsker å oppnå og forstå. I noen sammenhenger er det aktuelt å forstå fenomenet slik den oppleves fra førsteperspektiv, i andre sammenhenger vil diskurser og fortolkninger være sentrale i forståelsen av et fenomen. Intervjuet vil være et redskap som kan bygge på og gi rom for å uttrykke seg om et fenomen gjennom kvalitative metoder. Selv om informantene

i stor grad vil få mulighet til å uttrykke deres erfaringer og livsverden, vil vi aldri vite nøyaktig hvordan et fenomen oppleves. Hvordan intervjuet er bygd opp og gjennomføringen kan og vil konstruere fortellingene informantene kommer med. Derimot vil det være mulig å komme så tett innpå informantens opplevelser.

Et intervju kan planlegges og gjennomføres på ulike måter, fra strukturerte rammer og regler til mindre struktur og mer åpenhet for endringer underveis som en «livshistorisk forteller» (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 24). Derimot kan vi si at kvalitativt intervju i større grad er ute etter det kulturelle språk og uttrykksform i en form for diskurs som en slags «samtalebegivenhet» (Holter, 2019, s. 16). I denne prosessen former intervjueren og respondenten meninger og diskurser. Svar og meninger som er uventet vil få sin plass og få ta del, på samme måte som avvik også hører sammen i en slik prosess (Holter, 2019, ss. 16-17). Denne metoden er i større grad åpen for en diskurs, enn kvantitativt intervju, der det preges av stimuli og respons. Selv om intervjuet er åpent, noteres det underveis i intervjuet, uten å vise alt for stort søkelys på notatene og ikke respondenten(e). En slik prosess kan knyttes til hvordan pre-strukturerte notater kan forhindre forsker å ha med seg «før-dommer» og lukke data til bestemt retning. Det er derimot utfordrende å ikke strukturere intervjuet i noen grad, da det vil være kompleks data å analysere, samt vil det alltid til en viss grad være noen «før-dommer» som forsker tar med seg inn (Jacobsen, 2021, s. 149). Åpenhet er og vil være en viktig faktor for dette intervjuet og respondentene skal føle at de kan si det de mener, jeg som forsker setter noen aspekter ved intervju og observasjon mer i fokus, uten å bevisst låse meg til en tanke eller lukke data.

3.3.1 Hvorfor intervju?

Intervju egner seg når forsker har behov for å gi informantene muligheten til å uttrykke seg enn f. eksempel strukturerte skjemaer ville gitt mulighet for. Intervju gir også informanter mulighet til å rekonstruere hendelser. Dette er ikke mulig ved observasjoner eller spørreskjemaer. Ved å benytte seg av kvalitativt intervju vil det være mulig å få frem kompleksitet og nyanser (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78), da det er en grad for åpenhet og mulighet for utdypning og frihet i fremgangsmåten. Det vil også være lagt til rette for spontanitet i intervjuene, da det vil være rom for å legge til, utdype og snakke fritt om det respondent tenker og føler i forhold til fenomenet.

Intervjuet vil som sagt benyttes etter observasjon og dermed kan jeg som forsker legge til rette for relevans og forutsigbarhet i intervjuene, da forsker kan velge å skreddersy intervjuet til informantens situasjon (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). Selve situasjonen som observeres vil være pekepinn for hva respondent kan bli spurt om eller har kunnskap om, det kan i andre tilfeller også være viktig for å gi respondent temaer som antas å være gjenkjennelig. På den måten var det mulig å skreddersy en intervjuguide og gjøre seg tanker om intervjuenes innhold og muligheter for strukturert men åpen samtale, et kvalitativt intervju med semistrukturert tilnærming.

3.3.2 Gjennomføring

I dette prosjektet er det avgrenset til 4 informanter, da inntrykkene av fenomenet og flere intervjuer kan øke risikoen for at man kan drukne i data og utfordringer knyttet til en sammenhengende analyse av data kan oppstå (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 21). Planen var å ha individuelle semistrukturerte intervjuer hvor eleven får spørsmål knyttet til spesifikke temaer, samt åpenhet og mulighet til å gå vekk fra tema eller spørsmål. Det viser seg at to av elevene ønsket å ha et gruppeintervju, da de følte seg mer komfortable å snakke om organiseringen av spesialpedagogiske organiseringen og konsekvenser av den, i positiv og negativ form. Dette fikk elevene innvilget, og jeg måtte omstille meg på fordelene og de utfordringer knyttet til gjennomføring og planlegging av et gruppeintervju. I forkant av intervjuet gikk jeg gjennom intervjuguide og så for meg hvilke steg som vil være bærekraftige og effektive å gjøre. Elevene ble informert om at de vil få spørsmål individuelt, men det vil være mulig å legge til, komplementere og tydeliggjøre tanker og meninger omkring fenomenet. Elevene var enige i prosessen og et gruppeintervju var nå et faktum for 2 av 4 elever.

I omstillingen fra individuelt til gruppeintervju gjorde jeg meg flere tanker omkring eventuelle utfordringer og fordeler. Gruppeintervju har sine styrker ved at den tillater at informanter kan bekrefte eller revidere forskerens bilde av situasjonen (Holter, 2019, s. 147). Den spontane samhandlingen som oppstår mellom informantene kan skape en synergieffekt, som det sjeldent kan oppnås gjennom andre metoder (Holter, 2019, s. 155). Når en informant snakker, kan den andre informanten tenke og klargjøre meninger før formuleringene kommer til syne. Perspektiv og tolkning av fenomenet kan gruppedeltakerne skape i lag og de har mulighet til å sjekke sine erfaringer opp mot den andres.

Det kan oppstå utfordringer knyttet til gruppeintervju. Disse kan oppstå hvis informant ikke har gjort seg en formening eller konstruert en mening omkring et fenomen og heller velger å hente informasjon fra gruppedeltakere. Slik ... beskriver kan metoden for innsamling, heller bli beskrevet som en produksjonsmetode. Innsamlingen av materiale oppstår heller i en prosess hvor informantenes påvirkning kan lede til produksjon.

Basert på den spontaniteten og den mulige synergieffekten et gruppeintervju kan skape, selv om det er ett par, ble det gjort noen tanker omkring selvstendighet og påvirkningseffekt. Det ble reflektert og bestemt at et individuelt intervju i etterkant kunne være oppklarende. Da intervjuet gikk fint for seg og begge respondentene hadde en del å si om fenomenet, ble begge respondenter spurt om et kortere individuelt intervju. Målet med intervjuet var å komme mer inn på de temaene som omhandlet individet i form av forståelse av opplevelsene og oppfatningene vi går mer i dybde på selvoppfatning, selvbilde, normalitet og effekt. Selv om respondentene kom inn på flere av temaene og klarte i noe grad å vise refleksjon, var det fortsatt mange nysgjerrige tanker og spørsmål som skapte undring over respondentenes opplevelser. Denne interessen var skapt gjennom det første intervjuet og det kan av og til være gunstig å gå tilbake for å be om nye intervju av personer som tidligere er spurt (Kvarv, 2014). Det var et bevisst valg å spørre akkurat disse to respondentene (CC og DD), da deres refleksjoner og tanker omkring fenomenet var stor. Dermed ble to individuelle intervjuer til en realitet, etter godkjenning i etterkant av det gjennomførte gruppeintervjuet. Intervjuene var korte og konkrete, med spesifikke og spissa temaer som var spurt om. Temaene var: informative og normative påvirkningen, speiling av seg selv, selvbilde og endring av oppfattelse gjennom andres oppfattelse.

3.4 Utvalg av respondenter

Det var bestemt at jeg skulle forholde meg til et fåtall av informanter og dermed gjennom deres erfaringer og virkelighetsoppfatning forstå fenomenet. Det er en utfordring at det ikke kan være flere informanter til, men det er sjeldent en kan undersøke alle som kan være relevante. I denne konteksten kunne det vært betraktelig mange flere, da det antas at flere enn kun 4 mottar spesialundervisning, basert på observasjon fra spesialpedagog og parallellklassene, samt informasjon fra flere kontaktlærere og faglærere. Undersøkelsen jeg gjør er dermed et utsnitt av fenomenet, sett ut i fra en kontekst, tid, personer og hendelser. Undersøkelsen har kun gyldighet knyttet til de temaer jeg velger å undersøke, uten å være helt

sikker på gyldigheten, kan man derimot si at den kan være gyldig i perioden undersøkelsen tar for seg (Jacobsen, 2021, s. 177).

I søket om å finne elever som ønsker å være informanter til dette forskningsprosjektet, var jeg både kritisk og bestemt på å ikke gjøre etiske feil. Elevene som mottar spesialundervisning, som da var den teoretiske populasjonen jeg ønsket å undersøke, fikk beskjed av spesialpedagog, en til en om spørsmål om å være med og bli intervjuet.

På den måten fikk elevene en trygg voksen som informerte og fikk høre deres inntrykk av forskningen. Deretter fikk elevene som var interessert mulighet til å stille meg spørsmål før et eventuelt intervju. Enhetene var en god del flere enn de 4 som fikk mulighet til å være med, men en avgrensning på tidsperspektiv var bevisst gjort. Den teoretiske populasjonen ville vært relevant i alle trinn, 8-10, men på bakgrunn av ressurser, tid og ikke minst kapasitet, ble det gjort en avgrensning til elever i 10.klasse, som har mottatt og mottar spesialundervisning. På den måten vil det antas at en utvikling vil være mulig å legge merke til i datamateriale, gjennom endringer og erfaringer gjennom disse tre årene på ungdomsskole.

Elevene var ikke et tilfeldig utvalg i den grad at de ble valgt gjennom trekning. Det er derimot gjort flere bevisste valg omkring valg av respondenter. Det ble gjort en kriteriebasert utvelgelse, som vil si at respondentene oppfyller spesielle kriterier (Christoffersen & Johannessen, 2012), ungdomsskoleelever som har eller har hatt spesialundervisning. I kontakt med en av lærerne på den aktuelle skolen, fikk jeg beskjed om at klassen har 4 elever som mottar spesialundervisning, i parallell 6 elever og 5 elever i siste klasse.

Ut i fra mitt prosjekt, varighet, tid, ressurser og kapasitet, tok jeg et bevisst valg om å velge ut de 4, i samråd med kontaktlærer som tok den første dialogen. Elevene antas å kunne gi informasjon, derimot var alle 4 interessante for meg, da en gradvis ikke mottar spesialundervisning lenger, 2 fortsatt mottar spesialundervisning utenfor klassen og en nylig har valgt å ta full del i ordinære undervisningen. I den grad er det noe form for bredde og variasjon i utvelgelsen, men jeg ser derimot at jeg kunne valgt flere fra andre klasser, som antas å kunne bidra med informasjon. I denne fasen var heller den antatte tryggheten til elevene viktigere, enn hvor mye mer informasjon jeg kunne fått om fenomenet, ved spredning av respondenter fra flere klasser. Elevene var, slik lærer informerte og jeg opplevde gjennom prosessen, trygge på hverandre og på diskusjon om fenomenet og eksponering av temaet innad gruppen.

Målet var å ikke tvinge meg på og være for interessert i å få med meg elever til forskningsprosjektet. Elevene som fikk spørsmålet om å delta, var positive og alle elevene som ble spurt ville delta. Etter dette fikk elevene en kort samtale om hva jeg kan spørre om, hvorfor jeg er interessert i deres erfaringer og hva jeg skal bruke datamateriale til. De fikk mer informasjon og var i den grad mer forberedt på hva som kan bli stilt. De ble informert om hvor lite som skal til for å trekke seg og motiverte de til å heller si ifra om de var usikre og ikke følte seg komfortable, både før, under og rett etter. I stor grad var alle 4 informanter fra en ungdomsskole delaktige i prosessen frem til intervjuene og underveis, da det var et stort ønske om dialog og i større grad høre informantene fortelle om deres erfaringer og syn gjennom deres livsverden.

Utvalg av personer til individuelle intervjuer med henvisning som respondenter og ikke informanter. Elevene som har valgt å være med på intervjuer, er representanter for den gruppen som ønskes å undersøkes om. De er personer med direkte kjennskap til fenomenet, ved at de f. eksempel mottar en spesiell tjeneste, som i dette tilfelle er spesialundervisning, vil være representanter. Dermed blir de referert til som respondenter (Jacobsen, 2021, s. 178). De vil ikke representere gruppen, men være en del av representantene som hver for seg vil gi sitt perspektiv omkring sin opplevelse av spesialundervisningen organisering.

Elev	Antall år/måneder med arbeid i liten gruppe	Hvilket fag
AA	2.5 år – Ungdomsskole Forteller også om arbeid i smågrupper siden barneskolen.	Engelsk
BB	2 år	Engelsk og norsk
CC	2 år	Engelsk og matte
DD	2 år	Engelsk

3.5 Bearbeiding av datamateriale

Bearbeiding av datamaterialet som er samlet inn er gjort på flere måter etter bruk av intervju og observasjon som metoder. Gjennom transkribering av intervjuene og bruk av notater underveis som supplement i prosessen og notater gjennom observasjoner som er direkte notert underveis eller rett etter med så spesifikt og tydelig som mulig. Det er også arbeidet med hvordan bruke datamateriale og på hvilken måte effektivisere og optimalisere data som er innhentet. Denne prosessen blir kalt som koding og avgjør hvilke temaer og kategorier som kan snevre innholdet av datamaterialet. Videre er kategorisering av datamateriale viktig for å skape helhet og dybde, på den måten vil det være mulig å se sammenhenger og skape spesifisitet omkring fenomenet. Det vil komme til uttrykk hvordan analysen av datamateriale har blitt arbeidet med og hvorfor det er analysert slik som det er gjort.

3.5.1 Analyse

Når både intervju er gjennomført og transkribert, observasjon er gjennomført og notater er organisert, er det på tide med analyse av datamateriale. Analysen av kvalitativ data vil forholde seg til fire forhold, dokumentere, utforske, systematisere og kategorisere og sammenbinde (Jacobsen, 2021).

Dokumentere handler om å legge frem og beskrive datamaterialet som er gjort gjennom innhenting av data, kvalitativt intervju og kvalitativ observasjon av fire elever fra 10.klasse som mottar eller har mottatt spesialpedagogiske løsninger i skolehverdagen.

Dokumentasjonen tar utgangspunkt i utskriving av intervjuer og observasjoner.

Utforske de beskrivelsene av data og se etter forhold som viser seg frem i datamateriale. Kalles også for tekst graving av de faktiske transkriberingene av intervjuene og observasjonene (Jacobsen, 2021).

Systematisere og kategorisere vil bidra til å redusere uoversiktlig informasjon, dermed konkretisere og strukturere informasjonen slik at den kan vise oss oversiktlig informasjon. I

denne fasen vil det kategoriseres. Dette kan gjøres ut ifra hendelser, temaer, steder eller tidspunkt (Jacobsen, 2021).

Sammenbinding setter krav til forbindelser mellom ulike kategorier og skape et oversiktlig bilde over analysen. I kontekst til metodene brukt i forskningsprosjektet vil det dreie seg om fenomenet oppleves og erfares likt av flere respondenter og om ulike observasjoner kan knyttes opp mot hverandre eller ses i forhold til hva informantene beskriver i intervjuene. Om hendelser og utsagn henger sammen og påvirker hverandre (Jacobsen, 2021).

Innholdsanalyse

Basert på antakelser om respondentenes utsagn og handlingene i observasjoner, kan det utformes kategorier som skaper mer mening og skiller undertemaene. Dette bidrar til kategorisering og spesifisitet knyttet til de store og omfattende temaene, og reduserer de til overordnede og tydeligere bolker. De ulike kategoriene må jeg som forsker finne og fylle med mening ut i fra hva som er sagt og hva som er observert, så detaljer som mulig, relevant og uten store fortolkninger og generalisering (Jacobsen, 2021)

3.5.2 Transkribering

Etter intervjuene satt jeg igjen med 5 lydfiler, en med de to elevene som ønsket intervju sammen og to individuelle intervjuer. I ettertid ble også de to siste individuelle intervjuene av deltakerne fra gruppeintervjuet også transkribert. Det vil si at det er 5 lydfiler totalt som er transkribert. Alle lydfilene ble hørt på og transkribert, her transkriberte jeg alt jeg hørte, også irrelevante svar eller fyllord, da jeg antar at det kan vise helhet. Gjennom transkriberingen gikk jeg også gjennom hvorvidt respondentene var anonymisert, da det kan ha dukket opp navn under intervjuet, var disse utelatt i transkriberingen og respondentene var informert om dette i tillegg. Underveis av intervjuene noterte jeg, for å både ikke glemme, men også for å vise interesse for hva respondentene sier. Å vise interesse var et bevisst valg og den enkleste måten er å notere noe (Jacobsen, 2021, ss. 200-202), på en balansert måte. Notatene ble lest og analysert rett etter intervjuet, da det fortsatt var fersk i minne. Et bevisst valg i gjennomgangen av notatene var å ikke stryke bort notater som ikke ga mening eller var uforståelig i øyeblikket, da disse kan gi mening senere i prosessen og i analysen.

Ved å transkribere får vi tale over til skrift, en skriftlig framstilling av informasjon som vi også kan kalle asynkron. Ved å skrive ned det vi har hørt i lydopptakene, er det mulig å gå

frem og tilbake i intervjuene for å virkelig få fatt i innholdet. Tydeligheten av datamateriale er svært viktig før en analyse og i naturlig form tolkning, både for å organisere innholdet i sin helhet, men også åpne opp for kontroll av rådata, slik at eventuelt andre kan kritisere eller diskutere min bruk av datamateriale (Jacobsen, 2021, ss. 201-202).

3.5.3 Koding

Koding av materialet er en formalistisk anbefaling (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 39) hvor målet er å redusere tekstsegmenter til meningsenheter (Brinkmann & Kvale, 2015, ss. 226-230). Hovedsakelig snakker vi om koding når vi går ut for å finne og forenkle kompliserte data, samt benytte første analyse til å etablere nye kategorier. Det har hjulpet meg å tydeliggjøre funnene og kategorisere de etter temaer. Vi kan skille mellom åpen koding eller første – syklus koding og aksial koding eller andre syklus. Åpen koding eller førstesyklus er første analyseprosessen der det datamateriale, setninger og ord kodes ut i ifra kriterier for å etablere en kategori (Jacobsen, 2021, s. 207). Dette vil skape en mer bærekraftig analyseprosess, der kompliserte, rike og detaljerte data vil få plass i et fåtall av kategorier. Den måten å kode på er prosessen etter første analyse og første del av koding frem til kategorier og merkelapper (Jacobsen, 2021, s. 207). Dette kan være både nye kategorier eller en kategori som passer som en overordnet en ovenfor de andre underkategoriene.

3.5.4 Kategorisering

Utgangspunktet for kategorisering av data er ett eller flere tema, hvor kategoriene er bolker og tema er den gjennomgående tematikken som belyses i oppgaven. Vi kan si at vi «brekker opp» temaet og deler det inn i temabolker og setter inn deler av teksten inn i disse enhetene (Jacobsen, 2021, s. 207). Kategorisering av data kan forklares og gjennomføres på to måter; dele inn data ut i fra hva som ligner og omfattes som parallellere og kategorisere data som ikke finnes direkte i dataene. Den første formen tar for seg data som vi kan se likheter rundt og som handler om det samme, disse samler vi i en gruppe og kaller den for en kategori. Disse gruppene er da splittet i kategorier og vi referer til denne måten som åpen koding eller førstesyklus koding. Dette gir mulighet til å forholde seg til kategorier enn totale datamengden som i første omgang var transkribert og notert ned. Den andre formen, som også kalles for aksial

koding eller andre-syklus koding, der kategorier lages for at andre underkategorier kan passe inn. Innsamlingen av data og kategorier av kategorier som ikke finnes, skal ikke utarbeides på forhånd og vil i den grad være induktiv. Disse kategoriene skal ha sitt utspring fra datamateriale (Jacobsen, 2021).

3.6 Etiske vurderinger

Forskningsetikken kan forklares som forskerens etiske og juridiske ansvar (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41). Etikken kan benyttes som en beskyttelse bestående av flere viktige momenter, hvor individet og samfunn skal vernes i forskning. Disse momentene refereres til som forsvarslinjer av, hvor det reflekteres omkring viktigheten av at alle momenter må ses i sammenheng til hverandre (Ruyter, 2003, ss. 25-26). NESH derimot referer til disse «momentene» som forskningsetiske retningslinjer som (NESH, 2021). I denne oppgaven vil prinsipper, retningslinjer og forsvarslinje benyttes som begreper i fremlegging av og forklaring rundt hvordan etiske vurderinger er reflekter over, forsvart og vært kritisk til.

Min rolle som både observatør og intervjuer skapte både undring og frustrasjon omkring flere aspekter ved undersøkelsen. Hovedsakelig gikk disse utfordringene ut på hvordan jeg som forsker på mest ryddig og profesjonell måte var i stand til å ivareta respondentenes selvfølelse, identitet, anonymitet, samt redusere påvirkningskraft i både observasjon og intervju. Jeg finner ganske fort ut jeg helst burde vært limt til veggen som en flue, hvis jeg skal klare å være feilfri i forhold til hvordan jeg påvirker rommet, medelever og respondenter. Samtidig er jeg veldig klar over hvorfor jeg handler som jeg handler, og i den grad er bevisst omkring konsekvensene som kan antas å oppstå. Jeg er også veldig bevisst på de fordelene undersøkelsen og prosjektet kan ha, da det antas at deres stemme kan bli brukt som et ledd for å bedre skolehverdagen til den gruppen de representerer. Det vil si, som sagt, at deres stemmer er viktigere enn ønske om å generalisere, og deres røst kan benyttes for å fremme refleksjon og kritikk omkring hvordan organisere og optimalisere spesialpedagogisk undervisning.

Det kan derimot diskuteres om det er mulig å forske på et fenomen, uten å bryte noen etiske regler, slik Bryman legger frem i (Bryman, 2012, s. 133). Dette kan benyttes som argument da elevenes stemme omkring et så viktig tema, må frem. Argumentet kan brukes for å forsvare

forskeren og eventuelle etiske dilemmaer som oppstår, derimot er det i denne oppgaven mer fokus omkring bevisstgjøringen av etiske vurderinger og ikke hvorfor de bør forsvares. Fenomenet som ønskes å studeres er spennende og kan være givende for spesialundervisning. Det vil ikke si at det ikke er forskning omkring tema, men det er så mange stemmer som må frem, da vi ser at det er ulike meninger omkring spesialpedagogisk organisering og påvirkning av den, spesielt når undervisningen foregår utenfor klasserommet. Derimot er en kvalitativ tilnærming i større grad eksponerende og det stiller enda større krav til anonymitet da det er få enheter og muligheten for å fange opp respondenter kan antas å være større. En sammenligning kan gjøres ved å se dette prosjektet opp mot f. eksempel «speed» prosjektet der over 7000 elever responderte på læringsmiljøet for elever som mottar spesialundervisning, kontra elever i den ordinære undervisningen (Haug, 2017). På bakgrunn av det er heller ikke vist hvilket kjønn respondentene har, da det antas at det kan påvirke anonymiteten deres. Det er i tillegg ikke relevant, på samme måte som vansker og barrierer ikke er relevant og kan prege anonymiteten, samt selvfølelsen og opplevelsen av datamaterialet.

I forkant av undersøkelsen har jeg forholdt meg til etiske prinsipper og kontinuerlig gjort meg tanker om jeg er i stand til å forholde meg til prinsippene eller ikke. Om undersøkelsen skader deltakerne, om det er mangel på informert samtykke, om undersøkelsen invaderer privatlivet og om det er bedrag involvert. Respondentene fikk en til en samtale om undersøkelsens innhold, varighet og omfang. I disse samtalene var jeg spesifikt ute etter tegn til ubehag og usikkerhet. Jeg baserte disse tegnene ut ifra kroppsspråk, tone og svar. I flere tilfeller repeterer jeg at dette er frivillig og at det er mulig å trekke seg når som helst. Hvis det er usikkerhet, er det naturlig å trekke seg og snakket frem det å ikke delta eller trekke seg. Respondentene skrev under på samtykke og det gjorde foreldre også, at respondentene selv gjorde dette var symbolsk.

Det frivillige informerte samtykke er et viktig prinsipp i de etiske kravene og vurderingene som må tas i forhold til et forskningsprosjekt. Selv om prinsippet har sine begrensninger i form av evnen personer har til å ivareta sine egne interesser og hvor vidt personene har mulighet til å ta stilling til hva de risikerer i forskningen (Ruyter, 2003). Disse to begrunnelsene for hvorfor det frivillige informerte samtykke har et skjørt grunnlag, baseres på individets evne og mulighet til å beskytte seg selv og få mulighet til å forstå og ta stilling til risikoen det innebærer å delta.

Med tanke på at dette kan anses som en sårbar gruppe var prinsippet om invadering av privatliv meget viktig å ta hensyn til. Dette ble gjort gjennom å forklare hvordan jeg anonymiserer og hvordan informasjon ikke kan spores tilbake. Jeg må si meg så heldig i møte med disse respondentene og de viste stort engasjement og interesse, og kan antas at anonymitet og skjerming av privatliv kan ha påvirket dette. Respondentenes evne til å skjerme sitt privatliv kan også ses i intervjuprosessen, da spørsmål som oppfattes private, kan respondentene utelukke svar på ubehagelige og private spørsmål 142. Dette inntrykket har jeg ikke, etter intervjuene og gjennomgang av transkribering.

Gjennom hele intervjuundersøkelsen er det en mulige etiske problemstillinger som oppstår og som også kan foreligge når det endelige forskningsprosjektet er ferdig 80. Med tanke på at respondentene som deltar i dette prosjektet kan anses som en sårbar gruppe, er det desto viktigere for meg å være orientert omkring undersøkelsens konfidensialitet, konsekvenser for respondentene. Konsekvenser som stress eller endret selvbilde kan være aktuelle påvirkninger. Dermed er risiko for skade av respondenter en aktuell faktor, men bevisste valg antas å skape en lav risiko av disse konsekvensene. Det etiske prinsippet om velgjørighet (Christoffersen & Johannessen, 2012) har vært en kontinuerlig påminnelse. Nemlig risikoen fra skade av respondentene skal være så lav som mulig og helst uten noen form for skade. Dette kan vi gå nærmere på ved å se på hovedmoment fire, av Ruyters forsvarslinjer.

Det fjerde hovedmomentet som inngår i forsvarslinjene til Ruyter er relevant til risiko for skade av respondent, også beskrevet som «risiko-nytte». Slik Ruyter legger frem har det i historien vist seg at når nytten er stor, er risikoen å betrakte i like stor form (Ruyter, 2003, s. 30). Dette forskningsprosjektet kan diskuteres som et nyttig prosjekt, selv om det er mange studier og forskning der elever får kommet frem i lyset og beskrevet utfordringer og fordeler av spesialundervisning, vil jeg påstå at dette prosjektet kan antas å være nyttig i supplering av og med andre lignende studier. Det viktigste er elevenes stemme om et omdiskutert tema som stadig er på den pedagogiske og politiske agendaen, og det kan antas at elevenes medvirkning ikke bør tas forgitt. Stemmene er mange, de bør få komme frem.

Det er derimot en risiko som følger med, da elevene som er med kan anses som en del av en sårbar gruppe. Det er gjort en vurdering i prosessen før prosjektet der det er reflektert omkring om det er et «rimelig forhold» mellom risiko og nytte. I den grad hvor det er mulig å få til et optimalisert frivillig informert samtykke, er det forsvarlig å inkludere og benytte seg av

elevers stemme. Respondentene har vist seg motiverte og engasjerte, som har blitt spurt og informert i første omgang av en voksen og trygg person (kontaktlærer/faglærer), dermed antas det at risikoen for skade minker da det er gjort bevisste grep i forkant av en samtale med forsker og eventuelt innhenting av frivillig samtykke. Opplysning av hensikt har da kommet før innhenting av tillatelse og samtykke (Ruyter, 2003, s. 28).

Oppsummert har respondentene fått en førstegangssamtale med faglærer/kontaktlærer, informert samtykke skriftlig og muntlig, samt gjentakende presisering omkring trekk av deltakelse, gjentakende spørsmål om tanker og følelser underveis i prosjektet, samt mulighet for å trekke seg i opplesing av funn gjort i undersøkelsen. Respondentene har blitt fulgt gjennom perioden undersøkelsen har pågått og kontinuerlig sjekket inn, så diskrete som mulig, for å unngå påvirkning fra de andre.

3.6.1 Barnets rettigheter

Forskning på barn er et omdiskutert tema der spesielt forholdet mellom kompetansen og sårbarheten står sentralt i de etiske vurderingene som må gjøres i samfunnsvitenskapelig forskning (Hansen, 2009). Barn kan bidra til mye kunnskap om fenomener, og flere forskere er på søken etter kunnskap fra barn, om barnets meninger og tanker og perspektiv og synsvinkler som barn har å komme med (Winger & Eide, 2003). Et viktig mål før intervjuet og observasjonene var å legge til rette og gi mulighet for at respondentene er i stand til å reflektere og svare på fenomenet. Det ble i samråd med kontaktlærer informert og diskutert om elevene er i stand til å svare for seg og har opplevelser knyttet til fenomenet.

Artikkel 12 som omhandler retningslinjer som kan brukes innenfor forskning av barn, viser til flere underpunkter til viktige faktorer for ivaretagelse av barnet i forskning. De involverte i forskningen skal legge til rette for forskningen som skal garantere at barnet kan danne seg synspunkter, snakke fritt og ha egne meninger som vedrører barnet omkring et fenomen eller tema, skal komme frem uten utfordringer, samt at deres synspunkter skal ses i forhold til barnets modenhet og alder (Barnekonvensjonen, 1989, art. 12). Med tanke på at respondentene er 15-16 år var det forutsetninger for at de i større grad vil være i stand til å reflektere og uttrykke seg verbalt, enn 13-14 åringer som går i 8 klasse. Dette er kun en antagelse og var et bevisst valg i forkant av valg av respondenter når det gjelder alder og trinn. Dermed er det gjort en vurdering knyttet til barnets modenhet og alder slik det står beskrevet i

(Barnekonvensjonen, 1989, art. 12). Basert på elevenes alder, er de også å betrakte som kapable til å samtykke til å delta i undersøkelsen, da prosjektet ikke samler inn sensitiv data (NESH, 2021). For respondentene var det både signatur fra foresatte og individene selv. For observasjon av overgangene og alle rundt, var det hentet informert samtykke fra elevene selv. En vurdering ble gjort i forhold til modenhet og alder. I forkant av dette tilfelle, fikk medelevene informasjon muntlig og gjennomgått informasjon til den grad det er mulig, slik at det ikke påvirker eller skader respondentene.

I forkant av prosjektet, underveis og i etterkant har jeg brukt retningslinjer fra (NESH, 2021), samt oppdatert meg omkring og kontinuerlig arbeidet med etiske prinsipper gjennom prosessen. Prosjektet er også, naturlig nok, meldt inn til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS) og fått godkjenning for å gjennomføre prosjektet, observasjon og intervju. Data som innhentes fra prosjektet, vil oppbevares beskyttet, er anonymisert og data vil slettet etter prosjektet er slutt.

3.7 Mulige feilkilder

Min rolle som observatør kan ha hatt en innvirkning på hvordan atferden til respondentene ble påvirket, samt medelevene som da sto for «handlingene». Da målet var å se hvordan respondentene sin spesialpedagogiske undervisning fungerer, samt se hvordan medelever forholder seg til disse overgangene, spesifikt hvordan det sosiale rom blir påvirket av at elever tas ut, går ut selv og elever som kommer tilbake til ordinær undervisning. I forkant av både observasjon og intervjuene, var inntrykket av spesialundervisningen annerledes enn det jeg observerte og fikk høre gjennom samtaler med respondenter. Det inntrykket og informasjonen jeg først fikk, belyste en spesialundervisning som tok ut faste elever, som de ga uttrykk for trengte ekstra hjelp. Mine observasjoner viste en time av fire, hvor elev tas med ut. Om dette var bevisst valg av spesialpedagog, i denne perioden, å ikke ta ut elever, eller minke antallet, er ubevisst og umulig å svare på. Kan det tenkes at en annen periode ville, gitt andre resultater? Kanskje. Derimot er timingen og utfallet av organiseringen, ikke det viktigste her, det er respondentenes stemme og røst som skal frem i intervjuene og deres opplevelse av virkeligheten slik de forstår den. Observasjonene kan benyttes som utgangspunkt, eller se på organiseringen og metodene brukt for å skap faglig og sosial utvikling.

3.8 Overførbarhet

Også referert til som den eksterne gyldigheten, handler om hvordan funn kan generaliseres fra en undersøkelse til en annen. (Jacobsen, 2021, s. 237). Det vil i prinsippet si at mine funn om respondentenes erfaringer omkring spesialpedagogisk undervisning, kan overføres til en annen undersøkelse om andre respondenter og skape et tilnærmet likt bilde. Dette er ikke mulig og ikke målet i kvalitative undersøkelser, da enhetene er få og de er plukket ut for en spesifikk årsak. Deres virkelighetsoppfatning står sterkere enn ønsket om å generalisere og skape et helhetlig bilde av alle elever i en by eller i landet. Utvalg til populasjon er dermed ikke målet. Utvalget i undersøkelsen, bestående av 4 elever fra 10.klasse, kan ikke representere populasjonen. Vi kan dermed ikke fastslå noen form for generalisering i denne undersøkelsen, da enhetene er få, og deres erfaringer ikke er representativt for en større populasjon. Det er derimot naturlig å stille seg spørsmål om funn fra undersøkelsen kan skape interesse og relevans og i den grad være overførbar eller brukes mot en spesifikk drøfting inn mot organisering av spesialundervisning.

3.8.1 Validitet

Empiri bør tilfredsstillende to krav, validitet og reliabilitet. Validitet kan beskrives om kravet og evnen til å vise gyldighet og relevans gjennom empirien. Det vi samler inn av data, skal faktisk gi svar på de spørsmål vi som forskere har stilt (Jacobsen, 2021, ss. 16-17). Vi skiller mellom intern og ekstern gyldighet, hvor intern gyldighet handler om konklusjoner har dekning og ekstern gyldighet handler om generalisering og overførbarhet av resultater. Intern gyldighet viser til resultater og hvorvidt de er sanne og sammenhenger er reelle. Ikke all empiri kan vi si er riktig, men målet er å få tak i det vi ønsker å få tak og på hvilken måte vi legger dette frem. I mitt arbeid med planlegging og gjennomføring av intervjuer, er det flere faktorer til hvorvidt data og konklusjoner er gyldige, da virkeligheten som blir presentert i intervjuer ikke med sikkerhet kan være reelt, derimot er det den kunnskapen vi er ute etter. Spørsmålet som kan stilles, er i hvilken grad jeg har fått tak i de riktige kildene. Dataene fra kvalitative undersøkelser, er kun så gode som de dataene klarer å samle i første fasene (Jacobsen, 2021, ss. 228-230).

Hva som er riktige kilder kan diskuteres ut ifra kontekst og problemstilling, derimot er fenomenet jeg ønsker å utforske og lære mer om, iboende respondentene og med observasjon som supplerende metode. Det kan legges til at de riktige enhetene vil gi riktig informasjon, og i kontekst til problemstillingen og respondenter, er det valgt ut elever som mottar spesialundervisning og det er observert i den eksplisitte situasjonen der overgangen oppstår og avslutter.

Derimot er en svakhet i fremgangsmåten og gjennomføringen, at elever som ikke mottar spesialundervisning ikke har fått mulighet til å ytre hva de opplever om fenomenet. Dette spesielt viktig da fenomenet skapes i sosialt mellom flere parter i klasserommet gjennom som bevegelse med kommunikasjon, tegn, tilbakemeldinger og signaler. Disse kommunikasjonsverktøyene kan vise frem og tydeliggjøre fenomenet og respondentene blir i denne sitasjonen «ofrene» og medelever og lærere aktører for hvilke handlinger som kan oppstå. Dermed kan det antas at medelevers rolle i denne forskningen kunne spilt en stor faktor for å forstå helheten, derimot er ressursene og tiden mangelfull. Vi går tilbake til om empirien er gyldig, og jeg viser til problemstillingen og det store ønske om å lytte til respondentenes opplevelser og erfaringer omkring fenomenet. Målet er ikke å overføre kunnskapen eller validere, men finne de riktige kildene og få frem deres virkelighetsoppfatning og «sannhet». I hvilken grad deres utsagn og fortellinger om fenomenet er sanne, kan diskuteres, men deres nærhet til fenomenet er avgjørende i hvor troverdig deres utsagn tilsier. Dette kommer også frem i intervjuene, deres evne til å reflektere og se det helhetlige bilde viser at erfaringene har ført til forståelse for fenomenet.

I fortsettelse av de riktige kilder, riktig sannhet og nærhet, er respondentens troverdighet viktig. Kan vi stole på at respondentene sier det de faktisk har opplevd og erfart eller kan de ha et motiv for å skjule eller si noe feilaktig med vilje? I denne fasen er det viktig å være kritisk og vise forståelse for at enkelte kan manipulere deres virkelighetsoppfatning. Derimot er respondentene i prosjektet, elever som har mottatt spesialundervisning i 3 år og i den grad antas å være mer kunnskapsrike og forståelsesfulle knyttet til fenomenet. Deres skriftlige samtykke og deres engasjement til både forsker og kontaktlærer som spurte respondentene først, vil også antas å ha en påvirkning på hvor troverdig informasjonen er og i hvilken grad vi kan stole på det de sier. Det er til slutt deres subjektive tolkning av virkeligheten slik den trer seg, som er utgangspunktet for deres fortellinger og erfaringer omkring fenomenet. Elevenes forståelse av hva deres inntrykk og erfaringer. Dette kan også være en refleksjon omkring

hvorfor elevene har ulik erfaring om samme overgang. Kan det være at en av respondentene fokuserer på noe spesifikt for å unngå blick eller signaler? Kan det være at en av respondentene oppsøker medelever i overgangen til og fra spesialundervisning? Det er flere faktorer til hvorfor det oppfattes ulikt, derimot er deres oppfattelse, den «virkelige» sannheten og den sannheten som det tas utgangspunkt i.

3.8.2 Reliabilitet

I arbeidet med planleggingen og gjennomføringen av både observasjon og intervjuet, var jeg klar over de konsekvensene i samspillet med respondenter som kan ha påvirket resultatet av undersøkelsen og observasjonen. En slik undersøkelseeffekt og observatøreffekt kan oppstå gjennom ubevisste og bevisste faktorer under metodene som benyttes for å innhente data. Jeg var bevisst på min rolle og hvilke makt jeg har som intervjuer har og var varsom med hvordan stille spørsmål, hvordan tone jeg vil bruke for å ufarlige gjøre intervjuet og hvor åpen jeg var for alle typer svar respondentene hadde. Det kan være at min tilnærming førte til flere vide og upresise svar fra respondentene, derimot var målet heller å gi respondenter mulighet til å ytre seg, enn at det de ytrer vil passe min oppgave og problemstilling. For å ikke påvirke respondenter i en antatt sårbar situasjon, var min rolle som observatør mest mulig rundt andre elever og virket som en assistent. Når elevene falt til ro, fant jeg min plass bakerst eller i dørkanten, for da var alle elever på plass eller på vei til sin plass. Min rolle som observatør var skjult, jeg noterte ikke underveis, men hadde et lite grupperom utenfor klasserommet hvor jeg umiddelbart gikk til for å notere. Dette var et bevisst valg, da elevenes trygghet og sosiale status, veide mer enn mitt behov for bli igjen i «situasjonen» i håp om å finne noe. Det kan også antas at rollen min kunne påvirket det sosiale rom og overgangen for respondentene i både negativ eller positiv form, da jeg var synlig i nok tid til å få blick mot meg og påvirke rommet. Det er derimot korte sekvenser i hver overgang og elevene var klar over min rolle, noen (respondentene) i større grad enn resten av klassen.

4.0 Resultater

I denne fasen skal de mest sentrale funnene bli presentert og beskrevet gjennom utsagn fra intervju og hendelser observert.

4.1 Informasjon

Respondentene i rapporten vil henvendes som AA, BB, CC OG DD. Det vil på ingen måte være noen form for spor som kan føre til at det er mulig å gjenkjenne respondentene, ved beskrivelser, forkortelsene ovenfor og relativt enkel info. Fordi disse respondentene har ulike forhold til organiseringen av spesialpedagogisk undervisning, vil det være viktig å forholde seg til alle individuelt, da det også er hver enkel respondent sin stemme som er nøkkelen i forskningen. AA er en elev i 10 klasse som har mottatt spesialundervisning gjennom ungdomskolen og deler av barneskolen, men hovedsakelig kun i ordinær undervisning siste halvåret på ungdomskolen. AA velger om det er behov for arbeid med spesialpedagog, er komfortabel med at spesialpedagog kommer inn i ordinær klasse og spør respondent. BB har mottatt spesialundervisning fra ungdomskolen, og mottar noen form for spesialundervisning i 10 klasse, men det har vært en markant nedgang av spesialundervisning siste året på ungdomskolen. CC er en elev som ikke mottar spesialundervisning, men har mottatt det gjennom hele ungdomskolen, derimot er det mindre behov for dette i 10 klasse, og det antas at det er en fornuftig årsak til det, slik respondent forklarer. DD er en elev i 10 klasse som har mottatt spesialundervisning gjennom hele ungdomsskolen og mottar det i mindre grad enn de andre elevene i siste semester i 10.klasse . Elevene virker å være høflige og humoristiske, det samme inntrykket fikk jeg også av deres lærer.

4.1.1 Kontekst

Det er gjennomført 4 observasjoner av 4 mulige overganger fra ordinær til spesialundervisning. Hovedmålet er å observere organiseringen av overgangene og hvilke påvirkninger det har for kommunikasjonen i det sosiale rom. Her vil det være mer søkelys på spesiallærer og medelever, da det er respondentene som antas å få oppmerksomheten i slike overganger. Det vil også observeres rundt hvordan respondenter som eventuelt tas ut, reagerer og oppfører seg. Både i overgang til og fra spesialundervisning. Hovedsakelig vil min fysiske

tilstedeværelse være mest i starten av timen for å observere eventuelle overganger, samt overgang tilbake til undervisning. Min tilstedeværelse vil også være i de få sekundene før timen starter, i gangen, der det oppstår mange sosiale situasjoner. I forsøk om å danne et helhetlig bilde av hvordan overgangene praktiseres blant trinnet og i den spesifikke klassen. Oppstår det situasjoner der det ikke er mulig å observere en overgang, vil det tas en rask beslutning om å enten dra av gårde eller bli for eventuelle signaler eller tegn til ønske om å tas ut eller ikke.

4.2 Respondentene og grad av spesialundervisning

Nå som elevene går i 10 klasse, virker det som at deres tilbud om spesialpedagogisk undervisning ikke er i like stort behov for som tidligere. Før observasjonene, fikk jeg beskjed om to av respondentene som fortsatt mottar, AA og BB. Respondent CC, slik jeg forsto det, gradvis ut av spesialpedagogisk undervisning, samme gjelder DD. I observasjonene er ikke CC henvendt til av spesialpedagog eller faglærer når timene starter eller under arbeid angående annen organisering. Det samme gjelder DD. Det er derimot AA i flere tilfeller og i ett tilfelle, BB. Det er ingen tegn til struktur eller organisering som knyttes til spesialundervisning, da elevene mottar «samme» undervisning som den ordinære klasse. Det er verken andre ressurser knyttet til assistent eller spesialpedagog i det ordinære undervisningen, slik det er observert i de fire timene. Observasjonen har vist overnevnte elever arbeide med andre elever, både i grupper og i par. Derfor brukes begrepet samme i anførselstegn, da det ikke er noen tegn til tilpasninger ut i fra hva som observeres. På en annen side er det ikke vært søkt mot eller forsket på hva slags pedagogiske tilpasninger som gjøres for de overnevnte i den ordinære undervisningen, i form av innhold, nivå, omfang, lengde og vanskelighetsgrad av oppgaver og tekster. Det er også ikke oppgavens essens og vil antas å stride mot respondentenes forståelse og omfang av prosjektet, da min tilstedeværelse ikke skal være deltakende.

4.3 Klasserommet

Klasserommet som observeres er et klasserom som fysisk ligger lengst unna alle andre klasserom. Rommet benyttes for den respektive 10 klassen og består av over 20 elever. Det ligger et klasserom rett over rommet som benyttes som et ekstrarom, et par meter til venstre ligger også et til ledig rom. Dette rommet ligger foran de to andre 10 klassene. Klasserommet er akkurat stort nok for antallet av elever og det er lite rom til overs. Bakerst ligger det hyller og foran, et kateter og et smartboard, samt et grupperom bakerst og innerst av rommet. Elevene sitter i par og det er et tydelig klassekart som står bakerst. Klassen virker å ha et godt miljø, slik lærer også beskriver, men det er ikke noe jeg kan si med sikkerhet.

4.4 Fremgangsmåte og funn av observasjoner

Det som er observert i første omgang vil skrives i kursiv og deretter vil det tydeliggjøres. Det vil i etterkant legges ved underkategorier fra data fra intervjuene som igjen ses opp mot observasjonene. Sitat fra respondenter vil være i anførselstegn. Sitat vil benyttes for å styrke innholdet i observasjoner, samt tydeliggjøre hva respondentene sier av mening knyttet til fenomenet. Data fra observasjonene vil også ses parallelt med intervjuene, da observasjonen kan benyttes for å forstå om det er sammenheng mellom hva de sier og hva som kan oppfattes at de gjør i observasjonen.

Observasjon 1

Beskrivelse: *Det ringer inn for første gang, elevene begynner å komme seg til klasserommet. Ca halvparten er nå til stede i klassen, noen står, noen vandrer litt rundt og noen gjør seg klar på plassen sin. Lærer er til stede på dette tidspunktet. Det ringer inn andre gang og alle elevene kommer. Observeres at spesialpedagog tar ut elever fra parallellklassen, men ingen fra denne klassen. Videre introduserer lærer nytt tema og forklarer dagens økt, i det lærer forklarer, kommer spesialpedagog inn og roper ut en av elevene, elev som referert til som AA. Elev ser på faglærer og faglærer informerer spesialpedagog om at AA blir i klassen. Deretter kommer spesialpedagog inn og snakker med lærer. Detaljer rundt samtalen er ikke helt sikkert, men spesialpedagog informerer faglærer om at det er prøvd gjentatte ganger å få AA ut for arbeid med liten gruppe, men elev ønsker ikke det. De virket som spesialpedagog ønsket å få hjulpet AA, men AA virket usikker på hvor undervisningen skulle foregå. Medelever observerte situasjonen, men blick var rettet mot spesialpedagog og samtalen med faglærer,*

ikke AA og verken kommentar, kroppsspråk, tilbakemeldinger eller signaler var gitt mot eller til AA. Etter den korte samtalen med faglærer, bestemmer de seg for at de prøver en gang til med AA, mens de andre elevene arbeider. AA får beskjed om at det er kun en time med spesialpedagog og neste time vil være i ordinær klasse.

Respondent AA blir med ut. Ingen kommentarer, blick, signaler, eller negativ kommunikasjon, derimot smil observert fra to gutter nærmest vasken i det AA går ut av klassen. Jeg blir i klassen, da respondent skal komme tilbake. I overgangen fra spesialundervisning til ordinær, kommer AA alene til klasserommet, 2 min før timen avsluttes. De andre elevene er allerede i gang med å rydde å gjøre seg klare til friminutt. AA blir møtt med håndhilsning av de nærmeste guttene som sitter ved vasken. Helt bakerst, og går til plassen sin og tar på seg jakke. AA blir stående å snakke med BB, de går ut med resten til friminutt.

Første time det observeres, engelsk undervisning, tas elev AA ut til undervisning ved å bli ropt opp av spesialpedagog, i denne settingen sitter alle i ordinær klasse og spesialpedagog bryter nærmest inn uten forvarsel. Elev AA blir ropt opp, men blir sittende på sin plass. Ønsket om å bli med ut virker sterkt fra spesialpedagog, da pedagog entrer rommet og engasjerer en samtale med faglærer. I overgangen står jeg nærmest dør, der jeg både ser at spesialpedagog kommer, døren er fortsatt åpen, men elevene venter på at ringeklokken skal ringe inn. De tre andre respondentene får arbeide med ordinær klasse denne timen, men ser derimot at elev BB får arbeide i grupperom, alene. I det spesialpedagog entrer og lukker døra etter seg, er elevene allerede i arbeid med fag. Samtalen med faglærer går fort for seg, og de blir enige om å spørre AA en gang til. Denne gangen ropes det ikke ut fra dørluken, derimot sitter spesialpedagog seg ved siden av AA, kommer seg ned på samme nivå og hvisker. Det virker som AA er overbevist, respondent nikker og begynner å ta med seg ting. Stemningen er god blant elevene fra timen starter til timen er over, og det er ingen bemerkninger knyttet til elev AA som tas ut, verken elev BB som får arbeide med eget individuelt arbeid i grupperom. Derimot er elev CC og DD i klasserom og arbeider med ordinære klassen som følger kompetansemål og oppgaver til trinn. Jeg observerer at elevene trives i samarbeid med hverandre og det er mye humor. Den samme stemningen er fortsatt til stede i det AA kommer tilbake, 2 min før timen avsluttes og elevene rydder. AA viser ikke ubehag, med tanke på kroppsspråk og snakker med noen av elevene før han kommer frem til plassen sin. Ingen

bemerkninger utenom det vanlige, ingen som lurer på hvor AA har vært og heller ingen som kommenterer noe. Det er vanskelig å si om dette er normalt, ut ifra en time observert, men dette kan brukes i intervjuet. Det gjøres ingen slutninger om hvorfor elevene var hyggelige, derimot kritisk til hvordan neste time kan bli.

Observasjon 2

Klokken ringer inn, faglærer kommer i det første ring går, de fleste elevene kommer da inn og resten kommer med andre ring. Eleven finner seg til rette, henter bøker og det de trenger, lærer står klar. I overgangen fra ordinær til spesialpedagogisk undervisning er det lite som foregår, da alle respondenter sitter i klassen. Rett før timen starter, observerer jeg at spesialpedagog henter ut elever fra parallellklassen tas ut, som sist time. Spesialpedagog kommer inn 10 min ut i timen og prøver å få kontakt med AA fra døren. Medelever viser ikke situasjonen oppmerksomhet, AA viser med kroppsspråk at han blir i timen og fortsetter arbeidet sitt. Spesialpedagog prøver også å få kontakt med elev BB, som sist time arbeidet i grupperom. BB bekrefter at han blir i timen med resten av klassen. Faglærer bekrefter dette med tommel opp. Situasjonen er over på under et minutt og arbeidet fortsetter. Elevene CC OG DD arbeider også i klassen, denne timen. Det observeres at elevene CC og DD ikke blir spurt om å bli med ut, det antas at de arbeider godt i timen og får følge ordinær klasse.

Det observeres at elev AA igjen ønsker å arbeide i klassen, årsak kan jeg ikke bekrefte på dette tidspunkt, men det virker som AA trives i klassen, sitter med elev BB og stemninga er god. Medelever bruker ikke noen form for energi eller ressurser på situasjonen. Medelever registrerer at spesialpedagog kommer inn og prøver å få med seg AA først, så BB. Utenom at de registrerer, er det ingen som retter blick eller kommenterer noe mot respondenter eller medelever for å dele inntrykk eller tanker. Det arbeides i det spesialpedagog kommer inn, prøver å få med seg AA og BB og det arbeides fortsatt i det spesialpedagog lukker døra etter seg. Elevene CC og DD virker som ikke blir påvirket av at spesialpedagog kommer inn, retter ikke fokuset mot spesialpedagog. Om årsaken er fordi de ikke ønsker å gå ut eller er ferdig med spesialpedagogisk undervisning eller ikke mottar den lenger, er uvisst på dette tidspunkt. Derimot vil dette spørres om i intervju.

Observasjon 3

Elevene kommer til første ring, ca halvparten, resten til andre ring, lærer står klar i klasserommet og tar i mot elevene. Elevene fra parallell tas ut av spesialpedagog, dette er mulig å se da klasserommet er langs veggen rett frem. Elev AA får forespørsel om å være med i det resten av elevene kommer, og dette foregår ved inngangen av klasserommet. Ikke i klasserom, som tidligere. Elev AA forteller at han vil jobbe i klassen med presentasjon, virker som elev BB bekrefter dette, faglærer er i dialog med andre elever og får ikke dette med seg. Elev AA blir i klassen, det gjør også elevene BB, CC og DD. Jeg benytter ikke mer tid enn de få minuttene ved starten av timen, korte samtalen mellom AA og spesialpedagog, respons fra BB og går dermed vekk fra klassen før timen faktisk starter.

Denne gangen blir spesialpedagog og AA sin samtale holdt utenfor klasserommet, rett utenfor. Det antas at dette er bevisst, derimot kommer AA rett etter andre ring i det de andre elevene også går inn og blir møtt av spesialpedagog. Om dette er et bevisst valg, kan kun antas, er verken spurt om av spesialpedagog eller spurt elev om. Elever som går forbi spesialpedagog og AA viser ingen form for interesse for deres samtale. Verken i form av verbal ytring, med kroppsspråk eller andre former for signaler. Årsak til dette kan på dette tidspunktet ikke fastslås og er heller ikke etterspurt, derimot kun observert og notert. Samtalen er også som i observasjon 2, ganske kort og veldig lite utdypende. Det er preget av mye bevegelse og lyder rundt spesialpedagog og respondent AA. Det er likheter mellom observasjon 2 og 3, i form av varighet og gode nok muligheter til en god og trygg samtale.

Observasjon 4

Jeg tok følge med faglærer og går mot klasserom, her møter vi på noen elever som står klare ved første ring. Av de er AA og BB. Elevene går inn og resten av elevene kommer til andre ring. Jeg står nå i gangen og prøver å se om spesialpedagog henter ut de elevene fra parallellklassen eller om spesialpedagogikk er på vei mot den aktuelle klassen. Jeg går inn i klassen med resten av elevene. Spesialpedagog står nå i gangen lengere borte, tar ut elever fra parallell, jeg venter ca 10 min i klassen, men spesialpedagog kommer ikke. Den ordinære klassen har i dag gruppearbeid med prosjekt, slik faglærer forklarer på veien bort. Jeg antok at respondentene skulle få jobbe i klasserommet og bli blandet med resten av elevene, noe som stemte. Elev AA og BB samarbeider med to andre elever, mens CC og DD arbeider hver for seg, i sine grupper.

Denne observasjonen skapte ingen overganger fra ordinær klasse til spesialundervisning, verken spesialpedagog som forsøker å få med seg noen av respondentene ut eller arbeide med de i timen, slik spesialpedagoger også kan benyttes. Det kan tenke seg at arbeid med spesialpedagog er knyttet til spørsmål om ressurser, da pedagog allerede har tatt ut elever fra parallellklassen eller spørsmål om respondenter fra denne klassen ikke har mer utbytte av spesialundervisning. Hva som er bestemt, blir jeg ikke klokere på, da spesialpedagog forsøker å hente ut AA (tre forsøk, et «vellykket forsøk» og BB i et tilfelle. Det gis derimot uttrykk for at respondentene trives i ordinær klasse og i arbeid med minst en av de andre respondentene ved seg. De 4 observasjonene har skapt spørsmål og undring omkring organisering av spesialpedagogisk undervisning, samt felles forståelse av hvordan elevenes hverdag skal se ut og hvordan respondentene har opplevd tidligere organisering. Det undres også hvordan klassemiljøet har vært tidligere, da det gis uttrykk for at klassen har et godt klassemiljø der det ikke stigmatiseres eller undertrykkes når noen blir satt i en situasjon som kan skape endring i stemning.

4.5 Spesialpedagogisk organisering av undervisning

Av de 4 observerte timene, to i engelsk, to i norsk, viser det seg at det er ulik praksis når det gjelder organisering av timer. I de fire timene, er det forsøkt å ta ut en elev, AA, og BB i ett tilfelle, og alle ved fysisk inn i timen eller rope etter navn ved dørkanten, samt samtale med faglærer foran hele klassen. Om de ulike formene er en standard eller en periodisk plan er usikkert, derimot beskriver de to ulike faglærerne at det er faste rutiner på hvordan spesialundervisningen organiseres. I de to timene i engelsk får en av respondentene sitte i ordinær klasse, men får forespørsel fra spesialpedagog om å bli med ut. Dette gjør lærer høyt foran resten av elevene, og det virker ikke som medelevene reagerer noe særlig, samt respondent. Med sikt mot de andre klasserommene, observeres det at det er flere elever fra andre klasser som går ut og inn i faste klasserom med andre fra trinn. Dette ønsker tydeligvis ikke respondent og sier ifra. Samme mønster observeres også i neste time, som er neste uke, da respondent også får forespørsel om å bli med hvis ønskelig. Dette takker respondent høflig nei til og ønsker å arbeide i ordinær klasse. Spesialpedagog går også inn i klasserom denne gangen og informerer faglærer om at respondent ikke ønsker å være med og gjerne vil ha tilby sin hjelp. Medelever reagerer ikke noe på dette, utenom blick mot spesialpedagog som entrer

rommet og har en kort dialog med faglærer. Det som snakkes er derimot mulig å høre og forstå, spesielt for elevene som sitter foran.

Observasjon av fire overganger med respondent, AA, BB, CC OG DD.

4.5.1 Uforutsigbarhet

Det virket ikke som elevene eller faglærer helt hadde kontroll på hvem elever som skulle ut. Derimot fikk den aktuelle eleven AA selv mulighet til å svare for seg og faglærer bekreftet muntlig eller med tommel opp. Organiseringen av spesialpedagogisk undervisning virker ikke å være en del av respondentene sin hverdag, AA har vært spurt 3 av 4 ganger jeg har observert, BB en gang og respondent CC og DD, ikke en gang. Det virker som det overgangen fra spesialpedagogisk undervisning til ordinær har blitt mer fast og aktuelt. Det er vanskelig å konkludere hvorfor det har seg slik, da det ikke er diskutert med spesialpedagog om hvordan organiseringen fungerer. Derimot er hovedmålet hvordan det sosiale rom fungerer i disse overgangene og videre hvordan respondentene opplever slike situasjoner. I disse observasjonene har det vært mer aktuelt å se på forsøk på overgang og de små sekvensene hvor spesialpedagog entrer klasserom og prøver å få med seg enkelte elever.

4.5.2 Overganger i praksis

Da de fire respondentene går i samme klasse, har det vært mange inntrykk og bevegelser som får meg som forsker å måtte endre fokus og retning. Derimot har alle observasjonene en fellesnevner, alle timene har hatt ulike tilnærming til hvordan ta ut elevene. Det er også ikke observert arbeid i timen med spesialpedagog, det kan henge sammen med at spesialpedagog er observert hente ut andre elever fra parallellklassene. Det er ingen struktur i de fire gangene og dette er noe som gjør meg oppmerksom på om organiseringen av spesialpedagogisk undervisning praktiseres målbevisst. I to av fire observerte timer, er AA forsøkt tatt ut av undervisning og i en av fire timer er AA med ut for arbeid i mindre grupper og i siste time er det ingen pedagog som kommer. I den ene observerte timen hvor overgang faktisk er mulig å observere, er det det tilsynelatende svært god stemning i klassen og medelever bruker veldig lite energi og ressurser i det spesialpedagog entrer rommet og AA kommer blir med ut.

Overgangen fra ordinær til undervisning i liten gruppe og overgangen tilbake viser ingen tegn til krenkelser, stigma, slik CC og DD har refererer til i intervjuene. Derimot er dette opplevelser og erfaringer de to elevene har hatt tidligere, men som fortsatt sitter igjen.

Den praktiserte overgangen og de forsøkte overgangene fra spesialpedagog er gjentakende i form og det har ikke vært variasjon eller andre tilnærminger i hvordan elever med tiltak om spesialundervisning skal forholde seg til overgangene. Ut i fra det observerte er det ingen rutine eller manual, utenom at spesialpedagog kommer inn og spør den eller de respektive elevene. Eneste formen for variasjon er hvordan pedagog entrer rommet og hva som foregår i forsøket på å få ut respondent AA. Enten det føres en dialog med faglærer, respondent eller kun ropes ut.

I intervju med AA forteller respondent at tilnærmingen som spesialpedagog har brukt i de timene som er observert, er kjente måter å bli tatt ut på og er slik respondent forteller, rutiner som respondent er vant med. Det kommer også frem i intervjuet at AA ikke plages av at spesialpedagog roper høyt og kan eksponere AA for signaler, blick og kommentarer.

4.5.3 Organisatorisk differensiering

Respondentene har ut ifra de 4 timene som er observert vært i ulike situasjoner, oftest i klassen med ordinær klasse, eller i grupperom, uten spesialpedagog eller medelever. I et av tilfellene er AA ute med spesialpedagog. Utenom det, har det ikke vært tegn til noen andre former for organisatorisk differensiering ut ifra hva som er observert. Respondentene har vært til stede med de andre elevene og ikke blitt satt i arbeid med grupperinger ut ifra kjønn, faglig nivå eller etnisk tilhørighet. Basert på disse 4 timene, er det ikke organisatorisk differensiering som er mest synlig i den fordelte kategoriseringen, derimot er dette en spennende kategori inn mot intervjuet, da det er informert om at respondentene er både ute av eller på vei ut av spesialundervisning i siste halvdel av 10, også siste semester av ungdomskolen. Utviklingen av organiseringen av spesialundervisning vil tas med i intervjuene, både for å se hvorfor det har seg slik at få tas ut nå, samt se hvordan det har vært tidligere

4.6 Signaler, kommentarer og blikk

I observasjon av de 4 enkelttimene (overgangene) har det ikke vært noen form for negativitet tilknyttet spesialpedagogens forsøk på å ta ut elever. Det har vært ett tilfelle hvor lærer får ut en av respondentene. Det er derimot forsøk på å spørre/rope etter den aktuelle eleven i to andre tilfeller. I flere situasjoner har jeg funnet meg i inngangen til klassen rett før timen har startet eller når den akkurat har startet, i nærvær av spesialpedagog og observert hvordan medelever responderer og respondentenes reaksjon og verbale svar på å bli tatt ut. I ett av tilfellene (observasjon 1) blir respondent AA tatt ut til spesialundervisning, og dette raskt etter timen til den ordinære klassen begynner. Faglærer er allerede i gang med å forklare mål for timen, i det spesialpedagog kommer inn. I denne settingen får AA beskjed om å være med ut og blir da med ut. Medelever følger med på spesialpedagog i det hun fra andre siden av rommet, ved døren, roper etter AA. Dette kan antas å ha med volum i stemmen og det naturlig nok kan være årsak til blikk mot spesialpedagog. I det AA går mot døra og ut, er det ingen som sier noe, ingen ser mot AA, derimot er det en elev bakerst, nærmest døra som håndhilser på AA og det veksles smil.

Det hadde vært mer relevant å få sett hvordan møtet med medelever er når respondentene kommer tilbake eller blir tatt ut jevnlig, da det av 4 timer, var observert en time hvor elev blir tatt ut. Derimot er dette hverdagen til elevene og jeg kan ikke justere noe eller påvirke noe som helst av hverdagen for å få ønskelig scenario. Det er slik at jeg som forsker også må forholde meg til mine etiske retningslinjer, samt problemstillingen, som ønsker å få frem respondentenes opplevelse. Problemstillingen tar ikke for seg en bestemt tidsperiode eller varighet, derimot har det falt seg naturlig å prøve å se det lange løp og utviklingen av hvordan spesialpedagogisk organisering av undervisning har blitt opplevd av respondentene gjennom ungdomskolen. Dette vil være naturlig etter data som er kommet frem i intervjuene, hvor respondenter forteller at organiseringen har vært lik lenge. Derimot har responsen vært ulik og det er en faktor som veier opp for at jeg ikke får se flere situasjoner som utspiller seg i overgangene fra ordinær til spesialundervisning, da elevenes opplevelser og inntrykk fortsatt antas å sitte ferskt i minne og deres virkelighetsoppfatning vil få rom og tid til å komme frem.

4.6.1 Stigma

Basert på hva som er observert i de 4 timene, ikke fulle timer alltid, er det lite tegn til stigmatiserende ordbruk eller kommunikasjon. Det kan antas at det har med lite synlighet av spesialundervisning og dens organisering. Det er observert en time, to overganger, til og fra spesialundervisning, der medelever ikke viser noen form for negativitet. Det er observert flere situasjoner der spesialpedagog forsøker å få ut enkeltelev ut av ordinær undervisning og til arbeid i mindre gruppe eller 1-1. I disse situasjonene er det ikke observert noen former for stigmatiserende ytringer. Derimot kan jeg ikke fastslå noe omkring hva respondenter føler på når spesialpedagog roper opp høyt og skaper en situasjon. Jeg kan kun forholde meg til det jeg ser eller hører. Selve opplevelsen av disse fremgangsmåtene å strukturere spesialundervisning på, er mer relevant å ta tak i intervjuet.

4.6.2 Annerkjennelse

Parallelt med stigma og muligheter for stigmatisering, var det få muligheter for å observere tegn på annerkjennelse. Det er derimot flere små handlinger som oppstår når AA tas med ut og AA kommer tilbake fra spesialundervisning. To medelever som smiler i det AA går ut av rommet og på vei tilbake er stemningen i klassen god. Det kan diskuteres om måten medelever oppfører seg i det spesialpedagog gjentatte ganger har entret klasserommet og ropt ut AA høyt, er en måte å være omtensomme medelever som praktiserer annerkjennelse ubevisst gjennom å ikke mate situasjonen med energi eller se mot eller på AA. Det observeres gjentatte ganger at medelever arbeider slik de skal, eller holder på med diskusjoner med læringspartner i det disse situasjonene oppstår og avsluttes. Klasserommet virker å fungere naturlig i disse situasjonene, uten å være sikker eller konkludere hvordan. Det blir spennende å høre fra AA om hvordan det oppleves å bli ropt opp slik, og spesielt interessant hvordan AA i tidligere år har erfart organiseringen av spesialundervisning og dens positive eller negative konsekvenser.

4.7 Intervju og resultat

I analysen av intervjuet og datamateriale er det gjort kategoriseringer for å tydeliggjøre de ulike aspektene ved spesialpedagogisk organisering og konsekvensen den kan ha, både positivt og negativt. Kategoriene som hovedsakelig tas utgangspunkt i er: Organisering av spesialundervisning, opplevelse av spesialundervisning, stigma, organisatorisk kategorisering, anerkjennelse, signaler og tilbakemeldinger fra medelever

4.7.1 Organisering av spesialundervisning

Respondent CC og DD forteller at de ble tatt ut av spesialpedagog minst to ganger i uken. Det varierte, da spesialpedagog ikke alltid var på skolen, men forteller at når spesialpedagog var på skolen, var undervisningen i liten gruppe utenfor ordinær klasse. CC forteller at han ble tatt ut i engelsk og matte, det samme bekrefter DD. DD forteller at mot slutten av 9 ble elev og lærer enig om å ikke være ute av klassen, da det snart er 10 og eleven ønsket dette. DD forteller at «jeg pleide å bli tatt ut to ganger i uka, men siden 9 klasse, slutten av 9 klasse har jeg ikke blitt tatt ut så ofte». I spørsmål om varigheten og lengden av mottatt spesialundervisning utenfor klasserommet, svarer AA: «Det er lenge siden, siden barneskolen». BB forteller at undervisning utenfor klasserommet i mindre grupper har vart i «omtrent 1 år, men jeg har det i mange fag da, i engelsk 1 år også i matte var det sånn 6 til 1 år». Det følges opp om respondent kan presisere mellom 6 måneder og 1 år, og sier ca 1 år.

Respondent DD følger opp at i samarbeid med lærer har de blitt enige om å arbeide utenfor klassen også i 10 klasse. Respondent forteller at det er lettere å snakke i mindre grupper. CC forteller at organiseringen i 9 var strukturert og planlagt med fast rom, derimot er 10 klasse ikke organisert og det varierer når spesialpedagog kan komme og hvilket rom det foregår i.

4.7.2 Rutiner og organisering av overgangene

Når det gjelder hvordan organiseringen ble praktisert i form av rutiner og beskjeder, sier CC «liksom, når læreren kom, var det bare at sa til oss, kom vi skal tas ut i grupper» DD følger opp med å si at læreren kommer til ny time og roper opp elevene. «Det er ikke sånn at vi får beskjed før timen starter» nevner DD. CC forteller at organiseringen i niende klasse skapte mer forutsigbarhet, da de visste når de skulle ut. CC følger opp dette temaet i det supplerende

intervjuet. Her forteller respondent at behovet og ønske for å arbeide i mindre grupper, fortsatt er et faktum i 10. Respondent sier: «men som sagt har jeg snakket med læreren og jeg kommer til å bli tatt ut snart fordi jeg føler meg mer komfortabel i å jobbe i små grupper med lærer som jeg allerede har hatt et bra forhold med».

AA forteller at spesialpedagog roper opp elever og har selv vært en av de som er ropt opp, dette skjedde både i engelsk og matte, men mest i engelsk. Respondent forteller om lang erfaring med spesialundervisning og ulike organiseringen. Det spesifiseres at «det er lenge siden, fra barneskolen» at respondent startet å bli tatt ut for arbeid med spesialpedagog. I spørsmål om hvordan overgangen fungerer i praksis, svarer respondent AA: «Læreren kommer inn og så sier henne om jeg kan komme eller bli her». Jeg følger opp med å spørre og konkretisere om det er fast rutine å bli ropt opp av spesialpedagog og respondent gir uttrykk for det: «Ja, så blir jeg tatt ut» og legger videre til at det er kun «jeg som blir tatt ut fra denne klassen, også er det noen andre elever fra andre klasser». Dette samsvarer med hva som er observert, fra kun de få fire timene, der respondent AA har blitt forsøkt tatt ut av undervisning, og ingen av de andre respondentene har det. Respondent legger videre til at «Jeg bestemmer om jeg vil ut, hvis jeg føler det, gå jeg ut, føler jeg ikke det, blir jeg».

I perioder forteller respondent at det er mer faste rutiner til hvor de skal møte opp: «noen ganger har vi faste rom, som ved klasserommet siden av ytterdøra». Det var som nevnt ovenfor, mer struktur i niende klasse, som igjen ikke førte til oppløsning av elever, derimot faste og bestemte rom og rutiner til hver time. Her viser AA, DD og CC enighet omkring struktur og rutiner i ulike stadier gjennom ungdomskolen.

4.8 Organisatorisk differensiering

Respondentene CC og DD forklarer at de gjennom 8 og 9 klasse har blitt tatt ut to ganger i uken i fagene matematikk og Engelsk. Det har vært nokså like grupper gjennom disse to årene, men endringer mot slutten av 9 og begynnelsen av 10, da noen elever har fått mer tid i ordinær klasse. Respondentene forklarer at det er elever fra alle klasser, på samme trinn, som tas ut til spesialundervisning i liten gruppe. Uten å trekke konklusjoner virker gruppen som en fast gruppe, derimot har ikke respondentene sagt noe om hvor lenge de faste gruppene varte og, kun at de har jobbet med medelever i samme gruppe over to år, og planlagt overgang til ordinær undervisning og klasse i 10 klasse. Den organisatoriske differensieringen for disse to

respondentene blir kun forstått gjennom hva som blir sagt. Det som blir sagt er at de har mottatt spesialundervisning i matte og engelsk og det har foregått i både 8 og 9 klasse, veldig ofte, opp til to ganger i uken over lange perioder, veldig lite i 10 klasse. De tilfellene de ikke har blitt tatt ut, slik informant CC og DD beskriver, har det vært fordi spesialpedagog er borte.

4.9 Opplevelse av spesialundervisning

AA forteller at spesialundervisning i form av liten gruppe med andre fra trinnet, fungerer godt og kan antas er grunnen til at elev ikke like ofte er i liten gruppe. Derimot har eleven fått tilbud om å være med ut i liten gruppe i tre av de fire timene som er observert, og elev ønsket å være i ordinær klasse. Det vil si at jeg som forsker ikke helt har klart å fange opp en situasjon der eleven faktisk blir tatt ut og fått høre om den spesifikke situasjonen, utenom en time. Til spesifikt denne timen, har respondent svart at : «Jeg bestemmer om jeg vil ut, hvis jeg føler det, går jeg ut, føler jeg ikke det, blir jeg». Derimot er dette den reelle situasjonen og jeg må forholde meg til hva jeg har sett av organisering og koble det opp mot hva respondent sier.

I spørsmål om hvordan spesialundervisning fungerer og oppleves forklarer respondent at «noen ganger er det greit, det fungerer bra, noen ganger er det sånn jeg vil ikke». I spørsmål om hvordan følelsen av å bli tatt ut av ordinær undervisning er, svarer respondent at «Noen ganger jeg vil ikke, noen ganger så går jeg, også..». Vi gikk videre inn på opplevelsen av at spesialpedagog roper opp respondent, slik det er observert, forteller respondent at det ikke påvirker og ikke har skapt dårlige opplevelser. Jeg følger opp med flere oppfølgingsspørsmål om hvordan det oppleves at spesialpedagog ofte roper opp respondent AA og det kommer flere signaler på at respondent har tenkt gjennom dette. Jeg forklarer og legger til oppfølgingsspørsmål omkring at andre kan oppleve at det organiseringen ulik: «for noen elever kan det hende at de ikke vil bli ropt opp foran klassen», respondent AA stopper meg opp og supplerer med å si « fordi alle ser på at de gjør det». Respondent legger videre til «De bare roper opp om jeg er tilstede eller ikke» i spørsmål om hvorfor den metoden fungerer.

I spørsmål om hvordan overgangen fra ordinær klasse til spesialundervisning oppleves, forklarer respondentene CC og DD konkrete signaler og opplevelser.

DD forteller at det var flere elever som slang kommentarer når respondenten selv ble tatt ut og andre. Eksempler som er sitert respondent DD: «Du er heldig, du skal bli tatt ut», «dummeklassen», «dere chillern der og spiller». Respondent DD forteller at det var flere kommentarer, både negative og positive i tidligere år, 8 og 9 trinn, derimot er det ikke slik lenger. I spørsmål om hvordan de ønsket at organiseringen skulle foregå, var svaret at mer privat måte ville vært bedre, da de ville unngått kommentarer.

I spørsmål om andre elevene spør hvor de var etter spesialundervisning beskriver respondent DD at flere spurte og det ble forklart at de arbeidet med fag som alle andre. CC derimot beskriver at det opplevdes som andre trodde han var dum. Dette uttrykker han ved å si: «Jeg merket at elever så på meg på en rar måte liksom, er han dum? Han trenger ekstra hjelp også». Respondent følger opp med å si at «jeg ikke føler meg bra da». Dette refereres til at lærer roper opp elever som skal tas ut og ikke at elevene slang kommentarer eller signaliserte mening.

CC forteller at veien tilbake skapte mye spørsmål og diskusjon om hvorfor de tas ut, derimot beskriver DD at det ikke var noen problem å bli tatt ut da det faglige nivået ville gjøre det slik at ordinær klasse var målet til slutt uansett. DD forklarer at elevene ikke brydde seg med tiden da de visste hvor de var til de bestemte fagene hvor elevene tas ut til spesialundervisning.

I spørsmål om andre måter å reagere på fra medelever når de tas ut, i form av kroppsspråk, signaler og blikk, forklarer DD at det i stor grad var ønske om å bli med ut av medelever som var mest praktisert. «De trodde det var mer gøy, hadde det som fritidsklubb nesten, men egentlig var det mye hardt arbeid, at du jobbet ganske mye, men du gjorde det på en viss grad du håndterer det og komme deg frem til målet» Her viser DD stor refleksjon rundt hvorfor andre er nysgjerrig omkring arbeid i liten gruppe og sin rolle i spesialundervisningen og mål. DD beskriver at han har observert at elever som f. eksempel sitter i par, hvisker og sier «se, se på de, se på». Respondent forteller også at det er observert at andre hvisker og snakker når andre elever tas ut.

BB forteller at det har vært mottatt spesialundervisning i mange fag, engelsk 1 år, matte 1 år, norsk i noen måneder, men ikke vært fast. Respondent forteller at undervisningen foregikk i «den andre klasserom, noen ganger i grupperom». I spørsmål om hvordan rutinene fungerte, var det faste rom som undervisningen foregikk. «Andre ganger kommer lærer inn og roper opp, dette fordi lærerne bytter plass», dette antas å være klasserom som benyttes. I spørsmål

om hvordan overgangen fungerer, forteller respondent BB at spesialpedagog roper opp elever som skal ut.

I spørsmål om hvordan overgangen fungerer, svarer respondent med at «jeg opplever at jeg trives». I spørsmål om generell trivsel svarer respondent med at «jeg trives fordi vi jobber med eget nivå». Den faglige utviklingen er i fokus for eleven, da jeg spør om hvordan det oppleves å tas ut til spesialundervisning, svarer respondent med at «jeg trives å jobbe med eget nivå». Respondent legger også til at det har lønnet seg å være med, da respondent nå ikke mottar spesialundervisning i like stor grad og trives i klasserommet med resten av elevene.

4.9.1 Signaler og tilbakemeldinger fra medelever

AA beskriver at medelever ikke har vist noen tegn som kan indikere til at det er forsøkt å gi et signal eller tilbakemelding omkring at AA må ut av undervisning eller mottar ekstrahjelp i ordinær undervisning. AA forteller videre at det ikke er lagt merke til enten negative eller positive tilbakemeldinger eller signaler, derimot spørsmål om hvorfor AA har vært utenfor ordinær undervisning. AA forteller at det ikke har vært noen utfordringer eller vanskeligheter med noen former for organisering, da arbeidet i små grupper har lønnet seg og medelever ikke har sagt noe negativt. AA forteller at måten spesialpedagog roper opp respondent selv, ikke er plagsomt eller frustrerende, derimot positivt med tanke på den faglige utviklingen som oppstår i arbeid i små grupper. I spørsmål om hvordan medelever reagerer og legge merke til at respondent kommer går ut av ordinær undervisning og tilbake fra spesialundervisning – overgang, svarer respondent: «Egentlig ikke» og svarer «nei» til spørsmål om medelever har uttrykt seg gjennom signaler, tilbakemeldinger eller spørsmål. Jeg følger opp med spørsmål om respondent noen gang har fokusert på medelevers reaksjoner, nå i andre former som kroppsspråk eller blikk, svarer respondent «om jeg har fokusert på kommentarer? Nei».

BB forteller at det ikke har vært noen form for reaksjoner av medelever når lærer roper opp, tas ut eller kommer tilbake til timen. Respondent er veldig klar på at organiseringen ikke har ført til endringer i den sosiale rollen i den ordinære klassen. «Vi bruker den andre klasserom, motsatt av vårt klasserom, noen ganger i grupperommet». I spørsmål om hvordan medelever responderer til at eleven skal ut, beskrives det at «elevene legger ikke merke til det, ofte er det friminutt når jeg kommer tilbake». Respondent forteller at det har vært slik siden 8 trinn, ingen endringer for hvordan medelever snakker til eller om eller signaliserer noe gjennom

disse tre årene. Spørsmål om hvordan medelever kan reagere, gjentas for å prøve å skape undring. Derimot forteller respondent at medelever ikke har reagert verken positivt eller negativt av at respondent tas ut.

4.9.2 Internalisering av signaler og tilbakemeldinger

Ser vi på hvordan respondentene har gitt uttrykk for signaler og tilbakemeldinger, kan vi forsøke å skape et bilde av deres selvbilde i nåværende tidspunkt. Respondentene viser til flere tilbakemeldinger som både kan oppfattes krenkende og stigmatiserende, derimot noen tilbakemeldinger som de var mer positive til og ble fortalt med humor.

For å konkretisere legges noen av disse tilbakemeldingene her:

«Jeg merket at elever så på meg på en rar måte liksom, er eleven dum? Eleven trenger ekstra hjelp også».

«Du er heldig, du skal bli tatt ut».

«Dummeklassen».

«Dumming»

«Dere chillern der og spiller».

«De trodde det var mer gøy, hadde det som fritidsklubb nesten, men egentlig var det mye hardt arbeid, at du jobbet ganske mye, men du gjorde det på en viss grad du håndterer det og komme deg frem til målet»

Det er også vært uttrykk for hvordan opplevelsene nå oppfattes og forstås, som igjen viser en annen tilnærming til de signaler og tilbakemeldinger som er opplevd. Dette er både fra første intervjuet og fra andre, der vi gikk mer i dybden på å forstå opplevelsene og årsak til signaler og tilbakemeldinger: «Kanskje at han får bedre hjelp, ikke gjør det bra når det er mange elever rundt».

«Jeg blir mest anerkjent før, fordi jeg så på meg som heldig, selv om jeg hørte og fikk noen kommentarer, det var DD som fikk flere kommentarer». Her uttrykker CC hvordan følelsen av å bli sett i liten gruppe føles ut som, samt kan vi reflektere rundt årsak til denne tilnærmingen.

«Jeg føler meg sett og forstått nå, men det var mest anerkjennelse i liten gruppe, lettere å se meg». DD viser også til samme forståelse som CC og forklarer at organiseringen i den ordinære klassen fungerer godt, derimot var opplevelsen av anerkjennelse sterkere i liten gruppe.

4.9.3 Anerkjennelse

Hvordan preger organiseringen elevens anerkjennelse. Forutsigbarhet og struktur er gjentagende faktorer, samtidig som respondent CC og DD nevner at kommentarer og blikk er konsekvens av organiseringen. De forteller at de opplever at de ikke får slike kommentarer nå i 10 klasse, i andre termin, men har fått det tidligere og en «ikke føler seg bra», slik DD forteller. Respondent CC og DD forteller derimot at arbeid i liten gruppe gir mulighet for mer faglig støtte og at det vil og har ført til at de kan arbeide i ordinær klasse. CC forteller at «Jeg har utviklet meg mye i liten gruppe, derfor kan jeg nå være en del av de andre og vise meg frem». I forlengelse av dette spurte jeg CC om følelse av å bli sett har endret seg gjennom ungdomskolen og i forhold til spesialpedagogisk undervisning og ordinær undervisning. «Jeg blir mest anerkjent før, fordi jeg så på meg som heldig, selv om jeg hørte og fikk noen kommentarer, det var DD som fikk flere kommentarer».

DD legger til «Jeg føler meg sett og forstått nå, men det var mest anerkjennelse i liten gruppe, lettere å se meg». Det kan knyttes opp mot anerkjennelse av elevenes faglige nivå og evnen de kan ha nå i 10, som de ikke hadde før. Derimot forteller de om kommentarer og signaler gitt av medelever, om seg selv og andre som har mottatt eller mottar spesialundervisning.

Respondent AA og BB derimot, har verken opplevd ubehag knyttet å bli tatt ut av undervisning eller følt seg mindre komfortabel i klassen. Det har ikke vært opplevelser der respondent har hørt eller sett kommentarer eller signaler gitt fra medelever, derimot opplever respondent AA at medelever lurte på hvorfor hvor undervisningen foregår og hvorfor.

Respondent er meget orientert omkring den faglige utviklingen og hvordan den kan bidra til at det faglige nivået utvikles. Dette beskriver respondent ved å si at det hjelper noen ganger å bli tatt ut, det har også fungert med spesialpedagog i timen. Begge formene har ikke påvirket respondentene i form av hvordan andre ser på respondent eller hvordan respondent ser på seg selv.

4.9.4 Stigma

Det kommer flere situasjoner der respondent CC og DD føler seg stigmatisert, gjennom bemerkninger som har oppstått tidligere når overgangen fra ordinær til spesialundervisning foregår, men også tilbakeveien til ordinær undervisning. Noen av bemerkningene som kommer frem i intervjuet, er: «Dummegruppen» «chillerngruppen», «ressursklasse» og «ekstranorsk». Fire bemerkninger som er knyttet til evner og ferdigheter, da alle begreper henvender seg til normalitet og avvik.

Elev CC forklarer at det er flere ganger at det har blitt slengt kommentarer til spesifikt respondent og det er gjentagende «dumming» som det ropes. DD støtter CC når stigmatiserende ord blir beskrevet og støtter opp og viser forståelse for situasjonen. Det kommer til uttrykk at flere medelever også ønsker å være en del av den gruppen som blir tatt ut med tiden, altså gjennom ungdomskolen som respondent CC sier har hjulpet på. Selv om det i seg selv er stigmatiserende, altså at gruppen blir kalt mer «positive» bemerkninger også, som «chillerngruppen» har ført til at CC ikke blir plaget av medelevers kommentarer i 10, som i 9 og 8 trinn.

4.9.5 Krenkelse av sosialverdsetting

Slik som CC og DD beskriver og referer til kategoriseringer som har blitt gjort gjennom ungdomskolen knyttet til spesialundervisning og arbeid utenfor klassen, er det flere faktorer for sosial krenkelse. Formen for krenkelse går på individets status og verdi i felleskap, samt at egenskaper, iboende kunnskaper og iboende ressurser blir svekket. Det kommer frem i intervjuet, spesielt gjennom CC, at det har skapt en dårlig følelse i respondenten og omgivelsene antas å ha påvirket hvordan respondent tenker om seg selv. Dette kan kun forstås gjennom hva respondent sier, og respondent viser bevissthet rundt omgivelsene i situasjoner der respondent blir eksponert for faglig nivået. Dette uttrykker respondent ved å si: «Jeg merket at elever så på meg på en rar måte liksom, er eleven dum? Eleven trenger ekstra hjelp også». Respondent følger opp med å si at «jeg ikke føler meg bra da». Som nevnt var det opprettet to individuelle supplerende intervjuer. I intervjuet med CC går vi mer inn på tema identitet og selvfølelse, tross krenkelser og stigma. CC referer til hvordan situasjonen er i dag,

knyttet til hvordan medelever reagerer eller responderer til spesialundervisning, mer spesifikt mot undervisning utenfor klasserommet. CC sier: «elevene er ikke så harde mot andre nå, som blir tatt ut, vi har fortsatt en som noen ganger de tar ut. De er snillere nå, de vil også ut». Respondent CC legger også til «jeg mener at de tenkte at den eleven trenger ekstra hjelp og ikke gjør det like bra når det er mange elever rundt» i spørsmål om hvordan respondent tror medelevene tenkte når respondent ble tatt ut. Dette spørsmålet var knyttet opp mot respondentens opplevelse i fortid, i form av hva respondent trodde medelevene tenkte når spesialundervisningen krevde elever ut. Dette svarer respondent i det supplerende intervjuet, her uten noen henvisninger til erfaring knyttet til krenkelser og stigma. En mer tålmodig og forståelig tilnærming til erfaringer, årsak er uvisst, men det kan antas at det supplerende intervjuet gir rom for oppfølging av refleksjoner gitt i det første intervjuet.

4.9.6 Sosial kategorisering

Respondent CC og DD uttrykker at de har opplevd at spesialundervisningens organisering i form av liten gruppe utenfor klassen, kan ha ført og har ført til endring i hvordan de har blitt snakket til tidligere. Derimot er det enighet om at det ikke har vært varige endringer eller påvirkninger knyttet til deres roller i den ordinære klassen. Dette kommer til uttrykk når DD forteller at medelevenes forståelse for hvorfor respondent har vært utenfor undervisning tidligere, har ført til en bedre skolehverdag uten stigma. CC har i større grad følt seg kategorisert og nevner DD som eksempel når respondent sier: «f eksempel når de tok ut DD, j... jeg kunne se at de så på DD og jeg ser at andre lurte på hva skjer, hvorfor skal han ut?». CC viser i flere tilfeller at medelever har kategorisert respondent og respondent selv forteller at det har påvirket hvordan synet på seg var. DD derimot var klar over signaler og kommentarer som ble slengt tidligere, men respondent forklarer at «jeg ikke så på meg selv som annerledes enn de andre», som er en antagelse om at respondent ikke har kategorisert seg som noe annet, selv om respondent har fått kommentarer mot seg tidligere. I de supplerende individuelle intervjuene går vi enda dypere i spørsmål om kategorisering og tilhørighet av sosial status. I det supplerende intervjuet med DD beskriver respondent at tanken om kategorisering og normalitet ikke var reflektert over og at eleven følte seg ikke kategorisert, tross stigma og krenkelser tidligere: «Jeg følte meg jo normal, jeg tenkte ikke noe særlig på det». CC beskriver også noe lignende og beskriver at med tiden var medelevene opplyst om hvorfor respondent blir tatt ut. I dette intervjuet er respondent CC mer positiv og forklarer at

medelevene tenkte at «kanskje at han får bedre hjelp, ikke gjør det bra når det er mange elever rundt». Dette svarte CC i spørsmål om hvordan det kunne tenke seg at medelever tenker når dere/du blir tatt ut. Det kan antas at et supplerende intervju har skapt en utvikling i tankegang og forståelse av den sosiale kategoriseringen og tanken om seg selv gjennom ungdomskolen.

4.10 Hva tror du medelever tenkte når du ble tatt ut av undervisning?

I det supplerende individuelle intervjuet av respondent CC, stiller jeg spørsmålet «Hvordan tror du at medelevene tenkte når du ble tatt ut?». Spørsmålet ville jeg ikke stilt i det første intervjuet, basert på sårbarhet og eventuell negative tanker da respondent beskrev opplevelser knyttet til krenkelses og stigma. Derimot var eleven gjort klar om hva tema i dette intervjuet ville handle om og at dybde var et nøkkelord. Respondent forklarer at det er tryggere og enklere å svare positivt enn tidligere og legger til at «jeg mener at de tenkte at den eleven trenger ekstra hjelp og ikke gjør det like bra når det er mange elever rundt». Respondent virket sikker i sin sak og viste mer selvtillit enn i det første intervjuet, selv om det var med respondent DD og det var rom for å utfylle hverandre. Svaret viser en stor refleksjon omkring evnen til å tenke positivt og se helhetlig på hvordan individet kan skape en forståelse for organisering av spesialundervisning, både på godt og vondt, selv med negative erfaringer. I forlengelse av CC sitt svar, legger respondent til at «elevene er ikke så harde mot andre nå, som blir tatt ut, vi har fortsatt en som noen ganger de tar ut. De er snillere nå, de vil også ut».

5.0 Drøfting

Dette kapittelet vil ta for seg drøfting omkring de seks? kategoriene som styrer hele prosjektet: Annerkjennelse, organisering av spesialpedagogisk undervisning, stigma, organisatorisk differensiering,

Underkategorier vil naturlig falle inn under diskusjonen innenfor de ulike kategoriene, når det passer seg. Det vil drøftes med utgangspunkt i de observasjoner og resultater fra intervju, disse vil bli sett mot hverandre, i større grad inn mot hverandre, da de underbygger hverandre. Det vil også kobles opp mot aktuell teori og tidligere forskning, for å se på spesifikke faktorer for hvordan spesialundervisning kan oppleves og hvordan funn om fenomenet kan ses i relasjon til hverandre uten å generalisere, derimot forsterke og presisere meninger.

5.1 Segregert organisering eller en inkluderingsprosess?

Det viser seg i de fire observasjonene og uttalelser fra intervjuene, at det er en miskommunikasjon og uforutsigbarhet knyttet til hvordan og når spesialundervisning skal foregå. Selv om det er informert at noen skal ut eller er på vei ut av spesialundervisning, virker det som spesialpedagog og aktuelle faglærere ikke helt vet hvordan og når spesialundervisningen skal foregå, eller om den i det hele tatt skal foregå. Elev AA som stadig blir spurt foran klassen, har heldigvis ikke vært påvirket negativt, slik respondent forklarer. Respondent CC og DD virker å være ute av spesialundervisningen og slik de forklarer var dette målet mot siste semester av 10 klasse. BB har fått undervisning i ordinær klasse, derimot blitt spurt en gang om å være med ut med spesialpedagog i 10 klasse. Dette er implikasjoner på at det sosiale felleskapet er et viktig sikte, og i lys med det store målet om inkludering inn mot ordinær klasse. En utfordring, som skal diskuteres, er om varigheten for å komme til ordinær undervisning i de enkeltfagene, har pågått alt for lenge. Slik Befring og Næss reflekterer over, kan det være elever som har evnen og mulighet til å følge ordinær undervisning, da de kan få *tilstrekkelig* utbytte av undervisningen (2021, s. 96).

Nordahl og Hausstätter (2009) forklarer at velfungerende skoler arbeider med pedagogiske systemer gjennom hele skoleløpet. På den måten vil segregerte metoder falle bort. I denne konteksten, slik respondentene har forklart og som observert i fire timer, har undervisning i ordinær klasse over tid, uten å bli tatt ut, vært mer aktuell i 10.klasse, da deres faglige nivå har utviklet seg. Det er enighet om dette av alle respondenter. Respondentenes uttrykte opplevelser henger ikke sammen med (Nordahl & Hausstätter, 2009) sitt syn på sammenhengen mellom pedagogiske systemer og segregering. Da respondentene uttrykker at det indirekte er mye mer arbeid i smågrupper utenfor klassen i 8 og 9, for en eventuell overgang til en ordinær klasse. Om dette har vært et bevisst valg fra skolen, er usikkert. Spesielt AA og BB har vært faglige motiverte og sett på den segregerte pedagogiske løsningen som et hjelpemiddel mot undervisning i ordinær klasse. Slik BB forteller når det blir spurt om trivsel og mestring: «jeg trives fordi vi jobber med eget nivå» og «opplever at jeg trives mer, også har jeg jobbet liksom på min nivå. Eget nivå». AA har lik forståelse og forteller at «De bare roper opp om jeg er til stede eller ikke» og viser samtidig forståelse for at medelever kan observere og få med seg dette hvis de ønsker det, men spesialpedagog ønsker bare å sjekke om elever som har krav på spesialundervisning er til stede. AA legger til at «det er ikke så farlig egentlig, det er bare sånn...du får bare ekstra hjelp» i spørsmål om hvordan organiseringen og eksponeringen ved at spesialpedagog roper opp føles for respondent. Svarene til AA er gjennomgående korte og konkrete til spørsmålene, ikke mye refleksjon, men svarer relatert til tema. AA virker sikker i sin sak og erfart, dette antas å ha med denne type organiseringen og differensierte kategoriseringen i liten gruppe fra barneskolen, slik respondent beskriver. Begge respondentene uttrykker seg i motsetning til veiledningen fra kunnskapsdepartementet, da respondentene trives i grupper med andre elever som også har behov for spesialundervisning. Selv om veilederen legger frem at gevinsten av differensiert organiseringen har mer risiko, enn nytte, da risikoen er svakere medelever effekt, lavere forventinger og skjefordeling av dyktige i de ulike elevgruppene (Kunnskapsdepartementet, 2017).

5.2 Sosial tilhørighet og annerkjennelse i den differensierte organiseringen

Kunnskapsdepartementet skriver i veiledningen at elevene skal være i de klasser/basisgrupper så mye at deres sosiale tilhørighet og stabilitet blir ivaretatt (2017). Alle respondentene referer til arbeid i grupper i over flere måneder/år om gangen, og det i flere fag. Dermed, basert på de

fire respondentenes forklaringer omkring varighet og hyppighet av spesialpedagogisk organisering som foregår utenfor ordinær klasse, vil det være et klart brudd på inkluderingsprinsippet (Wilson, 2013, s. 49). Denne pedagogiske og organisatoriske løsningen kan i tilfeller påvirke elevens følelse av tilhørighet, hvis det store søkelyset på individualisering stiller sterkere enn inkluderingskravet (Wilson, 2013, s. 18).

Det kommer derimot frem av respondentene at gruppene de har arbeidet med i lengere periode, har skapt trivsel og faglig utvikling, tross stort søkelys på individualisering i små grupper og mer tid i grupper i enkelte fag over nesten hele ungdomskolen, slik respondentene referer til. Selv om respondent CC og DD forklarer at deres sosiale hverdag var påvirket av den pedagogiske og organisatoriske løsningen, som implisitt førte til stigma og krenkelser, var det derimot faglig positivt å se en utvikling, få mer tid med lærer i roligere omgivelser og bli anerkjent. CC svarer i intervju to at: «jeg blir mest anerkjent før, fordi jeg så på meg som heldig, selv om jeg hørte og fikk noen kommentarer, det var DD som fikk flere kommentarer». DD legger til «Jeg føler meg sett og forstått nå, men det var mest anerkjennelse i liten gruppe, lettere å se meg».

Den differensierte gruppen viser seg å ha skapt nettopp en tilhørighet, i smågruppene, ikke ordinær klasse. Dette kan både diskuteres om er mer positivt enn negativt, eller omvendt. Ut ifra utsagn fra respondentene kan det også tenke seg at organiseringen over lengere tid har blitt en basisgruppe som, slik kunnskapsdepartementet forklarer, og har dermed fått stabilitet og sosial tilhørighet. Elevene trives i de små gruppene og har funnet sin plass. På en annen side har tilhørighet vist seg sterkere til smågruppene, fordi en gruppe kan skape et indre felleskap som over tid former et skille mellom «oss» og «dem utenfor» (Bø, 2017, s. 54).

I praksis er dette en systematisk kategorisering av elever ut ifra faglig nivå. Vil en slik organisering over tid skape en forutsetning om at mennesker med «avvik» eller forskjeller fra det «normale» kun grupperer seg sammen, automatisert av hvordan organiseringene på skolen fungerte? Selv om AA har valgt å arbeide i ordinær klasse, samt BB, viser heldigvis til gode sosiale og faglige erfaringer i smågruppene. Derimot viser CC og DD mer lyst for å arbeide i små grupper igjen, basert på det faglige og det å bli sett og anerkjent, slik de forklarer. Oppsummert forteller AA og BB gjennom intervjuene at målet er nådd, men arbeid i smågrupper gjøres etter behov nå, CC og DD ser behovet for arbeid i smågrupper basert på det faglige, det sosiale og muligheten til bli sett og anerkjent. Nå som medelever ikke

stigmatiserer og krenker, kan dette være mer naturlig, samt gis det uttrykk for at det nå er etter elevens behov og ønske som står sentralt i valget.

5.3 Krenkelser

Ser vi på resultatene av intervjuet med CC og DD, er det tydelige implikasjoner på at deres opplevelser med den differensierte organiseringen av spesialundervisningen har vært preget av negativitet. CC beskriver timer der medelever har kommentert på manglende faglig nivå og det å være annerledes, kun fordi undervisningen foregår utenfor ordinær klasse.

Respondentene viser til lite arbeid i timene med spesialpedagog gjennom ungdomskolen, derfor er det ikke relevant å trekke dette inn. Derimot kan det tenke seg hvilken effekt dette ville hatt på opplevelsen av spesialundervisningen.

Heldigvis viser de til at den ikke var varig og at det etter hvert var humor involvert i hvordan medelever snakket til respondentene, selv om ordene og uttrykkene var kategoriserende og i noen tilfeller stigmatiserende. Referer her til den såkalte «chillerngruppen», hvor det ikke jobbes faglig, men det «er fritidsklubb» slik respondent DD forteller. En slik kommunikasjon der medelever både krenker og stigmatiserer, men også undrer hvorfor medelever tas ut, virker å være en gjennomgående praksis i respondentens opplevelser. En form for dobbelkommunikasjon, som (Vea & Ramvi, 2022) henviser til som den dobbelkommunikasjonen som oppstår i når medelever både undrer, men kommenterer og definerer elever som tas ut. Denne formen for kommunikasjon kommer frem i intervjuet med DD og CC der disse kommentarene blir ropt ut: «dummeklassen», «dere chillern der og spiller», samtidig som de også har hørt at medelever si : «Du er heldig, du skal bli tatt ut». De ulike signalene og tilbakemeldingene fra medelever uttrykkes implisitt som en form for forvirring. Dette relateres omkring de negative kommentarene og forventning om hva som foregår i undervisningen utenfor den ordinære, samt ønske fra medelever om å selv være med. I forlengelse av denne forvirringen som kommer frem i form av negative og positive tilbakemeldinger, samt ønske om å delta, kommer det også frem i det supplerende intervjuet med CC at medelever har endret tilnærming og tankegang. Her forteller respondent at «elevene er ikke så harde mot andre nå, som blir tatt ut, vi har fortsatt en som noen ganger de tar ut. De er snillere nå, de vil også ut». Akkurat hvorfor medelever ønsker å tas ut, er usikkert, da medelevene ikke er intervjuet. Det er også uvisst hvorfor noen medelever ønsket å være med ut tidligere, tross negative tilbakemeldinger til de som ble tatt ut. En form for utvikling i forståelse for hva som foregår kan være en faktor, det kan også være en faktor at

medelever ser nytten av arbeidet i mindre grupper og tilbakekall av de samme elevene som mottok undervisning utenfor klassen.

Knytter vi disse opplevelsene til det organisatoriske programmet, som kan hjelpe oss forstå spesialpedagogikkens ulike organiseringer og konsekvenser. Med tanke på at elevene referer til lange perioder med undervisning utenfor den ordinære, kan vi trekke frem faktorer for at skolen ser på elevene som elever som innehar avvik knyttet til fag, da de kan tas ut til «enkelttimer» for å kompensere for tapt undervisning i ordinær klasse. I dette tilfelle er det ikke slik Hausstätter skriver når det refereres til enkelttimer, men lange perioder, over flere måneder. Det organisatoriske programmet beskriver at den slik organisering kan føre til ekskludering og stigmatisering, slik vi har fått høre fra elev CC og DD. Slik programmet også referer til, kan en slik organisering føre til sosiale konsekvenser, som også kan refereres til knyttet til CC sin opplevelse av seg selv etter kommentarer og signaler. Dette er også tråd med kunnskapsdepartementets forklaring på at differensiert organisering over tid kan øke de sosiale forskjeller (Kunnskapsdepartementet, 2017).

5.3.1 Stigmatisering

I det supplerende intervjuet viser CC forståelse og aksept, tross stigmatiserende og krenkede bemerkninger mot seg. Stigmatiseringen kan oppstå knyttet til organiseringsformene som segregerer eleven fra de andre, som kan føre til utpeking, stempling og stigmatisering (Rygvold & Ogden, 2008, s. 407). Disse formene for krenkelser og stigmatisering har vist seg gjentakende når det kommer til hvordan overgangene praktiseres, differensierte organiseringen og mangel på forståelse fra medelever. Årsaken til at disse faktorene fremheves, og ikke medelevenes reaksjoner, er hvordan CC og DD legger frem refleksjoner og aksept omkring medelevers manglende forståelse.

I spørsmål om hva respondent tror medelever tenkte når elever eller eleven selv ble tatt ut, svarte CC: « kanskje at han får bedre hjelp, ikke gjør det bra når det er mange elever rundt.» Respondent viser også refleksjon i spørsmålet om tilhørighet i gruppen(e) i de ulike fagene og påvirkningen av tilhørighet til den ordinære. CC sier at «jeg fikk bedre tilhørighet i liten gruppe og følte meg bedre når jeg kom tilbake». Dette er igjen tegn og indikasjoner på organisering over tid som kommer til uttrykk fra medelever i form av forventning og et mål. Alle respondenter har på ulike tidspunkter fortalt at deres faglige nivå har utviklet seg

gjennom spesialundervisning, for to elever tross negative opplevelser, for 2 uten negative opplevelser. For to av elevene var overgangen og differensieringen årsak til dårlige opplevelser, påvirkning av den sosiale hverdag, derimot er CC og DD glade for faglige nivå og CC forteller i det supplerende intervjuet at det er planlagt noen timer med spesialpedagog i 10 klasse også. Er det forventingen om faglig standard som er normalisert? Og hvis du ikke er på det faglige nivå, må du først oppnå det før du er en del av det hele og store?

5.4 Organisatorisk differensiering

Det organisatoriske programmet viser til en forståelse for spesialpedagogisk praksis og konsekvenser som viser seg i observasjoner og intervjuer av respondenter. Programmet viser til at de utfordringer mennesker har, kobles til den organisatoriske strategien og løsningen (Hausstätter, 2007, s. 20). De respondenter som har «avvik», forteller at de over lengere tid, har vært isolert fra den ordinære klassen. Programmet legger til at den slik organisering kan føre til stigmatisering og ekskludering (Hausstätter, 2007, s. 20). Veiledningen fra kunnskapsdepartementet legger også en føring omkring sosial stabilitet og tilhørighet i ordinær klasse, som bør foregår før en eventuell deling i grupper (2017). I intervjuene har to av respondentene (CC og DD) forklart at denne organisering har ført til stigmatisering og krenkelser, i større grad enn ekskludering av det sosiale felleskapet i den ordinære klassen. De forteller eksplisitt at de over lengere tid har vært i liten gruppe, og i den forstand er det en måte å fortelle at de er isolert/ekskludert fysisk fra den ordinære klassen, sett utenfra og inn.

Slik det organisatoriske programmet legger til grunn, kan et slikt system føre til konsekvenser for det sosiale og individuelle plan. Som respondent CC og DD forklarer, har formen for organisering, samt måten overgangene praktiseres på, ført til signaler og tilbakemeldinger fra medelever som har vært med på å påvirke skolehverdagen. Respondentene uttrykker at de er trygge sosialt og faglig nå, og det er nå det ønskes å være med ut i liten gruppe når behov, da det sosiale i den ordinære klassen, samt forståelse av undervisning utenfor klassen er med oppklart blant medelevene. Derimot har AA og BB ikke vært påvirket, derimot ikke møtt på noen form for negativitet, dette er spurt om flere ganger og på ulike måter, begge respondenter er veldig sikre i sin sak og er i stor grad positive til organiseringen og måten overgangene praktiseres, ved at spesialpedagog roper ut elever.

5.4.1 Organisert differensiering eller overgangsmetode som årsak til stigmatisering/krenkelser?

Respondent CC og DD har fortalt at den fysiske isoleringen kun er i enkelte fag, og at i andre fag opplever de ikke krenkelser eller stigma, kun relevant er det til fag der de tas ut.

Kommentarer har kun vært synlig i de timene elevene tas ut, men det har ikke ført til at elevene ekskluderes sosialt. Dette kan være en implikasjon på at det er en korrelasjon mellom måten overgangene har vært praktisert eller organisert differensiering og stigmatisering/krenkelser. Det har ikke vært et ønske å generalisere, og dermed ikke vært et ønske om å uttale seg kausalt. Derimot kan det være en tanke om det er kausalitet i forholdet mellom overgangene eller organisert differensiering (årsak) og stigmatisering/krenkelser (virkning). For to av respondentene, er ikke dette aktuelt, dermed vil det være umulig å generalisere og uttale seg kausalt, på en annen side, er det ut ifra respondent CC og DD, implikasjoner på hva som er årsak til og hva virkningen har vært. Derimot kan det tenke seg at en annen måte å praktisere overgangene på, også ville ført til de samme reaksjoner, det kan også tenke seg at mangel på forståelse er årsak til de negative årsakene. Målet er derimot å skape undring og kritisk tenkning til hvordan pedagoger og skoleansatte kan tilnærme seg spesialundervisning på måter som fremmer inkludering og tilhørighet, ikke stigmatisering og krenkelser.

5.4.2 Fra organisering i ordinær klasse til differensiering i grupper

Tittelen viser veien fra ordinær til differensierte grupper, en annet perspektiv sett i kontekst til de fire respondentene, er fra differensierte grupper, til ordinær undervisning. En måte å forstå inkludering og organisering av spesialundervisning, er det store behovet respondentene har vist av å være fast i den ordinære klassen over tid. Dette gir respondentene også muligheten til å arbeide i smågrupper hvis de måtte ønske det. Slik CC og DD forklarer, er medelevene nå mer forståelsesfulle og tolerante, og ser lysten til å arbeide i smågrupper igjen. Begge respondentene var ikke observert tatt ut av undervisning, ikke opprop eller blikk. Dette går hånd i hånd med fraværende stigmatisering og krenkelser i 10.klasse, spesielt for relevant for CC og DD. Dette går derimot som hånd i hanske med veiledningen fra kunnskapsdepartementet som oppfordrer til at sosial tilhørighet og stabilitet kommer først i rekken, før en eventuell inndeling (2017). Da respondent CC og DD er åpne og motiverte til å arbeide i mindre grupper nå, antagelig basert på forholdet mellom sosiale tilhørighet og

stabilitet og manglende stigmatisering/krenkelser fra medelever. Begge respondentene var veldig begeistret og stolte av å være i ordinær klasse i første intervjuet, og viste en pedagogisk vei mot den ordinære klassen, men viser derimot at de føler seg trygge og ønsker arbeid i små grupper nå igjen etter behov. Dette indikerer til at veien respondent CC og DD skulle helst vært foruten, er veien mot de ordinære undervisningene som har ført til stigma og krenkelser, derimot reflekteres om det skal gå i omvendt rekkefølge. Gjennom stabilitet og sosial tilhørighet kan organiserte differensiering optimaliseres. Selv om det er en forståelse for at respondent CC og DD viser til større muligheter for anerkjennelse i de små gruppene, mister de muligheten for å bli sett, hørt og anerkjent i den ordinære klassen.

Gjennom det sosiale programmet, kan vi diskutere om elevenes avvik, har skapt kategorisering og marginalisering. I stor grad uttrykker respondent CC og DD til hvordan de, samt andre medelever, ble sett på når de ble tatt ut av undervisning. Respondenter viser til hvordan medelever stempler andre, ved å si «dumming» «chillerngrupper» «fritidsklubb» osv. Deres mangel på ferdigheter knyttet til fag, vurderes opp mot normaliteten, som er å få undervisning i den ordinære klassen. Om det sitter elever som sliter i den ordinære undervisningen, er en mulighet, men om de elevene har møtt på de samme utfordringene som CC og DD, er tanke for refleksjon. Er det mangel og avvik på noe som fører til kategorisering, stigma og krenkelser av medelever, eller er det selve organiseringen av spesialundervisningen som har selve årsaken?

«Jeg ikke føler meg bra da», forteller CC i spørsmål om hvordan det oppleves at lærer roper ut navn. Dette var også stilt spørsmål til, da det var antagelse om at medelevers signaler også var årsak til svaret om selvfølelse, det var det ikke på det tidspunktet. Elevenes organisering førte til, slik elevene forklarer, en lengere periode med liten gruppe, isolert fra den ordinære klassen. Den organisatoriske differensieringen førte med seg rutiner hvor elever ropes opp, slik det er observert med respondent AA. Akkurat hvor mange timer og måneder organiseringen har fungert er uvisst, men respondentene snakket om flere måneder av gangen.

Vi kan også se paralleller mellom varigheten av denne organiseringen og respondentenes følelse av anerkjennelse i liten gruppe. Respondent AA og BB viser gjennom hele intervjuet at liten gruppe var en stor årsak til faglig utvikling og det sosiale var ikke påvirket. CC og DD viser til den store følelsen av anerkjennelsen i liten gruppe, kontra stor gruppe, selv om

opplevelsen i stor gruppe nå er uten stigma og krenkelser. For å forstå de ulike tankene, er det forsvarlig å se på hvordan denne organiseringen har ført til både elever som trives i den ordinære klassen, disse er to respondenter som ikke viser til noe stigma eller krenkelser overhodet, derimot er det to respondenter som har opplevd en del signaler og tilbakemeldinger, som fortsatt ønsker å arbeide i liten gruppe, samt føler mer anerkjennelse i de mindre gruppene. Basert på inntrykket av varigheten av denne organiseringen, er det mulig å tenke seg at de mindre gruppene, som respondentene har forklart er i stor grad faste, har blitt en egen liten klasse som gjennom flere måneder har skapt en base for sosial tilhørighet og anerkjennelse. Tilhørighet til en gruppe kan skape et indre felleskap som over tid former et skille mellom «oss» og «dem utenfor» (Bø, 2017, s. 54).

Respondent DD viser til ønske og behov for å arbeide i mindre grupper i 10 klasse, selv om målet var å nå ordinær undervisning. I den ordinære undervisningen er det observert arbeid i par, mellom AA og BB, samt CC og DD. Det gis uttrykk for at varigheten av den organiserte differensieringen har skapt et skille, selv om elevene trives og selv om det faglige nivået har utviklet seg for kontinuerlig arbeid i ordinær klasse. Er det fortsatt arbeid med elever som også ble tatt ut tidligere, samt ønske av to elever å arbeide i mindre grupper igjen, da det forstås som at medelever ikke lengere krenker og stigmatiserer. Dette er mer aktuelt for overnevnte elever, CC og DD. AA og BB har fått mulighet til å arbeide i mindre grupper, spesielt AA, men har valgt å arbeide i ordinær klasse. Her kan vi også trekke inn den sosiale forventingen og statusen for disse elevene, AA og BB var i større grad fokusert på det faglige og opplevde ingen stigma eller krenkelser. Derimot har CC og DD opplevd en del av dette, som kan henge sammen med den sosiale kategoriseringen og forventinger til egen sosial identitet. Dermed er det såpass trygt nå at det er et ønske om å arbeide i mindre grupper igjen.

Den sosiale verdsettingen kan altså forklares som prosessen fra mennesker bidrar med deres egenskaper og ferdigheter, videre internaliserer og akkumulerer for å forme sitt selvilde. Respondent AA og BB virker å ha hatt stort utbytte av denne faste lille gruppen og trives i stor gruppe, gjennom å ha arbeidet med ferdigheter og egenskaper, er de motiverte for å ha oppnådd et faglig nivå som lar de arbeide i klassen. CC og DD viser også til at mindre grupper har vært utviklet deres faglige nivå, men deres selvilde er nok mer påvirket enn AA og BB, som kan forstås som årsak til at den sosiale verdsettingen var større i liten gruppe og anerkjennelse parallelt. Dette basert på at deres ferdigheter og kunnskap var mer synlig i

mindre grupper, enn i store grupper. Slik jordet (2020) beskriver kan det antas at respondentenes behov for sosialt nærvær og ytelser i felleskap, er lettere tilgjengelig i mindre grupper enn i den ordinære. Det kan også antas at varigheten av den differensierte organiseringen over tid spiller en rolle for de to respondentene. Både sosiale nærvær og ytelser i felleskap, kan ses opp mot varigheten. Dette kan vi få en implikasjon på, da respondent CC sier at: «men som sagt har jeg snakket med læreren og jeg kommer til å bli tatt ut snart fordi jeg føler meg mer komfortabel i å jobbe i små grupper med lærer som jeg allerede har hatt en bra forhold med». Det kan tenke seg at et «bra» forhold kan ta tid å etablere og dermed gir det mer troverdighet til den tiden respondent opplyser om har vært arbeidet med i over lengere periode. Tar vi utgangspunkt i dette, strider organiseringen, tross sosiale og faglige gevinster imot (Opplæringslova, 1998) og veiledningen fra (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Derimot beskriver (Opplæringslova, 1998) at basisgruppene og klassene ikke skal være større enn det som er pedagogisk og «tryggleiksmessig» forsvarlig. Det kan antas at dette kan være en begrunnelse for varigheten og lengden på differensiert organisering utenfor den ordinære klassen. Det kan i den forstand være gjort en sakkyndig vurdering omkring disse respondentenes behov i forhold til den ordinære klassens mangel på ressurser. Vil det da si, at alle respondentene, i de enkelte fagene, ikke har fått tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen? På en annen side er det kritikkverdig at de fire elevene som har eller fortsatt mottar spesialundervisning har ført til organisering utenfor det ordinære klasserommet over lengere tid, måneder og år, for AA siden barneskolen. Vil det da si at ressursene mangler eller er det mangel på kunnskap om ressurser skolen allerede innehar i form av pedagogisk personell og (spesial)pedagogisk kunnskap omkring metodebruk og organisering.

5.5 Opplevelse av spesialpedagogisk undervisning

Dette er og vil være problemstillingens essens og utgangspunkt for prosjektet, da respondentenes opplevelse skal frem. Det kommer frem i intervjuet med CC og DD at det har vært både positive og negative opplevelser omkring spesialundervisning. Når det gjelder det faglige, har det vært positivt å være mindre grupper og det over lengere tid.

Selv om det står eksplisitt at grupper ikke skal grupperes ut ifra kjønn, nivå eller etnisitet, har dette foregått over tid, forklarer respondentene. Det er til forsvar, udefinert hva som regnes som normal tid.

Respondent CC beskriver en mer normal skolehverdag siste semester på 10 trinn, med faglig og sosial tilhørighet med sin klasse. De stigmatiserende ordene er ikke lenger synlige, for verken CC eller DD. Deres opplevelse av tidligere organiseringer har vært preget av ustabilitet, da de forklarer at spesiallærer noen ganger ikke dukket opp, rom for undervisning var varierende og beskjeder var kom brått på. Som (Vea & Ramvi, 2022) viser til i sin undersøkelse, der også det er tegn til fragmentert hverdag uten mye stabilitet.

På den andre siden, beskriver AA og BB sin opplevelse med spesialundervisning som nyttig og viktig for å den faglige utviklingen. Det sosiale aspektet kommer ikke like frem i beskrivelsene av hvorfor det har vært positive opplevelser å bli tatt ut eller arbeide i mindre grupper. Deres opplevelse kan knyttes opp mot det store behovet for annerkjennelse gjennom faglig nivå. For slik CC og DD beskriver at de ikke har følt seg som en del av klassen og fått stigmatiserende ord etter seg, kan det være at AA og BB sitt behov for faglig utvikling, være knyttet til følelsen av stigmatisering og misnøye for å ikke være på samme faglige nivå som klassen. For å oppsummere, beskriver CC og DD at deres sosiale hverdag var påvirket og det førte til stigmatiserende ord, både negative, men også noen mindre negative. Derimot var ikke deres faglige nivå like viktig som den sosiale tilhørigheten, slik de forklarer seg.

Hos AA og BB er dette tvert motsatt, da faglig nivå ofres for den sosiale tilhørigheten, eller manglende behov for sosiale tilhørigheten. Kan også ses i forhold til deres sosiale roller og hvilke forventninger medelever har til respondenter. Elevene CC og DD viser derimot til en mer variert oppfattelse av spesialpedagogiske undervisning og organisering utenfor det ordinære klasserommet. Det første begge respondentene er enige om er en ustabil skolehverdag uten kontinuitet, da det ofte ikke dukket opp spesialpedagog, rom for undervisning utenfor klassen varierte og formidling av beskjed var gitt i ulike former. Dette henger sammen med hva flere informanter forteller om skolehverdagen sin knyttet til organisering av spesialundervisning Vea og Ramvi (2022) og Solevåg m.fl (2021) trekker frem.

Den faglige tilpassede undervisningen til deres nivå, kan være en faktor for mestring, kontra stigma og misnøye (Haug, 2019). Selv om de er innforstått med organiseringens ulemper for det sosiale, er begge respondentene klare på den faglige utviklingen de har hatt og resultatet. Det kommer også noe interessant frem i det individuelle intervjuet med CC da respondent sier: «men som sagt har jeg snakket med læreren og jeg kommer til å bli tatt ut snart fordi jeg føler meg mer komfortabel i å jobbe i små grupper med lærer som jeg allerede har hatt et bra forhold med».

Dette er en respons på spørsmål om hvordan skolehverdagen i 10.klasse er og hvordan det har vært tidligere. Ser vi på uttalelsen i forhold til observasjon der respondent CC og DD enten jobbet i par eller i grupperom, kan det være en sammenheng mellom hvordan de organiserer faglig arbeid i den ordinære undervisningen som kan antas å være en mulighet for pedagogisk og organisatorisk måte å strukturere spesialundervisning. Det kan også reflekteres omkring at varigheten av differensierte grupper over lengere tid har skapt en forventet og mer komfortabel måte og arbeide på. Det kan også tenkes at overgangen tilbake til den ordinære undervisning har vist en sosial hverdag, slik intervjuene viser, samt observasjon, at det ikke er tegn til krenkelser og stigma, og at det sosiale grunnlaget nå har gitt positive muligheter for organiseringen av undervisning utenfor den ordinære klassen. Kan det tenke seg at den måten å organisere spesialundervisning og måten å differensiere elever etter nivå over tid bør gå i motsatt vei enn det som er fortalt av respondentene? Kan det være en fordel å bygge et sosialt grunnlag og mestring før det eventuelt skal være flere situasjoner der elever eksponeres for å bli tatt ut?

Slik respondent CC og DD forklarer har ikke bemerkninger og signaler skjedd i 10.klasse fordi medelever er opplyst om hvorfor enkelte elever kan tas ut. Informasjon og inkludering av elever kommer frem som viktige punkter, spesielt når DD forteller at: «Jeg var jo en av de elevene som på en måte ikke visste hva det var, til jeg var i utviklingssamtale og da fikk jeg vite hva og hvorfor jeg skulle dra dit da, jeg trodde på en måte at det var en gruppe som ble tatt ut for å kose seg og ha litt undervisning samtidig». I spørsmål om hvordan det kan tenke seg at medelever tenker om elever som går ut av undervisning, svarer CC: «er de dumme, hva skjer, de blir tatt ut nesten hver time og noen kan kanskje også tenke at de er heldige, fordi de tror vi spiller også». Det kommer tydelig frem at det ikke er så mange medelever som har visst hva som foregår i den spesialundervisningen, selv når overgangene fører til eksponering og synliggjøring av hvem som skal ut og hvem lærer som tar ut.

I tilfelle over viser respondent CC også til at det ikke var helt klart hvorfor undervisning utenfor den ordinære var noe for eleven selv. Her kan det tenkes at den synlige organiseringen og metoden for å ta ut elevene kan skape undring og signaler over tid. Det viser seg for disse to respondentene, CC og DD, at det utviklingen av medelevers kommentarer og signaler har vært mer positivt med tiden, derimot er det fortsatt tegn til spesialpedagoger som roper opp elever, slik observert i 3 tilfeller med respondent AA. Den differensierte organiseringen over tid, kan øke de sosiale forskjeller i skolen, slik kunnskapsdepartementet viser til i veiledningen av opplæringsloven § 8-2 (2017).

På bakgrunn av hva respondent CC og DD foreller, kan måten å praktisere overgangene på og reaksjonene av den, knyttes til begrepet «normalelev» som Wilson benytter seg av (2013) for å belyse elever med avvik. Medelevenes reaksjoner, basert på respondentenes utsagn, viser til indikasjoner som kan forstås som kategoriseringer av «de» og «oss», selv om medelevene kan tenke seg gjør mye av det samme og har behov for noe av det samme respondentene arbeider med. Dermed, fordi respondentene sier at det er ingen reaksjoner nå, derimot engasjementet fra medelever om å bli med ut, kan vi si at måten overgangene praktiseres, skaper et skille og setter opp muligheten for elever å stigmatisere og krenke. Det kan tenke seg og reflekteres om bildet ville vært annerledes, hvis skolen hadde ivaretatt den sosiale tilhørigheten og stabiliteten i den ordinære opplæringen i forkant av inndelinger i små grupper basert på faglig nivå, slik kunnskapsdepartementet skriver i veiledningen av opplæringsloven §8-2 (2017). Det legges også til i veiledningen at sosial tilhørighet og stabilitet kan gi grunnlag for inndeling av smågrupper, samt at elever generelt sett kan deles inn i grupper i prosessen med utvikling av sosial tilhørighet og stabilitet, for å allmenndanne og arbeide etter de samme prinsipper for læring. Ikke kun elever med krav på spesialundervisning, men alle elever ses under ett og metodene og organiseringene skal være i tråd med inkluderingsprinsippet. (Kunnskapsdepartementet, 2017)

5.6 Reaktivt samspill

Det kommer til syne at respondentene har ulike syn på organisering av spesialundervisning og hvordan det oppleves for individet. For elevene AA og BB er det i veldig stor grad, «ingen problem» å bli tatt, sitert fra individene, uansett form og måte. Da spørsmål om spesialpedagogens fremgangsmåte var bærekraftig og fornuftig ovenfor AA, svarer AA at det ikke «gjør meg noe». Jeg kan ikke annet enn å tro på respondent og forstå fenomenet ut i fra

perspektivet som kommer frem. BB virker også i stor grad veldig fornøyd med spesialundervisning, dermed er organiseringen også ingen ting å si på, da det er for faglig utvikling. Respondent har hatt spesialundervisning og blitt tatt ut i flere fag hvor «de roper meg opp med de andre elever». Selv med disse faktorene, er respondent trygg på at det ikke påvirker skolehverdagen og deres sosiale status. «Jeg trives mere og jeg får jobbe med min nivå».

I det første intervjuet legger CC og DD frem ulike typer krenkelser og stigma, og noen former for mer positive signaler og tilbakemeldinger. De viser også til at det var utfordringer knyttet til nettopp disse opplevelsene og tilhørigheten til den ordinære klassen var preget. Det kommer frem i det supplerende intervjuet av CC at tilhørighet med den mindre gruppen var god og den faglige utviklingen har skapt vei for deltakelse i ordinær klasse. Respondent virker positiv og forklarte at skolehverdagen er mye bedre enn før fordi «Jeg følte meg bedre når jeg kom tilbake, jeg lærte mer». Dette er tanker som kan antas som at det er en forventning at faglig nivå er et krav for å kunne delta i et ordinært felleskap. Disse tankene står også i samsvar med respondent AA og BB som fokuserte på det utviklingen av det faglige nivået og målet og forventingen om deltakelse i ordinær klasse i 10.

Akkurat hvorfor respondentene fremstiller litt to ulike perspektiver på fenomenet, er det viktig å legge til at dere sosiale status og kanskje mer sosiale forventing er forskjellige mellom disse respondentene. Hva en respondent ønsker og forventer av den sosiale gruppen, kan variere fra en av de andre to respondentene som ikke tenker slik. Det kan også tenke seg at skolehverdagen i ordinær klasse siste året på ungdomskolen, gir respondentene uavhengighet til organiseringen av spesialundervisning og gir dermed grunnlag til å være kritiske i sine uttalelser.

5.6.1 Internalisering av signaler og tilbakemeldinger

Kommentarene som er sitert og hentet fra respondent CC og DD i det første gruppeintervjuet og de to individuelle intervjuene har hatt en form for påvirkning. CC viser til i det første intervjuet at medelevers kommentarer fikk respondent til å føle seg dum, når respondent siterer til at medelever trodde det var noe unormalt ved de faglige ferdighetene siden det

trengtes mer hjelp. Samt en dårlig følelse av at spesialpedagog roper opp respondent foran klassen, dette var spesifikt årsak til den følelsen av å ikke føle seg bra.

Respondent følger opp i det supplerende intervjuet med at medelever kanskje tenker at undervisning utenfor klassen er for å hjelpe elever som trenger ekstrahjelp og fungerer bedre i mindre grupper. Respondent er i større grad reflektert i dette intervjuet og det kan ha noe med hvordan spørsmålene er vinklet, men det refereres fortsatt til fortiden, slik det var i første intervju, men med mer dybde. I det supplerende intervjuet viser respondent en form for prosessering av signaler og tilbakemeldinger. Slik bø forklarer, kan denne prosessen forklares som en registrering av tilbakemeldinger, hvor individet tolker reaksjonen og lever seg inn i «senders» budskap og internalisere dette budskapet (2017, s. 51). Det kan forstås som at den sosiale verdsettingen tidligere var preget av hvordan medelever oppførte seg og hvordan respondent tok disse signalene til seg, samt organisering av overganger. At deres egenskaper og ferdigheter som var mer synlige i mindre grupper, som medelever ikke fikk sett, preget internalisering og akkumulering i formingen av selvbilde (Bø, 2017). Det er i dag derimot mer positive tanker knyttet til organisering og tanker om medelever, som kan forstås som en endring i hvordan respondent ser på seg selv gjennom en kollektiv anerkjennelse, da det ikke oppleves noen krenkelser eller stigma.

I en annen kontekst har respondent CC reflektert omkring medelevers reaksjoner og «levd seg inn» i den oppfatningen de la til grunn. Det er tegn til element av empati, da respondent, tross stigma og krenkelser, viser evne til å reflektere og se det reaksjonene fra et annet perspektiv. Respondentens svar er det skolen ønsker medelever skal tenke og skal forstå hvorfor organisering utenfor klassen foregår. Det er derimot ikke medelevene sin feil at det ikke har vært klarhet, slik respondent CC og DD forteller. En annen faktor for medelevenes reaksjoner og handlinger, kan igjen, være varigheten og omfanget organiseringen har hatt.

6.0 Avslutning

I denne oppgaven har jeg belyst følgende problemstilling: Hvordan opplever elever den organiserte differensieringen og overgangene fra ordinær til spesialundervisning?

I tilknytning til problemstilling har det vært et stort ønske om å legge til rette for at respondentene skal få mulighet til å fortelle hvordan de oppfatter de differensierte gruppene. I forlengelse av det, også gi de muligheten til å vise til hvordan medelevers atferd kan ha påvirket deres oppfattelse av seg selv. Det er også belyst hvordan den differensierte organiseringen over lengere tid, har ført til ulike opplevelser, basert på elevenes ulike sosiale status og sosial forventning.

Basert på data fra observasjon og intervju, er det mulig å konkludere med at opplevelsene er ulike og det samme gjelder konsekvensene av opplevelsene. Opplevelsen av den organisatoriske differensieringen har alle respondentene vært positive til, da det har bidratt til faglig utvikling, i større grad for AA og BB, men også for respondent CC og DD, men som også løfter frem sosial tilhørighet og anerkjennelse i små grupper. Sistnevnte respondenter viser til reaksjoner fra medelever knyttet til denne organiseringen og forteller om signaler i overgangene fra og til arbeid i smågrupper utenfor klasserommet. Disse smågruppene har ikke bare ført til faglig utvikling og blitt sett på som et ledd for arbeid i ordinær klasse, men har ført til sosial tilhørighet og anerkjennelse i de differensierte gruppene. Årsak til dette kan være varigheten av denne formen for organisering, da det fremstår som stabilitet og sosial tilhørighet har vært enklere å etablere i smågrupper, enn ordinær klasse, slik CC og DD beskriver i nåværende tidspunkt hvor skolehverdagen nå er fast i den ordinære klassen. For respondentene AA og BB vises det ingen tegn til ulemper sosialt i etableringen og arbeidet i de differensierte gruppene, og verken i den ordinære undervisningen den dag i dag.

Eksemplene fra observasjonene viser en implikasjon på at AA har fortalt hvordan sin virkelighet oppfattes, da det i 3 av 4 timer er forsøkt å få ut respondent fra klassen, foran alle elever. Her skal det ikke forsøkes å løfte frem de positive sidene, respondent AA og BB har fått, for å legitimere de negative opplevelsene CC og DD har hatt. Det skal heller ikke løftes frem at respondent CC og DD har opplevd mye positivt faglig og sosialt, for å legge en demper på de negative sidene. De negative sidene er erfaringer og opplevelser som skal frem og kan ses i forhold til flere aspekter.

Ville de to respondentene vært foruten stigmatisering og krenkelser hvis spesialpedagogiske tiltak var praktisert og organisert annerledes? I forlengelse av dette spørsmålet, kan det undres om elevene er en del av de elevene som refereres til i Nordahl rapporten, der det refereres til at alt for mange barn og ungdom ofte blir tatt ut (2018). Kan det tenke seg at elevene ville hatt tilstrekkelig med utbytte av den ordinære undervisningen og vært foruten den differensierte organiseringen over tid? Slik Befring og Næss illustrerer i helhetstenkningen omkring, optimalt, godt og tilstrekkelig læringsutbytte, før organisering av spesialundervisning (2021, s. 96). Kan det tenke seg at respondent CC og DD ville hatt en sterkere tilhørighet til den ordinære klassen, hvis skolen ville etablert stabilitet og sosial tilhørighet i den ordinære klassen først? Slik det fremheves i veiledningen av opplæringsloven § 8-2, foretatt av (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Slike organiseringsformer som segregerer elever, kan føre til marginalisering og stigmatisering, slik det er vist for to av respondentene, samt overføres inn mot fremtidige yrkesmessige og samfunnsmessige forhold (Rygvoid & Ogden, 2008). Da kan det tenke seg om den faglige gevinsten veier mer enn veien mot den. Hvis vi ser på forholdet mellom nytte og risiko.

Det spesialpedagogiske paradoks er et reelt faktum, da forståelsen av spesialpedagogikk og praktiseringen av den fører til motstridende effekter, der det på en side skal inkluderes faglig og sosialt, men samtidig fører med seg stigmatisering og krenkelser. Respondentene viser enighet omkring faglig utvikling, slik de selv forstår sin egen faglig kompetanse nå og veien mot den. Derimot skal det ikke være slik at elevene skal stilles ovenfor et valg hvor det sosiale veies opp mot det faglige eller i en annen forstand, gevinsten av smågrupper kontra opplevelsen den organiseringen og overgang medfører.

Bibliografi

- Asphol Aune, R. E. (2020, Juli 18). *Hvordan opplever barn å delta i gruppe med intensiv opplæring?* Henta frå Utdanningsnytt: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/hvordan-opplever-barn-a-delta-i-gruppe-med-intensiv-opplaering/248168>
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring - forskningsrapport nr. 62*. Høgskulen i Volda.
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening*. Barneombudet.
- Befring, E., & Næss, K.-A. B. (2021). *Spesialpedagogikk*. CAPPELEN DAMM.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Gyldendal Akademisk.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder, Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford University.
- Bø, I. (2017). *Påvirkning og kontroll*. Bergen: Fagforlaget.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag AS.
- Coleman-Brown, L. M. (2016). The Disability Studies Reader. I L. J. Davis, *Stigma: An Enigma demystified* (ss. 145-151). Taylor & Francis Ltd.
- Goffman, E. (2017). Selections from stigma. I L. J. Davis, *The disability studies reader*. Taylor & Francis.
- Grimstad, B. F. (2012, 02). Flerspråklige elever og aktivitetene i klasserommet. 28.
- Hansen, E. B. (2009, 09 01). Barn. *De nasjonale forskningsetiske komiteene*.
- Haug, P. (2017, 05 04). Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering. *Utdanningsforskning* .
- Haug, P. (2019). *Spesialundervisning: innhald og funksjon*. Samlaget.
- Haug, P., & Olsen, M. H. (2020). *Tilpasset opplæring*. CAPPELEN DAMM AS.
- Hausstätter, R. S. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer*. Fagbokforlaget.
- Holter, H. (2019). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2010). *Elevenes verden*. Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2021). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* Cappelen Damm.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag AS 2010.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen* . Cappelen Damm Akademisk : Oslo .
- Kunnskapsdepartementet. (2017, 06 20). *Veiledning om organisering av elevene - Opplæringsloven § 8-2 m.m.* Henta frå Regjeringen: https://www.regjeringen.no/contentassets/f94154aa3d2b491ba1ac2f7f658cb019/veiledning-om-organisering-av-elevne_oppdater-april-2017.pdf

- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori*. Oslo: Novus AS.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori*. Oslo: Novus AS.
- Lillejord, S., Manger, T., & Nordahl, T. (2010). *Livet i skolen*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. Henta frå De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Nordahl, T. (2018). *INKLUDERENDE FELLESKAP FOR BARN OG UNGE*. Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., & Hausstätter, R. S. (2009). *Tittel: Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T., & Sunnevåg, A.-K. (2008, Juli 03). Kvalifisering og deklassifisering i grunnskolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*.
- Opplæringslova. (1998). Henta frå <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a-4>
- Ruyter, K. W. (2003). *Forskningsetikk - beskyttelse av enkeltpersoner og samfunn*. Gyldendal akademisk.
- Rygvdal, A.-L., & Ogden, T. (2008). *Innføring i spesialpedagogikk*. Gyldendal Norsk Forlag As.
- Skoglund, R. I., & Åmot, I. (2019). Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole, 2.utgave. I R. I. Skoglund, & I. Åmot, *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole, 2.utgave* (ss. 42-60). Universitetsforlaget.
- Solevåg, I., Lund, J., Russenes, K., Johansen, M., & Flaten, K. (2021, Juni 6). Elever med lese- og skrivevansker - Bør spesialundervisningen skje i eller utenfor klasserommet? *Spesialpedagogikk*.
- Solevåg, I., Lund, J., Russenes, K., Johansen, M., & Flaten, K. (2021, Juni 06). *Elever med lese- og skrivevansker - Bør spesialundervisningen skje i eller utenfor klasserommet?* Henta frå Utdanningsnytt: <https://www.utdanningsnytt.no/dysleksi-fagartikkel-inkludering/elever-med-lese-og-skrivevansker---bor-spesialundervisningen-skje-i-eller-utenfor-klasserommet/286872>
- Solli, K.-A. (2005). *Kunnskapsstatus om spesialundervisning i Norge*. Utdanningsdirektoratet.
- SSB. (2022, 12 16). *Elevar i grunnskolen*. Henta frå Statistisk sentralbyrå: <https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/elevar-i-grunnskolen>
- Utdanningsdirektoratet. (2023, 02 15). *Fakta om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Henta frå Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fakta-om-spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023, Februar 15). *Hva vet vi om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning?* Henta frå Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fakta-om-spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>
- Vea, M. O., & Ramvi, E. (2022, 1 23). «Problembarn» – erfaringer fra elever som har gått på spesialscole. *Spesialpedagogikk*.

Wilson, D. (2013). Spesialundervisning i grunnskolen. I *Den juridiske retten til spesialundervisning i skolen* (ss. 1-60).

Winger, N., & Eide, B. (2003). *ra barns synsvinkel : intervju med barn - metodiske og etiske refleksjoner*. Cappelen Akademisk.

Forente nasjoner. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente nasjoner 20. november 1989; Ratifisert av Norge 8. januar 1991* (Rev. oms. mars 2003 med tilleggsprotokollar). Barne- og familiedepartementet.

Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter (20-11-1989)*. Lov-data.

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/bkn#bkn>

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Ønsker du å delta i forskningsprosjektet

«Hvordan opplever elever på ungdomskolen den organisatoriske differensieringen og overgangen fra ordinærundervisning til spesialundervisning»?

Opplæringsloven benytter seg av to begreper for å beskrive opplæringen, den ordinære og spesialundervisningen. Organiseringen av de to opplæringene varierer i stor grad og spesialundervisningen omdiskuteres jevnlig. Må eleven ut av ordinær undervisning for å få optimal læring? Tematikken i oppgaven vil prøve å ta fatt i hvordan spesialundervisningen tar hensyn til elevenes sosiale skolehverdag. *Hvordan tar skolen som institusjon vare på elever som trenger tilrettelagt undervisning? Kan eleven ekskluderes sosialt gjennom den praktiserende organiseringen av spesialundervisningen?*

Det vil være stor interesse og rom for elevers erfaringer og opplevelser av dette fenomenet, da elever responderer ulikt på metoder og organisering av spesialundervisningen. Oppgaven vil være rettet mot elevers opplevelse av spesialundervisningens organisering og hvilke konsekvenser som kan følge med. Da problemstillingen er i en mer åpen retning, vil det være mulig for meg som forsker å få flere inntrykk av flere elever, samt lærere. Målet er undersøke hvordan spesialundervisningen fungerer i praksis, i større grad hvordan den kan effektiviseres for hvordan elever inkluderes i felleskapet. Min kunnskap om fenomenet vil utvikles og styrkes gjennom elevers og læreres erfaringer, der den subjektive og objektive kunnskapen vil gå i lag for å skape større perspektiv.

Ved observasjon og intervju av elever, vil det være mulig å innhente viktig informasjon om deres opplevelser. Intervju og observasjon er knyttet til en masteroppgave i tilpasset opplæring som gjennomføres under veiledning av Ane Bergersen.

For å få gjennomført dette prosjektet vil jeg derfor herved komme med en forespørsel om du vil hjelpe meg i dette prosjektet og delta i intervjuet og observasjon. Intervjuet vil omtrent ta en time hvor vi sammen blir enig om tid og sted, jeg er veldig åpen for å gjennomføre intervjuet hos dere hvor dere kan føle dere trygge og komfortable. Det vil bli benyttet et lydbåndopptak samt at jeg vil ta notater under intervjuet. Alle opplysninger vil etter regler og forskrifter holdes konfidensielt og deretter makuleres etter ferdigstilt masteroppgave. Det er planlagt at den er ferdig i mai 2023.

Dette er fullstendig frivillig og hvis du i etterkant vil trekke deg fra intervjuet så trengs det ikke noe grunn. De opplysningene som er dokumentert vil da bli anonymisert, dette vil ikke påvirke deg noe negativt enten du velger å trekke deg enten før eller etter intervjuet. Formålet med informasjonen er å kunne kilde opplevelser og erfaringer knyttet til organiseringen av spesialpedagogisk undervisning og overgangen fra ordinær til spesialundervisning.

Ditt navn og kontaktopplysninger vil bli kodet og lagret på et separat sted fra navnelista slik at dataen er trygg.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15. mai. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Ved å endre navn og slette de fysiske lyde og videoopptakene.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg? Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

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

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

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Høgskolen i Innlandet ved Salam Daush: Tlf – 47644497 e-post: daush.salam@gmail.com
eller Ane Bergersen – Ane.Bergersen@hvl.no

Vårt personvernombud: Usman Asghar – usman.asghar@inn.no

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

Med vennlig hilsen

Masterstudent – Salam Daush

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Jeg har forstått og mottatt informasjon om masteroppgaven om
«Organisering av spesialpedagogisk undervisning og elevenes opplevelse»,
og har mulighet til å svare på spørsmålene. Jeg samtykker til å delta i intervju
og observasjon.

Jeg samtykker til at mine opplysninger blir behandlet frem til oppgaven
avsluttes innen mai 2023.

Signatur.....

Samtykke sendes så snart som mulig til:

Salam Daush – daush.salam@gmail.com

Tlf: 47644497

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Jeg har forstått og mottatt informasjon om masteroppgaven om
«Organisering av spesialpedagogisk undervisning og elevenes opplevelse»,
og har mulighet til å delta i observasjon. Jeg samtykker til å delta i
observasjon.

Jeg samtykker til at mine opplysninger blir behandlet frem til oppgaven
avsluttes innen mai 2023.

Signatur.....

Samtykke sendes så snart som mulig til:

Salam Daush – daush.salam@gmail.com

Tlf: 47644497

Vedlegg 4: Intervjuguide

Problemstilling:

«Hvordan opplever elever på ungdomskolen den organisatoriske differensieringen og overgangen fra ordinærundervisning til spesialundervisning?»

Tema	Tematiske spørsmål	Stikkord for videre spørsmål
Skole	Hvor lenge har du blitt tatt ut av undervisning?	- Hvor mange år eller ca måneder?
	Hvordan fungerer overgangen fra ordinær undervisning (vanlig) til undervisning i mindre grupper? Arbeider dere noen gang i grupperom eller ordinær klasserom med resten av klassen? Er spesialpedagog tilgjengelig? (oppfølgingsspørsmål)	- Blir du ropt opp? Lærer kommer inn - Vet du hvor du skal møte opp? - Hvordan opplever du overgangen?
	Overgangen tilbake til ordinær (vanlig) undervisning.	- Er resten av klassen til stede? - Opplever du at elevene legger merke til deg?
Fag	I hvilke fag blir du tatt ut? I grupper eller en til en?	- Hvor mange forskjellige lærere? - Hvor lenge har du blitt tatt ut? Måneder, år. - Samme gruppe?
	Har dere faste rutiner i alle fag?	- Er rutinene annerledes i andre fag?
	Er dere noen gang i klassen og mottar ekstra hjelp?	- Opplevelser og inntrykk
Opplevelser av signaler og tilbakemelding	Har dere erfart kommentarer eller signaler når dere blir tatt ut eller etter dere kommer tilbake.	- Signaler - Inntrykk - Kommentarer

	Blikk, lyder, kommentarer, latter, kroppsspråk	- Lyder
Sosial status og endring av selvbilde	Blir din sosiale status påvirket? Ser elevene annerledes på deg etter du mottok eller ble tatt ut	- Rolle i klassen - Selvbilde
Privilegium	Hva er fordelene ved å bli tatt ut. Føler du deg anerkjent og motivert for at skolen hjelper deg faglig?	- Faglig - Sosialt - Oppgaver - vanskelighetsgrad
Sammenligning og tilhørighet	Sammenligner du deg selv med resten av klassen? Følte du at du mistet din tilhørighet eller fikk en ny i ny gruppe?	- Speiling - Normal - Vaner - Tradisjoner - Ekskludering - Inkludering
Tanker	Hva tror du de andre elevene tenker når dere blir tatt ut?	- Refleksjon - Positive og negative
Avsluttende spørsmål	Er det noe du har tenkt på under intervjuet som viktig, som du ønsker å legge til? Hvordan var det å bli intervjuet?	

Vedlegg 5: Observasjonsguide

Generelt fokus

- Overganger
- Spesialpedagog
- Rutiner
- Forutsigbarhet
- Eksponering
-

Klassens reaksjoner

- Reaksjoner
- Bevegelse
- Blikk
- Oppmerksomhet
- Kommunikasjon
- Signaler
- Kommentarer
- Lyd

Respondentenes reaksjoner

- Reaksjoner
- Kommunikasjon med pedagog
- Sosiale samspill
- Ansiktsuttrykk
- Bevegelse
- Kropsspråk

Vedlegg 6: Godkjenning fra NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

23.01.2023

Referansenummer

665627

Vurderingstype

Standard

Dato

23.01.2023

Prosjektittel

Masteroppgave

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Jonas Yassin Iversen

Student

Salam Daush

Prosjektperiode

01.05.2022 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger

- Almennelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen registrert 23.01.2023. Personverntjenester har vurdert endringen i prosjektsluttdato.

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.

Behandlingen kan fortsette. Vi har nå registrert 15.05.2023 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger (tidligere 15.01.2023).

Vi vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til videre med prosjektet! Kontaktperson hos oss: Callan Ramewal