



**Høgskolen  
i Innlandet**

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

**Ane Lindkjenn Larsen**

## **Masteroppgave**

# **Læreres perspektiver på inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning**

Teachers' perspectives on inclusive education for  
pupils with special education

Grunnskolelærerutdanning 1-7

2MASTER17

**2024**

## Forord

I dag er dagen her. Endelig er jeg ferdig med min masteroppgave i profesjonsrettet pedagogikk, hvor jeg har fått skrive om et tema som virkelig engasjerer meg. Skriveprosessen har vært lærerik, men også krevende til tider. Jeg har følt på både fortvilelse og frustrasjon, men arbeidet med denne oppgaven har også gitt meg en enorm glede og mestringsfølelse. Masteroppgaven hadde ikke blitt den samme uten alle de fine menneskene som har stilt opp for meg i denne prosessen, og det er flere personer jeg ønsker å takke.

Gjennom intervjuer med fire kontaktlærere, har jeg fått utforske min problemstilling og jeg vil rette en stor takk til hver og en av dem for at de tok seg tid til å dele sine erfaringer og opplevelser knyttet til tematikken med meg. Samtalene med lærerne har vært givende, og jeg sitter igjen med nye perspektiver som jeg vil ta med meg inn i min kommende jobb som lærer.

Jeg vil også benytte anledningen til å takke min veileder, Sigrun Sønsthagen, som har kommet med konstruktive tilbakemeldinger og gode råd gjennom hele prosessen. Du har fra første stund vist meg stor tillitt og en tro på at jeg kan få dette prosjektet i havn. Dette har gitt meg en ekstra drivkraft og motivasjon i arbeidet med oppgaven.

Til slutt vil jeg få takke mine nærmeste, både venner og familie, som gjennom hele skriveprosessen har vært en stor støtte. Dere har oppmuntret og hjulpet meg undervegs i skrivingen, samtidig som dere også har gitt meg god samvittighet til å legge prosjektet til side og tenke på helt andre ting. Deres tilstedeværelse og støtte har vært helt uvurderlig.

Hamar, 15. mai 2024

Ane Lindkjenn Larsen

## Norsk sammendrag

I denne masteroppgaven i profesjonsrettet pedagogikk, har jeg belyst tematikken inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning. Dette er en kvalitativ studie hvor jeg har gjennomført semistrukturerte intervjuer med fire kontaktlærere i barneskolen, og formålet med oppgaven har vært å hente frem detaljerte beskrivelser for å utforske problemstillingen: *Hvordan opplever kontaktlærere arbeidet med inkludering omkring elever med vedtak om spesialundervisning?*

Som teoretisk rammeverk for oppgaven, har jeg valgt å starte med en beskrivelse av prinsippet om tilpasset opplæring. Videre har jeg sett på inkluderingsbegrepet med utgangspunkt i definisjonene til Qvortrup og Qvortrup (2018) og Haug (2014), som får frem at inkludering er et komplekst og sammensatt fenomen. Teoretiske perspektiver knyttet til læring i sosiale kontekster har også blitt lagt frem. Her har jeg valgt å trekke frem noen tanker fra Lev. S. Vygotsky, hvor sosial læring står sentralt (Bråten, 1996; Nes, 2023; Vygotsky, 1978). Jeg har også beskrevet perspektiver fra den sosial-kognitive teorien til Albert Bandura (1986; 1997). Teori om læring i sosiale kontekster har vært med på å underbygge viktigheten av inkludering, og sammen med tidligere forskning har det teoretiske rammeverket blitt anvendt for å drøfte oppgavens problemstilling.

Studien konkluderer med at lærerne inkluderer elevene med vedtak om spesialundervisning gjennom å organisere store deler av spesialundervisningen i fellesskap med andre elever, tilpasse den ordinære opplæringen, ivareta elevenes egen følelse av å høre til i fellesskapet og gjennom gode samarbeid med spesialundervisningslærere som bidrar til sammenheng i opplæringen. Det kommer samtidig frem at det også er utfordringer knyttet til et inkluderende opplæringstilbud for elevene med vedtak om spesialundervisning, særlig med hensyn til faglig tilrettelegging. Studien bekrefter at inkludering er komplekst og sammensatt. Samtidig kommer det frem at tilpasset opplæring og inkludering går hånd i hånd, og lærernes tilpasninger innenfor ordinær opplæring ser ut til å skape de beste forutsetningene for å gi elevene med vedtak om spesialundervisning en inkluderende opplæring.

## **Engelsk sammendrag (abstract)**

In this master's thesis in professional pedagogy, I have shed light on the theme of inclusive education for students with special education. This is a qualitative study where I have conducted semi-structured interviews with four teachers in primary school. The purpose of the thesis has been to extract detailed descriptions in order to explore the research question: *How do teachers experience the work of inclusion regarding students with special education?*

As a theoretical framework for the thesis, I have chosen to begin with a description of the principle of differentiated instruction. Furthermore, I have examined the concept of inclusion based on the definitions provided by Qvortrup and Qvortrup (2018) and Haug (2014), which highlight that inclusion is a complex and multifaceted phenomenon. Theoretical perspectives related to learning in social contexts have also been presented. Here, I have chosen to discuss some ideas from Lev S. Vygotsky, where social learning is central (Bråten, 1996; Nes, 2023; Vygotsky, 1978). I have also described perspectives from Albert Bandura's social-cognitive theory (1986; 1997). Theory about learning in social contexts has helped to substantiate the importance of inclusion, and along with previous research, the theoretical framework has been used to discuss the thesis's research question.

The study concludes that teachers include students with special education by implementing their special education in collaboration with other students, adapting the regular education, ensuring the students' sense of belonging within the community, and through effective collaboration with special education teachers, which contributes to coherence in education. However, it also highlights challenges associated with providing an inclusive educational environment for students with special education, particularly concerning academic adaptation. The study affirms that inclusion is complex and multifaceted. Moreover, it suggests that differentiated instruction and inclusion are intertwined, and teachers' adjustments within regular education seem to create the best conditions for providing students with special education an inclusive education.

# Innholdsfortegnelse

<b>1.0 Innledning .....</b>	<b>1</b>
1.1 <i>Bakgrunn for min studie og aktuelle grunnlagsdokumenter .....</i>	<i>1</i>
1.1.1 Mine praksiserfaringer knyttet til tematikken .....	3
1.2 <i>Problemstilling og forskningsspørsmål.....</i>	<i>3</i>
1.3 <i>Relevant forskning.....</i>	<i>4</i>
1.3.1 Organisering av spesialundervisningen.....	6
1.3.2 Spesialundervisningslæreres kompetanse .....	6
1.3.3 Sammenheng i opplæringen .....	7
1.3.4 Kontaktlæreres bruk av individuell opplæringsplan .....	7
1.3.5 Elevenes egen opplevelse av læringsmiljø.....	8
1.3.6 Salamancaerklæringsens virkning .....	8
1.4 <i>Oppgavens struktur .....</i>	<i>10</i>
<b>2.0 Teoretisk rammeverk.....</b>	<b>11</b>
2.1 <i>Tilpasset opplæring.....</i>	<i>11</i>
2.1.1 Bred og smal tilnærming .....	12
2.1.2 Differensiering – for å favne alle elever i opplæringen .....	13
2.1.3 Spesialundervisning – en forsterket støtte i opplæringen.....	13
2.2 <i>Inkludering .....</i>	<i>15</i>
2.2.1 Inkludering i tre dimensjoner .....	15
2.2.2 Inkluderingsens fire utfordringer .....	17
2.3 <i>Læring i sosiale kontekster.....</i>	<i>19</i>
2.3.1 Vygotsky, den nærmeste utviklingszone og inkludering .....	19
2.3.2 Bandura og self-efficacy .....	21
<b>3.0 Metode .....</b>	<b>23</b>
3.1 <i>Vitenskapsteoretisk perspektiv .....</i>	<i>23</i>
3.1.1 Fenomenologi og hermeneutikk.....	23
3.2 <i>Kvalitativ metode og det kvalitative forskningsintervju .....</i>	<i>24</i>
<b>4.0 Undersøkelsen.....</b>	<b>26</b>
4.1 <i>Forarbeid .....</i>	<i>26</i>
4.2 <i>Utvalgsstrategi og informanter .....</i>	<i>27</i>
4.3 <i>Intervjuguide .....</i>	<i>28</i>
4.4 <i>Gjennomføring av intervjuene.....</i>	<i>29</i>
4.4.1 Pilotintervju .....	29
4.4.2 Intervjuene.....	29
4.4.3 Transkribering .....	30
4.5 <i>Analyse .....</i>	<i>32</i>
4.6 <i>Forskningsetiske vurderinger.....</i>	<i>34</i>
4.6.1 Forskerens rolle .....	35
4.6.2 Reliabilitet og validitet .....	36

<b>5.0 Presentasjon av funn .....</b>	<b>39</b>
5.1 Lærernes forståelse av inkluderingsbegrepet .....	39
5.2 Lærernes praksis .....	40
5.2.1 Organisering av spesialundervisningen.....	40
5.2.2 Tilpasning innenfor ordinært undervisningsopplegg .....	43
5.2.3 Ivaretagelse av elevenes faglige utbytte.....	46
5.2.4 Ivaretagelse av elevens egen opplevelse .....	47
5.2.5 Samarbeid og sammenheng i opplæringen.....	49
5.2.6 Spesialundervisningslærernes kompetanse .....	50
5.3 Lærernes erfaringer med individuell opplæringsplan .....	51
5.3.1 Utarbeidelse av planen .....	51
5.3.2 Bruk av planen .....	52
5.4 Oppsummering av hovedfunn.....	53
<b>6.0 Drøfting .....</b>	<b>56</b>
6.1 Inkludering som en del av et fellesskap.....	56
6.2 Operasjonalisering av en inkluderende praksis.....	57
6.2.1 Organisering av spesialundervisningen.....	57
6.2.2 Tilpasning innenfor ordinært undervisningsopplegg .....	60
6.2.3 Ivaretagelse av elevenes faglige utbytte.....	62
6.2.4 Ivaretagelse av elevens egen opplevelse .....	63
6.2.5 Samarbeid og sammenheng i opplæringen.....	64
6.2.6 Spesialundervisningslærernes kompetanse .....	65
6.3 Tilpasset opplæring gjennom individuell opplæringsplan .....	66
6.3.1 Utarbeidelse av planen .....	66
6.3.2 Bruk av planen .....	67
<b>7.0 Oppsummering og konklusjon.....</b>	<b>70</b>
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>76</b>
<b>Vedlegg 1: Informasjonsskriv .....</b>	<b>81</b>
<b>Vedlegg 2: Intervjuguide .....</b>	<b>83</b>
<b>Vedlegg 3: Godkjennelse fra Sikt .....</b>	<b>84</b>

## 1.0 Innledning

I denne masteroppgaven tar jeg for meg fire læreres perspektiver på inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning. Jeg begynner dette innledningskapittelet med å gjøre rede for bakgrunn for studien og aktuelle grunnlagsdokumenter. Videre blir oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål presentert, før jeg legger frem tidligere forskning knyttet til tematikken. Kapittelet avsluttes med en kort presentasjon av oppgavens struktur.

### 1.1 Bakgrunn for min studie og aktuelle grunnlagsdokumenter

Masteroppgaven retter seg mot elever med vedtak om spesialundervisning, og jeg vil derfor begynne med å gjøre rede for retten til tilpasset opplæring og spesialundervisning. Alle elever i den norske skolen har rett til en opplæring tilpasset sine evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Denne rettigheten blir også fremhevet i læreplanens overordnede del kapittel 3.2 hvor det heter at «skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Videre har elever som ikke kan få et tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring, rett til spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, § 5-1). For elevene som får vedtak om spesialundervisning, skal det utarbeides en individuell opplæringsplan. Den individuelle opplæringsplanen skal vise mål for og innholdet i opplæringen til den enkelte eleven, og hvordan den skal drives (Opplæringslova, 1998, § 5-5). Utdanningsdirektoratet har også utarbeidet *Veilederen Spesialundervisning*. Denne veilederen inneholder informasjon om hvordan skolene kan tilpasse ordinær opplæring slik at elevene får et tilfredsstillende utbytte. Videre blir det også gjort rede for når retten til spesialundervisning inntreffer og om spesialpedagogisk tiltakskjede som beskriver saksgangen for spesialundervisning i seks faser (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 1-2).

Fra skolestart høsten 2024 vil en ny opplæringslov tre i kraft, og en av endringene i loven er at det vil komme nye betegnelser på spesialundervisning. Det som i dagens lov omtales som «spesialundervisning», vil i den nye loven deles inn i tre rettigheter: individuelt tilrettelagt opplæring, personlig assistanse, og fysisk tilrettelegging og tekniske hjelpemidler. Det er begrepet «individuelt tilrettelagt opplæring» som erstatter den delen av dagens spesialundervisning som handler om å legge til rette for at elevene oppnår mål i faget (Utdanningsdirektoratet, 2024, s. 2). I denne oppgaven har jeg likevel valgt å bruke betegnelsen «spesialundervisning», da det er denne som er gjeldende i skrivende stund.

Videre er inkludering et kjernebegrep i studien, og i henhold til overordnet del av læreplanen skal skolen utvikle «inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Inkludering er dermed et overordnet prinsipp i skolen og gjelder alle elever. Inkluderingsbegrepet kom inn i den norske skolen med Reform 97 gjennom UNESCOs Salamancaerklæring (NOU 2009: 18, s. 16). Dette er en erklæring som ble vedtatt i 1994, av representanter fra 92 regjeringer og 25 internasjonale organisasjoner, på The World Conference on Special Needs Education i Salamanca i Spania (UNESCO, 1994, s. viii). Inkluderingsbegrepet erstattet det tidligere integreringsbegrepet. Integreringen hadde som mål å oppheve den etablerte segregeringen av «barn og unge som ikke passet inn i det «normale» fellesskapet» (NOU 2009: 18, s. 16). Tanken var at alle barn skulle ta del i den samme opplæringen. Konsekvensen var at mange barn med særskilte behov tok del i den ordinære opplæringen uten ekstra støtte og med lite tilfredsstillende utbytte (NOU 2009: 18, s. 16).

I Salamancaerklæringen fremmes det at alle barn er unike med sine ulike egenskaper, interesser, evner og læringsbehov. Videre kommer det frem at alle barn har en grunnleggende rett til utdanning og at ethvert barn “must be given the opportunity to achieve and maintain an acceptable level of learning” (UNESCO, 1994, s. viii). Inkluderingsbegrepet legger til grunn at vi alle er forskjellige, og en likeverdig opplæring handler ikke bare om å kunne ta del i fellesskapet. Det innebærer ikke at alle skal behandles likt, men at alle skal oppleve støtte ut fra egne forutsetninger og behov (NOU 2009: 18, s. 16-17). Salamancaerklæringen retter seg særlig mot elever med spesialpedagogiske behov, og det understrekes at “those with special educational needs must have access to regular schools which should accommodate them within a childcentred pedagogy capable of meeting these needs” (UNESCO, 1994, s. viii). Samtidig blir det fremhevet at de fleste endringene i erklæringen, ikke utelukkende retter seg mot elever med behov for spesialundervisning, men at det er en reform av hele utdanningen som skal bidra til et høyere læringsnivå for alle elever (UNESCO, 1994, s. 21).

I barneombudet (2017, s. 7) sin rapport *Uten mål og mening?* kommer det frem at mange av elevene som mottar spesialundervisning i den norske skolen, ikke opplever å få et forsvarlig utbytte av opplæringen. Flere av disse elevenes psykososiale miljø er også dårligere enn for andre elever, og de opplever at de verken blir hørt eller har mulighet til å medvirke i opplæringen. I rapporten kom barneombudet med flere anbefalinger for å skape bedre vilkår for elevene som mottar spesialundervisning, og en av disse anbefalingene var at



kunnskapsdepartementet skulle iverksette et regionsbasert forsøks- og forskningsprosjekt, der målet var «å utvikle tiltak som sikrer kvalitet og utbytte i spesialundervisningen» (Barneombudet, 2017, s. 7). En ekspertgruppe ble utnevnt for å vurdere det eksisterende tilbudet for gruppen barn og unge med særskilte behov i barnehage og skole, og i 2018 kom ekspertgruppens rapport *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Her konkluderes det blant annet med at dagens spesialpedagogiske system er ekskluderende og lite funksjonelt. Systemet blir vurdert som ekskluderende fordi både organisering og innhold i opplæringen gjør at elevene med vedtak om spesialundervisning opplever manglende tilhørighet til fellesskapet med andre barn og unge. I hverdagen møter en stor andel av disse elevene også ansatte uten pedagogisk kompetanse (Nordahl et al., 2018, s. 7). På bakgrunn av hovedfunnene til ekspertgruppen, ble det foreslått «at det etableres et helhetlig system for en inkluderende og tilpasset pedagogisk praksis» (Nordahl et al., 2018, s. 8). Dette ble også videre presisert i Stortingsmelding 6: *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 9).

### 1.1.1 Mine praksiserfaringer knyttet til tematikken

Gjennom arbeid som lærervikar og praksis gjennom lærerutdanningen har jeg fått en rekke erfaringer fra det som skjer ute i skolen. Jeg har erfart at spesialundervisningstilbudet er svært forskjellig fra en klasse til en annen og mellom de ulike skolene, og mens jeg har sett eksempler på lærere som tilpasser den ordinære opplæringen slik at elevene med vedtak om spesialundervisning kan ta mest mulig del av denne, har jeg også sett flere tilfeller hvor elevene blir tatt ut av klasserommet hver gang de skal ha spesialundervisning. Prinsippet om inkluderende opplæring ser derfor ikke ut til å bli tilfredsstillt for mange av elevene med vedtak om spesialundervisning. Disse praksiserfaringene er også med på å danne bakgrunnen for min masteroppgave.

### 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Det er nå syv år siden barneombudet (2017) sin rapport *Uten mål og mening?* kom, og på bakgrunn av barneombudets og ekspertutvalgets funn, samt egne erfaringer fra praksis, ønsker jeg å se nærmere på hvordan situasjonen er for elever med vedtak om spesialundervisning i dagens skole. For å møte ekspertgruppens forslag om en inkluderende og tilpasset opplæring, har læreren en vesentlig rolle, og i min masteroppgave ønsker jeg derfor å utforske følgende problemstilling:

## *Hvordan opplever kontaktlærere arbeidet med inkludering omkring elever med vedtak om spesialundervisning?*

For å belyse problemstillingen, har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål.

Forskningsspørsmålene er valgt for å kunne gå mer i dybden, både på hvordan lærerne forstår inkludering og hvordan de konkret arbeider med dette i sin lærerhverdag, og de tre forskningsspørsmålene er:

1. Hvordan forstår lærere inkluderingsbegrepet?
2. Hvordan legger lærere til rette for en inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning?
3. Hvordan erfarer lærere arbeidet med individuell opplæringsplan (IOP)?

Problemstillingen retter seg mot elever med vedtak om spesialundervisning. Dette er en mangfoldig elevgruppe. For å avgrense problemstillingen har jeg derfor valgt å fokusere på elever som har vedtak om fire til seks timer med spesialundervisning i uka, noe som tilsvarer mellom 152 og 228 årstimer. Når jeg senere i oppgaven omtaler elever med vedtak om spesialundervisning, er det dermed ut fra denne avgrensningen.

I studien ønsker jeg spesifikt å se på kontaktlæreres opplevelser knyttet til arbeidet med inkludering omkring elever med vedtak om spesialundervisning. Jeg velger likevel å bruke betegnelsen kontaktlærer og lærer om hverandre, med en underforståelse om at alle informantene er kontaktlærere.

### 1.3 Relevant forskning

For å finne tidligere forskning som er relevant for min masteroppgave, valgte jeg å gjøre avanserte litteratursøk i Oria. For å kvalitetssikre artiklene jeg fant, avgrenset jeg søket mitt ved å huke av «fra fagfelleverderte tidsskrift». Jeg var opptatt av å finne tidligere forskning som omhandlet inkludering omkring elever med vedtak om spesialundervisning, og jeg brukte derfor ordene «inkludering» og «spesialundervisning» i samme søk. Med et slikt søk, fikk jeg opp syv treff. Etter en gjennomlesing av disse artiklene, var det en artikkel jeg fant mer relevant for min problemstilling, og jeg valgte å benytte meg av denne. I rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* blir forskning knyttet til inkludering omkring elever

med vedtak om spesialundervisning lagt frem (Nordahl et al., 2018). Jeg har derfor også valgt å hente relevant forskning fra den norske konteksten herfra.

Jeg ønsket videre å finne noen internasjonale perspektiver på inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning. Salamancaerklæringen er vedtatt av regjeringer og organisasjoner over hele verden (UNESCO, 1994, s. viii). Jeg valgte derfor å bruke søkeordet «Salamanca» i Oria, for å finne internasjonal forskning om inkludering. Med dette søket, fikk jeg et treff på 39 960 fagfelleverderte artikler. Her valgte jeg artikkel nummer to på listen, som belyste Salamancaerklæringens inkluderingsintensjoner i verden 25 år etter at den ble vedtatt.

De norske forskningsartiklene som jeg har funnet relevante, bygger på data fra det såkalte SPEED-prosjektet. Forskningsprosjektet «The function of special education» (SPEED) ble gjennomført mellom 2012 og 2017 og var et samarbeid mellom forskere ved Høgskolen i Innlandet, avdeling Hamar, og forskere ved Høgskolen i Volda (Haug, 2017a, s. 7). I prosjektet var det et hovedmål å finne ut hva spesialundervisning handler om, og hvilken funksjon den har (Toppol et al., 2017, s. 31). Datainnsamlingen for prosjektet ble gjort i to mellomstore kommuner i Norge, ved totalt tjue ni skoler (Toppol et al., 2017, s. 31-32). Både kvantitative og kvalitative metoder ble brukt for å samle inn data, og datainnsamlingen kan deles inn i tre. Første del var en surveyundersøkelse som hadde til formål å kartlegge en rekke forhold rundt elevene, foreldrene, lærerne og skolen, samt fagprøver i norsk og matematikk. Videre ble den andre delen av datainnsamlingen gjort gjennom observasjon av elever med vedtak om spesialundervisning. Observasjonene ble også komplettert med intervjuer. Den tredje og siste delen var innsamling av kvalitative data som ble gjort gjennom to stipendiatprosjekt (Toppol et al., 2017, s. 32).

Med et stort datamateriale og en relevant problemstilling, vil jeg trekke frem funn fra SPEED-prosjektet da jeg i det følgende presenterer relevant tidligere forskning fra den norske konteksten. Jeg har valgt å dele denne forskningen inn i fem hovedtemaer: organisering av spesialundervisningen, spesialundervisningslæreres kompetanse, sammenheng i opplæringen, kontaktlæreres bruk av individuell opplæringsplan og elevenes egen opplevelse av læringsmiljø. Deretter vil et internasjonalt perspektiv på inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning bli lagt frem, med utgangspunkt i artikkelen «Editorial: the Salamanca Statement: 25 years on» (Ainscow et al., 2019).

### 1.3.1 Organisering av spesialundervisningen

Data fra SPEED-prosjektet blir lagt frem og drøftet i rapporten *Kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming*. Elevgruppen i datamaterialet består av både elever med og uten vedtak om spesialundervisning, og blant elevene som mottar spesialundervisning, skilles det mellom elever med generelle lærevansker som mottar spesialundervisning og elever som mottar spesialundervisning av andre årsaker (Bachmann et al., 2016, s. 6). Dataene viser at en større andel av elevene med generelle lærevansker har mer enn fire timer spesialundervisning i uka. Blant gruppen elever som mottar spesialundervisning av andre årsaker, har litt over halvparten av elevene mellom en og fire timer med spesialundervisning i løpet av en uke, mens litt under halvparten av elevene har mer enn fire timer i uka (Bachmann et al., 2016, s. 9).

Videre viser dataene at organiseringen av spesialundervisningen er noe ulik for elevene med generelle lærevansker og elevene med andre vansker. 28,1 prosent av elevene med generelle lærevansker får spesialundervisningen i hovedsak i klassen, mens for elevene med andre vansker, er dette hele 41,6 prosent. Tallene viser at en større andel av elevene med generelle lærevansker i hovedsak mottar spesialundervisningen i gruppe eller alene utenfor klasserommet, mens elevene med andre vansker, i hovedsak mottar spesialundervisningen i klassen eller i gruppe utenfor klassen (Bachmann et al., 2016, s. 10). Gjennom intervjuer kommer det også frem at kontaktlærerne til elevene med vedtak om spesialundervisning vurderer at elever med spesialundervisning som følge av generelle lærevansker, er mindre inkludert i det faglige fellesskapet sammenlignet med elever med spesialundervisning som følge av andre vansker (Bachmann et al., 2016, s. 10).

### 1.3.2 Spesialundervisningslæreres kompetanse

Da det i SPEED-prosjektet er blitt undersøkt hvem som har ansvar for spesialundervisningen, viser data at litt over halvparten av elevene med generelle lærevansker, mottar spesialundervisningen av en spesialpedagog. Dette betyr samtidig at nesten halvparten av disse elevene møter spesialundervisningslærere uten spesialpedagogisk kompetanse, og noen av elevene får også undervisningen av assistenter uten lærerutdanning (Bachmann et al., 2016, s. 15). Når det gjelder elevene uten generelle lærevansker, er det 37,3 prosent av disse elevene som mottar spesialundervisningen av en spesialpedagog og det er lærere uten

spesialpedagogisk utdanning som har hovedansvar for denne spesialundervisningen (Bachmann et al., 2016, s. 15).

### 1.3.3 Sammenheng i opplæringen

I rapporten fremmes sammenhengen mellom spesialundervisning og klassens ordinære undervisning som viktig for at elevene med vedtak om spesialundervisning skal være inkludert i fellesskapet. Samarbeid mellom kontaktlærer og den som har spesialundervisning understrekes som en viktig forutsetning for denne sammenhengen (Bachmann et al., 2016, s. 11). Gjennom intervjuer med kontaktlærere og spesialpedagoger kommer det frem at flertallet av kontaktlærerne i liten grad har samarbeidet med spesialpedagog om den forrige timen med spesialundervisning for elevene med generelle lærevansker. For elevene som mottar spesialundervisning av andre årsaker, forteller derimot flertallet av lærerne at de samarbeidet med spesialpedagog forrige gang disse elevene fikk spesialundervisning. Svar fra spesialpedagogene samsvarte med kontaktlærerne sine svar, og funnene indikerer at det samarbeides mindre om elevene med generelle lærevansker (Bachmann et al., 2016, s. 11).

Videre er kontaktlærerne blitt spurt om hvordan behovene til elevene med vedtak om spesialundervisning påvirker hvordan lærerne arbeider med hele klassen. Her kommer det frem at elevene med generelle lærevansker blir tatt lite hensyn til i den ordinære opplæringen, mens når det gjelder elevene som mottar spesialundervisning av andre årsaker, blir deres behov i større grad ivaretatt i ordinær opplæring (Bachmann et al., 2016, s. 13).

### 1.3.4 Kontaktlæreres bruk av individuell opplæringsplan

I SPEED-prosjektet er det også undersøkt i hvilken grad kontaktlærere, spesialpedagoger og assistenter bruker den individuelle opplæringsplanen aktivt. I mitt tilfelle, er det særlig interessant å se på kontaktlærernes svar, og dataene viser at mange av kontaktlærerne i liten grad bruker planen aktivt overfor elever med generelle lærevansker. Når det derimot gjelder elevene med andre vansker, svarer flere av kontaktlærerne at de bruker planen aktivt i svært stor grad (Bachmann et al., 2016, s. 19). Videre kommer det frem av kontaktlærerne i undersøkelsen at deres elever med vedtak om spesialundervisning, sjelden får en vurdering av om de har nådd målene i den individuelle opplæringsplanen. Forskerne konkluderer med at elever med vedtak om spesialundervisning blir svært lite vurdert sammenlignet med andre elever i skolen som ikke har vedtak om spesialundervisning. Slik forskerne uttrykker det, er

dette verdt å merke seg, når elevene med vedtak om spesialundervisning har flere timer avsatt tid med egen lærer i uken (Bachmann et al., 2016, s. 19).

### 1.3.5 Elevenes egen opplevelse av læringsmiljø

I denne studien fokuserer jeg på lærernes opplevelse av arbeidet med inkludering omkring elever med vedtak om spesialundervisning. Jeg tenker likevel at det kan være relevant å se på tidligere forskning som tar for seg hvordan elevene med vedtak om spesialundervisning selv opplever sitt læringsmiljø, da det kan være interessant å sammenligne elevenes opplevelser med opplevelsene til lærerne i min studie.

Som en del av SPEED-prosjektet, ble det i 2013 samlet inn data ved hjelp av spørreskjema ved 98 skoler i 16 kommuner og fem fylker i Sør-Norge. Totalt 7507 elever fra 5.-10. trinn er tatt med i analysen. Blant disse er det 152 elever med atferdsrelaterte vansker som får spesialundervisning og 307 elever som har spesifikke vansker og får spesialundervisning. Resterende av elevene får ordinær opplæring (Haug, 2017b, s. 48). Gjennom spørsmålene i spørreskjemaet ønsket forskerne å undersøke «kva som karakteriserer læringsmiljøet slik elevar som får spesialundervisning, opplever det, samanlikna med elevar som berre får ordinær opplæring» (Haug, 2017b, s. 53). For å måle læringsmiljøet, er begrepet operasjonalisert i *opplevd engasjement* og *relasjonar* (Haug, 2017b, s. 53). Slik Haug (2017b, s. 55) påpeker, er engasjement og relasjonar viktige forutsetningar for en inkluderende skole. Resultatene fra undersøkelsen indikerer at elever som mottar spesialundervisning, har en dårligere opplevelse av sitt læringsmiljø, sammenlignet med elever som ikke mottar spesialundervisning.

### 1.3.6 Salamancaerklæringens virkning

I 2019 var det 25 år siden World Conference on Special Needs Education ble holdt i Salamanca i Spania, og i sin artikkel viser Ainscow, Slee og Best (2019, s. 671) til hvordan Salamancaerklæringen har og fortsatt påvirker utviklingen av praksis og politikk i land over hele verden. For å undersøke dette, har viktige personer som deltok under konferansen, blitt intervjuet. Lena Saleh, som var leder for seksjonen for spesialundervisning da konferansen ble holdt, var nøkkelperson for å sette opp selve konferansen og finne partnere for å kunne gjennomføre den. 20 år etter Salamancaerklæringen ble vedtatt, uttrykte Saleh at erklæringen har åpnet opp for en endring, og hun sa blant annet at: “inclusive schools and inclusive

education continue to be the cornerstones for moving towards a more equitable and just society for all” (Saleh, 2014, referert i Ainscow et al., 2019, s. 673). Fem år senere, er det slik Ainscow, Slee og Best (2019, s. 673) uttrykker, positivt at Salehs uttalelser reflekteres “in the global policy lead provided by Education 2030” (Ainscow et al., 2019, s. 673).

Saleh fremmer den spanske regjeringens betydning i samarbeidet med UNESCO for å gjennomføre konferansen, og trekker spesielt frem Alvaro Marchesi, som var statssekretær for utdanning i den spanske regjeringen da Salamancaerklæringen ble vedtatt (Ainscow et al., 2019, s. 673). Da Marchesi blir intervjuet om erklæringens påvirkning 25 år etter konferansen, sier han følgende:

Since 1994, the Salamanca Conference has been the most important reference for public policies and social debates on special educational needs in most countries of the world. Today, it continues to guide the agenda of national and international inclusive policies. (Ainscow et al., 2019, s. 674)

Slik Marchesi understreker, har Salamancaerklæringen hatt stor betydning i de fleste land når det gjelder offentlig politikk omkring spesialundervisningsbehov, og den fortsetter å ha en viktig rolle i inkluderingspolitikken, både nasjonalt i Spania og internasjonalt (Ainscow et al., 2019, s. 674). Peter Mittler, som er professor ved University of Manchester, ledet den siste delen av konferansen i Salamanca i 1994. Han ble også intervjuet 25 år etter konferansen, og han uttrykker en skuffelse over det som har skjedd siden erklæringen ble vedtatt. Han hevder blant annet at UNESCO og flere regjeringer ikke har fulgt opp erklæringen godt nok med tanke på antallet elever med funksjonsnedsettelse som fortsatt er ekskludert fra skole og barnehage (Ainscow et al., 2019, s. 674).

Cynthia Duk, var også deltaker under konferansen og en av nøkkelpersonene som ble intervjuet. Hun arbeidet som spesialpedagog i Chile da erklæringen kom. Hennes utøverperspektiv bekrefter også noe av det Mittler påstår. Hun begynner med å si at inkludering har hatt en betydelig innvirkning på utdanningspolitikken og regelverk i de fleste latinamerikanske land (Ainscow et al., 2019, s. 674). Samtidig uttrykker hun følgende:

However, the measures adopted by the countries are still insufficient and have had an incipient impact on educational practice. Possibly this is due to the complexity of the

transformations that inclusive education demands and the multiple factors that interact in each context for its implementation. (Ainscow et al., 2019, s. 674)

Slik Duk uttrykker, er det fremdeles en jobb å gjøre før intensjonene i erklæringen er realisert i praksis, og hun legger videre til at for å redusere avstanden mellom erklæringens intensjoner og skolens praksis, er det nødvendig å legge inn en større innsats på lærerutdanning og faglig utvikling (Ainscow et al., 2019, s. 674-675). I mitt masterprosjekt blir det interessant å sammenligne tendensene som løftes frem av de ulike nøkkelpersonene, med norske forhold.

#### 1.4 Oppgavens struktur

Denne oppgaven er delt inn i sju kapitler. I kapittel 1, innledningskapitlet, har jeg gjort rede for bakgrunn for studien, samt problemstilling og forskningsspørsmål som jeg ønsker å belyse i oppgaven. Kapitlet ble avsluttet med en presentasjon av relevant tidligere forskning.

Videre blir det teoretiske rammeverket for oppgaven lagt frem i kapittel 2. Her begynner jeg med å gjøre rede for prinsippet om tilpasset opplæring. Videre tar jeg for meg inkluderingsbegrepet med utgangspunkt i to ulike definisjoner, før jeg til slutt trekker frem noen teoretiske perspektiver knyttet til læring i sosiale kontekster.

I kapittel 3 gjør jeg rede for og begrunner de metodiske valgene for oppgaven. Her viser jeg først til de vitenskapsteoretiske perspektivene som ligger til grunn for studien, før jeg presenterer kvalitativ metode og det kvalitative forskningsintervju, som jeg har valgt å anvende i min oppgave.

Jeg har videre valgt å gjøre rede for selve undersøkelsen i kapittel 4. Dette innebærer en redegjørelse av alt fra forarbeid til gjennomføring av intervjuene. I dette kapitlet ser jeg også på bearbeidelse og analyse av datamaterialet, før jeg til slutt kommer med noen forskningsetiske vurderinger knyttet til studien.

I kapittel 5 blir funnene fra intervjuene med de fire kontaktlærerne presentert, og i kapittel 6 blir disse funnene drøftet opp mot teori og tidligere forskning som jeg har presentert tidligere i oppgaven. I oppgavens sjuende og siste kapittel kommer en oppsummering og konklusjon på oppgavens problemstilling, med de tre forskningsspørsmålene som utgangspunkt.



## 2.0 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for å belyse problemstillingen for masteroppgaven: *Hvordan opplever kontaktlærere arbeidet med inkludering omkring elever med vedtak om spesialundervisning?* Da jeg i denne oppgaven retter oppmerksomhet mot elever med vedtak om spesialundervisning, vil jeg begynne med å vise til prinsippet om tilpasset opplæring (Nilsen, 2019; Opplæringslova, 1998, § 1-3). Dette er et prinsipp som kan realiseres på ulike måter, og jeg vil derfor gjøre rede for en bred og smal tilnærming (Bachmann & Haug, 2006; Nordahl & Overland, 2015). Videre trekkes differensiering frem som en måte å tilpasse opplæringen for alle elever (Idsøe, 2020; Imsen, 2020), før jeg til slutt skildrer retten til spesialundervisning, som en forsterket støtte og et ledd i den tilpassede opplæringen (Nilsen, 2019; Opplæringslova, 1998, § 5-1).

Videre vil jeg se nærmere på inkluderingsbegrepet. Her tar jeg utgangspunkt i definisjonene til Qvortrup og Qvortrup (2018) og Haug (2014) som begge operasjonaliserer inkluderingsbegrepet gjennom flere dimensjoner. Viktigheten av å være en del av et felleskap med andre er en dimensjon ved inkludering som trekkes frem i begge definisjoner (Haug, 2014; Qvortrup & Qvortrup, 2018). Jeg vil derfor også se på teoretiske perspektiver knyttet til læring i sosiale kontekster. Sosial læring står blant annet sentralt hos Lev S. Vygotsky (Bråten, 1996; Nes, 2023; Vygotsky, 1978), og noen av Vygotskys tanker vil derfor bli trukket frem for å belyse læring i sosiale kontekster. Til slutt skildres også noen perspektiver fra den sosial-kognitive teorien til Albert Bandura (1986; 1997).

### 2.1 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp som gjelder alle elever og all opplæring i skolen. Dette prinsippet understreker at alle elever, uavhengig av sine evner og vansker, skal møte utfordringer som de kan strekke seg mot ut fra sine forutsetninger (Nilsen, 2019, s. 619; Opplæringslova, 1998, § 1-3). I en klasse vil det være elever med ulike evner og forutsetninger, og så langt det er mulig, skal man gjennom den ordinære opplæringen forsøke å møte den enkelte elevs behov med et tilpasset opplæringstilbud. Når det vises tegn til at en elev har vansker, skal en derfor først vurdere mulighetene for å støtte eleven på en bedre måte gjennom utvikling og tilpasning av den ordinære opplæringen (Nilsen, 2019, s. 621).

Tilpasninger innenfor ordinær opplæring er for noen elever ikke tilstrekkelig for få et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Disse elevene har rett til en forsterket støtte i opplæringen gjennom spesialundervisning. Spesialundervisningen kan dermed betraktes som et ledd i tilpasset opplæring (Nilsen, 2019, s. 621). Forholdet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning er relativ. En god tilpasning av ordinær opplæring ut fra elevenes ulike forutsetninger vil dermed redusere behovet for spesialundervisning (Nordahl & Overland, 2021, s. 22). Slik Bunting (2014, s. 22) påpeker, handler tilpasset opplæring om at alle elever skal ha nytte av å gå på skolen. Et politisk prinsipp som dette lar seg derimot vanskelig overføre til bestemte metoder eller oppskrifter til bruk i en praktisk skolehverdag. Prinsippet om tilpasset opplæring kan altså realiseres på ulike måter, og i det følgende vil jeg se nærmere på to ulike tilnærminger til tilpasset opplæring.

### 2.1.1 Bred og smal tilnærming

I begrepet tilpasset opplæring foreligger det, ifølge Bachmann og Haug (2006, s. 22), en spenning mellom individet og fellesskapet. Et ensidig fokus på fellesskapets interesser skaper fare for at enkeltindividet blir oversett og ikke opplever at dens behov blir ivaretatt i tilstrekkelig grad. På den andre siden kan ensidig vekt på de individuelle behovene føre til spesialiserte løsninger som skiller elevene ut fra klassefellesskapet (Bachmann & Haug, 2006, s. 22). Spenningen mellom individ og fellesskap gjør at vi kan skille mellom en smal og bred tilnærming til tilpasset opplæring (Nordahl & Overland, 2015, s. 21).

Innenfor en smal tilnærming vektlegges den enkelte elevs behov. Dette innebærer at en retter særlig fokus mot de problemer og utfordringer som den enkelte elev har og ser dette i sammenheng med problemer som eleven har i skolen (Nordahl & Overland, 2015, s. 22). En slik individualisert tilnærming er på den ene siden en viktig forutsetning for at elevens rett til spesialundervisning ivaretas. Samtidig kan et slikt fokus føre til at en legger mindre vekt på barnets styrker og den undervisningen som gis i skolen (Nordahl & Overland, 2015, s. 23).

En bred forståelse av tilpasset opplæring legger stor vekt på det sosiale fellesskapet, og tilpasset opplæring betraktes her «som en ideologi som skal prege hele skolen og all undervisning» (Nordahl & Overland, 2015, s. 22). Innenfor et slikt perspektiv blir kompleksiteten i enhver læringssituasjon vektlagt, og en ser ikke bare på sider ved individet som årsak til læringsproblemer. Det er en rekke faktorer som virker inn på elevenes læringsutbytte, og relasjonelle forhold som forhold mellom lærer og elev eller forholdet

mellom elevene er et eksempel på dette (Nordahl & Overland, 2015, s. 27). Den brede tilnærmingen innebærer altså et relasjonelt perspektiv på opplæringen, og med et slikt perspektiv blir det viktig å finne løsninger som bidrar til at den daglige pedagogiske praksisen som elevene møter, skaper færre utfordringer for elevene (Nordahl, 2017, s. 355).

Slik Nordahl og Overland (2015, s. 30) understreker, må den individuelle og den relasjonelle tilnærmingen ikke sees som to motstridende perspektiver. Perspektivene griper inn i hverandre, og en kan med et relasjonelt perspektiv for eksempel også se på individets vansker og problemer, og omvendt. Differensiering fremmes som en måte å tilpasse opplæringen for alle elever i det mangfoldige klasserommet (Idsøe, 2020, s. 13). I det følgende vil jeg se mer på hva en slik tilpasning av opplæringen innebærer. Deretter skildres spesialundervisning som en forsterket støtte i opplæringen for noen elever (Nilsen, 2019, s. 621).

### 2.1.2 Differensiering – for å favne alle elever i opplæringen

Elevene i et klasserom er forskjellige, både med tanke på hvordan de lærer best, hva de er interesserte i å lære, deres styrker og begrensninger og deres bakgrunn, og differensiering gjør det mulig å favne alle elevene i det mangfoldige klasserommet (Idsøe, 2020, s. 13). Ifølge Imsen (2020, s. 417) innebærer differensiering å gi ulike oppgaver til ulike elevgrupper, og slik hun uttrykker er dette forskjellsbehandling av elever i positiv forstand. Videre understreker Imsen (2020, s. 419-420) at ethvert differensieringstiltak består av flere dimensjoner, og hun trekker særlig frem to dimensjoner som sentrale: en dimensjon som omhandler elevgrupperingen og en annen dimensjon som har med det faglige innholdet å gjøre. Differensieringstiltak som omfatter elevgruppen, deles videre inn i pedagogisk differensiering og organisatorisk differensiering. Pedagogisk differensiering innebærer å ta i bruk ulike tiltak for å tilpasse opplæringen innenfor klassens ramme. Tiltak der elevene blir delt i klasser eller grupper ut fra faglig nivå for å tilpasse opplæringen, kjennetegner derimot den organisatoriske differensieringen (Imsen, 2020, s. 420). Slik Idsøe (2020, s. 15) fremhever, blir differensiering også sett som et virkemiddel i realiseringen av en inkluderende og tilpasset opplæring (Idsøe, 2020, s. 15).

### 2.1.3 Spesialundervisning – en forsterket støtte i opplæringen

Spesialundervisning er en mer omfattende tilpasning av opplæringen for enkelte elever, og målet er at den skal gi elevene en forsterket støtte i opplæringen (Nilsen, 2019, s. 621; Opplæringslova, 1998, § 5-1). Spesialundervisningen bygger på et vedtak som fattes av

skoleeier. For at dette vedtaket skal fattes, må det foreligge en sakkyndig vurdering fra pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). Den sakkyndige vurderingen skal vise om eleven har behov for spesialundervisning, og den skal også gi en veiledning på hva slags opplæring som bør gis. Vurderingen bygger på utredning av elevens læringsutbytte i ordinær opplæring og lærevansker hos eleven (Nilsen, 2019, s. 622; Opplæringslova, 1998, § 5-3).

Spesialundervisning kan innebære tilpasninger som angår både innhold og ressurser, og slik Nilsen (2019, s. 621-622) påpeker, er spesialpedagogisk kompetanse en fordel for å kunne gi de tilpasningene som trengs. Det er ofte behov for en større innholdsmessig tilpasning av spesialundervisningen, noe som kan innebære unntak fra mål og hovedområder i læreplanene for fag. Denne tilpasningen må komme frem i en individuell opplæringsplan, som utarbeides for alle elever med vedtak om spesialundervisning. Slik Nordahl og Overland (2015, s. 63) fremhever, bør utarbeidelsen av en individuell opplæringsplan skje i samarbeid mellom kontaktlærer og spesialpedagog eller lærer som skal gjennomføre tiltaket. Utarbeidelse av planen i felleskap med flere lærere, begrunnes blant annet med at lærernes refleksjoner og drøftinger kan skape en bevisstgjøring omkring forutsetningene, mulighetene og behovene som den enkelte eleven har. Det påpekes også at elevenes opplæring er et fellesansvar, og at felles utarbeidelse av den individuelle opplæringsplanen gir den enkelte lærer et eierforhold til blant annet mål og arbeidsmåter som er bestemt for eleven med vedtak om spesialundervisning (Nordahl & Overland, 2015, s. 108-109).

Den individuelle opplæringsplanen skal vise mål for og innholdet i opplæringen, samt hvordan opplæringen skal gjennomføres (Nilsen, 2019, s. 622; Opplæringslova, 1998, § 5-5). Målene som blir satt i planen, bør videre være konkrete, slik at de kan vurderes jevnlig gjennom skoleåret og til slutt i en rapport når skoleåret er over (Nordahl & Overland, 2015, s. 63). Spesialundervisningen kan gis i form av personlig støtte og hjelp i klasseromsundervisningen. Den kan også foregå utenfor klassen i en egen gruppe, eller som eneundervisning. Enkelte får også tilbudet om spesialundervisning på en annen opplæringsarena enn nærskolen (Nordahl et al., 2018, s. 85). Den individuelle opplæringsplanen skal ifølge Nordahl og Overland (2015, s. 64) fungere som et arbeidsverktøy for den som skal gjennomføre spesialundervisningen og andre lærere i skolen som arbeider omkring eleven. Videre må det være prosedyrer på skolen for å sikre kontinuerlig og aktiv bruk av planen i undervisningen (Nordahl og Overland, 2015, s. 64).

## 2.2 Inkludering

Inkludering er et komplekst fenomen, og det finnes ikke en allmenn akseptert definisjon av dette begrepet (Mitchell, 2005, s. 3). Inkluderingsbegrepet er forsøkt definert på flere måter, og i denne studien har jeg valgt å trekke frem definisjonene til Qvortrup og Qvortrup (2018) og Haug (2014), som begge får frem at inkludering er sammensatt. Jeg vil begynne med å vise til Qvortrup og Qvortrup (2018, s. 810) sin definisjon, der inkluderingsbegrepet deles inn i tre dimensjoner. Deretter presenteres Haug (2014, s. 13) sin operasjonalisering av inkluderingsbegrepet gjennom fire utfordringer.

### 2.2.1 Inkludering i tre dimensjoner

Qvortrup og Qvortrup (2018, s. 810) deler inkluderingsbegrepet inn i tre dimensjoner. Den første dimensjonen viser til at inkludering kan deles inn i ulike nivåer:

In summary, three levels of inclusion should be considered in a comprehensive definition of inclusion: (1) The numeric level: Is the student physically included in the community? (2) The social level: Is the student socially active in the community? (3) The psychological level: Does the student perceive him- or herself as being recognised by other members of the community? Is there a sense of school belonging? (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 812)

Disse tre perspektivene oversettes gjerne til fysisk, sosial og psykisk inkludering. Den fysiske inkluderingen innebærer at eleven fysisk tar del i et fellesskap. Videre peker den sosiale inkluderingen på om eleven er sosialt aktiv i fellesskapet. Den psykiske inkluderingen handler om hvorvidt eleven selv føler seg som en del av fellesskapet i klassen og skolen (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 812). Ut ifra dette forstår vi at det ikke er tilstrekkelig at eleven er fysisk til stede i et fellesskap for å kunne snakke om inkludering. At elevene er sosialt aktive i fellesskapet og selv opplever tilhørighet er også helt vesentlig.

Videre finnes det ulike arenaer for inkludering, og det er dette den andre dimensjonen av Qvortrup og Qvortrup (2018, s. 812) sin inkluderingsdefinisjon tar for seg. Inkludering er ikke bare et spørsmål om hvorvidt eleven er inkludert eller ekskludert fra læringsfellesskapet i klasserommet, men også alle andre sosiale fellesskap som kan knyttes til rollen som elev (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 812). Da jeg i min studie kun har innsikt i det som skjer på

skolen og i klasserommet, gjennom lærernes perspektiver, er det denne arenaen som vil vektlegges da jeg undersøker inkludering omkring elever med vedtak om spesialundervisning i denne oppgaven.

Slik Qvortrup og Qvortrup (2018, s. 813) påpeker, er målet om total inkludering uopnåelig. Det er heller ikke mulig eller ønskelig å skape sosiale rom helt frie fra ekskludering, og den tredje dimensjonen av inkluderingsbegrepet handler om at inkludering og ekskludering kan forekomme i ulike grader. Den tyske sosiologen Markus Schroer skiller mellom total ekskludering og total inkludering. Mennesker som opplever total ekskludering har blitt utvist eller trukket seg ut av alle sosiale systemer, mens total inkludering innebærer at personen går inn i systemet de er inkludert i og mister sin individualitet som følge av dette (Schroer, 2008, referert i Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 813). I skolen kan vi også se eksempler på elever som er totalt ekskludert, ved at de verken deltar på sosiale arenaer innenfor det organiserte læringsfellesskapet eller på andre sosiale arenaer der barna kan knytte relasjoner til hverandre (Qvortrup og Qvortrup, 2018, s. 813). På den andre siden finner vi elever som er totalt inkluderte, men det er mellom disse to ekstreme ytterpunktene at vi finner flertallet av elevene i skolen. Disse elevene er inkluderte på enkelte sosiale arenaer og ekskluderte i andre (Qvortrup og Qvortrup, 2018, s. 814). Det er dette som gjør at vi kan snakke om ulike grader av inkludering og ekskludering, og Qvortrup og Qvortrup (2018, s. 814) sier følgende:

(...) the inclusion or exclusion of an individual cannot alone be understood in relation to isolated instances of inclusion/exclusion, or in relation to one particular arena or community, since the impact of processes of inclusion and exclusion may increase or decrease with time, or with the number of arenas/communities. (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 814)

Inkludering kan altså, ifølge Qvortrup & Qvortrup (2018, s. 814), deles inn i ulike nivåer, ulike arenaer og ulike grader. Inkludering blir altså beskrevet som et sammensatt fenomen, noe som også kommer frem i Haug (2014, s. 12) sin operasjonalisering av inkluderingsbegrepet. Jeg har valgt å ta med denne definisjonen, både fordi den på mange måter har likhetstrekk med Qvortrup og Qvortrup (2018, s. 810) sin definisjon, men også fordi den trekker frem elementer som kan komplettere denne.

### 2.2.2 Inkluderingsens fire utfordringer

Haug (2014, s. 12) forsøker også å operasjonalisere inkluderingsbegrepet, og hans definisjon er inspirert av David Mitchell (2005) sin beskrivelse av inkludering fra innledningskapittelet i boken *Contextualizing Inclusive Education: Evaluating old and new international perspectives*. Haug (2014, s. 12) dekonstruerer inkluderingsbegrepet og illustrerer dette gjennom en tabell (tabell 1) som skiller mellom en vertikal og en horisontal akse.

Tabell 1: Dekonstruksjon av begrepet inkludering

	Felleskap	Deltakelse	Medvirkning	Utbytte
Stat Verdi, ideologi, politikk				
Kommune Organisering og vilkår				
Skole Praktisk handling				

Tabell 1. Utsnitt fra «Et krevende begrep,» av P. Haug, i T. Nordahl & O. Hansen (Red.), *Dette vet vi om inkludering*. (s. 12). Gyldendal Akademisk. Copyright 2014 ved Gyldendal Akademisk. Gjengitt med tillatelse.

Inkludering forvaltes på ulike nivåer, noe som kommer frem i den vertikale aksene, som deles inn i de tre nivåene: stat, kommune og skole (Haug, 2014, s. 13). Haug (2010, s. 200) skiller mellom to ulike tilnærminger til inkludering i den norske forskningslitteraturen: inkludering i et makroperspektiv og inkludering i et mikroperspektiv. Innenfor et makroperspektiv ser forskeren på hele skolesystemet og ulike aspekter ved skolesystemet blir sett på som indikatorer på inkludering (Haug, 2010, s. 200). Forskning på et mikronivå, dykker derimot dypere inn i praksisfeltet og ser på hva som faktisk skjer i skolen (Haug, 2010, s. 202).

De to øverste nivåene på den vertikale aksene, kan plasseres innenfor et makronivå, mens skole og praktisk handling viser til inkludering på et mikronivå (Hausstätter & Snipstad, 2022, s.

143-144). I denne oppgaven, hvor jeg undersøker læreres arbeid med inkludering, vil jeg fokusere på inkludering på skolenivå, og i min forskning inntar jeg dermed et mikroperspektiv på inkludering (Haug, 2010, s. 202; Hausstätter & Snipstad, 2022, s. 144). De andre nivåene for inkludering, som Haug (2014, s. 13) trekker frem, vil dermed ikke berøres i denne masteroppgaven. Haug (2010, s. 203) fremhever at forskning på mikronivå kan fortelle noe om hva som er avgjørende for god undervisning og læring. Han stiller samtidig spørsmål ved hvorvidt forskning på dette nivået kan si noe om inkludering, og lærerens grunnlag til å uttale seg om hva en elevs behov er, blir blant annet problematisert. Hausstätter og Snipstad (2022) støtter seg til Haug (2010) om at forskning på mikronivå har sine begrensninger, samtidig som at de understreker at denne typen forskning også er nødvendig «for å legitimere og videreutvikle teoretiske og praktiske implikasjoner for forskning på makronivå innen forskningsfeltet» (s. 145). Min forskning kan dermed være en støtte til forskning på makronivå.

Horisontalt dekonstrueres inkluderingsbegrepet i fire utfordringer: *å sikre fellesskapet*, *å sikre deltakelse*, *å sikre medvirkning* og *å sikre utbytte*. Disse fire utfordringene er blitt til med utgangspunkt i politiske formuleringer knyttet til inkluderingsintensjoner og analyser av inkluderingsdefinisjoner (Haug, 2014, s. 13). I det følgende vil jeg gå litt nærmere inn på hver av dem.

Den første utfordringen, som er *å sikre fellesskapet*, innebærer at alle elever skal være medlemmer av en klasse eller gruppe og delta sosialt i disse fellesskapene (Haug, 2014, s. 13). *Å sikre deltakelse* er den neste utfordringen som trekkes frem, og ifølge Haug (2014, s.13) innebærer ekte deltakelse at eleven kan gi et bidrag til det beste for fellesskapet, samtidig som eleven er i stand til og får lov til å nyte av dette fellesskapet. For at dette skal skje, er det viktig at opplæringen tilpasses elevenes ulike forutsetninger.

*Å sikre medvirkning*, som er den tredje utfordringen, handler om at alle skal bli hørt, og at både elevene og deres foresatte skal ha mulighet til å få uttale seg og påvirke forhold som angår dem i opplæringen (Haug, 2014, s. 13). *Å sikre utbytte* er en fjerde utfordring, og det innebærer at «alle elever skal ha rett til en opplæring som er til gagn for dem, både faglig og sosialt» (Haug, 2014, s. 13).



For å oppsummere, operasjonaliserer Haug (2014, s. 13) inkluderingsbegrepet gjennom tre nivåer for forvaltning av inkludering og fire utfordringer knyttet til realisering av en inkluderende opplæring, og det er særlig de fire utfordringene som vil bli drøftet videre i oppgaven. Utfordringene *å sikre felleskapet, å sikre deltakelse, å sikre medvirkning og å sikre utbytte*, kan både sees i sammenheng med og komplettere Qvortrup og Qvortrup (2018, s. 810 sin definisjon av inkludering. Jeg opplever at de to definisjonene utfyller hverandre og gir en forståelse av at fenomenet inkludering er komplekst og sammensatt. Felles for begge definisjonene, er at de vektlegger det å være en del av og delta i fellesskap med andre som en forutsetning for inkludering, og i det følgende vil jeg gå nærmere inn på noen teoretiske perspektiver knyttet til læring i sosiale kontekster.

## 2.3 Læring i sosiale kontekster

I dette delkapittelet, hvor jeg vil trekke frem teoretiske perspektiver knyttet til læring i sosiale kontekster, begynner jeg med å vise til noen perspektiver fra Lev S. Vygotsky. Med relevans for min studie, har jeg valgt å legge vekt på Vygotskys teori om høyere psykologiske prosesser (Bråten, 1996, s. 20) og teorien om den nærmeste utviklingszone (Vygotsky, 1978, s. 86). Jeg har også valgt å trekke inn noen tanker hos Vygotsky knyttet til inkludering (Nes, 2023, s. 136). Til slutt tar jeg for meg Albert Bandura (1986; 1997) sin sosial-kognitive teori, med spesielt fokus på hans perspektiver knyttet til “self-efficacy”, som viser til den enkeltes tro på egen mestring.

### 2.3.1 Vygotsky, den nærmeste utviklingszone og inkludering

Lev S. Vygotsky var en hviterussisk vitenskapsmann som levde fra 1896 til 1934 (Bråten, 1996, s. 14-15). Til tross for at han bare ble 37 år gammel, etterlot han en rekke arbeider som dekker et bredt felt innenfor psykologi og pedagogikk. Spesielt hadde han en interesse for utvikling av den menneskelige bevisstheten gjennom høyere psykologiske prosesser (Bråten, 1996, s. 20-21). Eksempler på høyere psykologiske prosesser kan være selektiv oppmerksomhet og logisk hukommelse, og ifølge Vygotsky skiller disse høyere psykologiske prosessene seg kvalitativt fra lavere, naturlige former for oppmerksomhet og hukommelse. Han hevdet også at de høyere psykologiske prosessene er et resultat av sosial aktivitet (Bråten, 1996, s. 22).

Vygotsky fremhever at utvikling hos mennesker gjør seg synlig to ganger: først på et sosialt nivå, og senere på et individuelt nivå:

Every function in the child's cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first, between people (interpsychological), and then inside the child (intrapsychological). This applies equally to voluntary attention, to logical memory, and to the formation of concepts. All the higher functions originate as actual relations between human individuals. (Vygotsky, 1978, s. 57)

Læring skjer altså, ifølge Vygotsky (1978, s. 57), først på et sosialt nivå. Dette kan videre knyttes til Vygotskys teori om den nærmeste utviklingszone. Den nærmeste utviklingssonen viser til avstanden mellom det faktiske utviklingsnivået, det barnet får til på egenhånd, og nivået for potensiell utvikling som er det barnet kan få til med veiledning fra voksne eller mer kompetente jevnaldrende (Vygotsky, 1978, s. 86). Denne teorien får frem hvor viktig andre mennesker, som lærere eller medelever, kan være for elevens utvikling. Videre understreker teorien at elevene ikke bare skal møte oppgaver tilpasset sitt faktiske utviklingsnivå. For at læring og utvikling skal skje, må elevene møte utfordringer i sin nærmeste utviklingszone: "Thus, the notion of a zone of proximal development enables us to propound a new formula, namely that only "good learning" is that which is in advance of development" (Vygotsky, 1978, s. 89).

Vygotskys tanker rundt inkludering skilte seg fra samtidens fordommer overfor mennesker med funksjonsnedsettelse. Han kritiserte det han omtalte som «den negative spesialundervisningsmodellen» som han mente besto av «lave forventninger og et utvannet pensum kombinert med sosial isolering» (Nes, 2023, s. 136). Som en reaksjon på dette, fremhevet Vygotsky normalisering gjennom inkludering for alle barn med funksjonsnedsettelse av ulik grad, altså en full og betingelsesløs inkludering (Nes, 2023, s. 136). I sine senere arbeider løftet han derimot frem betydningen av differensierte og spesialiserte læringsmiljøer for barn med funksjonsnedsettelse, som kunne innebære at man måtte akseptere atskillelse fra fellesundervisning i noen tilfeller. Dette står i noe kontrast til det han tidligere hadde hevdet, men han fremhevet samtidig viktigheten av nærhet og kontakt mellom elever med og uten funksjonsnedsettelse (Nes, 2023, s. 137).

### 2.3.2 Bandura og self-efficacy

Gjennom sin sosial kognitive teori, understreker Albert Bandura (1986, s. 18) at mennesker verken er drevet av indre krefter eller totalt kontrollert av ytre faktorer, og han sier at menneskelig funksjon er “explained in terms of a model of triadic reciprocity in which behavior, cognitive and other personal factors, and environmental events all operate as interacting determinants of each other” (Bandura, 1986, s. 18). Videre hevder Bandura (1997, s. 3) at mennesker styrer sine liv gjennom troen på egen mestring, omtalt som “self-efficacy”, definert som “beliefs in one’s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments” (Bandura, 1997, s. 3). Denne troen på at en kan mestre noe, kan ha betydning for hvordan den enkelte tenker og handler i ulike situasjoner. Det har også betydning for den enkeltes innsats og utholdenhet i møte med utfordringer, og for nivået på prestasjonene som den enkelte oppnår (Bandura, 1997, s. 3).

Bandura (1997, s. 79) skiller mellom fire kilder til forventning om mestring: autentiske mestringsopplevelser, vikarierende erfaringer, verbal overtalelse og fysiologisk tilstand. Det å selv erfare at man kan mestre noe gjennom autentiske mestringsopplevelser, er det som har størst innvirkning på menneskers mestringsforventning, da dette gir faktiske bevis på at en kan få det til. Erfaringen av at mestring krever en innsats, er også vesentlig, da enkle veier til mestring vil kunne føre til at en lett gir opp i møte med utfordringer på et senere tidspunkt. Motsatt vil erfaringen av å holde ut på veien mot mestring, gjøre den enkelte bedre rustet til å møte motgang i fremtiden (Bandura, 1997, s. 80).

Andre mennesker kan også ha en innvirkning på den enkeltes tro på egen mestring. Når Bandura (1997, s. 86) sier at vikarierende erfaringer kan være en kilde til mestringsstro, handler dette om at den enkelte kan få en økt forventning om å mestre noe som han eller hun ser at andre mestrer. Effekten av vikarierende erfaringer er derimot størst når en opplever likhet med den andre som mestrer: “Thus, seeing or visualizing people similar to oneself perform successfully typically raises efficacy beliefs in observers that they themselves possess the capabilities to master comparable activities” (Bandura, 1997, s. 87). I en skolekontekst, kan dermed klassekamerater ha en viktig innvirkning på elevenes tro på egen mestring.

Verbal overtalelse fra betydningsfulle andre, i form av utsagn som tilsier en tro på en persons evner til å mestre en oppgave, vil også kunne ha positiv innvirkning på denne personens egen tro på at en får det til. Det er imidlertid avgjørende at tilbakemeldingene er realistiske med hensyn til personens evner og forutsetninger, da urealistiske forventninger vil kunne ha motsatt effekt og bidra til en lavere mestringsstro (Bandura, 1997, s. 101).

“Because high arousal can debilitate performance, people are more inclined to expect success when they are not beset by aversive arousal than if they are tense and viscerally agitated” (Bandura, 1997, s. 106). En persons fysiologiske tilstand kan altså også være avgjørende for hvorvidt en person forventer å mestre. Dette er blant annet relevant for aktiviteter som involverer fysiske prestasjoner eller situasjoner der en må håndtere stress (Bandura, 1997, s. 106). Da jeg i denne oppgaven tar utgangspunkt i læreres perspektiver på en inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning, har jeg ikke tilgang til elevenes egen opplevelse, og denne siste kilden til forventning om mestring vil dermed ikke være like relevant å drøfte videre i denne sammenheng. Jeg valgte likevel å trekke frem alle fire kilder, da det er disse Bandura (1997, s. 79) fremhever.

## 3.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for og begrunne de metodiske valgene jeg har gjort i forskningsprosessen. Jeg vil begynne med å beskrive de vitenskapsteoretiske perspektivene som ligger til grunn for studien. Deretter presenteres kvalitativ metode og det kvalitative forskningsintervju, som jeg har valgt å anvende i min oppgave.

### 3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Vitenskapsteorier er opptatt av hvordan vi kan frembringe kunnskap om verden (Kvarv, 2014, s. 14). Det finnes ulike vitenskapsteoretiske syn, og en skiller gjerne mellom et positivistisk syn og et konstruktivistisk syn. Innenfor positivismen er tanken at det kun er gjennom våre sanser at vi kan få kunnskap om virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 46). Et konstruktivistisk syn vektlegger derimot at verden ikke er objektiv, men at den heller er noe som vi mennesker aktivt konstruerer. Konstruktivismen er særlig opptatt av den sosiale virkelighet og at denne er i stadig endring, til forskjell fra fysiske objekter. Når en studerer sosiale objekter, er det ifølge konstruktivister umulig å skille forskeren fra objektet som studeres (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49-51). Som med all annen forskning er målet med dette forskningsarbeidet å frembringe kunnskap om virkeligheten, og vitenskapsteorien kan dermed gi en retning for forskningsarbeidet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 46). I min oppgave skal jeg forske på lærere i barneskolen. Forskingen dreier seg rundt et sosialt fenomen, og oppgaven vil derfor ha en konstruktivistisk tilnærming. Videre har jeg valgt å benytte de to vitenskapsteoretiske retningene, fenomenologi og hermeneutikk, som forståelsesrammer for min kvalitative studie (Kvarv, 2014). I det følgende vil jeg beskrive hver av retningene og begrunne hvorfor de er aktuelle for mitt forskningsprosjekt.

#### 3.1.1 Fenomenologi og hermeneutikk

I masteroppgaven undersøker jeg *læreres opplevelser* knyttet til inkludering omkring elever med vedtak om spesialundervisning. Studien har dermed en fenomenologisk tilnærming der en undersøker og beskriver verden, slik mennesker erfarer den (Kvarv, 2014, s. 87). Filosofen Edmund Husserl grunnla fenomenologien rundt år 1900, og i begynnelsen dreide fenomenologien seg om bevissthet og opplevelse. Senere ble retningen utvidet til å omfatte menneskets livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44). Innenfor kvalitativ forskning handler fenomenologi om å forstå og beskrive sosiale fenomener ut fra informantenes egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Målet med denne studien er å få frem

enkeltlæreres perspektiver på fenomenet inkludering omkring elever med vedtak om spesialundervisning, og jeg har vært opptatt av at funnene i studien skal gjenspeile det lærerne selv opplever. Jeg har derfor forsøkt å være bevisst på min egen forforståelse, og møte informantene med så stor åpenhet som mulig.

Hermeneutikk kan oversettes til å forstå, fortolke eller tyde, og tekstlig fortolkning er en sentral del av den hermeneutiske arbeidsprosessen (Kvarv, 2014, s. 73-74). Hans-Georg Gadamer er å regne som den viktigste blant filosofiske hermeneutikere på 1900-tallet, og ifølge Gadamer vil enhver forståelse bygge på tolkerens forut-forståelse. Forut-forståelsen er en forutsetning for at det oppnås forståelse, og denne forståelsen kan både nyansere, bekrefte eller avkrefte ens forut-forståelse (Kvarv, 2014, s. 79). Som lærerstudent har jeg gjort meg erfaringer omkring lærerrollen og hva som skjer i praksis ute i skolen. Selv om studien setter søkelys på fire kontaktlæreres opplevelser og erfaringer, vil funnene fra studien likevel tolkes ut fra min forut-forståelse. Erfaringene som lærerne deler, er samtidig deres fortolkninger av virkeligheten, og slik Gilje og Grimen (1993) understreker, innebærer samfunnsforskning at forskeren må «fortolke og forstå noe som allerede er fortolkninger» (s. 145).

### 3.2 Kvalitativ metode og det kvalitative forskningsintervju

Gjennom kvalitative metoder ønsker en å oppnå en helhetlig forståelse av et fenomen. Kvalitative metoder gir rom for å undersøke fenomener på et dypere nivå ved at en skjærer ned på antallet enheter som skal studeres (Kvarv, 2014, s. 137). Selve målet med den kvalitative forskningen er «å beskrive og forstå «den andre»» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). Intensjonen er å undersøke enkeltmenneskers handlinger og hvilken mening disse handlingene har for dem (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). I min studie ønsker jeg å gå i dybden på hvordan enkeltlærere opplever arbeidet med inkludering omkring elever med vedtak av spesialundervisning, og jeg anser derfor kvalitativ metode som mest gunstig for min oppgave.

For å få innsikt i hvordan lærere opplever arbeidet med å inkludere elever med vedtak om spesialundervisning, har jeg valgt å gjennomføre kvalitative forskningsintervju. I et kvalitativt forskningsintervju er formålet å forstå sider ved informantenes dagligliv, ut fra hans eller hennes eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Det er ulike måter å gjennomføre kvalitative forskningsintervjuer på, og jeg har valgt å benytte semistrukturert intervju som intervjuform. Et semistrukturert intervju er et delvis strukturert intervju ved at forskeren

formulerer spørsmål på forhånd, samtidig som en er fleksibel når det gjelder hvilken rekkefølge spørsmålene stilles i (Larsen, 2017, s. 98-99). Videre sammenligner Kvale og Brinkmann (2015) det semistrukturerte intervjuet med en samtale i dagliglivet og målet med et slikt intervju er å «innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden» (s. 46). Jeg vurderer dermed semistrukturert intervju om mest hensiktsmessig for å belyse min problemstilling, der målet er å få frem ulike læreres perspektiver på arbeidet med inkludering omkring elever med vedtak om spesialundervisning.

## 4.0 Undersøkelsen

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for selve undersøkelsen, fra forarbeid til gjennomføring av intervjuene. Jeg vil også vise til hvordan jeg har bearbeidet og analysert mitt datamateriale. Til slutt legger jeg frem noen forskningsetiske vurderinger knyttet til oppgaven. Hensikten med dette er å synliggjøre hele forskningsprosessen, slik at leseren kan få en bedre forståelse for hvordan jeg har gått frem, og valgene jeg har tatt undervegs. Til slutt vil jeg se på noen forskningsetiske vurderinger knyttet til studien og jeg avslutter med en vurdering av studiens reliabilitet og validitet.

### 4.1 Forarbeid

Før jeg kunne gå i gang med datainnsamlingen for mitt forskningsprosjekt, der jeg ønsket å intervju kontaktlærere, måtte jeg sette meg inn i regler for behandling av personopplysninger i forskningsprosjekter. I henhold til Sikt (u.å.-a) regnes alle opplysninger som kan knyttes til en person som personopplysninger, og eksempler på slike opplysninger kan være navn, fødselsnummer eller e-postadresse, samt stemme på lydopptak. Slik Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) påpeker, skaper lydopptak under intervju en mulighet for forskeren til å konsentrere seg om selve intervjusituasjonen. Jeg ønsket derfor å benytte meg av lydopptak under intervjuene, og det var derfor nødvendig å sende inn en søknad til Sikt, for godkjenning til å gjennomføre mitt prosjekt (Sikt, u.å.-a).

Det er utarbeidet et meldeskjema som alle forskere må fylle ut dersom personopplysninger vil bli behandlet i forskningsprosjektet. Videre blir det gjort en vurdering av om den planlagte behandlingen fyller krav til personvernet (Sikt, u.å.-c). I meldeskjemaet måtte jeg fylle ut hva slags personopplysninger som ville bli behandlet, samt informasjon om mitt planlagte prosjekt. Informasjonsskriv (vedlegg 1) og intervjuguide (vedlegg 2) ble også lagt ved i meldeskjemaet. I utarbeidelsen av informasjonsskrivet tok jeg utgangspunkt i en mal utarbeidet av Sikt (u.å.-b). I vurderingen fra Sikt fikk jeg tilbakemelding om å legge inn noen flere momenter i informasjonsskrivet. Da disse justeringene var gjort, var prosjektet godkjent, se vedlegg 3, og jeg kunne sette i gang prosessen med å finne informanter til intervjuene jeg ønsket å gjennomføre.



## 4.2 Utvalgsstrategi og informanter

I dette prosjektet har jeg hatt et ønske om å få en dypere innsikt i enkeltlæreres perspektiver på arbeidet med inkludering omkring elever med vedtak om spesialundervisning. For å kunne delta i et forskningsprosjekt, er det en forutsetning at informantene har kunnskap om fenomenet en ønsker å undersøke (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118). På bakgrunn av dette har jeg gjort et strategisk utvalg av informanter, som innebærer å velge informanter ut fra en bestemt målgruppe (Johannesen et al., 2021 s. 58-59; Thagaard, 2018, s. 54). Den aktuelle målgruppen i mitt tilfelle var kontaktlærere i barneskolen som har elever med vedtak om spesialundervisning i sin klasse. Intervjuforespørlene ble rettet mot personer som har egenskaper med relevans for min problemstilling, og utvalget er dermed strategisk (Thagaard, 2018, s. 54).

I kvalitative undersøkelser er det ikke et mål å foreta statistiske generaliseringer, slik det er i kvantitative undersøkelser. Hensikten med kvalitativ forskning er derimot å få fylldige beskrivelser av fenomenet som blir studert (Johannesen et al., 2021, s. 58). Slik Kvarv (2014, s. 137) påpeker, gir de kvalitative undersøkelsene derfor rom for å se på færre enheter. For å undersøke problemstillingen i min kvalitative studie, har jeg derfor gjort et mindre utvalg på fire informanter. For å nå ut til informantene møtte jeg opp på barneskolene og spurte lærere som arbeidet som kontaktlærere og hadde elever med vedtak om spesialundervisning. Samtlige av lærerne jeg tok kontakt med, var positive til å delta i prosjektet. Jeg sendte deretter ut informasjonsskriv (vedlegg 1) til disse lærerne, hvor jeg fikk skriftlig samtykke om deltakelse fra hver av dem.

Utvalget består av fire informanter, både kvinner og menn, som er ansatt som kontaktlærere ved to ulike barneskoler. For å bevare informantenes anonymitet har jeg gitt informantene fiktive navn: Erik, Ole, Anne og Else. Erik og Ole arbeider ved samme skole og Anne og Else er kollegaer ved en annen skole. Samtlige av informantene er adjunkter og flere har tatt videreutdanning i ulike fag. Da denne oppgaven dreier seg rundt elever med vedtak om spesialundervisning, er det spesielt interessant å nevne at Ole holder på med videreutdanning i spesialpedagogikk. Erik har jobbet åtte år i skolen, Ole har jobbet elleve år, Anne har vært i skolen i tretten år og Else arbeider i sitt syttende år som lærer. Informantene er kontaktlærere på tredje, fjerde og sjette trinn, og de siste tre årene har informantene hatt et antall mellom to og fire elever med vedtak om spesialundervisning.

### 4.3 Intervjuguide

I utformingen av intervjuguiden tok jeg utgangspunkt i problemstillingen og de tre forskningsspørsmålene for prosjektet, som bygger på teori og egne erfaringer knyttet til temaet for prosjektet. Det første forskningsspørsmålet omhandler hvordan lærere forstår inkluderingsbegrepet. Videre handler det andre forskningsspørsmålet om hvordan lærere legger til rette for en inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning. Hvordan lærere erfarer arbeider med individuell opplæringsplan er anliggende for det tredje og siste forskningsspørsmålet. Jeg lagde noen intervju spørsmål til hvert av forskningsspørsmålene for å sikre at informasjonen som kom frem av intervjuene, ville være relevant for problemstillingen. Til det første forskningsspørsmålet stilte jeg blant annet spørsmålet: *Hva legger du i begrepet inkludering?* Det er informantenes opplevelser som er sentrale i dette prosjektet. Jeg har derfor lagt vekt på at spørsmålene skal være åpne slik at informantene oppmuntres til å fortelle og dele sine synspunkter og erfaringer (Thagaard, 2018, s. 97).

Thagaard (2018, s. 97) hevder også at spørsmål som knyttes til mer konkrete situasjoner er godt egnet for å få en helhetsforståelse for perspektivene som informantene deler. Før jeg startet intervjuene, ba jeg lærerne om å se for seg en eller flere bestemte elever fra sin klasse som inngår i gruppen elever som har vedtak om fire til seks timer med spesialundervisning i uka. Tanken var at lærerne skulle ha en eller flere bestemte elever i bakhodet når de svarte på spørsmålene i intervjuet. På den måten ble det naturlig for lærerne å trekke frem eksempler med elever fra sin klasse og for meg som forsker ble det lettere å sette seg inn i og forstå det lærerne delte.

Videre må spørsmålene «modifiseres slik at de passer til hver enkelt intervjupersons ordforråd, bakgrunn og oppfatningsevne» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166). Jeg har derfor vært bevisst på å bruke ord som jeg vet at lærere er kjent med i formuleringen av spørsmålene. Da jeg for eksempel spurte lærerne om hvilke erfaringer de hadde med å utarbeide individuelle opplæringsplaner, var dette med en bevissthet og forventning om at lærerne vet hva en individuell opplæringsplan er. Dette kunne jeg forvente da alle informantene har elever med vedtak om spesialundervisning i sin kontaktklasse og det utarbeides en individuell opplæringsplan for hver elev med et slikt vedtak.

## 4.4 Gjennomføring av intervjuene

Jeg vil i det følgende gjøre rede for gjennomføringen av intervjuene. Jeg begynner med å omtale pilotintervjuet som jeg valgte å gjennomføre i forkant av intervjuene. Deretter blir intervjuene med de fire kontaktlærerne gjort rede for.

### 4.4.1 Pilotintervju

Når intervjueren behersker intervjuteknikkene, blir det lettere å konsentrere seg om intervjupersonen og innholdet i intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 156). Jeg hadde lite erfaring med intervju som metode fra tidligere, og jeg valgte derfor å gjennomføre et pilotintervju i forkant av intervjuene med informantene for å øve på samtaleteknikk. I tillegg var pilotintervjuet til hjelp for å undersøke hvordan spørsmålene i intervjuguiden fungerte. For å tilpasse intervjuet best mulig til lærerne jeg skulle intervjuer, valgte jeg å gjennomføre pilotintervjuet med en erfaren lærer med liknende bakgrunn som de fire informantene som deltok i forskningsprosjektet. I etterkant av pilotintervjuet, fant jeg det nødvendig å endre et par av spørsmålsformuleringene, slik at de ble mer åpne og dermed kunne bidra til mer refleksjon hos lærerne.

### 4.4.2 Intervjuene

En tillitsfull og fortrolig atmosfære er et overordnet mål for intervjusituasjonen, og Thagaard (2018, s. 99) fremhever betydningen av at forskeren tar regi over intervjusituasjonen gjennom å skape god kontakt med intervjupersonen. Dette er viktig for at intervjupersonen skal føle seg trygg i intervjusituasjonen og det kan oppmuntre til at han eller hun vil dele sine synspunkter og erfaringer. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 160) kan den gode kontakten mellom intervjuer og intervjuperson skapes ved at intervjueren lytter og viser interesse, forståelse og respekt for det som intervjupersonen deler, og ved at intervjueren er avslappet og tydelig på hva han eller hun ønsker å vite. Jeg var derfor opptatt av å skape en god kontakt med informantene i forkant av intervjuene, og jeg forsøkte å opptre avslappet i rollen som intervjuer for at det skulle oppleves trygt for informantene å dele informasjon. Samtlige intervjuer ble gjennomført på lærernes arbeidsplasser, hvor lærerne selv fikk velge møterom. Flere av lærerne valgte å ha intervjuene i sine klasserom. Jeg opplevde det som positivt å være på lærernes arbeidsplass med tanke på lærernes deling av erfaringer fra lærerhverdagen rundt elevene med vedtak om spesialundervisning.

Med godkjenning fra informantene benyttet jeg meg av lydopptaker under intervjuene, slik at jeg som forsker kunne konsentrere meg om selve intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Intervjuet ble tatt opp med applikasjonen Nettskjema-diktafon på min smarttelefon. Da opptaket var gjennomført, ble det kryptert fra telefonen og overført til nettskjema på min datamaskin (Universitetet i Oslo, 2023). Informantene har, slik Kvale og Brinkmann (2015, s. 160) påpeker, behov for en tydelig oppfatning av intervjueren før de deler sine erfaringer og opplevelser. Oppstarten av et intervju er derfor avgjørende. Kvale og Brinkmann (2015, s. 161) fremhever at en bør starte intervjuet med en brifing, hvor en blant annet viser til formålet med intervjuet. Før lydopptakeren ble satt på, fortalte jeg derfor litt om prosjektet og hvordan intervjuet var strukturert. Lærerne fikk ikke se spørsmålene i forkant av intervjuet, og i brifingen snakket vi derfor også om hva slags spørsmål som ville bli stilt. I denne innledende samtalen var det også rom for at informantene kunne komme med spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160).

Slik Kvale og Brinkmann (2015, s. 161) påpeker, bør den innledende brifingen følges opp med en debrifing. Da jeg hadde stilt spørsmålene jeg ønsket svar på, ble informantene spurt om de hadde noe de ønsket å tilføye. Dette førte til at flere av informantene kom med mer utdypede tanker knyttet til det vi hadde snakket om. Jeg opplevde også at flere av lærerne kom med refleksjoner etter at lydopptakeren var slått av. I disse tilfellene satte jeg, med godkjenning av informantene, på lydopptakeren igjen. Jeg ble også tryggere i rollen som intervjuer for hvert intervju som jeg gjennomførte, særlig med tanke på oppfølgingsspørsmål til det informantene delte. Dette førte til at jeg fikk mer informasjon ut av informantene på de siste intervjuene, og jeg valgte å ta kontakt med informantene fra de første intervjuene en andre gang for at de skulle få mulighet til å svare mer utfyllende, med bedre spørsmålsformuleringer fra min side.

#### 4.4.3 Transkribering

Lydopptakene ble transkribert i etterkant av intervjuene ved at jeg gjorde om intervjuet fra muntlig til skriftlig form. Dette valgte jeg å gjøre for å strukturere intervjuet og gjøre det mer egnet for en analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Jeg gjennomførte transkriberingen selv, da dette skaper en unik mulighet for å bli kjent med egne data (Dalen, 2011, s. 55). I transkriberingsprosessen benyttet jeg meg av transkriberingsverktøyet inne i nettskjema

(Universitetet i Oslo, 2023). Denne transkriberingen var ikke helt korrekt, men den fungerte som en støtte da jeg skulle høre gjennom intervjuene og skrive nøyaktig det som ble sagt.

Det anbefales videre at transkriberingen gjennomføres umiddelbart etter at intervjuene er gjennomført, da dette gir de beste mulighetene for en gjengivelse som samsvarer med det informantene har uttalt (Dalen, 2011, s. 58). I mitt tilfelle ble det vanskelig å gjennomføre transkriberingen rett etter intervjuene, da et stramt tidskjema førte til at jeg måtte gjennomføre de fire intervjuene i løpet av en kort tidsperiode. Jeg rakk dermed ikke å transkribere ett intervju, før jeg gikk i gang med ett nytt. I ettertid ser jeg at dette ikke var gunstig. I gjennomføringen av transkriberingen ble jeg blant annet oppmerksom på hvor mange ganger jeg avbrøt informantenes forklaringer med svar som «ja» eller «mhm». Dersom jeg hadde transkribert umiddelbart etter intervjuet, kunne jeg tilpasset meg bedre til neste intervju. Jeg var også rask til å stille neste spørsmål dersom det oppsto stillhet i intervjuene. Dalen (2011, s. 33) fremmer derimot at slike pauser kan være skapende ved at informanten får tid til å reflektere over spørsmålene som blir stilt. Dette er også noe jeg kunne vært mer bevisst på, dersom jeg hadde transkribert umiddelbart.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) problematiserer det å gjøre om et materiale fra talespråk til skriftspråk. For det første innebærer bruk av lydopptak, at kroppsspråket til informantene forsvinner. Videre er transkripsjonen av lydopptaket også en abstraksjon, der muntlige uttrykk som stemmeleie og intonasjon går tapt. Jeg har derfor vært opptatt av å bruke god tid på transkriberingsprosessen. I første omgang skrev jeg ned alt slik det ble uttalt. Videre lyttet jeg til opptakene og leste gjennom transkripsjonene flere ganger, for å få en dypere forståelse for de refleksjonene som informantene delte. Til slutt valgte jeg å gjøre en «språkvask» der jeg blant annet fjernet alle tenkepauser som jeg tidligere hadde skrevet som «eeee». Dette gjorde jeg etter å ha forsikret meg om at det ikke forandret mening i teksten. Slik Kvale og Brinkmann (2015, s. 214) påpeker, kan det å publisere språklige feil, medføre uetiske stigmatiseringer. Hensikten med «språkvasken» var dermed å unngå en slik stigmatisering av informantene.

For å beskytte konfidensialiteten til intervjupersonene og eventuelle personer som ble nevnt i intervjuene, anonymiserte jeg personnavn, stedsnavn, kjønn og andre personlige opplysninger som kunne knyttes til informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213). Jeg valgte også å transkribere etter skriftspråklige normer, for å unngå å avsløre eventuell dialekt hos

informantene. Til slutt satt jeg igjen med ca. 26 sider med transkribert tekst. Både lydopptakene og den skrevne intervjutranskripsjonen utgjør til sammen materialet for den senere analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46).

#### 4.5 Analyse

Datamaterialet i kvalitative undersøkelser er ofte omfattende. Hensikten med analysen blir dermed å få en oversikt over materialet, slik at det kan presenteres skriftlig for andre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139). Det blir videre fremhevet av Postholm og Jacobsen (2018, s. 139) at analyseprosessen starter allerede idet forskeren starter sin datainnsamling, og min analyseprosess kan derfor sies å ha startet allerede i intervjuene med de fire informantene. Her var det blant annet avgjørende at jeg som forsker gjorde umiddelbare analyser av informantenes utsagn, slik at jeg kunne stille passende oppfølgings spørsmål (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 140). I det følgende vil jeg gjøre rede for den analyseprosessen som fulgte etter transkriberingen av de fire intervjuene.

Braun og Clarke (2006) fremmer bruk av tematisk analyse i kvalitative studier, blant annet på grunn av denne analysemetodens fleksibilitet, og de sier følgende: "Through its theoretical freedom, thematic analysis provides a flexible and useful research tool, which can potentially provide a rich and detailed, yet complex, account of data" (Braun & Clarke, 2006, s. 78).

Videre skiller Braun og Clarke (2006, s. 83) mellom en induktiv og deduktiv tematisk analyse. Den induktive tematiske analysen er datadrevet, ved at temaene tar utgangspunkt i data som blir samlet inn i undersøkelsen. Motsatt er en deduktiv eller teoretisk tematisk analyse, mer drevet av den teoretiske eller analytiske interessen hos forskeren.

Postholm og Jacobsen (2018, s. 102) beskriver den induktive og deduktive tilnærmingen som to ytterpunkter på en skala og påstår at en rent induktiv eller rent deduktiv tilnærming til data, ikke er mulig. I stedet fremmer de en kombinasjon av den induktive og deduktive tilnærmingen, en såkalt abduktiv tilnærming, og det er denne tilnærmingen jeg har valgt å bruke i den tematiske analysen av mine data. Abduksjon innebærer å se på forskningen som en prosess der en stadig veksler mellom teori og empiri (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103). I mitt tilfelle, hadde jeg lest noe teori knyttet til inkludering i forkant av intervjuene, noe som var med på å påvirke hvilke spørsmål jeg stilte til informantene og hvilke temaer jeg hentet ut fra informantenes svar. Samtidig har svarene fra de fire kontaktlærerne også gitt meg helt nye temaer og jeg har funnet nye teorier på bakgrunn av lærernes perspektiver.

Braun og Clarke (2006, s. 87) deler den tematiske analysen inn i seks faser. Likevel understrekes det at analysen ikke kan sees som en lineær prosess, og at det er nødvendig å gå frem og tilbake mellom de ulike fasene (Braun & Clarke, 2006, s. 86). Dette er også noe jeg selv erfarte når jeg gjennomførte analysen, og når jeg i det følgende presenterer mitt analysearbeid gjennom de seks fasene, må det også tas i betraktning at dette har vært en prosess hvor jeg har vekslet mellom de ulike fasene.

I den første fasen handler det om å gjøre seg kjent med og fordype seg i dataene sine, og slik Braun og Clarke (2006, s. 87) sier, innebærer dette å lese gjennom dataene flere ganger, og at en leser dataene aktivt for å søke etter betydninger og mønstre. Som tidligere nevnt har jeg transkribert dataene, som ble samlet inn gjennom lydopptak, til verbal tekst. En slik transkribering kan sees som en start på prosessen med å gjøre seg kjent med dataene (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Videre fordypet jeg meg i materialet ved å lese gjennom transkripsjonene flere ganger. Jeg valgte å skrive ut de transkriberte intervjuene slik at det skulle bli lettere å lese og få en oversikt over materialet i sin helhet. Utskriftene var også nødvendige da jeg i neste omgang skulle sette i gang med koding av dataene.

Koder er bestemte trekk ved dataene som oppleves interessante for den som analyserer, og i den andre fasen skal en nettopp lete etter slike trekk og kode dataene (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Hvordan disse kodene blir, vil blant annet avhenge av om temaene er mer datadrevne eller teoridrevne. Når temaene er teoridrevne, kan en se på dataene med spesifikke spørsmål i tankene og kode rundt disse (Braun & Clarke, 2006, s. 88-89). Da jeg kodet dataene, hadde jeg de tre forskningsspørsmålene for oppgaven i bakhodet:

1. Hvordan forstår lærere inkluderingsbegrepet?
2. Hvordan legger lærere til rette for en inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning?
3. Hvordan erfarer lærere arbeidet med individuell opplæringsplan (IOP)?

Jeg kodet dataene ved å bruke markeringstusjer i ulike farger og markerte ord eller sitater som virket interessante. Jeg brukte en farge for å kode interessante trekk som svarte på forskningsspørsmål 1 og jeg gjorde det samme ved forskningsspørsmål 3. Når det gjelder forskningsspørsmål 2, stilte jeg spørsmål om ulike sider ved lærernes praksis, og jeg brukte

flere farger da jeg kodet disse funnene. Noen av kodene fant jeg også med utgangspunkt i informantenes utsagn, uten spesifikke spørsmål i tankene. Kodene ble altså til med utgangspunkt i både teori og data, slik den abduktive tilnærmingen tillater (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103).

I den tredje fasen handler det om å søke etter temaer (Braun og Clarke, 2006, s. 89). Både kodene og forskningsspørsmålene var til hjelp i denne fasen, og med tre forskningsspørsmål, fant jeg også tre overordnede temaer som hjalp meg med å sortere dataene. Disse temaene ble: *lærernes forståelse av inkluderingsbegrepet, lærernes praksis og lærernes erfaringer med individuell opplæringsplan.*

Braun og Clarke (2006, s. 91) fremhever videre verdien av å gå gjennom temaene på nytt i den fjerde fasen, og se om noen temaer kan settes sammen, separeres eller fjernes. Da jeg hadde funnet de tre hovedtemaene, med utgangspunkt i forskningsspørsmålene, så jeg det nødvendig å bryte ned temaet *lærernes praksis* i flere undertemaer, og her var de tidligere utarbeidede kodene særlig nyttige. Jeg valgte også å dele temaet *lærernes erfaringer med individuell opplæringsplan* inn i to undertemaer. Slik Braun og Clarke (2006, s. 92) påpeker, kan slike undertemaer være med på å skape struktur i større og komplekse temaer, og dette er en del av den femte fasen i den tematiske analysen hvor målet er å definere og sette navn på temaer.

Den sjette og siste fasen innebærer å presentere dataene med utgangspunkt i de utarbeidede temaene. Det understrekes at en må ha nok bevis for temaene en har utarbeidet, noe en får ved å knytte spesifikke datautdrag til hvert av temaene (Braun & Clarke, 2006, s. 93). I oppgavens neste kapittel, blir funn fra intervjuene med de fire kontaktlærerne presentert, og jeg har her valgt å bruke sitater fra informantene hyppig, for å underbygge de etablerte temaene.

#### 4.6 Forskningsetiske vurderinger

Videre vil jeg gjøre rede for de forskningsetiske vurderingene knyttet til masterprosjektet. I henhold til forskningsetikkloven skal alle forskere «opptre med aktsomhet for å sikre at all forskning skjer i henhold til anerkjente forskningsetiske normer» (Forskningsetikkloven, 2017, § 4). I Norge i dag er det i hovedsak tre grunnleggende krav når det gjelder forholdet mellom forsker og dem det forskes på: *informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt* (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247).



Med *informert samtykke* menes det at deltakelsen skal være frivillig og den som undersøkes skal få informasjon om både farer og gevinster som deltakelsen kan medføre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). I forkant av intervjuene fikk informantene utdelt samtykkeskjema med informasjon om forskningsprosjektet og hva det innebar for informantene å delta. I skrivet ble det også understreket at deltakelsen var frivillig og at informantene når som helst kunne trekke sitt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Når det gjelder *retten til privatliv*, må en ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 249-250) tenke over hvor følsom og privat informasjonen en samler inn er, og hvor stor mulighet det er for å identifisere enkeltpersoner ut fra data. I dette prosjektet er det kun informantenes stemmer som er blitt samlet inn som personopplysninger, ved at intervjuene er blitt tatt opp med lydopptaker. Det er kun jeg som forsker som har hatt tilgang til lydopptakene, og hensikten med opptakene har vært å strukturere datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Det er derfor ikke mulig å identifisere informantene ut fra dataene som blir presentert i oppgaven.

Det vil ikke være mulig å presentere alle resultater i sin fullstendige sammenheng. Forskeren må derfor velge ut det som er viktigst å presentere. For at forskningsdeltakerne skal bli *korrekt gjengitt* er det derfor viktig å ikke trekke data ut av sammenheng og presentere noe som deltakeren ikke har ment opprinnelig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251-252). For å gjengi informantene korrekt har jeg derfor brukt god tid på å gå gjennom datamaterialet. Jeg har vært opptatt av å knytte utsagnene til sammenhengen de er sagt i, og i enkelte tilfeller har jeg sett meg nødt til å presentere funn i sin fullstendige sammenheng for å unngå gjengivelse som ikke stemmer overens med det informantene har ment.

#### 4.6.1 Forskerens rolle

Det semistrukturerte intervjuet kan, som tidligere nevnt, minne om en samtale i dagliglivet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Samtidig understreker Kvale og Brinkmann (2015, s. 51) at forskningsintervjuet er en profesjonell samtale hvor det er et asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og intervjupersonen. Dette asymmetriske maktforholdet kommer blant annet til syne gjennom at det er forskeren som setter i gang intervjusituasjonen og som bestemmer tema og spørsmål for intervjuet. Forskeren velger også oppfølgingsspørsmål og er den som avslutter samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Som forsker har jeg forsøkt å

være bevisst på denne asymmetriske maktrelasjonen i intervjusituasjonene. Likevel var det først da en av informantene i slutten av intervjuet sa: «jeg føler jeg har hatt eksamen her nå», at jeg virkelig forsto at intervjusituasjonen kan oppleves ulikt for meg som forsker og for lærerne som informanter. En følge av den asymmetriske maktrelasjonen kan være at informantene holder informasjon tilbake for forskeren (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Jeg opplevde derimot at lærerne gladelig delte sine erfaringer om temaene som ble tatt opp i intervjuet. Dersom informantene har holdt tilbake informasjon, kan det påvirke forskningens pålitelighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 226). Jeg vil komme mer tilbake til det i neste delkapittel om reliabilitet og validitet.

#### 4.6.2 Reliabilitet og validitet

For å vurdere forskningens kvalitet, er det nødvendig å reflektere over forskningens validitet og reliabilitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Begrepet reliabilitet viser til forskningens pålitelighet. Validitet viser derimot til forskningens gyldighet, og vi kan dele denne inn i to typer: indre og ytre gyldighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). I det følgende vil jeg se på denne studiens kvalitet i lys av disse to begrepene.

Reliabiliteten eller påliteligheten til en studie kan knyttes til «refleksjon over hvordan undersøkelsen og forskeren kan ha påvirket resultatet» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Dette krever at den enkelte forsker både tenker over hvordan han eller hun kan påvirke forskningen, og at forskeren gjør forskningsprosessen synlig slik at også andre kan reflektere over den (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Som forsker har jeg reflektert over hvordan min forforståelse kan virke inn på forskningen, blant annet med hensyn til hvordan jeg stiller spørsmålene til informantene. Jeg har derfor forsøkt å lage så åpne spørsmål som mulig, for å unngå å lede informantene i en bestemt retning. Videre har jeg i analysearbeidet vært opptatt av å få med det informantene faktisk uttrykte, og ikke bare plukke ut det som stemte med mine tidligere antakelser. Jeg har vist til Gadamer tidligere, og som han hevder vil likevel enhver forståelse bygge på tolkerens forut-forståelse (Kvarv, 2014, s. 79). Det er derfor også viktig å understreke at denne forskningen vil være farget av mine tidligere erfaringer omkring dette temaet.

Når det gjelder å gjøre forskningsprosessen synlig for andre, lister Postholm og Jacobsen (2018, s. 224) opp flere momenter som forskeren må kunne beskrive for seg selv og andre når en diskuterer forskningens pålitelighet. Blant momentene som trekkes frem er forholdet

mellom forsker og forskningsdeltaker, og det er blant annet et kjent fenomen at informantene tilpasser det de sier ut fra hva de tror at intervjueren ønsker å høre. Jeg var opptatt av at informantene skulle føle seg trygge til å dele det de ønsket. Jeg startet derfor intervjuet med å understreke at spørsmålene ikke har noen fasitsvar, og at målet var å få frem informantenes egne perspektiver rundt temaet.

Forholdet mellom problemstilling og forskningsdeltaker er også et moment som Postholm og Jacobsen (2018, s. 225) trekker frem når en skal vurdere forskningens pålitelighet. Når en problemstilling er rettet mot å få en bedre forståelse for et fenomen, er det nødvendig at forskningsdeltakerne har kunnskap om dette fenomenet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225-226). I denne studien søker jeg å få en bedre forståelse for kontaktlæreres opplevelser og perspektiver på inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning. Utvalget av informanter er gjort strategisk med tanke på deres erfaringer med elever med vedtak om spesialundervisning, og dette er med på å styrke studiens pålitelighet.

Et tredje moment som trekkes frem av Postholm og Jacobsen (2018, s. 227) er om forskeren har fått registrert alt det viktige. Med lærernes tillatelse om å bruke lydopptak under intervjuene, er all informasjon fra intervjuene registrert. Bruk av lydopptak har vært med på å friske opp min hukommelse i etterkant av intervjuene, og dette styrker studiens reliabilitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 227-228).

Samtidig kan studier som retter seg mot enkeltlæreres undervisning, bli tolket som en kritisk evaluering eller kontroll, noe som kan føre til at informantene blir tilbakeholdene og strategiske i sin informasjonsdeling (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 226). I denne studien ble informantene spurt om forhold som angikk deres arbeid som lærere, og selv om min hensikt ikke har vært å kritisere noen lærers arbeid, må jeg likevel ta i betraktning at informantene kan ha opplevd spørsmålene som truende og derfor holdt tilbake noe av informasjonen og kunnskapen de sitter inne med. Jeg opplevde derimot at informantene delte mange erfaringer, og de kom med flere eksempler fra egen lærerhverdag som viste til ting som fungerer bra og ting de synes er mer utfordrende, noe som taler for at informantene ikke følte at de måtte holde noe tilbake.

Når en skal vurdere forskningens indre gyldighet, må en se på «hvorvidt studien gir svar på det som den spør om» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). Da er det blant annet avgjørende

med en begrepsmessig gyldighet, som i kvalitativ forskning innebærer at både lesere av forskningen og de som utgjør forskningsfeltet, informantene, opplever de abstrakte begrepene i forskningen som meningsfulle (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230). For at leserne skal oppleve forskerens begreper som meningsfulle, er det viktig at leseren får mulighet til «å se virkeligheten slik den fremsto for forskeren» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230). Jeg har derfor vært opptatt av å gi grundige beskrivelser av både funn og egne tolkninger. På den måten kommer sammenhengen mellom funnene og mine analyser og tolkninger frem, og jeg støtter meg til Postholm og Jacobsen (2018, s. 230) om at dette styrker forskningens indre gyldighet. At mine begreper og tolkninger oppleves meningsfulle for informantene, såkalt deltaker-validering, er også avgjørende for studiens indre gyldighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230). Under intervjuene stilte jeg oppfølgingsspørsmål og oppklaringsspørsmål hyppig for å sikre at jeg hadde forstått informantene rett. Deltakernes tilbakemeldinger og bekreftelser på mine oppfølgingsspørsmål, kan anses som deltaker-valideringer, som er med på å styrke oppgavens indre gyldighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230).

Ytre gyldighet dreier seg om i hvilken grad funnene fra denne studien kan overføres eller generaliseres til andre kontekster som ikke er studert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Som jeg har vist til i underkapittel 4.2 om utvalgsstrategi og informanter, er det ikke et mål i seg selv å foreta generaliseringer i en kvalitativ studie som denne (Johannesen et al., 2021, s. 58). I studien har jeg heller vært interessert i å få en forståelse av hvordan arbeidet med en inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning oppleves for mine informanter. Funn fra denne undersøkelsen kan være representativt for flere lærere i skolen, men målet har likevel vært å gå mer i dybden på noen læreres perspektiver på dette fenomenet. Dette er perspektiver som jeg selv vil ta med meg inn i mitt fremtidige yrkesliv som lærer, og forhåpentligvis er det noe flere kan ha nytte av.

## 5.0 Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil jeg presentere funn fra intervjuene som kan belyse problemstillingen *Hvordan opplever kontaktlærere arbeidet med inkludering omkring elever med vedtak om spesialundervisning?* Funnene vil bli presentert gjennom tre hovedtemaer, som tar utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene for studien:

1. Hvordan forstår lærere inkluderingsbegrepet?
2. Hvordan legger lærere til rette for en inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning?
3. Hvordan erfarer lærere arbeidet med individuell opplæringsplan (IOP)?

For å underbygge temaene jeg har kommet frem til, har jeg valgt å bruke sitater fra informantene hyppig gjennom presentasjonen av funn. Som nevnt tidligere i kapittel 4.2, er informantene blitt tildelt de fiktive navnene Erik, Ole, Anne og Else. For at sitatene fra de fire kontaktlærerne skal komme tydelig frem, har jeg valgt å markere dem med innrykk.

### 5.1 Lærernes forståelse av inkluderingsbegrepet

Da lærerne ble spurt om hva de legger i begrepet inkludering, var fellesskapsfølelsen noe som samtlige av lærerne trakk frem. Erik setter begrepet inkludering opp mot integrering og sier følgende:

Inkludering er jo på en måte ett sånn indre begrep, i motsetning til integrering. For integrering er jo alt det ytre med å hjelpe folk med å lære språk og det kulturelle og komme seg inn i skolen, mens inkludering handler mer om å føle at du er en del av et fellesskap. (Erik)

Slik han uttrykker det, handler inkludering først og fremst om elevenes følelse av å være en del av et fellesskap, som i skolesammenheng kan være et klassefellesskap. De tre andre informantene legger også vekt på fellesskapet når de blir spurt om sin forståelse av inkluderingsbegrepet. Samtidig understreker de også at inkludering henger sammen med det å kunne tilpasse opplæringen til den enkelte, ved å møte elevene der de er, på deres nivå. Anne uttrykker det blant annet slik:

Inkludering, da tenker jeg jo at det er et begrep som skal omfavne alle. At alle skal føle seg som en del av det inkluderende læringsmiljøet på trinnet. Men at man innenfor inkludering må passe på at alle får den tilpassede opplæringen som gjør at de føler at de er med på det som skjer. (Anne)

Samlet sett er alle lærerne enige om at inkludering handler om at elevene skal være en del av et fellesskap, og slik Anne og flere av de andre lærerne beskriver det, er tilpasset opplæring en forutsetning for elevenes deltakelse i dette fellesskapet. Lærernes forståelse av inkluderingsbegrepet synes derfor å være å kunne gi elevene en tilpasset opplæring innenfor klassefelleskapet.

## 5.2 Lærernes praksis

Videre var jeg interessert i å finne ut mer om hva lærerne konkret gjør og vektlegger i sitt arbeid omkring elever med vedtak om spesialundervisning. Her var det en rekke momenter som kom frem, og i analysen av dataene fra intervjuene så jeg det nødvendig å bryte ned dette temaet i mindre undertemaer. Disse undertemaene er som følger: organisering av spesialundervisningen, tilpasning innenfor ordinært undervisningsopplegg, ivaretagelse av elevenes faglige utbytte, ivaretagelse av elevens egen opplevelse, samarbeid og sammenheng i opplæringen og spesialundervisningslærernes kompetanse.

### 5.2.1 Organisering av spesialundervisningen

Gjennom intervjuene med de fire kontaktlærerne kommer det frem at lærerne organiserer spesialundervisningen i sine klasser på ulike måter, både med tanke på hvor undervisningen finner sted og hvem som har ansvar for undervisningen. Erik og Ole forteller at det er en annen pedagog enn dem selv som har ansvar for spesialundervisningen for elevene i deres klasser. Erik sier følgende om organiseringen av spesialundervisningen i sin klasse:

Den er delt. Noen av spesped-timene er individuelt på gruppe utenfor klasserommet. Noen av timene er inni klasserommet. (Erik)

Slik han forklarer det, er det ingen av spesialundervisningstimene som foregår helt alene, og når spesialundervisningen foregår utenfor klasserommet, skjer dette i en gruppe med flere

elever. Da spesialundervisningen foregår i gruppe utenfor klassen, forteller han at de rullerer litt på hvilke andre elever, i tillegg til eleven med vedtak om spesialundervisning, som er med.

Ole forteller at eleven i hans klasse har fem timer med spesialundervisning i uka, tre i norsk og to i matte. Disse timene er organisert på ulike måter, både som undervisning i gruppe og eneundervisning, og noen spesialundervisningstimer foregår også i klassen:

(...) norsktimene er organisert som lesekurs i ei gruppe på fire til fem elever fra klassen. Mattetimene er i hovedsak alene sammen med pedagog. Noen mattetimer kan også være med pedagog inne i klassen. (Ole)

I motsetning til Erik og Ole, forteller Anne og Else at de selv, sammen med de andre lærerne på trinnet, har ansvar for spesialundervisningen i sine klasser. De uttrykker begge at dette skaper en unik mulighet for dem til å være fleksible med hensyn til når spesialundervisningen skal foregå. Anne sier blant annet følgende:

(...) du har en timeplan, men du følger jo ikke den slavisk fra uke til uke. (...) det er viktigere å ta det når det passer, og gjøre det som passer der og da. (Anne)

Både Anne og Else understreker også at de ønsker å gjennomføre mest mulig av spesialundervisningen inne i klasserommet. Samtidig er de tydelige på at noe av spesialundervisningen er nødvendig å gjennomføre individuelt med eleven utenfor klassen. Anne sier det slik:

(...) det er minst mulig utenfor klasserommet, mest mulig inne. (...) men alt kan du ikke gjøre i klasserommet. (Anne)

Else uttrykker mye av det samme som Anne, og hun sier at noe individuell spesialundervisning utenfor klasserommet er nødvendig fordi elevene med vedtak om spesialundervisning av og til har behov for å gå gjennom og gjøre andre ting enn resten av elevene i klassen. Blant annet trekker hun frem at gjennomgang av leselekser ofte gjøres individuelt utenfor klasserommet. Både Anne og Else forteller at spesialundervisningen for deres elever foregår som korte økter, og i tilfellene hvor elevene må tas ut av klasserommet, er det aldri snakk om en hel time. Begge lærerne uttrykker at de har flere elever med vedtak

om spesialundervisning i sine klasser og at organiseringen av spesialundervisningen er noe ulik for de forskjellige elevene.

De fire lærerne synes å være opptatt av at elevene skal få noe, og gjerne mye, av spesialundervisningen i fellesskap med andre elever. Videre var jeg interessert i å finne ut av hva lærerne legger til grunn for å organisere spesialundervisningen slik de gjør. For Erik, hvor all spesialundervisningen gjennomføres i gruppe eller som del av felles undervisning i klasserommet, kommer det klart frem hva som ligger til grunn for valget av organisering:

Det er jo elevens eget ønske. (...) sånn som for min del så strever jeg med at spesielt en elev ikke har noe lyst til å gå ut av klasserommet alene. (Erik)

Her er det tydelig at elevens ønske om å få være sammen med de andre elevene og slippe å gå ut av klasserommet alene, er hovedgrunn for organiseringen av spesialundervisningen. Slik Erik understreker, er det viktig at eleven selv ønsker å gjennomføre spesialundervisningen, for at det skal bli gode timer for eleven. Ole uttrykker også at han er opptatt av elevens eget ønske i organiseringen av spesialundervisningen for sin elev. I hans tilfelle er det også et ønske fra eleven å ha mest mulig av spesialundervisningen i fellesskap med andre. Slik Ole videre understreker, møtes både faglige og sosiale behov hos eleven når spesialundervisningen foregår sammen med andre:

Vi prøver som oftest å ha spesped-timer sammen med andre elever. Det er det som oftest er å foretrekke for eleven, og da opprettholdes det sosiale i tillegg til det faglige. (Ole)

Samtidig forteller Ole at det er nødvendig å gjennomføre en del av spesialundervisningen i matte, individuelt med eleven, da eleven er på et helt annet nivå enn de andre elevene. Av Ole begrunnes dermed organiseringen av spesialundervisningen både ut fra elevens sosiale og faglige behov. Anne og Else, som begge har valgt å gjennomføre korte økter med spesialundervisning med sine elever, begrunner organiseringen av spesialundervisningen ut fra den sakkyndige vurderingen fra pedagogisk psykologisk tjeneste. Anne forteller blant annet at det i den sakkyndige vurderingen står at eleven:



(...) må ha korte, intensive økter med lese- og skriveopplæring for å få noe utbytte av det. (Anne)

Da Else begrunner organiseringen av spesialundervisningen i korte økter, sier hun at dette er mest hensiktsmessig med tanke på utholdenheten til elevene med vedtak om spesialundervisning. Det er tydelig at den enkelte elevens behov er lagt til grunn for valg av organisering av spesialundervisningen i klassene til Anne og Else. Da lærerne velger å bruke den sakkyndige vurderingen som utgangspunkt for organiseringen, tyder det også på at løsningen lærerne har kommet frem til, er vurdert av andre fagpersoner i pedagogisk psykologisk tjeneste.

I tillegg til at spesialundervisningstimen skal foregå som korte økter, er Anne og Else opptatt av å gjennomføre mest mulig av spesialundervisningen i klasserommet. Else uttrykker at organiseringen av spesialundervisningen i klasserommet ikke bare er til fordel for elevene med vedtak om spesialundervisning, men at dette er noe som gagnar alle elevene i klassen:

Jeg tenker at jo mer man kan være i klasserommet, så er det bedre, fordi da gagnar det de andre elevene også, ikke bare den ene. (Else)

Slik jeg forstår Else, skaper spesialundervisning i klasserommet bedre muligheter for å tilpasse for alle elevene i klassefelleskapet, blant annet fordi det er flere lærere til stede i undervisningen. De fire lærerne synes å være samstemte om at enkeltelevers behov, både faglige og sosiale, vektlegges i organiseringen av spesialundervisningen, og Elses utsagn tyder på at også medelevers behov blir tatt hensyn til.

### 5.2.2 Tilpasning innenfor ordinært undervisningsopplegg

Spesialundervisning i fellesskap med andre elever, synes å være den organiseringsformen som blir mest brukt blant de fire kontaktlærerne. Lærerne fortalte videre om hvordan de legger til rette for at elevene med vedtak om spesialundervisning skal få delta i det ordinære undervisningsopplegget i fellesskap med sine medelever. For å få til dette, uttrykker Erik at det er viktig å skape en sammenheng mellom spesialundervisning og ordinær opplæring ved å samkjøre temaer. Slik jeg forstår Erik, blir det lettere for eleven med vedtak om spesialundervisning å delta i ordinær opplæring, da eleven allerede har arbeidet med tematikken i øktene med spesialundervisning, og motsatt:

(...) hvis de er med i klassen første del av timen, og så går de ut etterpå med spesped, så er det på en måte en slags rød tråd der, med det de har gjort. (Erik)

Slik Erik får frem, er samkjøring av temaer i spesialundervisning og ordinær opplæring med på å skape en rød tråd i opplæringen for elevene med vedtak om spesialundervisning. Videre trekker de fire kontaktlærerne frem ulike måter å tilpasse den ordinære opplæringen på for at elevene med vedtak om spesialundervisning skal ha mulighet til å delta. Differensiering innenfor det ordinære undervisningsopplegget blir løftet frem av flere av lærerne, og Anne sier følgende om dette:

Vi gir jo alltid ulike typer oppgaver. Kanskje de får, altså differensiert, hvis det er mattetimer da, at de får noen andre type oppgaver innenfor det samme temaet. Og det gjør vi jo med alle elever. (Anne)

Slik Anne og flere av de andre lærerne understreker, er differensiering av opplæringen noe lærerne gjør overfor alle elever, ikke bare elevene med vedtak om spesialundervisning. Tilrettelegging for elevene med vedtak om spesialundervisning innenfor ordinær opplæring, forklares av lærerne som en naturlig del av deres oppgave om å tilpasse opplæringen for det mangfoldet av elever som finnes i en klasse. Som et eksempel på differensiering innenfor ordinært undervisningsopplegg, forteller Else om et nylig arbeid de har gjort i hennes klasse, hvor elevene skrev bokanmeldelse. Her hadde hun tilpasset for de ulike elevene, ved å gi elevene skriverammer tilpasset elevenes ulike nivå. Hun avslutter med å si:

(...) du prøver jo å tilpasse innenfor, sånn at de [elevene med vedtak om spesialundervisning] klarer å være med på det som resten gjør da. (Else)

God veiledning fra lærerne og bruk av ulike arbeidsmåter, er også noe kontaktlærerne fremmer som viktig for å tilpasse den ordinære opplæringen slik at elevene med vedtak om spesialundervisning kan delta. Erik fremhever særlig stasjonsundervisning som en god arbeidsmåte for å få til dette:

(...) stasjonsundervisning er jo noe som gjør at man kan gjennomføre spesialundervisningen i klassen, der de som har spesialundervisning føler at de er inkludert. (Erik)

To av lærerne, Ole og Anne, forteller også at tilpasning innenfor ordinær opplæring, av og til innebærer at elevene med vedtak om spesialundervisning må jobbe med helt andre oppgaver og temaer enn sine medelever. Lærerne trekker eksempelvis frem at dette er nødvendig i mattetimer, da elevene med vedtak om spesialundervisning er på et helt annet nivå enn de andre elevene i klassen. Ole sier blant annet følgende om timene hvor eleven med vedtak om spesialundervisning skal ha matematikk i klasserommet med de andre elevene:

Da har vi en boks med ferdige oppgaver, tilpasset eleven her. (...) så eleven jobber med sine ting. (Ole)

Anne trekker også frem eksempler på matteundervisningsøkter i klasserommet der elevene med vedtak om spesialundervisning må jobbe i egne bøker fra lavere trinn. Hun er samtidig opptatt av å understreke at dette oppleves greit, både for elevene med vedtak om spesialundervisning og de andre elevene i klassen:

(...) da har de andre bøker som kanskje er fra et lavere trinn som de da kan sitte og jobbe i. Så synes de at det er greit, for de mestrer og de får til, og det er ingen kommentarer på at du har noe annet enn oss. Det har jeg aldri opplevd. (Anne)

Det å gi elevene med vedtak om spesialundervisning helt andre oppgaver enn de andre elevene i klassen, kan indikere at det av og til er vanskelig å legge til rette for at alle elever tar del i samme læringsaktivitet i det ordinære undervisningsopplegget. Dette underbygges også av Else, da hun uttrykker at oppgaven om å tilpasse for alle elever innenfor klassefelleskapet, også er utfordrende:

(...) det er utfordrende, for det krever litt planlegging, og det er ikke alltid man har tid til det. (...) så innimellom tenker du liksom den store hopen, men jeg synes jo vi blir flinkere og flinkere til å tilpasse også. (Else)

Slik de fire kontaktlærerne uttrykker, forsøker de på ulike måter å tilpasse den ordinære opplæringen slik at alle elever kan delta, inkludert elevene med vedtak om spesialundervisning. Samtidig gir lærernes svar også en indikasjon på at dette er en oppgave som krever mye av lærerne og at intensjonene til lærerne ikke alltid lar seg gjennomføre i praksis.

### 5.2.3 Ivaretagelse av elevenes faglige utbytte

Den individuelle opplæringsplanen blir trukket frem av samtlige av kontaktlærerne, da de forteller om hvordan de legger til rette for at elevene med vedtak om spesialundervisning skal få et faglig utbytte. Slik jeg forstår de fire kontaktlærerne, er en viktig faktor til elevenes læringsutbytte, at elevene får jobbe med de konkrete målene som står i deres individuelle opplæringsplan. Erik uttrykker at ansvaret om å gi elevene med vedtak om spesialundervisning et faglig utbytte, ligger hos både faglærer og spesialundervisningslærer og at de begge må sørge for at eleven jobber med målene som står i planen som er utarbeidet for dem. Anne uttrykker også noe av det samme, og påpeker at det ikke har noe for seg at eleven med vedtak om spesialundervisning jobber med oppgaver som ikke er tilknyttet elevens individuelle mål. Slik hun uttrykker det, er det:

(...) viktigere at den [eleven] får jobbe med oppgaver som hjelper eleven til å nå de målene som faktisk er relevante. (Anne)

Ole, uttrykker, i likhet med Erik, et felles ansvar med spesialundervisningslærer når det gjelder å ivareta det faglige utbyttet til elevene med vedtak om spesialundervisning. Ole understreker også viktigheten av å gå gjennom målene i den individuelle opplæringsplanen ofte:

Det er jo å ofte gå gjennom målene i planen, og passe på at du jobber etter dem hele tiden. (Ole)

Else viser også til den individuelle opplæringsplanen når hun snakker om hvordan det legges til rette for faglig utbytte for elevene med vedtak om spesialundervisning. Hun er samtidig ærlig om at det kan være utfordrende å møte disse elevenes behov om faglig utbytte, da målene til elevene med vedtak om spesialundervisning, som står i den individuelle opplæringsplanen, er forskjellige fra målene til de andre elevene.

#### 5.2.4 Ivaretagelse av elevens egen opplevelse

Videre delte lærerne sine tanker omkring hva de opplever som avgjørende for at elevene med vedtak om spesialundervisning selv skal føle at de er inkludert. For å møte elevens behov om å føle seg inkludert forteller Erik at han forsøker å høre på elevens ønsker om å ha mest mulig av undervisningen i klassefelleskapet. Videre trekker han igjen frem at han rullerer mellom hvilke elever som er med og har spesialundervisning i mindre grupper utenfor klasserommet, slik at eleven med vedtak om spesialundervisning alltid har noen å være sammen med.

Det å oppleve at man får det samme som de andre elevene i klassen og ikke er annerledes, er noe Ole trekker frem som viktig for at elevene med vedtak om spesialundervisning skal føle seg inkludert. Han illustrerer hvordan han som lærer kan møte dette behovet hos elevene, ved å trekke frem et eksempel med arbeid i et norskhefte:

Hvis du har et norskhefte da, at kanskje forsiden er lik. (...) at det ikke er sånn, den er til deg, for du har noe helt annet liksom. (Ole)

Ole understreker samtidig at elevene er på ulike nivåer, også elevene uten vedtak om spesialundervisning. Dette gjør at elevene er vant til at ikke alle gjør det samme til enhver tid og at de for eksempel ofte får ulike lekser. Han forteller videre at dette er noe de har valgt å være åpne om i hans klasse, og han fremhever denne åpenheten som spesielt viktig:

(...) alle vet jo det at vi jobber med forskjellige ting, så jeg tenker den åpenheten i klassen, jeg tror det er kjempeviktig for å ikke gjøre det farlig, skummelt eller annerledes. (Ole)

Da Anne forteller om hva som skal til for at elevene med vedtak om spesialundervisning skal føle seg inkludert, viser hun til utarbeidelsen av den individuelle opplæringsplanen hvor hun nettopp spør elevene om dette:

(...) det er jo et spørsmål som de får når man lager IOP. Hva skal til for at du har det bra? Og hva skal til for at du føler deg som en del av klassen? Og da sier de at, så lenge jeg har venner. (Anne)

For elevene med vedtak om spesialundervisning i Anne sin klasse, viser venner seg å være det viktigste. Dette samsvarer i stor grad med det de andre lærerne uttrykker, og det er tydelig at sosiale forhold oppleves som avgjørende da det gjelder elevenes egen følelse av å være inkludert. Dette blir også fremhevet av Else som sier følgende om hva hun tror er viktigst for å ivareta elevenes egen opplevelse av å være inkludert:

(...) det må jo være å delta i undervisningsopplegget på lik linje, og heller tilpasse innenfor de rammene som er gitt. (Else)

I likhet med de andre kontaktlærerne, trekker også Else frem deltakelse i fellesskapet som avgjørende for elevenes følelse av å være inkludert. For at dette skal være mulig, understreker hun atter en gang at det er nødvendig å tilpasse opplæringen. Hun fremhever dette som viktig, når alternativet om å gå ut på gangen alene, heller fører til ekskludering:

(...) for det er jo ikke noe kult å bli sittende på gangen hele tiden fordi du må jobbe i egen bok eller gjøre eget opplegg. Det er jo mer ekskludering fra fellesskapet. (Else)

Viktigheten av å tilpasse opplæringen blir også fremhevet av Anne, som legger til hva hun tror er viktig for at elevene med vedtak om spesialundervisning skal oppleve at de er inkludert i en lærings situasjon. Her trekker hun blant annet frem verdien av å ha bildestøtte på tavla, som kan hjelpe elevene med vedtak om spesialundervisning å forstå det som blir forklart. I tillegg trekker hun frem at det å la elevene med vedtak om spesialundervisning få forberede seg til en time, for eksempel med noen oppgaver, også er positivt med hensyn til disse elevenes følelse av å være inkludert i læringsfellesskapet. Dette er noe hun har latt elevene sine gjøre flere ganger og hun sier følgende:

(...) kanskje de har gjort de oppgavene som de andre skal gjøre, sånn at de kan føle at dette her er noe jeg kan, dette kan jeg mestre, dette har jeg sett før, dette er kjent for meg. Det tror jeg er viktig. (Anne)

Her knytter Anne elevenes følelse av å være inkludert til elevenes opplevelse av faglig mestring innenfor klassefellesskapet, og ut fra de fire lærernes utsagn kan det tyde på at lærerne legger vekt på sosiale forhold og tilpasning innenfor ordinær opplæring for å ivareta

elevenes egen opplevelse av å være inkludert. Slik jeg forstår lærerne er tilpasning innenfor ordinær opplæring en forutsetning for at de sosiale behovene hos elevene blir møtt.

#### 5.2.5 Samarbeid og sammenheng i opplæringen

Kontaktlærerne i studien trekker frem at de i arbeidet omkring elevene med vedtak om spesialundervisning, samarbeider mye med spesialundervisningslærere. Samtlige av lærerne uttrykker at de gjør dette for å skape sammenheng i opplæringen for elevene med vedtak om spesialundervisning. Erik forteller at samarbeidet med spesialundervisningslærer i stor grad innebærer å samkjøre temaer, slik at det som blir gjort i spesialundervisningstimer kan kobles til det som skjer i klassen. Han forteller også at timeplanen er lagt opp slik at de fleste spesialundervisningstimer i norsk gjennomføres når klassen har norsk, for at samarbeid om temaer skal fungere best mulig. Slik Erik beskriver, skaper dette muligheter for å være fleksible på når eleven skal være i klassen og når eleven trenger å ha undervisningen utenfor klassefelleskapet. Ole uttrykker, på sin side, at han snakker med spesialundervisningslærer daglig og at dette skaper sammenheng i undervisningen – en rød tråd:

Daglig samtale, lite sånn, vi har ikke avsatt tid til det, men vi snakker sammen stort sett hver dag. (...) det blir liksom en rød tråd i alt vi driver med. (Ole)

De to siste informantene, Anne og Else, samarbeider med de andre lærerne på trinnet om spesialundervisningen for sine elever. Dette er noe de begge uttrykker at kan være en ekstra stor fordel når det gjelder å skape sammenheng mellom ordinær opplæring og spesialundervisning. Slik jeg forstår de to lærerne, er det fordelaktig å være både spesialundervisningslærer og kontaktlærer, fordi man kjenner elevene bedre og har god oversikt over det som skjer i klasserommet. Else sier blant annet:

På en måte har vi jo full oversikt over hva som skjer i klasserommet til enhver tid. Det hadde jo ikke en ekstern spesiallærer hatt, som bare er innom sånn sporadisk. Så sånn sett er jo det positivt da, tenker jeg. (Else)

Uavhengig av om lærerne har ansvar for spesialundervisningen selv eller om det er en ekstern pedagog som gjennomfører spesialundervisningen, synes de fire lærerne i studien å være

bevisste på og opptatt av å samarbeide med de som har ansvar for spesialundervisningen. Dette for å skape best mulig sammenheng mellom ordinær opplæring og spesialundervisning.

#### 5.2.6 Spesialundervisningslærernes kompetanse

Til tross for at Anne og Else fremhever fordelene med å gjennomføre spesialundervisningen selv, uttrykker de også en usikkerhet rundt å ha dette ansvaret, da de ikke har spesialpedagogisk kompetanse. Anne sier følgende:

(...) men så savner man jo av og til den spesped-læreren som jobber med dette hele tiden, og som for eksempel kan gjennomføre kartlegginger som de er kjent med og som de har gjort mange ganger før. (...) i stedet for at vi skal sitte og gjøre ting som vi kanskje føler vi ikke helt kan da. (Anne)

I likhet med Anne, uttrykker også Else en usikkerhet i forhold til om hun arbeider riktig rundt elevene med vedtak om spesialundervisning og et savn av spesialpedagoger i klasserommet:

(...) jeg er ikke noen spesialpedagog. Hadde vel litt snev av spesped på lærerhøgskolen, som jeg føler er 100 år siden. Så det er jo behov for flere spesialpedagoger i klasserommet. (Else)

Slik det kommer frem av Anne og Else, har deres rolle som spesialundervisningslærere også sine svakheter, og det er tydelig at de to lærerne ser behovet av mer spesialpedagogisk kompetanse rundt elevene med vedtak om spesialundervisning. I tilfellene for de to andre lærerne i utvalget, der en annen pedagog kommer inn for å ha spesialundervisningen, viser det seg likevel ikke alltid å være tilfellet at den eksterne pedagogen har spesialpedagogisk kompetanse. Om dette sier Erik:

Noen år er det den som har masse spesped som blir stående på den jobben, og andre ganger er det litt hummer og kanari. (Erik)

Ut fra lærernes svar forstår jeg at flere av elevene med vedtak om spesialundervisning, som blir omtalt i denne studien, får spesialundervisningen av personer uten spesialpedagogisk kompetanse, enten det er kontaktlærerne selv som har spesialundervisningen eller en ekstern



pedagog. Det kan synes å være nokså tilfeldig om lærerne med dette ansvaret har spesialpedagogisk kompetanse eller ikke.

### 5.3 Lærernes erfaringer med individuell opplæringsplan

Videre vil jeg se på lærernes erfaringer knyttet til individuell opplæringsplan. Jeg har valgt å dele dette temaet inn i to undertemaer, hvor jeg først viser til lærernes erfaringer med utarbeidelse av planen. Deretter vil jeg se på lærernes bruk av planen.

#### 5.3.1 Utarbeidelse av planen

Kontaktlærerne uttrykte ulike erfaringer med det å utarbeide individuelle opplæringsplaner. Det kom blant annet frem at informantene som ikke gjennomfører spesialundervisningen selv, hadde andre erfaringer enn informantene som sto ansvarlige for spesialundervisningen. Erik forteller at det ofte er spesialundervisningslærerne som utarbeider planen, og at han som kontaktlærer i hovedsak har ansvar for å lese gjennom planen:

Så klart, som kontaktlærer, så har du liksom det overordnede ansvaret og skal lese gjennom. Men det er på en måte de lærerne som har spesialundervisningen som går inn og skriver IOP-en da. (Erik)

Ole forteller at han har utarbeidet en individuell opplæringsplan i løpet av sitt yrkesliv som lærer. Denne ble utarbeidet da han selv hadde ansvar for spesialundervisningen for eleven i sin klasse, og han forteller at utarbeidelsen bygget på den sakkyndige vurderingen som ble gitt av pedagogisk psykologisk tjeneste.

I motsetning til Ole og Erik, forteller Anne og Else at de har skrevet flere individuelle opplæringsplaner opp gjennom årene, da de har hatt ansvar for spesialundervisningen til flere elever med enkeltvedtak. Blant annet uttrykker Anne at hun, i utarbeidelsen av den individuelle opplæringsplanen, liker å lage konkrete og målbare mål som er realistiske for eleven. Hun understreker også at en god sakkyndig vurdering gjør denne jobben enklere:

(...) også synes jeg at når de utarbeider en god sakkyndig vurdering, så er det veldig lett å bare sitte å plukke mål som passer. (Anne)

Til tross for at ikke alle lærerne har mye erfaring med utarbeidelse av individuell opplæringsplan, forstår jeg at lærerne som har erfaring med dette, opplever den sakkyndige vurderingen som viktig i utarbeidelsen. På den måten blir det også enklere for lærerne å sette opp gode mål som er realistiske og målbare.

### 5.3.2 Bruk av planen

Lærernes bruk av planen synes også å være ulik. Ole, som tidligere i intervjuet fremmet verdien av å gå gjennom målene i den individuelle opplæringsplanen ofte for at elevene skal få et faglig utbytte, trekker også her frem at han som lærer må bruke planen aktivt for å se hvilke mål som er nådd og hvilke nye mål som skal settes. Han omtaler derfor planen som et «løpende dokument». Samtidig er han ærlig om at planen ikke blir tatt frem så ofte, men at han husker mye av det som står der. Anne uttrykker også en aktiv bruk av den individuelle opplæringsplanen og sier følgende om hvilken nytteverdi planen har for henne i lærerhverdagen:

Når man først har laget den [planen], så kan man jo bruke den ukentlig når man skal sette opp mål til en læringsplan, eller finne lekser eller finne innhold til timene. (Anne)

Videre trekker Anne frem at den individuelle opplæringsplanen også kan være et verktøy for assistenter som av og til kommer inn og har noen timer med elevene som har vedtak om spesialundervisning. Hun uttrykker at den individuelle opplæringsplanen kan hjelpe assistentene med å finne på aktiviteter der målene i planen blir arbeidet med. Anne fremhever at det er nyttig å ha skrevet planen selv for å huske hva som står i den. Slik Anne uttrykker, gjør dette at hun ikke tar frem planen så ofte:

Jeg vil ikke si at jeg går inn og ser på den hver uke, det gjør jeg ikke. Men når du har skrevet den selv, så husker du jo litt av det som står der. (Anne)

De to andre lærerne i studien, Erik og Else, uttrykker en mindre aktiv bruk av planen og stiller seg mer kritiske til hvorvidt den individuelle opplæringsplanen fungerer som et verktøy for dem. Slik jeg forstår de to lærerne, er den individuelle opplæringsplanen et av flere dokumenter i skolen, som fort kan bli glemt i en hektisk lærerhverdag. Else stiller seg også spørrende til om planen i det hele tatt blir lest:

Nei, jeg vet ikke om det blir lest heller jeg? (...) jeg føler at en innimellom har lyst til å bare skrive en sånn tullesetning inni IOP-en for å se om det er noen som sjekker hva jeg har skrevet liksom. For det er jo masse dokumentasjon hele tiden. (Else)

Lærernes utsagn tyder dermed på at den individuelle opplæringsplanen brukes i ulik grad blant lærerne. Mens det av enkelte lærere kommer frem at planen er et verktøy i deres hverdag, beskriver andre lærere planen som et dokument som bare blir liggende uten å bli tatt i bruk.

#### 5.4 Oppsummering av hovedfunn

Jeg vil nå komme med en oppsummering av det jeg anser som hovedfunnene fra analysen av intervjuene med de fire kontaktlærerne. Funnene er delt inn i de tre hovedtemaene: lærernes forståelse av inkluderingsbegrepet, lærernes praksis og lærernes erfaringer med individuell opplæringsplan. Da kontaktlærerne blir spurt om sin forståelse av inkluderingsbegrepet, trekker samtlige av lærerne frem følelsen av å være en del av et fellesskap. Flere av lærerne knytter også inkluderingsbegrepet til tilpasset opplæring og ser dette som en forutsetning for en inkluderende opplæring.

Funn knyttet til lærernes praksis er delt inn i seks undertemaer: organisering av spesialundervisningen, tilpasning innenfor ordinært undervisningsopplegg, ivaretagelse av elevenes faglige utbytte, ivaretagelse av elevens egen opplevelse, samarbeid og sammenheng i opplæringen og spesialundervisningslærernes kompetanse. Når det gjelder organisering av spesialundervisningen, er samtlige av lærerne opptatt av at noe, og gjerne mye, av spesialundervisningen blir gjennomført i fellesskap med andre elever. Funnene viser imidlertid at lærerne også i noen tilfeller ser nødvendigheten av at elevene får spesialundervisningen individuelt utenfor klassefellesskapet.

De fire kontaktlærerne kommer med flere eksempler på hvordan de legger til rette for at elevene med vedtak om spesialundervisning skal kunne delta i det ordinære undervisningsopplegget i fellesskap med resten av klassen. Her trekker en av lærerne frem at det er viktig å skape sammenheng mellom ordinær opplæring og spesialundervisning. Videre fremheves differensiering, ulike arbeidsmåter og veiledning fra lærere som eksempler på hvordan lærerne tilpasser den ordinære opplæringen, slik at alle elever kan delta, inkludert

elevene med vedtak om spesialundervisning. Noen av lærerne uttrykker samtidig at tilpasning innenfor klassefellesskapet til tider innebærer at elevene med vedtak om spesialundervisning må jobbe med egne, tilpassede oppgaver. Dette kan tyde på at det av og til er vanskelig å tilpasse slik at alle elever deltar i samme læringsaktivitet, noe som underbygges da en av lærerne uttrykker at arbeidet med å tilpasse for alle innenfor fellesskapet, er utfordrende. Lærernes uttalelser gir dermed en indikasjon på at tilrettelegging for alle elevers deltakelse i ordinært undervisningsopplegg, er en oppgave som krever mye av læreren og at det ikke alltid lar seg gjennomføre i praksis.

Når det gjelder ivaretagelse av elevenes faglige utbytte, er samtlige av kontaktlærerne tydelige på at en må forholde seg til målene i den individuelle opplæringsplanen og la elevene jobbe med oppgaver som er relevante for sine målsettinger. Ole fremhever verdien av å gå gjennom planen ofte, for å få til dette. En av lærerne, Else, la også til at dette er en utfordrende oppgave da målene til elevene med vedtak om spesialundervisning skiller seg fra målene til de andre elevene på trinnet.

Da lærerne blir spurt om ivaretagelse av elevens egen opplevelse av å være inkludert, er det tydelig at sosiale forhold er viktig. Lærerne trekker det frem som avgjørende at elevene føler seg som en del av klassefellesskapet og får delta i de samme læringsaktivitetene som sine medelever, at de ikke føler seg annerledes og at de har venner. Videre understreker to av lærerne viktigheten av å tilpasse den ordinære opplæringen, og slik jeg forstår lærerne er tilpasninger innenfor den ordinære opplæringen avgjørende for at elevenes sosiale behov blir ivaretatt, og dermed også en forutsetning for elevenes følelse av å være inkludert.

Videre viser funn knyttet til samarbeid med spesialundervisningslærere, at lærerne på ulike måter samarbeider med de som har ansvar for spesialundervisningen og at dette samarbeidet i stor grad dreier seg om å skape sammenheng mellom spesialundervisning og ordinær opplæring. For lærerne som ikke gjennomfører spesialundervisningen selv, består samarbeidet av jevnlig samtaler med spesialundervisningslærer. Lærerne som selv gjennomfører spesialundervisningen, samarbeider med andre lærere på trinnet om spesialundervisningen. Disse lærerne uttrykker en god oversikt over hva som skjer i klasserommet til enhver tid og at dette gir unike muligheter for å skape sammenheng i opplæringen til elevene med vedtak om spesialundervisning.

Hvem som har ansvaret for spesialundervisningen i klassen til de fire kontaktlærerne, har vist seg å være ulikt. Jeg var derfor videre interessert i å undersøke hvilken kompetanse spesialundervisningslærerne har. De to kontaktlærerne som selv gjennomfører spesialundervisningen, har ingen spesialpedagogisk kompetanse. Svar fra de to andre lærerne indikerer også at det er nokså tilfeldig om spesialundervisningslærerne for deres elever har denne kompetansen. Ut fra lærernes svar er det derfor grunn til å tro at flere av elevene med vedtak om spesialundervisning, som blir omtalt i studien, får sin spesialundervisning av personer uten spesialpedagogisk kompetanse.

Funn knyttet til lærernes erfaringer med individuell opplæringsplan, har jeg delt inn i to hovedtemaer: utarbeidelse av planen og bruk av planen. Når det gjelder utarbeidelse av planen, har lærerne ulike erfaringer med dette. Lærerne som selv har ansvar for spesialundervisningen, uttrykker at de har utarbeidet flere planer, mens erfaringene er mindre hos lærerne som ikke har dette ansvaret. Den sakkyndige vurderingen viser seg å være viktig i utarbeidelsen av den individuelle opplæringsplanen og ut fra lærernes svar forstår jeg at lærerne er opptatt av å lage mål som er både realistiske, konkrete og målbare.

Til slutt viser funnene at kontaktlærerne i studien bruker den individuelle opplæringsplanen i ulik grad. Enkelte av lærerne uttrykker at planen er til nytte i deres lærerhverdag, og en av lærerne forteller at planen også kan være et verktøy for assistenter som er med elevene med vedtak om spesialundervisning. Lærerne som fremhever planens nytteverdi, uttrykker likevel at planen ikke tas frem så ofte, men at de husker det som står i den. To av lærerne i studien stiller seg mer kritiske til hvorvidt planen oppleves som et verktøy for dem og at planen lett blir glemt.

## 6.0 Drøfting

Jeg vil i dette kapitlet drøfte hovedfunnene fra hvert av temaene som ble presentert i forrige kapittel. Disse funnene vil drøftes opp mot relevant forskning og teori som jeg har gjort rede for tidligere i oppgaven.

### 6.1 Inkludering som en del av et fellesskap

Kontaktlærerne i studien er samstemte når det gjelder inkluderingsbegrepets betydning, og samtlige av lærerne knytter inkludering til elevenes følelse av å være en del av et fellesskap. Videre er tilpasset opplæring også et begrep som flere av lærerne knytter til inkluderingsbegrepet og tilpasset opplæring blir av flere lærere uttrykt som en forutsetning for en inkluderende opplæring. Slik Anne beskrev det, må man innenfor et inkluderende læringsmiljø «...passe på at alle får den tilpassede opplæringen som gjør at de [elevene] føler at de er med på det som skjer.»

Vektleggingen av fellesskap, er i tråd med det Qvortrup og Qvortrup (2018, s. 812) omtaler som fysisk inkludering, som nettopp handler om at elevene skal være en del av et fellesskap. Også Haug (2014, s. 13) fremhever deltakelse i fellesskapet som en av fire utfordringer for å realisere en inkluderende opplæring. Når lærerne fremhever at det handler om «elevenes følelse» av å være en del av et fellesskap, kan det også tyde på at lærerne er bevisste på at det ikke er tilstrekkelig å være fysisk inkludert for å snakke om inkludering. Elevenes egen opplevelse er også viktig, og dette kommer frem i Qvortrup og Qvortrup (2018, s. 812) sitt tredje nivå for inkludering, psykisk inkludering, som handler om hvorvidt eleven selv føler seg som en del av fellesskapet i klassen eller skolen.

Haug (2014, s.13) beskriver deltakelse som en av fire utfordringer ved en inkluderende opplæring og han fremhever tilpasset opplæring som en viktig forutsetning for at elevene skal oppleve ekte deltakelse, hvor de både bidrar i fellesskapet og nyter av det. Qvortrup og Qvortrup (2018, s. 812) vektlegger også sosial inkludering som en av de tre nivåene for inkludering, og dette handler om at elevene skal få være sosialt aktive i fellesskapet. Dette kan også knyttes til det lærerne sier når de trekker frem viktigheten av tilpasset opplæring i et inkluderende læringsmiljø, da målet med tilpasningen er at elevene skal kunne føle «...at de er med på det som skjer».

Oppsummert er lærernes tanker knyttet til inkluderingsbegrepet i tråd med flere av utfordringene som Haug (2014, s. 13) trekker frem i operasjonaliseringen av inkluderingsbegrepet og Qvortrup og Qvortrup (2018, s. 812) sine tre nivåer av inkludering. Videre er det interessant å se om lærernes tanker knyttet til inkluderingsbegrepet gjenspeiles i deres praksis overfor elevene med vedtak om spesialundervisning.

I min forskning studeres inkludering på et mikronivå, ved at jeg tar utgangspunkt i lærernes perspektiver knyttet til arbeidet med inkludering (Haug, 2010, s. 202; Hausstätter & Snipstad, 2022, s. 144). Ifølge Haug (2010, s. 203), kan det være vanskelig for læreren å si noe om hva elevens behov er og han stiller seg dermed kritisk til hvorvidt forskning på mikronivå kan si noe om inkludering. Med dette tatt i betraktning, kan funnene fra min studie likevel gi indikasjoner på hvordan inkludering omkring elever med vedtak om spesialundervisning ser ut, fra en lærers synsvinkel. Jeg støtter meg også til Hausstätter og Snipstad (2022, s. 145), som understreker at forskning om inkludering på mikronivå også er nødvendig, og jeg tenker at min forskning kan være en støtte til forskning på makronivå.

## 6.2 Operasjonalisering av en inkluderende praksis

I det følgende vil jeg drøfte funn som viser til lærernes praksis omkring elevene med vedtak om spesialundervisning i lys av relevant teori og forskning knyttet til inkludering. Funnene vil drøftes ut fra følgende undertemaer, som også ble presentert i forrige kapittel: organisering av spesialundervisningen, tilpasning innenfor ordinært undervisningsopplegg, ivaretagelse av elevenes faglige utbytte, ivaretagelse av elevens egen opplevelse, samarbeid og sammenheng i opplæringen og spesialundervisningslærernes kompetanse.

### 6.2.1 Organisering av spesialundervisningen

Funn fra min studie, viser at lærerne velger å organisere spesialundervisningen på ulike måter. Studien retter seg mot elever som har mellom fire og seks timer med spesialundervisning i uka, og både eneundervisning, undervisning i gruppe og undervisning innenfor klassefelleskapet trekkes frem som organiseringsformer som blir brukt for å gjennomføre timene med spesialundervisning for disse elevene. Samtlige av lærerne trekker frem betydningen av at elevene får noe av spesialundervisningen i fellesskap med andre elever, og flertallet av lærerne uttrykker at spesialundervisning i fellesskap med andre, enten i gruppe eller innenfor klassefelleskapet, er den primære organiseringen av spesialundervisningen.

Flere av lærerne forteller samtidig at det ikke alltid lar seg gjøre å gjennomføre spesialundervisningen som del av felles klasseundervisning, og de uttrykker at noen av spesialundervisningstimene må gjennomføres individuelt utenfor klasserommet. Lærerne begrunner organiseringen både ut fra elevenes egne ønsker og faglige behov.

En viktig forutsetning for en inkluderende opplæring er at elevene får være en del av fellesskapet med andre elever (Haug, 2014, s. 13; Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 812). Lærernes organisering av spesialundervisningen i klasserommet eller i gruppe med andre elever, kan dermed bidra til en inkluderende opplæring for elevene med vedtak om spesialundervisning. Videre fremmer Lev S. Vygotsky (1978, s. 57) læring i en sosial kontekst ved å hevde at læring først skjer på et sosialt nivå og senere på et individuelt nivå. Dette kommer blant annet frem i hans teori om den nærmeste utviklingszone, som handler om hva eleven kan få til på egenhånd og hva eleven kan få til med hjelp og støtte fra mer kompetente voksne eller jevnaldrende (Vygotsky, 1978, s. 86). Teorien understreker hvor viktig andre mennesker, som lærere og medelever, kan være i elevens utvikling, og underbygger viktigheten av at elevene lærer i fellesskap med andre. Da elevene får spesialundervisningen i gruppe eller i klasserommet, legges dermed forholdene til rette for at både lærere og andre medelever kan være en støtte for elevene med vedtak om spesialundervisning i deres læring og utvikling. Det skaper også muligheter for at både medelever og lærere kan uttrykke en tro på at eleven kan få til noe, noe som kan bidra til elevens tro på egen mestring (Bandura, 1997, s. 101). Videre kan observasjon av at medelever mestrer ulike oppgaver, også ha denne effekten (Bandura, 1997, s. 86). Slik Bandura (1997, s. 3) fremhever, kan denne mestringstroen blant annet ha betydning for innsatsen og utholdenheten eleven har i møte med senere utfordringer og for elevens prestasjonsnivå.

Når elevene i enkelte tilfeller må tas ut av klasserommet for å gjennomføre spesialundervisningen, kan dette på den ene siden hindre inkludering, da eleven med vedtak om spesialundervisning ikke får ta del i fellesskapet med de andre elevene (Haug, 2014, s. 13; Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 812). Samtidig er lærerne tydelige på at spesialundervisning utenfor klassefellesskapet av og til er nødvendig for å møte elevens faglige behov. Haug (2014, s. 13) fremhever ivaretagelse av elevenes faglige utbytte, som et viktig element i den inkluderende opplæringen, og til tross for at eleven ekskluderes fysisk fra fellesskapet, kan spesialundervisningen utenfor fellesskapet bidra til en faglig inkludering. Qvortrup og Qvortrup (2018, s. 813) understreker også at det verken er mulig eller ønskelig å skape sosiale



rom helt frie fra ekskludering og at total inkludering ikke nødvendigvis er et mål. De snakker om ulike grader av inkludering, og understreker at inkludering eller ekskludering ikke kan forstås på bakgrunn av enkelttilfeller av inkludering eller ekskludering, eller “in relation to one particular arena or community, since the impact of processes of inclusion and exclusion may increase or decrease with time, or with the number of arenas/communities” (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 814). Ut fra dette, kan lærernes organisering av spesialundervisningen bidra til inkludering, til tross for at elevene ikke er en del av fellesskapet med de andre elevene til enhver tid.

Lærernes valg om å ha mye av spesialundervisningen i fellesskap med andre og noen timer individuelt, kan også knyttes til det Nordahl og Overland (2015, s. 30) sier om den individuelle og relasjonelle tilnærmingen til tilpasset opplæring. Disse to perspektivene griper inn i hverandre, og med et relasjonelt perspektiv, må en for eksempel også se på det enkelte individets vansker. Lærerne i studien synes å ha et relasjonelt perspektiv på opplæringen, ved at de ønsker å tilpasse mest mulig innenfor fellesskapets rammer, samtidig som de også ser nødvendigheten av å gi individuelle tilpasninger til enkeltelever basert på deres behov.

Både nasjonal og internasjonal forskning viser at det fremdeles er en jobb å gjøre for å møte Salamancaerklæringens intensjoner om å gi alle elever en inkluderende opplæring (Bachmann et al., 2016, s. 9; Ainscow et al., 2019, s. 674). Ifølge data fra SPEED-prosjektet mottar et flertall av elevene med generelle lærevansker, spesialundervisning i gruppe eller alene utenfor klasserommet. Samtidig får elevene som mottar spesialundervisning på bakgrunn av andre vansker, i hovedsak denne undervisningen innenfor klassen eller i gruppe utenfor klassen, og lærerne vurderer at elevene med generelle lærevansker er mindre inkludert i det faglige fellesskapet, sammenlignet med elevene med andre vansker (Bachmann et al., 2016, s. 10). Utsagn fra lærerne i min studie, som viser at elevene får mye av spesialundervisningen i fellesskap med andre elever, samsvarer dermed med forskning knyttet til elevgruppen som ikke har generelle lærevansker. Samtidig skiller min forskning seg positivt ut sammenlignet med funn knyttet til elevene med generelle lærevansker i SPEED-prosjektet (Bachmann et al., 2016, s. 10). Jeg vet at elevene som blir omtalt av lærerne i min studie, har mellom fire og seks timer med spesialundervisning i uka, i flere fag. Det er likevel vanskelig å avgjøre om disse elevene kan sammenlignes med elevene med generelle lærevansker fra SPEED-prosjektet.

At samtlige av kontaktlærerne vektlegger at store deler av spesialundervisningen skal foregå i fellesskap med andre elever, gir likevel en indikasjon på at flere lærere legger til rette for en mer fellesskapsorientert organisering av spesialundervisningen. Dette kan derfor også sees som et steg i riktig retning i forhold til bekymringene om at Salamancaerklæringens intensjoner ikke følges opp i tilstrekkelig grad (Ainscow et al., 2019, s. 674).

### 6.2.2 Tilpasning innenfor ordinært undervisningsopplegg

For at elevene med vedtak om spesialundervisning skal kunne delta i det ordinære undervisningsopplegget, fremhever flere av lærerne fra min studie at det er nødvendig å tilpasse opplæringen, blant annet ved å differensiere, bruke ulike arbeidsmetoder og veilede elevene. Slik flere av lærerne uttrykker, er slike tilpasninger ikke bare noe som blir gjort overfor elevene med vedtak om spesialundervisning, men noe som gjøres overfor alle elever. Ole og Anne fortalte også at en tilpasning for elevene med vedtak om spesialundervisning innenfor klassefellesskapet, i noen tilfeller innebærer at disse elevene må arbeide med helt andre oppgaver enn resten av klassen. Dette ble begrunnet med at elevene med vedtak om spesialundervisning er på et annet faglig nivå enn sine medelever. Anne viste blant annet til en mattetime hvor elevene med vedtak om spesialundervisning jobbet i bøker fra lavere klassetrinn. Hun uttrykte at dette opplevdes greit både for elevene med vedtak om spesialundervisning og de andre elevene i klassen og sa følgende: «Så synes de at det er greit, fordi de mestrer og de får til. Og det er ingen kommentarer på at du har noe annet enn oss.»

Gjennom SPEED-prosjektet er det også forsket på hvordan behovene til elevene med vedtak om spesialundervisning påvirker lærernes arbeid med hele klassen. Her kommer det blant annet frem at behovene til elevene med generelle lærevansker i liten grad påvirker hvordan lærerne arbeider med hele klassen (Bachmann et al., 2016, s. 13). Dette kan også synes å være tilfelle for noen av lærerne i min studie i timene hvor de lar elevene med vedtak om spesialundervisning arbeide med helt andre oppgaver enn resten av elevene i klassen. Her synes ikke enkeltelevers behov å påvirke hvordan læreren legger opp undervisningen i klasserommet. Forskingen fra SPEED-prosjektet viser samtidig at lærerne i større grad ivaretar behovene til elevene som har vedtak om spesialundervisning på grunn av andre vansker, i den ordinære opplæringen (Bachmann et al., 2016, s. 13). Når lærerne i min studie forteller at de tilpasser undervisningen slik at elevene kan være med på det som de andre elevene gjør, tyder det på at de også tar hensyn til elevene med vedtak om spesialundervisning sine behov, når de arbeider med hele klassen.

Tilpasset opplæring er et prinsipp som gjelder alle elever og all opplæring. Dette prinsippet handler om at alle elever, uavhengig av sine evner og vansker, skal møte en opplæring med utfordringer tilpasset sine forutsetninger (Nilsen, 2019, s. 619; Opplæringslova, 1998, § 1-3). Når lærerne i studien tilpasser den ordinære opplæringen gjennom differensierte oppgaver, varierte arbeidsmetoder og veiledning, ut fra den enkelte elevens forutsetninger, er dette en måte å ivareta elevenes rett om en tilpasset opplæring. Slik Idsøe (2020, s. 15) påpeker, kan differensiering også sees som et virkemiddel for en inkluderende tilpasset opplæring.

Jeg støtter meg til Nordahl og Overland (2021, s. 22) om at forholdet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning er relativ, og at lærernes tilpasning av ordinær opplæring også vil redusere behovet for spesialundervisning. Så lenge elevene med vedtak om spesialundervisning opplever å få et utbytte gjennom tilpasninger innenfor ordinær opplæring, legger dette forholdene til rette for en inkluderende opplæring for elevene med vedtak om spesialundervisning. De vil da være inkludert fysisk som en del av fellesskapet, slik både Haug (2014, s. 13) og Qvortrup og Qvortrup (2018, s. 812) fremmer som en viktig forutsetning for å oppnå inkludering. De faglige tilpasningene som lærerne gjør, møter også utfordringen om å sikre faglig utbytte (Haug, 2014, s. 13). Når lærerne i studien tilpasser slik at elevene med vedtak om spesialundervisning får ta del i de samme læringsaktivitetene som resten av klassen, vil dette også kunne bidra til at elevene får delta og være sosialt aktive i fellesskapet, noe som også er en viktig dimensjon ved inkludering (Haug, 2014, s. 13; Qvortrup og Qvortrup, 2018, s. 812).

I tilfellene hvor lærerne velger å gi elevene med vedtak om spesialundervisning helt andre oppgaver enn resten av klassen, kan det derimot begrense elevenes mulighet for deltakelse og sosial aktivitet i fellesskapet (Haug, 2014, s. 13; Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 812). Samtidig kan dette også sees som en måte å differensiere opplæringen pedagogisk, innenfor klassens rammer (Imsen, 2020, s. 417). Lærerne er også tydelige på at dette er en nødvendig tilpasning når elevene med vedtak om spesialundervisning er på et annet nivå enn sine medelever. En slik tilpasning kan dermed være avgjørende for det faglige utbyttet hos elevene med vedtak om spesialundervisning (Haug, 2014, s. 13).

I tillegg er det verdt å trekke frem det Anne sier om at elevene med vedtak om spesialundervisning selv synes at det er greit å jobbe med andre oppgaver enn sine medelever, «fordi de mestrer og de får til». Disse autentiske mestringsopplevelsene kan bidra til å øke

disse elevenes mestringsforventning i møte med utfordringer på senere tidspunkt (Bandura, 1997, s. 80). Samtidig er det viktig at elevene erfarer at mestring krever en innsats. Hvis ikke, kan skuffelsen bli stor og eleven kan lett gi opp i møte med senere utfordringer (Bandura, 1997, s. 80). Dette er i tråd med Vygotsky (1978, s. 89) som fremhever viktigheten av at elevene møter utfordringer litt over sitt faktiske utviklingsnivå, for at læring og utvikling skal skje. Å gi elevene med vedtak om spesialundervisning helt andre oppgaver enn de andre elevene, kan dermed være fruktbart hvis disse oppgavene ligger litt over elevenes nivå, og dersom elevene opplever at de må legge inn en innsats for å løse dem.

Enten elevene får ta del i de samme læringsaktivitetene som sine medelever, eller om de arbeider med helt andre oppgaver, er tilpasningen av opplæringen innenfor klasserommet likevel positivt med hensyn til elevenes muligheter for læring i fellesskap med andre, hvor blant annet medelever kan være en støtte i utviklingen til elevene med vedtak om spesialundervisning, og motsatt (Vygotsky, 1978, s. 86).

### 6.2.3 Ivaretagelse av elevenes faglige utbytte

For å ivareta elevene med vedtak om spesialundervisning sitt faglige utbytte, kom det frem av samtlige lærere at det var viktig å forholde seg til den individuelle opplæringsplanen og jobbe med de konkrete målene i denne. For å sikre at elevene jobber med målene som er relevante for seg, fremhevet Ole verdien av å gå gjennom planen ofte: «Det er jo å ofte gå gjennom målene i planen, og passe på at du jobber etter dem hele tiden». En av lærerne i studien, Else, var samtidig ærlig om at det å gi elevene med vedtak om spesialundervisning et faglig utbytte, også er en utfordrende oppgave, da målene til disse elevene er forskjellige fra målene til medelevene på trinnet.

Å sikre utbytte er en av de fire utfordringene som Haug (2014, s. 13) fremmer som viktig for å oppnå inkludering. Dette innebærer at opplæringen skal gagne elevene, både faglig og sosialt. Da lærerne i min studie forteller at de arbeider med målene i den individuelle opplæringsplanen, for å sikre et faglig utbytte for elevene med vedtak om spesialundervisning, kan det tyde på at elevene blir inkludert faglig (Haug, 2014, s. 13). Ole sitt utsagn om at det er nødvendig å gå gjennom planen ofte, for å passe på at en jobber etter de bestemte målene, er også i tråd med det Nordahl og Overland (2015, s. 63) sier om at målene i planen skal vurderes jevnlig. Da en av lærerne uttrykker at det kan være utfordrende å gi elevene med vedtak om spesialundervisning et faglig utbytte, fordi disse elevene har helt

andre mål enn sine medelever, kan det tyde på at det av og til er vanskelig å møte elevenes faglige behov innenfor klassefellesskapet. Dette bekreftes gjennom det lærerne uttrykte om organisering av spesialundervisningen, hvor de sa at det av og til er nødvendig at elevene får undervisningen utenfor klasserommet med hensyn til deres faglige utbytte. Det kan derfor se ut til at lærerne står overfor en utfordring der de må velge hva som er viktigst, elevenes sosiale utbytte eller elevenes faglige utbytte, og at disse ikke alltid kan forenes.

Det at elevene i noen tilfeller vil ha bedre utbytte av undervisning utenfor klasserommet, utfordrer Vygotsky (1978, s. 57) sin tanke om at læring og utvikling først skjer på et sosialt nivå, og senere på et individuelt nivå. Samtidig fremmer Vygotsky (1978, s. 86) gjennom teorien om den nærmeste utviklingssone, at barnet kan nå nivået for potensiell utvikling gjennom veiledning fra voksne eller mer kompetente jevnaldrende. I tilfellene hvor elevene får undervisning individuelt, kan spesialundervisningslæreren være denne voksenpersonen som veileder og hjelper eleven mot sitt potensielle nivå. Til tross for at Vygotsky tidlig fremmet en full og betingelsesløs inkludering for alle elever, løftet han i sine senere arbeider også frem betydningen av differensierte og spesialiserte læringsmiljøer for barn med funksjonsnedsettelse, og at dette i noen tilfeller kunne innebære atskillelse fra fellesskapet (Nes, 2023, s. 136-137). Lærernes valg om å ta elevene ut fra fellesskapet av og til, med hensyn til elevenes faglige utbytte, kan dermed også sies å være i tråd med Vygotsky sine tanker om inkludering (Nes, 2023, s. 137).

#### 6.2.4 Ivaretagelse av elevens egen opplevelse

Lærerne er relativt samstemte om hva som skal til for at elevene med vedtak om spesialundervisning selv skal føle at de er inkludert. Slik jeg forstår lærernes utsagn er det avgjørende at elevene føler seg som en del av fellesskapet med de andre elevene, og at de får delta i de samme læringsaktivitetene som resten av klassen. Ole trakk også frem viktigheten av å gjøre ting likt, som forsiden på et norskhefte, for at elevene med vedtak om spesialundervisning ikke skal føle seg annerledes. Samtidig understrekte han at nettopp åpenheten om at alle jobber med forskjellige ting, er viktig: «...den åpenheten i klassen, jeg tror det er kjempeviktig for å ikke gjøre det farlig, skummelt eller annerledes». Det er altså tydelig at lærerne opplever sosiale forhold som avgjørende for at elevene med vedtak om spesialundervisning skal føle seg inkludert, og Anne trekker også frem at det å ha venner er noe som ofte går igjen i svarene til elevene, når hun under utarbeidelse av den individuelle opplæringsplanen spør om hva som er viktig for at elevene skal ha det bra og føle seg som en

del av klassen. Igjen blir også tilpasninger innenfor ordinær opplæring fremhevet som viktig, og slik jeg forstår flere av lærerne er tilpasset opplæring en forutsetning for at elevene med vedtak om spesialundervisning skal føle seg inkludert i klassefellesskapet.

Lærernes utsagn tyder på at lærerne arbeider for at elevene med vedtak om spesialundervisning skal føle seg inkludert, gjennom eksempelvis tilpasninger innenfor ordinær opplæring der elevene kan ta del i de samme læringsaktivitetene som sine medelever og åpenhet omkring at elevene er forskjellige og jobber med forskjellige ting. Dette står i en positiv kontrast til tidligere forskning fra SPEED-prosjektet som viser at elever med vedtak om spesialundervisning, har dårligere opplevelser av sitt læringsmiljø, sammenlignet med elever som ikke mottar spesialundervisning (Haug, 2017b, s. 55). Samtidig er det slik at denne studien tar utgangspunkt i lærernes opplevelser, og til tross for at lærerne uttrykker at de tar hensyn til elevenes egen opplevelse av å være inkludert, er det ikke sikkert at elevene med vedtak om spesialundervisning ville uttrykt det samme. Ut fra lærernes svar, er det likevel grunn til å tro at elevenes opplevelse av å høre til i fellesskapet blir vektlagt hos lærerne, og at det psykiske nivået av inkludering blir ivaretatt (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 812). Videre synes lærernes vektlegging av elevenes egne behov og ønsker, også å sikre at elevene får et sosialt utbytte av opplæringen, noe både Qvortrup og Qvortrup (2018, s. 812) og Haug (2014, s. 13) fremhever som viktig. Annes utsagn om at elevene, under utarbeidelse av individuell opplæringsplan, selv får lov til å uttale seg om hva som skal til for at de har det bra, taler også for at elevenes stemmer blir hørt og at de får være med å medvirke i opplæringen (Haug, 2014, s. 13).

#### 6.2.5 Samarbeid og sammenheng i opplæringen

Da kontaktlærerne i min studie ble spurt om hva slags samarbeid de hadde med spesialundervisningslærere, uttrykte alle fire lærerne gode samarbeid med de som har ansvar for spesialundervisningen, og det kom tydelig frem hos samtlige at målet med samarbeidet var å skape sammenheng mellom spesialundervisning og klassens ordinære undervisning. Anne og Else fremhevet at de som kontaktlærere og spesialundervisningslærere hadde god oversikt over elevene og det som skjer i klasserommet, og at dette ga en unik mulighet for å skape sammenheng i opplæringen. Else uttrykte det blant annet slik: «På en måte har vi jo full oversikt over hva som skjer i klasserommet til enhver tid. Det hadde jo ikke en ekstern spesiallærer hatt, som bare er innom sånn sporadisk».

Bachmann, Haug og Nordahl (2016, s. 11) fremhever at sammenheng mellom spesialundervisning og klassens ordinære undervisning er viktig for at elevene med vedtak om spesialundervisning skal være inkludert i fellesskapet med de andre elevene. Samarbeid mellom kontaktlærer og den som skal gjennomføre spesialundervisningen fremheves videre som en forutsetning for denne sammenhengen. Da lærerne i min studie uttrykker gode samarbeid som sikrer sammenheng, må dette dermed anses som positivt med hensyn til inkludering omkring elevene med vedtak om spesialundervisning.

Kontaktlærernes uttalelser skiller seg også positivt ut sammenlignet med funn fra SPEED-prosjektet, hvor det gjennom intervjuer med kontaktlærere og spesialpedagoger kommer frem at det er lite samarbeid mellom lærere og spesialpedagoger omkring undervisningen til elevene med generelle lærevansker (Bachmann et al., 2016, s. 11). Samtidig viser funn fra samme undersøkelse at flertallet av lærerne og spesialpedagogene samarbeider om undervisningen for elever som har vedtak om spesialundervisning på bakgrunn av andre vansker (Bachmann et al., 2016, s. 11). Det kan dermed tenkes at situasjonen til lærerne i min studie i større grad ligner på disse lærernes situasjon, og at forskningen slik sett samsvarer med hverandre.

#### 6.2.6 Spesialundervisningslærernes kompetanse

Samtidig som Anne og Else var positive til å gjennomføre spesialundervisningen selv, med tanke på å skape sammenheng mellom ordinær opplæring og spesialundervisning, uttrykte de også en usikkerhet knyttet til sin rolle som spesialundervisningslærere. Verken Else eller Anne har spesialpedagogisk kompetanse, og de uttrykte et savn og behov for flere spesialpedagoger i klasserommet. I klassene til Erik og Ole, hvor det var en annen pedagog som hadde spesialundervisningen, var det likevel veldig tilfeldig om disse hadde spesialpedagogisk kompetanse. Slik Erik uttrykte det: «Noen år er det den som har masse spesped som blir stående på den jobben, og andre ganger er det litt hummer og kanari.»

Funnene fra min studie, samsvarer også med funn fra SPEED-prosjektet hvor det kommer frem at litt under halvparten av elevene med generelle lærevansker, mottar spesialundervisningen av pedagoger uten spesialpedagogisk kompetanse, og noen får også undervisningen av assistenter uten lærerutdanning. For elevene uten generelle lærevansker,

som har vedtak om spesialundervisning, er det også pedagoger uten spesialpedagogisk kompetanse som viser seg å ha hovedansvar (Bachmann et al., 2016, s. 15).

Nilsen (2019, s. 621-622) fremhever spesialpedagogisk kompetanse som en fordel når det gjelder å gi elevene med vedtak om spesialundervisning de tilpasningene som trengs for at elevene skal få et utbytte av opplæringen. Som jeg har sett på tidligere, er elevenes utbytte en avgjørende faktor for å gi elevene en inkluderende opplæring (Haug, 2014, s. 13). Da lærerne i min studie uttrykker usikkerhet og manglende kompetanse for å tilpasse opplæringen godt nok for elevene med vedtak om spesialundervisning, kan dette også være med på å svekke elevenes muligheter for et godt utbytte av opplæringen. Viktigheten av kompetanse hos lærerne, blir også understreket av den Chilenske spesialpedagogen Cynthia Duk som fremmer lærerutdanning og faglig utvikling som avgjørende for å redusere avstanden mellom Salamancaerklæringens intensjoner og det som skjer i praksis ute på skolene (Ainscow et al., 2019, s. 674-675). Ut fra både egen og tidligere forskning, kan det derfor se ut til at det er behov for flere lærere med spesialpedagogisk kompetanse i skolen, for at elevene med vedtak om spesialundervisning skal få et tilfredsstillende utbytte av opplæringen.

### 6.3 Tilpasset opplæring gjennom individuell opplæringsplan

Videre vil jeg drøfte kontaktlærernes erfaringer knyttet til individuell opplæringsplan. Jeg vil først drøfte lærernes erfaringer omkring utarbeidelse av den individuelle opplæringsplanen, før jeg ser på og drøfter lærernes bruk av planen.

#### 6.3.1 Utarbeidelse av planen

De fire kontaktlærerne i min studie, har ulike erfaringer knyttet til utarbeidelse av individuell opplæringsplan. Erik og Ole, som ikke gjennomfører spesialundervisningen selv, uttrykte lite eller ingen erfaring med å utarbeide individuell opplæringsplan. Erik sa blant annet at: «som kontaktlærer har du liksom det overordnede ansvaret og skal lese gjennom», men at det var spesialundervisningslæreren som skrev planen. Ole fortalte at han hadde skrevet en individuell opplæringsplan tidligere, da han selv var spesialundervisningslærer, og at denne tok utgangspunkt i den sakkyndige vurderingen fra pedagogisk psykologisk tjeneste. Anne og Else fortalte også at de brukte sakkyndig vurdering under utarbeidelsen av den individuelle opplæringsplanen, og fra de to lærerne kom det frem at det var viktig å lage mål som er både realistiske, konkrete og målbare.



For at skoleeier skal kunne fatte et vedtak om spesialundervisning for en elev, må det foreligge en sakkyndig vurdering fra pedagogisk psykologisk tjeneste. Denne vurderingen skal vise om eleven har behov for spesialundervisning og gi en veiledning på om eleven har behov for spesialundervisning (Nilsen, 2019, s. 622; Opplæringslova, 1998, § 5-3). Videre skal det for alle elevene som får vedtak om spesialundervisning, utarbeides en individuell opplæringsplan. Denne skal vise mål for og innholdet i opplæringen, samt hvordan opplæringen skal gjennomføres (Nilsen, 2019, s. 622; Opplæringslova, 1998, § 5-5). Da lærerne i studien tar utgangspunkt i den sakkyndige vurderingen under utarbeidelse av mål og innhold i den individuelle opplæringsplanen, er det med på å sikre at planen er i tråd med det pedagogisk psykologisk tjeneste mener at vil gi eleven det beste utbyttet av opplæringen. At lærerne er opptatt av å lage mål som er konkrete, realistiske og målbare, skaper også bedre muligheter for å kunne vurdere elevene jevnlig gjennom skoleåret og i rapporten som lages ved skoleårets slutt (Nordahl & Overland, 2015, s. 63).

Nordahl og Overland (2015, s. 63) fremhever videre at utarbeidelsen av den individuelle opplæringsplanen bør skje i samarbeid mellom kontaktlærer og spesialpedagog eller lærer som skal gjennomføre tiltaket. Dette begrunnes med at lærerne har et felles ansvar for elevenes opplæring, at lærernes felles refleksjoner kan skape økt bevissthet omkring enkeltelevens forutsetninger, muligheter og behov og at det gir den enkelte lærer et eierforhold til målene og arbeidsmåtene som gjelder for eleven med vedtak om spesialundervisning (Nordahl & Overland, 2015, s. 108-109). I tilfellene for de fire lærerne i denne studien, kan det virke som at det i hovedsak er den som gjennomfører spesialundervisningen som skriver planen. Kontaktlærerne som ikke gjennomfører spesialundervisningen selv, har derimot ansvar for å lese gjennom planen, slik Erik uttrykte. Dette kan tyde på at lærerne som ikke gjennomfører spesialundervisningen selv, ikke har like god kjennskap til de individuelle målene til elevene med vedtak om spesialundervisning. Jeg vil se nærmere på og drøfte dette under neste undertema som omhandler lærernes bruk av den individuelle opplæringsplanen.

### 6.3.2 Bruk av planen

Kontaktlærerne uttrykker ulik bruk av den individuelle opplæringsplanen. To av lærerne, Anne og Ole, fremhever planen som et verktøy i sin lærerhverdag, og av Ole blir planen omtalt som et «løpende dokument» hvor en hele tiden må se hvilke mål som er nådd og hvilke

nye som skal settes. Videre sier Anne at hun som lærer kan «bruke den [planen] ukentlig når man skal sette opp mål til en læringsplan, eller finne lekser eller finne innhold til timene». Hun legger også til at planen kan være til nytte for assistenter når de er sammen med elevene med vedtak om spesialundervisning. Både Ole og Anne er samtidig ærlige om at planen ikke tas frem så ofte, og de fremhever verdien av å huske hva som står i planen. De to andre lærerne i studien, Erik og Else, stiller seg mer kritiske til hvorvidt den individuelle opplæringsplanen oppleves som et verktøy, og uttrykker at dette er et dokument som lett blir glemt.

Nordahl og Overland (2015, s. 64) fremhever at den individuelle opplæringsplanen skal fungere som et verktøy for den som skal gjennomføre spesialundervisningen og andre lærere som arbeider omkring eleven. Videre understreker de også at skolen bør ha prosedyrer som sikrer at planen jevnlig brukes aktivt i undervisningen. Da samtlige av lærerne i studien uttrykker at de sjelden tar frem planen, kan det tyde på at planen ikke brukes som et verktøy hos flertallet av lærerne. Anne og Ole uttrykker samtidig god nytte av planen i lærerhverdagen, ved at den eksempelvis kan brukes til å sette opp læringsmål for en uke. Det kan likevel se ut til at lærerne ikke har noen faste prosedyrer på skolene for hvordan planen skal brukes, da det er ulikt hvordan lærerne på de samme skolene nyttiggjør seg av planen. Funn fra min studie samsvarer også med tidligere forskning som viser en variert bruk av individuell opplæringsplan blant kontaktlærere. Data fra SPEED-prosjektet viser at mange kontaktlærere i liten grad bruker den individuelle opplæringsplanen aktivt overfor elever med generelle lærevansker. Samtidig svarer flere lærere at de har en mer aktiv bruk av de individuelle opplæringsplanene for elevene med andre vansker. Mens den tidligere forskningen indikerer at planen brukes i ulik grad for ulike elevgrupper med vedtak om spesialundervisning, kan funnene i min studie indikere at planen også brukes forskjellig for elever i samme elevgruppe; elever som har vedtak om spesialundervisning mellom fire og seks timer i uka.

Videre stiller jeg meg spørrende til lærernes varierte bruk av den individuelle opplæringsplanen, da lærerne tidligere har uttrykt hvor viktig det er å følge målene i denne planen for å gi elevene med vedtak om spesialundervisning et faglig utbytte. Da flere av lærerne uttrykker at dokumentet blir glemt og ikke nødvendigvis lest, er det grunn til å tro at målene ikke blir arbeidet med aktivt. En lite aktiv bruk av planen kan dermed også være til hinder for den faglige inkluderingen av elevene med vedtak om spesialundervisning (Haug,

2014, s. 13). Samtidig er det slik at denne studien kun tar perspektivet til fire kontaktlærere. Blant de fire lærerne er det kun to som gjennomfører spesialundervisningen selv, og en av disse uttrykker stor nytte av planen i sin lærerhverdag. For to av lærerne, er det derimot en annen pedagog som gjennomfører spesialundervisningen, og jeg har ingen innsikt i disse spesialundervisningslærernes bruk av planen. Til tross for at lærernes svar har gitt en indikasjon på at den individuelle opplæringsplanen får liten plass i lærerhverdagen, er det vanskelig å si noe sikkert om hvor mye planen brukes som et verktøy til det beste for elevenes læring totalt sett blant de som gjennomfører spesialundervisningen for elevene.

## 7.0 Oppsummering og konklusjon

I dette masterprosjektet har jeg, gjennom kvalitative intervjuer, undersøkt fire kontaktlæreres opplevelser knyttet til inkludering omkring elever med vedtak om spesialundervisning.

Inkludering er et komplekst fenomen, og det finnes ikke en bestemt definisjon av inkluderingsbegrepet som er allment akseptert (Mitchell, 2005, s. 3). I min studie har jeg tatt utgangspunkt i definisjonene til Qvortrup og Qvortrup (2018) og Haug (2014), som på hver sin måte får frem kompleksiteten i inkluderingsbegrepet ved å understreke at inkludering er sammensatt av flere dimensjoner. Qvortrup og Qvortrup (2018, s. 810) deler inkluderingsbegrepet inn i tre dimensjoner: *nivåer av inkludering, arenaer for inkludering og grader av inkludering*. Det er særlig den første dimensjonen som jeg har valgt å vie størst oppmerksomhet til, hvor Qvortrup og Qvortrup (2018, s. 812) deler inkluderingsbegrepet inn i de tre nivåene: fysisk, sosial og psykisk inkludering. Videre operasjonaliserer Haug (2014, s. 13) inkluderingsbegrepet, gjennom blant annet fire utfordringer: *å sikre fellesskapet, å sikre deltakelse, å sikre medvirkning og å sikre utbytte*. Felles for de to definisjonene, er at de vektlegger deltakelse i fellesskap med andre som en viktig forutsetning for inkludering (Haug, 2014; Qvortrup & Qvortrup, 2018). Jeg har derfor også valgt å anvende teori knyttet til læring i sosiale kontekster, med utgangspunkt i Lev S. Vygotsky (Bråten, 1996; Nes, 2023; Vygotsky, 1978) og Albert Bandura (1986; 1997). Teoriene om sosial læring har vært med på å underbygge viktigheten av inkludering, og det teoretiske rammeverket har sammen med tidligere forskning blitt anvendt for å belyse problemstillingen for oppgaven:

*Hvordan opplever kontaktlærere arbeidet med inkludering omkring elever med vedtak om spesialundervisning?*

Jeg vil poengtere at jeg i denne studien har tatt lærernes perspektiv, og studien sier derfor ikke noe om hvordan elevene med vedtak om spesialundervisning selv opplever sin opplæring. I dette avsluttende kapittelet vil jeg forsøke å trekke sammen trådene og komme med en konklusjon på problemstillingen, med utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene for oppgaven:

1. Hvordan forstår lærere inkluderingsbegrepet?
2. Hvordan legger lærere til rette for en inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning?

### 3. Hvordan erfarer lærere arbeidet med individuell opplæringsplan (IOP)?

Det første forskningsspørsmålet omhandler lærernes forståelse av inkluderingsbegrepet, og resultatene fra mitt masterprosjekt viser at kontaktlærerne knytter inkluderingsbegrepet til elevenes følelse av å være en del av et fellesskap med andre. Samtidig blir også tilpasset opplæring understreket som en forutsetning for den inkluderende opplæringen blant flere av lærerne. Kontaktlærernes forståelse av inkluderingsbegrepet synes videre å prege lærernes praksis overfor elevene med vedtak om spesialundervisning, som er anliggende for det andre forskningsspørsmålet. Samtlige av lærerne er opptatt av at elevene skal få noe, og gjerne store deler, av spesialundervisningen i fellesskap med andre elever. Lærerne uttrykker også at de tilpasser opplæringen ved å differensiere, bruke ulike arbeidsmåter og veilede elevene for at elevene med vedtak om spesialundervisning skal kunne ta del i den ordinære opplæringen.

Disse funnene knyttet til lærernes inkluderingsforståelse og praksis er i tråd med Qvortrup og Qvortrup (2018, s. 812) og Haug (2014, s. 13) som vektlegger deltakelse i fellesskap med andre som en viktig forutsetning for inkludering. Da lærerne tilpasser opplæringen ut fra elevenes ulike behov, møtes også utfordringen om å sikre faglig utbytte (Haug, 2014, s. 13). Tilpasninger innenfor ordinær opplæring, hvor elevene får ta del i de samme læringsaktivitetene som sine medelever, bidrar også til at elevene får delta og være sosialt aktive i fellesskapet, noe som også er en viktig forutsetning for en inkluderende opplæring (Haug, 2014, s. 13; Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 812). I tilfellene hvor elevene med vedtak om spesialundervisning jobber med helt andre oppgaver enn sine medelever, kan det på en side svekke den sosiale deltakelsen i fellesskapet. Samtidig kan dette være viktig med hensyn til elevenes mestringsfølelse. Ifølge Bandura (1997, s. 80), kan elevenes erfaringer med å mestre, bidra til å øke elevenes mestringsforventning. Denne mestringsforventningen påvirker både innsats og utholdenhet hos eleven i møte med senere utfordringer og prestasjonsnivået som eleven oppnår (Bandura, 1997, s. 3). Videre støtter Vygotsky (1978, s. 57) opp om undervisning i fellesskap med andre, ved å hevde at læring først skjer på et sosialt nivå, og at det senere skjer på et individuelt nivå hos den enkelte. Denne tankegangen er synlig i teorien om den nærmeste utviklingszone som viser til hva eleven kan få til på egenhånd og hva eleven får til med hjelp fra mer kompetente andre, voksne eller jevnaldrende (Vygotsky, 1978, s. 86).

Empirien knyttet til lærernes praksis viser også at flere kontaktlærere ser nødvendigheten av å ha noe av spesialundervisningen individuelt, med hensyn til elevenes faglige utbytte. På den

ene siden kan en slik tilpasning av opplæringen, hindre inkludering, da elevene med vedtak om spesialundervisning ikke får være en del av fellesskapet med de andre elevene (Haug, 2014, 13; Qvortrup & Qvortrup, 2018, 812). Samtidig er faglig utbytte også noe som Haug (2014, s. 13) fremmer som avgjørende for en inkluderende opplæring, og spesialundervisning utenfor klassefellesskapet kan på den måten være nødvendig for den faglige inkluderingen av elevene. Videre understreker Qvortrup og Qvortrup (2018, s. 813) at total inkludering ikke nødvendigvis er et mål, og at inkludering eller ekskludering ikke kan forstås på bakgrunn av enkelttilfeller. Ut fra dette, kan lærernes organisering av spesialundervisningen, være inkluderende, selv om elevene ikke tar del i undervisningen i klassefellesskapet til enhver tid.

Når det gjelder å gi elevene med vedtak om spesialundervisning et faglig utbytte, synes lærerne å være opptatt av at elevene må få jobbe med sine mål i den individuelle opplæringsplanen. Samtidig trekkes det frem at oppgaven med å gi disse elevene et faglig utbytte er utfordrende, da elevenes mål er forskjellige fra målene til de andre elevene i klassen. Sett i sammenheng med det lærerne sier om organisering av spesialundervisningen, kan det se ut som at lærerne står overfor en utfordring der de må velge hva som er viktigst av elevenes faglige og sosiale utbytte, da disse ikke alltid lar seg forene.

Lærerne vurderer sosiale forhold som avgjørende for at elevene med vedtak om spesialundervisning selv skal føle seg inkludert. Det trekkes blant annet frem at elevene må føle seg som en del av fellesskapet med de andre elevene, at de får delta i de samme læringsaktivitetene og at de har venner. Vektleggingen av mye spesialundervisning i fellesskap med de andre elevene, begrunnes dermed også ut fra elevenes egen følelse av å være inkludert. Tilpasninger innenfor ordinær opplæring blir videre fremhevet som avgjørende for å møte de sosiale behovene hos elevene med vedtak om spesialundervisning, og god tilpasset opplæring forstås dermed også som en forutsetning for at elevene med vedtak om spesialundervisning skal føle seg inkludert. Ut fra lærernes svar, synes dermed det psykiske nivået av inkludering å bli ivaretatt, som nettopp handler om elevenes egen følelse av å være en del av et fellesskap (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 810). Videre er dette også i tråd med Haug (2014, s. 13) som fremmer sosialt utbytte som avgjørende for inkludering. En av lærerne uttrykker også at elevene selv blir spurt om hva som skal til for at de skal ha det bra og føle seg om en del av klassen, under utarbeidelse av individuell opplæringsplan, noe som taler for at elevenes stemme blir hørt og at de får medvirke i opplæringen (Haug, 2014, s. 13).

Et annet positivt funn knyttet til lærernes praksis overfor elevene med vedtak om spesialundervisning, er at de uttrykker gode samarbeid med de som har ansvar for spesialundervisningen, og at disse samarbeidene bidrar til å skape sammenheng i opplæringen for elevene med vedtak om spesialundervisning. Slik Bachmann, Haug og Nordahl (2016, s. 11) påpeker, er slike samarbeid, hvor en skaper sammenheng i opplæringen, viktig for at elevene med vedtak om spesialundervisning skal være inkludert i fellesskapet med de andre elevene.

To av lærerne i studien, som selv gjennomfører spesialundervisningen for sine elever, uttrykker samtidig en usikkerhet knyttet til dette ansvaret på grunn av manglende spesialpedagogisk kompetanse. I de to andre tilfellene, hvor det er en annen pedagog som gjennomfører spesialundervisningen, kommer det også frem at det er tilfeldig om læreren som har ansvar for spesialundervisningen, har kompetansen til det. Jeg støtter meg til Nilsen (2019, s. 621-622) om at spesialpedagogisk kompetanse er en fordel for å gi elevene med vedtak om spesialundervisning de tilpasningene som trengs for å få et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Manglende spesialpedagogisk kompetanse kan dermed skape et dårligere utgangspunkt for faglig inkludering av elevene med vedtak om spesialundervisning (Haug, 2014, s. 13).

Det tredje forskningsspørsmålet handler om lærernes erfaringer knyttet til individuell opplæringsplan. Som nevnt tidligere, var samtlige av lærerne opptatt av at elevene skulle få jobbe med sine mål i sine individuelle opplæringsplaner, for å få et faglig utbytte. Samtidig kommer det frem at den individuelle opplæringsplanen sjelden blir tatt frem blant de fire kontaktlærerne, og at lærerne i ulik grad opplever planen som et verktøy i sin lærerhverdag, slik den er ment å være (Nordahl & Overland, 2015, s. 64). Mens to av lærerne uttrykker en mer aktiv bruk av planen, stiller de to andre lærerne seg mer kritiske til hvorvidt den individuelle opplæringsplanen blir brukt og om den i det hele tatt blir lest. Lærerne som opplever nytte av planen, fremhever verdien av å huske hva som står i planen, og at dette blant annet er lettere når man har skrevet planen selv.

Når det er ulikt hvordan lærere på de samme skolene bruker planen, kan det tyde på at det ikke er noen bestemte prosedyrer på skolene knyttet til dette, noe Nordahl og Overland (2015, s. 64) fremhever som viktig. Det kan også indikere at målene ikke blir arbeidet med

kontinuerlig, og dette kan være til hinder for den faglige inkluderingen av elevene (Haug, 2014, s. 13). Samtidig er det bare to av lærerne i studien som gjennomfører spesialundervisningen selv. I tilfellene for de to andre lærerne, hvor det er noen andre som gjennomfører spesialundervisningen, har jeg derimot ikke innsikt i spesialundervisningslærernes bruk av planen. Jeg har dermed ikke grunnlag for å si noe sikkert om hvor mye planen brukes til det beste for elevenes læring blant alle som gjennomfører spesialundervisning for elevene.

Oppsummert kan problemstillingen besvares på følgende måte: Kontaktlærerne legger til rette for en inkluderende opplæring for elevene med vedtak om spesialundervisning gjennom å organisere mye av spesialundervisningen i fellesskap med andre elever, gjennom tilpasninger innenfor ordinær opplæring, ivaretagelse av elevenes egen følelse av å høre til i fellesskapet og gode samarbeid med spesialundervisningslærere som bidrar til sammenheng i opplæringen for elevene med vedtak om spesialundervisning. Samtidig kommer det frem at det også er utfordringer knyttet til arbeidet med inkludering omkring elevene med vedtak om spesialundervisning, spesielt når det gjelder å inkludere elevene faglig. Lærerne, som gjennomfører spesialundervisningen selv, uttrykker blant annet en usikkerhet knyttet til manglende spesialpedagogisk kompetanse og dermed en tvil i forhold til om elevene får den opplæringen de skal ha. Da den individuelle opplæringsplanen, som viser mål og innhold for opplæringen til elevene med vedtak om spesialundervisning, blir brukt i varierende grad av lærerne, kan dette også være til hinder for den faglige inkluderingen. Studien bekrefter at inkludering er komplekst og sammensatt, og at det kan være utfordrende å legge til rette for en opplæring hvor de ulike dimensjonene ved inkludering ivaretas til enhver tid. Til slutt viser studien at tilpasset opplæring og inkludering går hånd i hånd, og lærernes tilpasninger innenfor ordinær opplæring ser ut til å skape de beste forutsetningene for en inkluderende opplæring for elevene med vedtak om spesialundervisning.

Min forskning har bidratt med innsikt i hvordan fire kontaktlærere i barneskolen opplever sitt arbeid med inkludering omkring elever med vedtak om spesialundervisning. Et utvalg på få informanter har gitt meg mulighet til å undersøke lærernes erfaringer på et dypere nivå, og med en kvalitativ studie som denne, har jeg ikke hatt til hensikt å generalisere mine funn (Johannesen et al., 2021, s. 58). Jeg tenker likevel at empirien fra denne studien kan ha overføringsverdi for andre som jobber i skolen, og jeg sitter selv igjen med nye perspektiver som jeg vil ta med meg inn i min fremtidige jobb som lærer. Samtidig ser jeg også at min



masteroppgave har sine svakheter. I oppgaven studerer jeg inkludering på skolenivå, noe som gjør at jeg inntar et mikroperspektiv på inkludering (Haug, 2010, s. 202; Hausstätter & Snipstad, 2022, s. 144). Haug (2010, s. 203) problematiserer blant annet grunnlaget læreren har for å uttale seg om elevens behov, og at det dermed blir vanskelig å si noe om inkludering i en studie med et mikroperspektiv. På grunn av oppgavens omfang, har jeg ikke hatt mulighet til å se på perspektivene til elevene med vedtak om spesialundervisning. Dette er likevel et spennende utgangspunkt for videre forskning. Det kunne også vært interessant å kombinere intervjuer med observasjoner av lærernes praksis i skolen, for å undersøke om det lærerne sier, samsvarer med det de faktisk gjør. Videre tenker jeg også at det kunne vært interessant å gjøre en tilsvarende undersøkelse, hvor en også trekker inn perspektiver fra spesialpedagoger, da dette kunne gi et mer utfyllende bilde av opplæringen til elevene med vedtak om spesialundervisning.

## Litteraturliste

- Ainscow, M. Slee, R. & Best, M. (2019). Editorial: the Salamanca Statement: 25 years on. *International journal of inclusive education*, 23(7-8), 671-676.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
- Bachmann, K & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. (Forskningsrapport nr. 62). Høgskulen i Volda.  
[https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset\\_opplaring.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf)
- Bachmann, K., Haug, P. & Nordahl, T. (2016). *Kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming*. (Notat nr. 2/2016). Høgskulen i Volda.  
[https://bravo.hivolda.no/hivolda-xmlui/bitstream/handle/11250/2375195/Notat\\_02-2016\\_Haug%20m%20fl\\_HVO\\_.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://bravo.hivolda.no/hivolda-xmlui/bitstream/handle/11250/2375195/Notat_02-2016_Haug%20m%20fl_HVO_.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Barneombudet (2017). *Uten mål og mening?* (Barneombudets fagrappport 2017).  
<https://www.barneombudet.no/vart-arbeid/publikasjoner/uten-mal-og-mening-om-spesialundervisning-i-norsk-skole>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bråten, I. (1996). Om Vygotskys liv og lære. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 13-42). Cappelen Akademisk Forlag.
- Bunting, M. (2014). Innledning. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring: i forskning og praksis* (s. 136-164). Cappelen Damm Akademisk.

- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Forskningsetikkloven. (2017). *Lov om organisering av forskningsetisk arbeid* (LOV-2017-04-28-23). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-04-28-23>
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Haug, P. (2010). Approaches to empirical research on inclusive education. *Scandinavian Journal of Disability Research*. 12(3), 199-209.  
<https://doi.org/10.1080/15017410903385052>
- Haug, P. (2014). Et krevende begrep. I T. Nordahl & O. Hansen (Red.), *Dette vet vi om inkludering*. (s. 11-15). Gyldendal Akademisk.
- Haug, P. (2017a). Forord. I P. Haug (red.), *Spesialundervisning: Innhold og funksjon* (s. 7). Samlaget.
- Haug, P. (2017b). Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering. *Tidsskriftet FoU i Praksis*, 11(1), 41-62.  
<https://utdanningogpraksis.no/index.php/up/article/view/1778/3442>
- Hausstätter, R. & Snipstad, Ø. (2022). Om empiriske nivåer i forskning på inkludering. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8, 141-155.  
<https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/3414/6729>
- Idsøe, E. C. (2020). *Differensiering i skolen: En praktisk bok om tilpasset opplæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Imsen, G. (2020). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk* (6.utg.). Universitetsforlaget.

- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Novus forlag.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
- Mitchell, D. (2005). Sixteen propositions on the contexts of inclusive education. I D. Mitchell (Red.), *Contextualizing inclusive education: Evaluating old and new international perspectives* (s. 1-21). Taylor & Francis Group.
- Nes, K. (2023). Inkludering som allmennpedagogisk prinsipp i et vygotskiansk perspektiv. I A.-C. Faldet, T.-A. Skrefsrud & H. M. Somby (Red.), *Læring i et Vygotsky-perspektiv: Muligheter og konsekvenser for opplæringen*. (135-152). Cappelen Damm Akademisk.
- Nilsen, S. (2019). Spesialpedagogisk arbeid i grunnskolen. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (s. 615-642). Cappelen Damm Akademisk.
- Nordahl, T. (2017). Forståelse av læringsutbyttet til elever som mottar spesialundervisning. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning: Innhold og funksjon* (s. 350-367). Samlaget.

Nordahl, T. et al. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.

Nordahl, T. & Overland, T. (2015) *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner: Tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever*. Gyldendal Akademisk.

Nordahl, T. & Overland, T. (2021). *Tilpasset opplæring og inkluderende støttesystemer: Høyt læringsutbytte for alle elever*. Gyldendal.

NOU 2009: 18 (2009).  *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/>

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

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.

Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803-817.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>

Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. (u.å.-a). *Hva er en personopplysning?* Hentet

24. januar 2024 fra <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/personvernhandbok-forskning/hva-er-personopplysninger>

Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. (u.å.-b). *Informasjon til deltakarane i forskningsprosjekt*. Hentet 22. april 2024 fra

<https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/fylle-ut-meldeskjema-personopplysninger/informasjon-til-deltakarane-i-forskningsprosjekt>

- Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. (u.å.-c). *Meldeskjema for personopplysninger i forskning*. Hentet 23.januar 2024 fra <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/fylle-ut-meldeskjema-personopplysninger>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Toppol, A. K., Haug, P., & Nordahl, T. (2017). SPEED-prosjektet, metode, grunnlag og prosedyrar. I P. Haug (red.), *Spesialundervisning: Innhold og funksjon* (s. 31-51). Samlaget.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Universitetet i Oslo. (2023, 20. desember). *Nettskjema-diktafon mobilapp*. <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 11. januar). *Veilederen Spesialundervisning*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2024, 18. mars). *Tilpasset opplæring og individuell tilrettelegging i ny opplæringslov*. <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/ny-opplaringslov/hva-er-nytt-i-ny-opplaringslov/tilpasset-opplaring-og-individuell-tilrettelegging-i-ny-opplaringslov/>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

## Vedlegg 1: Informasjonsskriv

### **Vil du delta i forskningsprosjektet om inkludering omkring elever med vedtak om spesialundervisning?**

#### **Formål**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere opplever arbeidet med inkludering omkring elever med vedtak om spesialundervisning. For å finne ut av dette ønsker jeg å intervju kontaktlærere i grunnskolen som har elever med vedtak om spesialundervisning i sin klasse.

I intervjuet vil jeg ha fokus på følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstår lærere inkluderingsbegrepet?
2. Hvordan legger lærere til rette for en inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning?
3. Hvordan erfarer lærere arbeidet med individuell opplæringsplan (IOP)?

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i dette prosjektet, vil det innebære at du stiller til et intervju med meg i løpet av oktober/november 2023. Intervjuet vil være semistrukturert. Dette er et delvis strukturert intervju ved at jeg har laget noen spørsmål på forhånd, samtidig som det også vil bli stilt oppfølgingsspørsmål. Varigheten på intervjuet vil være ca. 1 time. Intervjuet vil bli tatt opp og lydfilen vil bli oppbevart i samråd med personvernreglementet. Lydopptaket vil bli slettet senest ved prosjektslutt 15.mai 2024. Det er frivillig å delta i prosjektet. All data vil bli anonymisert. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Lydfilen vil da bli slettet.

#### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

## 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 dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskolen i Innlandet ved prosjektansvarlig Sigrun Sønsthagen. Epost: [sigrun.sonsthagen@inn.no](mailto:sigrun.sonsthagen@inn.no)
- Vårt personvernombud: [personvernombud@inn.no](mailto:personvernombud@inn.no).

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Masterstudent

Ane Lindkjenn Larsen

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## Vedlegg 2: Intervjuguide

### **Spørsmål knyttet til informantenes bakgrunn:**

1. Hva er din utdanningsbakgrunn?
2. Hvor lenge har du arbeidet som lærer?
3. Hva slags undervisningsstilling har du?
4. Hvor mange elever har du hatt med vedtak om spesialundervisning de siste tre skoleårene?

### **Forskningsspørsmål 1: Hvordan forstår lærere inkluderingsbegrepet?**

5. Hva legger du i begrepet inkludering?
6. Hva mener du er det viktigste for at alle elever skal være inkludert?

### **Forskningsspørsmål 2: Hvordan legger lærere til rette for en inkluderende opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning?**

7. Hvordan er spesialundervisningen organisert i din klasse?
8. Hva vektlegges i organiseringen av spesialundervisningen?
9. Hvordan legger du til rette for at elevene med vedtak om spesialundervisning skal inkluderes i det ordinære undervisningsopplegget?
10. Hvordan legger du til rette for at elevene med vedtak om spesialundervisning skal få et faglig utbytte?
11. Hva opplever du som avgjørende for at elever med vedtak om spesialundervisning skal føle seg inkludert i opplæringen/klassen?
12. Hva slags samarbeid har du med spesialundervisningslærere?

### **Forskningsspørsmål 3: Hvordan erfarer lærere arbeidet med individuell opplæringsplan (IOP)?**

13. Hvilke erfaringer har du med å utarbeide individuelle opplæringsplaner?
14. Hvordan opplever du det å arbeide ut fra en individuell opplæringsplan?

### **Avslutning:**

15. Hvordan opplever du at ledelsen fremmer inkludering omkring elever med vedtak om spesialundervisning?
16. Er det noe mer du ønsker å tilføye ut fra det vi har snakket om?

# Vedlegg 3: Godkjenning fra Sikt

05.04.2024, 21:14

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
991059

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
16.10.2023

**Tittel**

Inkludering av elever med vedtak om spesialundervisning

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

**Prosjektansvarlig**

Sigrun Sønsthagen

**Student**

Ane Lindkjenn Larsen

**Prosjektperiode**

02.10.2023 - 15.05.2024

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2024.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

KOMMENTAR TIL INFORMASJONSSKRIVET

Informasjonsskrivet ditt mangler noen punkter loven krever er med. Du må derfor legge til disse punktene i informasjonsskrivet før du gir dette til forskningsdeltakerne dine. Du trenger ikke å laste opp den oppdaterte versjonen i meldeskjemaet:

- Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig
- At du behandler opplysningene om dine forskningsdeltagere basert på deres samtykke
- At utvalget ditt har rett til innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi)
- At utvalget ditt har rett til å klage til Datatilsynet

Ta gjerne en titt på våre nettsider for hjelp til formuleringer: <https://sikt.no/informasjon-til-deltakarane-i-forskningsprosjekt>

TAUSHETSPLIKT

Forskningsdeltagerne har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner dem på taushetsplikten. Merk at det ikke er nok å utelate navn ved omtale av elever, pasienter el. Vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å

<https://meldeskjema.sikt.no/63d79eee-0391-438d-857e-a27f79d3c344/vurdering>

1/2

05.04.2024, 21:14

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!