

Masteroppgave

«Vi klarer ikke å trylle alltid»

En kvalitativ studie av læreres erfaring med tilpasset opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning, i tråd med inkluderingsidealet.

Kristina Nøstdahl Haugsbø

UL306
Undervisning og læring - Spesialpedagogikk
Vår 2020

Antall ord: 35 138



Abstract

This study addresses teachers' experiences with adapted education in meet with students with special educational needs (SEN). Inclusion has become a central concept and an important principle for education, both nationally and internationally. In the signing of the Salamanca Declaration (UNESCO, 1994), Norway obliged to work towards «schools for all, institutions that include everybody, celebrate differences, support learning and respond to individual needs» (UNESCO 1994, preface). Adapted education becomes an important tool in realizing the goal of inclusive education. Under the concept of adapted education, we also find the principle of special education. The majority of pupils who are entitled to special education receive this assistance only part of the time in school (Festøy & Haug, 2017, p. 52). For the remaining time, these pupils participate in ordinary teaching. This means that special education is only an addition to the ordinary teaching. This statement leads to an important question on how teachers adapt their teaching to ensure that these pupils have a satisfied benefit from their time spent in ordinary teaching.

Based on this, the study's research question is as following:

How do teachers adapt their teaching for students with special educational needs, in line with the ideal of inclusive education?

This is a qualitative study where I have conducted interviews with three different teachers. In limited studies like this, where the data is based on three teachers' experiences and reflections alone, it is not possible to draw general conclusions. However, the knowledge can be useful to other teachers in the reflections of their own practices of adapted and inclusive education for SEN students.

Based on my findings, it may appear that the teaching of the students with SEN is organized in line with the principles of inclusion and adapted education to the best of the teacher's ability. I choose to use the term «to the best of the teacher's ability» because it may seem that the degree of adaptation is related to how the special education is organized, as well as the teachers' individual competence, and experience in school.

Sammendrag

Denne oppgaven tar for seg læreres erfaringer med tilpasset opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning. Inkludering har blitt et sentralt begrep og et viktig prinsipp for opplæring, både nasjonalt og internasjonalt. Ved signeringen av Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994), forpliktet Norge seg til å jobbe mot «schools for all, institutions which include everybody, celebrate differences, support learning and respond to individual needs» (UNESCO 1994, forord). Tilpasset opplæring blir et viktig verktøy for å realisere målet om en inkluderende skole. Under begrepet tilpasset opplæring finnes også prinsippet om spesialundervisning. De alle fleste elevene som har rett på spesialundervisning mottar denne hjelpen kun deler av tiden i skolen (Festøy & Haug, 2017, s. 52), noe som fører til at elevene tar del i den ordinære undervisningen resten av tiden. Dette betyr at spesialundervisningen bare er et tilskudd til den ordinære opplæringen. Utsagnene leder til et viktig spørsmål, som retter seg mot hvordan lærere legger til rette for at disse elevene skal få et tilfredsstillende utbytte også i den ordinære undervisningen.

Med utgangspunkt i dette ble studiens problemstilling som følgende:

Hvordan tilpasser lærere den ordinære undervisningen for elever med vedtak om spesialundervisning, i tråd med inkluderingsidealet?

I datainnsamlingen benyttet jeg meg av kvalitativ forskningsmetode, hvor intervjuer av tre ulike kontaktlærere til slutt dannet datagrunnlaget. Ved studier som denne, hvor en studerer læreres arbeid gjennom intervju ved få enheter, vil en ikke kunne trekke generelle konklusjoner. Kunnskapen kan likevel gi et godt innblikk i arbeidet med tilrettelegging og inkludering, og være nyttig for andre i samme situasjon.

Med bakgrunn i funnene gjort i denne studien, og ut fra datamaterialets omfang kan det se ut til at opplæringstilbudet til elevene med enkeltvedtak forsøkes etter beste evne å organiseres i tråd med prinsippene om inkludering og tilpasset opplæring. Jeg velger å bruke uttrykket «etter beste evne» fordi det kan se ut til at tilpassingen av den ordinære undervisningen henger sammen med hvordan spesialundervisningen organiseres, samt lærernes individuelle kompetanse og erfaring i skolen.

Forord

I løpet av grunnskolelærerutdanningen (GLU1-7) ble jeg mer og mer oppmerksom på at kravet om tilpasset opplæring og idealet om en inkluderende skole krever en spesifikk kompetanse hos lærerne. Med målet om at alle elever skal gå i samme klasse og få undervisning sammen med sine jevnaldrende, vil spesialpedagogisk kompetanse etter hvert også være viktig for allmennlæreren. Dette fikk meg til å starte på et masterløp, med spesialisering i spesialpedagogikk.

Målet mitt med denne utdanningen var ikke nødvendigvis å få tittelen spesialpedagog, men heller styrke min kompetanse som pedagog i den inkluderende skolen. Etter at jeg startet på masterløpet har jeg vurdert ulike tema for avhandlingen min, og bestemt meg og ombestemt meg gjentatte ganger. Det er svært mange spennende tematikker innenfor feltet, men jeg ønsket å velge et tema som ville komme meg til gode uansett hvor jeg havner i skolen når jeg er ferdig utdannet. Jeg havnet derfor på temaet *tilpasset opplæring*, og spisset det inn mot elever med enkeltvedtak.

Det siste året har bestått av lesing av teori, intervjuer, transkripsjoner, analyser og oppgaveskriving, og jeg har viet mye tid og energi til studien. I tillegg til at masterskriving er krevende i seg selv, brakte også Koronapandemien med seg ytterligere utfordringer. Det har vært en krevende, men ikke minst lærerik og givende prosess. Jeg har lært mye nyttig rundt tematikken, som forhåpentligvis vil styrke meg som fremtidig pedagog i den inkluderende skolen.

Med meg i prosessen har jeg hatt god støtte i venner, familie og veileder. Jeg vil først og fremst takke mine tre informanter for at de ville bidra til oppgaven min. Videre vil jeg takke min dyktige veileder, Anne Randi Fagerlid Festøy. Med din kompetanse har jeg vært i trygge hender. Du har også vært svært positiv og støttende, og gitt gode råd på veien. I tillegg til dette har du også vært tilgjengelig «til alle døgnets tider», noe det står stor respekt av.

Til slutt vil jeg takke min familie og samboer for støtte og motivasjon når ting har vært vanskelig. En spesiell takk til min beste venninne for gjennomlesing og gode, konstruktive tilbakemeldinger.

Innhold

Abstract	1
Sammendrag	2
Forord	3
Figurliste	6
1. Innledning.....	7
1.1 Valg av tema	7
1.2 Problemstilling.....	8
1.3 Foreliggende forskning.....	9
1.4 Oppbygging av oppgaven	13
2. Kunnskapsgrunnlag	14
2.1 Ordinær opplæring.....	14
2.2 Inkludering.....	15
2.3 Tilpasset opplæring	19
2.4 Spesialundervisning.....	22
2.5 Motivasjon for læring.....	24
3. Metode	27
3.1 Endring av forskningsdesign grunnet COVID-19	27
3.2 Vitenskapelige perspektiver	28
3.2.1 Fenomenologi.....	29
3.2.2 Hermeneutikk.....	30
3.3 Valg av metode.....	31
3.3.1 Kvalitativt forskningsintervju	32
3.3.2 Datainnsamlingsverktøy – Intervjuguiden	33
3.3.3 Analyse	36

3.3.4 Utvalg av deltakere	38
3.4 Gjennomføring av datainnsamling og analyse	41
3.4.1 Kvalitativt Forskningsintervju	41
3.4.2 Transkribering	43
3.4.3 Analyse av intervjudata	44
3.5 Reliabilitet og Validitet	45
3.5.1 Reliabilitet (pålitelighet).....	46
3.5.2 Validitet (gyldighet)	46
3.6 Etske betraktninger	48
4. Analyse og drøfting av resultat	51
4.1 Lærernes oppfatning av begrepene inkludering, tilpasset opplæring og motivasjon for læring.....	51
4.1.1 Presentasjon av resultat.....	51
4.1.2 Drøfting av «Lærernes oppfatning av begrepene inkludering, tilpasset opplæring og motivasjon for læring»	57
4.2 Spesialundervisning og tilpasset opplæring i tråd med inkluderingsidealet	60
4.2.1 Å sikre fellesskapet – «Vanskelig å skulle skille seg ut».....	60
4.2.2 Å sikre deltakelse – «Vi klarer ikke å trylle alltid!»	72
4.2.3 Å sikre medvirkning – «Det er jo også veldig variabelt da»	82
4.2.4 Å sikre utbytte – «Det å måle den effekten da, det er ikke lett»	88
4.3 Lærernes refleksjon rundt problematikken - ideal vs. realitet	99
4.3.1 Presentasjon av resultat.....	100
4.3.2 Drøfting av «Lærernes refleksjon rundt problematikken - ideal vs. realitet»	103
5. Oppsummering.....	106
5.1 Sentrale funn	106

5.2 Svar på problemstilling	108
5.3 Personlig refleksjon	109
6. Referanseliste	110
7. Vedlegg	116
1. Intervjuguide	116
2. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	120
3. Godkjenning fra NSD	124

Figurliste

Figur 1 Dekonstruering av begrepet «inkludering» (Haug, 2014, s. 12)	17
Figur 2 Tilpasset opplæring, basert på Nordahl og Hausstätter (2009) i Nordahl (2018, s. 32)	19
Figur 3 Normalfordelt kurve, basert på Florian (2008) «bell-shaped curve»	24
Figur 4 Den nærmeste utviklingssonen, basert på Vygotskys teori.....	26
Figur 5 Oversikt over deltakere og omfang på intervju	41
Figur 6 Eksempel på analysetabell, med et utvalg av sitat	45

1. Innledning

Denne oppgaven tar for seg inkludering og tilpasset opplæring knyttet til elever med vedtak om spesialundervisning etter opplæringslova §5-1. Dette kapittelet tar for seg studiens tema og problemstilling. Videre blir et utvalg foreliggende forskning presentert, og oppgavens struktur blir beskrevet.

1.1 Valg av tema

Peder Haug (2014, s. 3) trekker frem at norsk skole står overfor en rekke utfordringer når det kommer til elevenes læringsutbytte. Norske elever skårer under gjennomsnittet av OECD-land på internasjonale sammenligningsundersøkelser som Programme for International Student Assessment (PISA). Hvordan løser en så disse utfordringene? UNESCO, EU og Europarådet hevder at en inkluderende opplæring er en hensiktsmessig vei å gå (Haug, 2014, s. 6).

Temaet inkludering er aktuelt på generell basis fordi det knytter seg til verdier, holdninger og handlinger som har konsekvens for hvordan deltakerne i et felleskap samhandler.

Manglende inkludering kan føre til marginalisering og liten interesse for å delta. På den måten kan skolen miste sin legitimitet som kilden til en dannelse som fostrer «et gagns menneske» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Inkludering har derfor blitt et sentralt begrep og et viktig prinsipp for opplæring, både nasjonalt og internasjonalt (Haug, 2014, s. 6). Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994) vektlegger at en inkluderende skole for alle skal ta hensyn til at alle barn har ulike forutsetninger og behov. Opplæringen i skolen skal ivareta mangfoldet og forebygge diskriminering. Denne erklæringen har Norge, sammen med mange andre nasjoner signert, og dermed forpliktet seg til å jobbe mot «schools for all, institutions which include everybody, celebrate differences, support learning and respond to individual needs» (UNESCO 1994, forord).

I opplæringsloven finner vi en lignende ordlyd under §1-3, retten til tilpasset opplæring. Her står det som følgende: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære-kandidaten» (Opplæringslova, 1998, §1-3).

Dette betyr at alle lærere skal tilpasse opplæringen til hver enkelt elev, og på denne måten arbeide for en inkluderende skole. Lillemyr (2007, s. 28) understreker at motivasjon er sentralt i pedagogiske sammenhenger. Elevenes motivasjon for læring har innvirkning på deres utbytte av opplæringen. Forskjeller i atferd som ikke skyldes intelligens eller generell evne til å lære, forklares gjerne ut fra motivasjon (Lillemyr, 2007, s. 28).

Melding til Stortinget nr. 22 påpeker at det er flere forhold i og rundt eleven og læringssituasjonen som sammen bestemmer elevens motivasjon for læring. Dette kan være ytre forhold, som belønning, eller det kan være indre forhold, som elevens genuine interesse for et tema (Kunnskapsdepartementet, 2011). Wigfield, Cambria og Eccles (2012, s. 467) trekker frem at læreren og læringsmiljøet er de viktigste faktorene som påvirker elevens motivasjon og prestasjon i skolen. Et sentralt prinsipp ved tilpasset opplæring og den inkluderende skolen vil dermed være å få tak i elevens interesser og legge opp til en opplæring som motiverer elevene for læring.

Under begrepet tilpasset opplæring finner vi også prinsippet om spesialundervisning. I Norge har de elevene som ikke har, eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, rett til spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, §5-1).

De elevene som har rett til spesialundervisning kan enten motta denne i eller utenfor klasseromsfellesskapet. Sett vekk i fra hvor elevene mottar spesialundervisningen, så mottar elevene denne hjelpen kun deler av tiden i skolen (Festøy & Haug, 2017). Resten av tiden tar elevene del i den ordinære undervisningen. Dette betyr at spesialundervisningen bare er et tilskudd til den ordinære opplæringen. Dette understreker hvor viktig kvaliteten på den ordinære opplæringa også er for de elevene som har behov for, og mottar spesialundervisning (Haug, 2017, s. 387).

1.2 Problemstilling

Gjennom denne oppgaven ønsker jeg å legge fokuset på den tilretteleggingen som foregår i klasserommet for de elevene som har vedtak om spesialundervisning. Både som lærer og spesialpedagog vil dette være et aktuelt tema for meg, da tilpassing i klasseromsfellesskapet er idealet innenfor tilpasset opplæring og den inkluderende skolen.

Det er som nevnt slik at de elevene som har rett til spesialundervisning tilbringer det meste av tiden i ordinær undervisning. Så hvordan legger lærerne da til rette for at disse elevene skal få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen?

Med utgangspunkt i dette blir studiens problemstilling dermed:

Hvordan tilpasser lærere den ordinære undervisningen for elever med vedtak om spesialundervisning, i tråd med inkluderingsidealet?

Dette er en kvalitativ studie som tar utgangspunkt i læreres erfaringer. Det ligger også en personlig motivasjon bak valget av problemstilling. Av erfaring synes jeg det er utfordrende å legge opp til en undervisning som favner om alle elevene. Spesielt en undervisning som også skal favne om de elevene med mer spesifikke vansker, og som har rett på spesielle tiltak. Jeg håper derfor oppgaven vil være lærerik på dette området, og styrke min kompetanse som fremtidig lærer og spesialpedagog.

1.3 Foreliggende forskning

Dette kapittelet vil trekke frem noe av den foreliggende forskningen på feltet som er relevant for oppgaven. Det finnes en del forskning om tilpasset opplæring og spesialundervisning som begrep, blant annet rapportene som utdypes under. Jeg har valgt å trekke frem Bachmann og Haug (2006) og Nordahl og Sunnevåg (2008), samt to internasjonale forskningsrapporter, henholdsvis av Blatchford og Webster (2013) og Weißa, Kollmannsbergera, Lerchea, Oubaidb og Kiela (2014).

Gjennom egne søk har det ikke vært like lett å finne forskning knyttet til tilpassing av den ordinære undervisningen for de elevene som har rett til spesialundervisning. Dette var med på å trigge nysgjerrigheten min, og en avgjørende faktor i valg av problemstilling.

Kari Bachmann og Peder Haug (2006) har skrevet en rapport som viser status for norske forskningsbaserte studier av tilpasset opplæring. Denne rapporten gir et overblikk over det vi har av kunnskap om tilpasset opplæring, men rapporten legger også fokus på at det bør gjøres mer forskning om hvordan tilpasset opplæring foregår i praksis. Som Bachmann og Haug fremhever er tilpasset opplæring først og fremst et politisk begrep, og vanskene rundt

praktiseringen av slike begrep kommer gjerne av at de er uklart definerte. De tekstene som omhandler tilpasset opplæring, gir få holdepunkter for hvordan det tenkes at det skal foregå i praksis (Bachmann & Haug, 2006, s. 8). Dette er nok en av årsakene til at praksisen varierer fra skole til skole, og klasserom til klasserom.

Rapporten sier at spesialundervisning gjerne er sett på som en måte å sikre tilpasset opplæring for elever som ikke får tilstrekkelig utbytte av den ordinære opplæringen (Bachmann & Haug, 2006, s. 63). Det som da er interessant er at Bachmann og Haug påpeker at flere forskere har kommet frem til at spesialundervisningen ikke er tilpasset elevene den er ment for. Omfanget av spesialundervisning varierer også fra kommune til kommune. Her trekker de frem at forskjellene kan forklares ut fra *komplementaritetsteorien*. Denne teorien hevder at den ordinære opplæringen står i et bestemt forhold til omfanget og behovet for spesialundervisning (Bachmann & Haug, 2006, s. 68). Når kvaliteten på den ordinære opplæringen er god, vil behovet for spesielle tiltak minke. Det trekkes frem at mangel på differensiert klasseromsundervisning på denne måten kan være en årsak til omfanget av spesialundervisning. Dette understreker viktigheten av tilpasset opplæring som verktøy for å minke omfanget av spesialundervisning, og styrke den inkluderende skolen.

Thomas Nordahl og Anne-Karin Sunnevåg har skrevet en rapport om spesialundervisning i grunnskolen. Denne er skrevet i 2008 og tar utgangspunkt i data fra en kartleggingsundersøkelse ved årsskiftet 2006-2007, ved 104 grunnskoler i Norge. Rapporten forsøker å presentere et bilde av hvordan elever som mottar spesialundervisning opplever skolehverdagen.

Det ser ut til at spesialundervisningens intensjon om tidlig innsats og forebyggende arbeid ikke er blitt realisert. Det kommer frem at spesialundervisningen settes i verk relativt sent i grunnskolen, særlig for jenter. En av årsakene til dette er at selv om jenter kanskje henger etter i barneskolen er de ikke like synlige som guttene. Det er et mønster som viser at jenter gjerne får spesialpedagogisk hjelp ut fra skolefaglige problemer, mens guttene får hjelp ut fra atferdsmessige problemer. De atferdsmessige vanskene gjør seg synlig både på barneskolen og ungdomsskolen, mens de skolefaglige vanskene gjerne blir mer synlig jo eldre elevene blir.

Nordahl og Sunnevåg (2008) påpeker at elever som mottar spesialundervisning skårer langt dårligere enn andre elever på de fleste områder som er kartlagt i denne undersøkelsen, med unntak av relasjon til lærer. Det er spesielt store forskjeller når det kommer til motivasjon og arbeidsinnsats (Nordahl & Sunnevåg, 2008, s. 32). Dette kan innebære en stadig større forskjell i læringsutbytte, da vi vet at motivasjon og arbeidsinnsats er avgjørende for læringsutbyttet. Det kommer også frem at læringsutbyttet til de elevene som mottar spesialundervisning ikke står i samsvar med ressursbruken som blir lagt ned.

Det er som kjent ulike vanskegrupper representert i spesialundervisningen i Norge. Elever med atferdsvansker kommer systematisk dårligere ut enn andre elever på nesten alle områder i undersøkelsen. Sammen med denne gruppen elever, skårer også elever med spesifikke fagvansker relativt dårlig. Sosial kompetanse var ett av områdene som ble kartlagt. Her var det lærerne som uttalte seg om sine elever. Det kommer frem at elevene som har atferdsmessige vansker skårer dårlig på sosial kompetanse når det gjelder samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse og empati (Nordahl & Sunnevåg, 2008, s. 39). Elevene med spesifikke fagvansker skårer også lavt, men likevel høyere enn elevene med atferdsvansker.

Det nevnes at det er vanskelig å finne et mønster i forhold til hvilke elever som mottar spesialundervisning (Nordahl & Sunnevåg, 2008, s. 50). Det kan se ut til at spesialundervisningen i noen grad er preget av tilfeldigheter, og settes i verk for å dekke helt andre behov enn elevenes. Rapporten konkluderer med at situasjonen for mange elever ikke er i samsvar med det vi holder norsk skole for å være, noe som er bekymringsverdig. Dette gjelder både for elever som mottar spesialundervisning, og for elever som er i vanskelige situasjoner og som dessverre ikke får spesialpedagogisk hjelp.

Peter Blatchford og Rob Webster (2013) peker i sin studie av organiseringen av spesialundervisningen i engelske klasserom på at mye av støtten til elevene med krav på spesialundervisning blir gitt utenfor fellesskapet, ved hjelp av ufaglærte assistenter (Blatchford & Webster, 2013, s. 463). Gjennom systematiske observasjoner av femteklassinger fant de ut at elevene med krav på spesialundervisning tilbringer en fjerdedel av tiden segregert fra klasserommet, læreren sin og sine jevnaldrende. Det at elevene med spesialundervisning ofte ekskluderes fra klasseromsfellesskapet underbygges av Bachmann

og Haug (2006, s. 73) som påpeker at rundt halvparten av spesialundervisningen i Norge blir gitt utenfor klasserommet. Blatchford og Webster (2013, s. 475) forteller også at elevene i de engelske klasserommene opplevde å bli ekskludert fra det faglige og sosiale fellesskapet ved at de hadde egne arbeidsstasjoner, og assistenter rundt seg nesten til enhver tid. Det intime forholdet mellom elev og assistent satt en stopper for interaksjon med de andre elevene, og læreren.

Blatchford og Webster (2013, s. 475) diskuterer videre konsekvensen av at elevene for det meste undervises av assistenter (TA):

It has been found that the quality of TAs' pedagogical practice is questionable. Compared with teachers, TAs are more likely to supply answers, give inaccurate or misleading explanations, and prioritise task completion over learning and understanding.

Med det vi vet om anerkjente undervisningsstrategier (Hattie, 2013), vil undervisning som skissert over opptre som en trussel for elevenes læringsutbytte. Blatchford og Webster (2013) avslutter med å påpeke at studier av andre årstrinn *kan* gi andre resultater. De understreker samtidig at det på bakgrunn av annen forskning gjennomført i samme forskningsprosjekt var lite som tydet på at praksisen er vesentlig annerledes ved andre årssteg i barneskolen.

Sabine Weißa, Markus Kollmannsbergera, Thomas Lerchea, Viktor Oubaidb og Ewald Kiela (2014) forsøker å identifisere en «pedagogisk signatur» for å jobbe med elever med spesialpedagogiske behov i tyske klasserom. Noen av hovedfunnene de løfter frem er viktigheten av positive holdninger, en trygg, anerkjent lederstil, og gode relasjoner i møte med elevene. De understreker at det kreves at lærerne er effektive i alle situasjoner, samt har et repertoar av strategier lett tilgjengelig, da arbeid med elever med spesialpedagogiske behov ofte er uforutsigbart. I tillegg trekkes det frem at samarbeid er viktig, ikke bare innad i skolen, men også med aktører utenfor. Til slutt påpeker de at det er viktig at lærerne er i stand til å takle, og distansere seg fra stress som kan oppstå i det daglige arbeidet i møte med disse elevene (Weißa et. al., 2014, s. 214).

1.4 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven beskriver hvordan lærere arbeider med tilpassing og inkludering gjennom den ordinære undervisningen, og består av fem hoveddeler. I det første kapittelet ble det redegjort for valg av tema og problemstilling. I kapittel 2 vil det trekkes frem kunnskap og teori som er relevant for temaet. Her vil begreper utdypes og kunnskap presenteres. I kapittel 3 beskrives studiens vitenskapsteoretiske og metodiske tilnærming. I kapittel 4 presenteres informasjonen innhentet gjennom datainnsamlingen, før den videre blir drøftet opp mot relevant teori. I kapittel 5 rundes oppgaven av med oppsummering, og en presentasjon av studiens sentrale resultat.

2. Kunnskapsgrunnlag

Dette kapittelet vil presentere kunnskap relevant opp mot oppgavens fokus og problemstilling. I denne delen vil jeg definere begrepene *ordinær opplæring*, *inkludering*, *tilpasset opplæring*, *spesialundervisning*, og *motivasjon for læring*. Videre presenteres forskning og teori som belyser de ulike temaene.

2.1 Ordinær opplæring

Alle elever i den norske skolen har rett til læring. Säljö (2017, s. 33) hevder at læring er en konsekvens av menneskers aktiviteter og erfaringer, og krever en form for personlig engasjement. Hattie (2014, s. 115) underbygger dette ved å legge vekt på at «to learn, your mind has to be active». Læring er altså ikke det samme som undervisning, men gjennom undervisningen kan en legge til rette for, og skape mer eller mindre gode vilkår for læring (Säljö, 2017, s. 33).

Haug (2015, s. 2) trekker frem at for å sikre retten til læring, skiller opplæringsloven mellom ordinær opplæring og spesialundervisning. *Ordinær opplæring* er den alle elever får i skolen, og har lovfestet rett til (Festøy & Haug, 2017, s. 52). *Spesialundervisning*, som utdypes nærmere i kapittel 2.4, er for de elevene som ikke har eller kan ventes å få tilstrekkelig utbytte av den ordinære opplæringen (Haug, 2015, s. 2). En kan lese om målet for den ordinære opplæringen under generell del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Målet for opplæringen er å ruste barn, unge og voksne til å mestre livets oppgaver og utfordringer. Den skal gi hver enkelt elev kompetanse til å ta vare på seg selv og sitt eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2017). Målet med enhver opplæring er å hjelpe elevene til å nå sitt læringspotensial (Obiakor, Harris, Mutua, Rotatori, & Algozzine, 2012, s. 477).

Den ordinære opplæringen er altså en allmenn rett og plikt etter §2-1 i opplæringsloven, og skal tilpasses eleven sine evner og forutsetninger (Festøy & Haug, 2017, s. 53). Dette er presisert under §1-3 Tilpasset opplæring. *Tilpasset opplæring* vil utdypes i kapittel 2.3.

Det er en sammenheng mellom det som foregår i den ordinære opplæringen og behovet for spesialundervisning. Denne sammenhengen kan illustreres ved bruk av *komplementaritetsmodellen* (Bachmann & Haug, 2006, s. 68). En ordinær opplæring av høy

kvalitet vil redusere behovet for spesielle tiltak. Det har vært en tradisjon å sette søkelyset på elevens feil og mangler når eleven strever. For å bedre læringspotensialet for alle elever i skolen bør heller oppmerksomheten rettes mot den undervisningen som gjennomføres, og kvaliteten og manglene i denne (Nordahl, 2012, s. 194).

Hattie (2013, ss. 349-350) understreker at læreren er blant de sterkeste påvirkningsfaktorene innen læring, ikke de strukturelle faktorene. Gode relasjoner mellom lærer og elev er vist som en av de mest grunnleggende faktorene for elevenes læring (Bele, 2012, s. 232). Kvalitetene på opplæringen blir derfor nært knyttet til kvaliteten på relasjonen. Nordahl (2012, s. 198) påpeker at elevenes læringsutbytte i stor grad vil være avhengig av den læreren eleven har, og hva denne læreren faktisk gjør og ikke gjør.

Hattie (2013, s. 77) hevder at gode lærere ser læring gjennom elevenes øyne. De er fleksible, og i stand til å improvisere og endre instruksjonen som respons på det som skjer i klasserommet (Hattie, 2013, s. 380). Gode lærere forstår årsakene til at noen elever lykkes og noen mislykkes. De kjenner elevene slik at de kan gi hensiktsmessige læringsoppgaver som elevene finner interessante og engasjerende, de er i bedre stand til å planlegge, og forvente vanskeligheter som elevene vil kunne møte på i ulike situasjoner. De gode lærerne har også med seg et tydelig engasjement i arbeidet, og engasjementet smitter over på elevene.

Som vi kan se vil kvalitet i opplæringen være svært avhengig av lærerne og deres evne til å møte mangfoldet i elevgruppen. I den inkluderende skolen, og dermed den ordinære opplæringen, vil mangfold være naturlig. I denne sammenhengen vil tilpasset opplæring fungere som et verktøy med hensikt å hjelpe lærerne til å møte alle elevene i skolen, og sikre et tilfredstillende læringsutbytte for alle.

2.2 Inkludering

Salamanca-deklarasjonen i 1994, kort skissert i innledningen, brakte *inkludering* frem i lyset som en global norm for opplæring i skolen. Gjennom underskrivelse på denne, skal den norske skolen ha en inkluderende opplæring, der alle elever, uavhengig av forutsetninger, skal føle en naturlig tilhørighet (Festøy & Haug, 2017, s. 55). Inkludering er basert på

prinsippet at alle elever skal bli verdsatt for den de er, og inkludert som viktige medlemmer av fellesskapet i skolen (Obiakor et al., 2012, s. 478).

Inkludering av alle elever i den ordinære undervisningen har skapt stor debatt innenfor utdanning (Obiakor et al., 2012, s. 477). Det er ingen universell akseptert definisjon av inkludering i dag (Mitchell, 2005, s. 4). Det er et svært komplekst begrep, og det er heller ikke enighet om hvordan begrepet skal omsettes til praksis (Festøy & Haug, 2017, s. 56). Dette kan være den viktigste forklaringen til at inkludering i praksis varierer mye. Norske retningslinjer innenfor inkludering er basert på internasjonale dokumenter som Salamanca-deklarasjonen (UNESCO, 1994). Definisjonen fra UNESCO stemmer godt overens med den norske retningen for inkludering:

Inclusion is seen as a process of addressing and responding to the diversity of needs of all learners through increasing participation in learning, cultures and communities, and reducing exclusion within and from education. It involves changes and modifications in content, approaches, structures and strategies, with a common vision which covers all children of the appropriate age range and a conviction that it is the responsibility of the regular system to educate all children (UNESCO, 2003, s. 7).

Denne definisjonen fokuserer på kvaliteter ved skolen og undervisningen, ikke individuelle karakteristikk ved elevene (Nes, 2017, s. 66). Det er skolen og undervisningen som skal tilpasses elevene, ikke elevene som skal tilpasse seg livet på skolen. En ser her på inkludering som en prosess for å møte elevmangfoldet gjennom å øke deltakelse både i det faglige, det sosiale fellesskapet, og redusere ekskludering *innen og fra* opplæringen (Nes, 2017, s. 146).

Vi kan identifisere to hovedretninger til inkluderende opplæring (Dovigo, 2017, s. 37). Disse to retningene er forskjellige både konseptuelt og praktisk. Den første retningen er det vi gjerne kjenner igjen som *det kategoriske perspektivet* (Nordahl & Sunnevåg, 2008, s. 11). Denne retningen er individorientert og knyttet til vansker som den enkelte elev har. Den andre retningen flytter fokuset fra individet og legger mer vekt på det relasjonelle, og kan kjennes igjen som *det relasjonelle perspektivet* (Nordahl & Sunnevåg, 2008, s. 13). Denne retningen legger fokuset på den ordinære opplæringen. En ønsker å gjøre den ordinære

opplæringen rikere og mer fleksibel, slik at en kan ønske elevenes mangfold velkommen (Dovigo, 2017, s. 37).

I Norge vil en gjerne se mye av det kategoriske perspektivet igjen i spesialundervisningen. Spesialundervisningen er kjent for å legge mer vekt på det individuelle, og ha et klinisk fokus. Her ser en gjerne på elevenes vansker som noe som tilhører eleven, og tiltak blir gjerne ikke satt i verk før vanskene er kjent og etablert (Nordahl & Sunnevåg, 2008, s. 15). Retningen som vi kjenner igjen som tilpasset opplæring, kan knyttes mer til det relasjonelle perspektivet. Her anerkjenner en at elevenes vansker kan være individuelle, men fokuserer også på det sosio-kulturelle som læringsbarrierer. Dette kan være språklig bakgrunn, oppvekstvilkår, kjønn osv. En fokuserer derfor gjennom dette perspektivet på å skape en undervisning som favner om mangfoldet vi møter i en klasse (Dovigo, 2017, s. 37).

Mitchell (2014, s. 302) understreker også at inkluderende opplæring handler om noe mer enn individuell tilrettelegging. Mitchell har utarbeidet en formel for å beskrive hva han mener «inclusive education» innebærer: Inclusive education = **V** (vision) + **P** (placement) + **5As** (Adapted curriculum, Adapted assessment, Adapted teaching, Acceptance, Access) + **S** (support) + **R** (resources) + **L** (leadership) (Mitchell, 2014, s. 302).

Haug (2014, s. 12) har utarbeidet en dekonstruksjon av begrepet inkludering for å få en bedre forståelse for hva det innebærer. Dekonstruering av begrep går ut på å dele opp begrepet i de ulike bitene det er satt sammen av. Det skilles her mellom en vertikal og en horisontal dimensjon (se figur 1).

	Fellesskap	Deltagelse	Medvirkning	Utbytte
Stat Verdi, ideologi, politikk				
Kommune Organisering og vilkår				
Skole Praktisk handling				

Figur 1 Dekonstruering av begrepet «inkludering» (Haug, 2014, s. 12)

Vertikalt skilles det mellom ulike nivåer i forvaltningen. Nivåene er henholdsvis *stat*, *kommune* og *skole*. Det høyeste nivået er de statlige styringssignalene, slik de er vedtatt og

nedtegnet i de sentrale styringsdokumentene. Det forventes at disse signalene skal følges lojalt opp gjennom iverksettingskjeden, gjennom den statlige og kommunale forvaltningen ned til det enkelte klasserom (Haug, 2014, s. 12).

Horisontalt konkretiseres begrepet til fire utfordringer. Disse er å *sikre fellesskapet, sikre deltakelse, sikre medvirkning og å sikre utbytte*:

- Å sikre fellesskapet går ut på at alle elevene skal være medlemmer av en klasse slik at de får ta del i det sosiale livet der.
- Å sikre deltakelse handler om at elevene skal ha mulighet til engasjement i meningsfulle aktiviteter. Elevene skal være ekte deltakere og ikke tilskuere. Det vil si at de skal være i stand til å gi et bidrag til beste for fellesskapet og at en også er i stand til, og får lov til, å nyte av det samme fellesskapet. Her er tilpasset opplæring et viktig virkemiddel.
- Å sikre medvirkning går ut på at alle stemmer skal høres. Både elevene og foreldrene skal ha mulighet til å bli hørt og kunne påvirke det som gjelder deres egne interesser i opplæringen. Et slik samarbeid er avhengig av gjensidig respekt (Jeynes, 2011, s. 168).
- Å sikre utbytte handler om at alle elever skal ha rett til en opplæring som er til gagn for dem, både sosialt og faglig (Haug, 2014, s. 13).

Det er viktig å huske på at inkludering handler om hva som faktisk skjer og hva elevene mottar i form av god opplæring. Det handler ikke bare om hvor de mottar den (Florian, 2008, s. 202). Det er også viktig å være oppmerksom på at i forhold til inkludering så er tilstrekkelig utbytte både knyttet til faglig og sosial læring (Nes, 2017, s. 67).

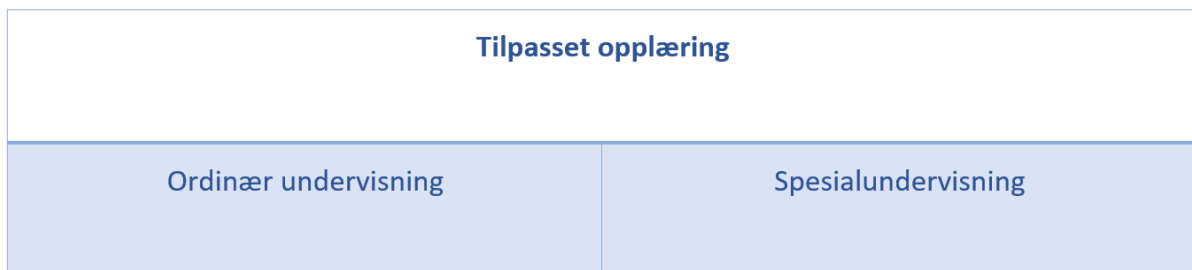
Obiakor et al. (2012, s. 478) trekker frem at selv om det er store debatter rundt hvordan en skal praktisere en inkluderende skole, ser det ut til at inkludering har flere positive aspekter. Sosial rettferdighet er kanskje det som skiller seg ut som det viktigste aspektet ved prinsippet. Inkludering bygger blant annet på prinsippene om respekt, omsorg, erkjennelse og empati, og utfordrer meninger og praktiseringer som oppfordrer til ekskludering. I 1994 konkluderte «the world conference on special education» at vanlige skoler med en

inkluderende orientering er det mest effektive i å bekjempe diskriminerende holdninger, skape imøtekommende og inkluderende samfunn, samt oppnå utdanning for alle (Obiakor et al., 2012, s. 478).

2.3 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er blitt ett av de mest sentrale begrepene i den norske skolen under læreplanverket Kunnskapsløftet (LK06). Både opplæringslova og LK06 forplikter skolen til å legge vekt på tilpasset opplæring (Berg, 2012, s. 171). Tilpasset opplæring handler som nevnt tidligere om at opplæringen skal tilpasses elevgruppen og hver enkelt elevs individuelle forutsetninger. Tilpasset opplæring er ikke en juridisk rett, slik som spesialundervisning, men noe alle lærere skal legge til rette for innenfor handlingsrommet og rammene av den ordinære opplæringen. Damsgaard og Eftedal (2014, s. 20) beskriver retten til tilpasset opplæring som å lære med det utgangspunktet den enkelte elev har.

Tilpasset opplæring skal skje innenfor rammene av både den ordinære undervisningen og i spesialundervisningen (Nordahl, 2018, s. 32). Dette kan illustreres på følgende måte:



Figur 2 Tilpasset opplæring, basert på Nordahl og Hausstätter (2009) i Nordahl (2018, s. 32)

Berg (2012, s.172) snakker om tilpasset opplæring som et middel for å nå målet om læring for alle gjennom god undervisning i et inkluderende læringsmiljø. En kan dermed se på tilpasset opplæring som et verktøy for å fremme gode læringsmuligheter for alle elevene i skolen, og et verktøy for å realisere idealet om den inkluderende skolen (Bachmann & Haug, 2006, s. 14). Begrepet tilpasset opplæring er tett knyttet sammen med begreper som inkludering og likeverd. Skolen er en arena for å mestre, lære seg å håndtere motgang, bli kjent med andre og seg selv, samt å lære seg å verdsette ulikheter (Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 17).

Elevene i skolen utdannes for et arbeidsmarked som er i rask endring, og til yrker som ikke enda finnes. Damsgaard og Eftedal (2014, s.17) trekker frem at skolen er ment å være nøkkelen til et videre liv som aktive samfunnsdeltakere som mestrer hverdagen. Gjennom et trygt og godt læringsmiljø og arbeidsmetoder som er tilpasset elevene, er det gode muligheter for at elevene blir inkludert i læring. Ekskludering fra læring kan på den andre siden føre til at elevene blir ekskludert fra fellesskapet, og gi grunnlag for å havne i vanskelige livskår etter endt skolegang (Bjørnsrud, 2014, s. 12). Ekskludering fra læring kan sees i sammenheng med at gapet mellom forutsetninger og forventninger fra skolen blir for stort. Hvis elevene blir mye overlatt til seg selv i dette spennet, kan skolen bli en arena som hemmer læring og utvikling, og skader elevenes selvbylde (Damsgaard & Eftedal, 2014, ss. 17-18).

Damsgaard og Eftedal (2014, s. 33) nevner at tilpasset opplæring kan forstås og vurderes ut fra hvor stor grad av individualisering den er preget av. At alle elever skal ha en tilpasset opplæring, kan imidlertid ikke forstås som en individuell rett til å få individualiserte opplegg (NOU 2009: 18, s. 71), dette dekkes av retten til spesialundervisning. Tilpasset opplæring kan med andre ord også forstås som noe mer enn individuell tilrettelegging

I litteraturen skilles det mellom en *smal og en vid forståelse* av tilpasset opplæring. Den *smale* forståelsen er knyttet til en forståelse om at tilpassing handler om ulike former for konkrete tiltak, metoder og bestemte måter å organisere opplæringen på (Bachmann & Haug, 2006, s. 7). Den *smale* forståelsen kan innebære en oppfatning om at alle elever skal ha sitt eget undervisningsopplegg (Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 33). Dette vil gjerne føre til at det blir satt i verk tiltak rettet mot enkeltelever, med sikte på å gi dem en god opplæring. Fokuset rettes mot individuelle løsninger på enkeltelevers utfordringer, og mindre mot fellesskap og læringsmiljø.

I Melding til Stortinget nr. 18 *Læring og fellesskap* fremheves det at:

Fordi skolen først og fremst er en fellesskapsarena, kan ikke tilpasset opplæring forstås som en ren individualisering av opplæringen. Tilpasset opplæring handler om å skape god balanse mellom evnene og forutsetningene til den enkelte elev og fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 9).

Gjennom den *vide* forståelsen kan da tilpasset opplæring forstås som en ideologi eller som en pedagogisk plattform som skal prege hele skolen og dens virksomhet (Bachmann & Haug, 2006, s. 7). Her er en mer opptatt av kvaliteten av opplæringen i hele skolen.

Utgangspunktet er at alle elevene, i fellesskapet, skal få en så god og tilpasset opplæring som mulig. Gjennom denne forståelsen blir ikke tilpasset opplæring begrenset til den enkelte lærers tilrettelegging av undervisningen, men ansett som et anliggende for ulike aktører på ulike nivåer i skolen. Det blir et profesjonelt ansvar som gjelder hele skolevirksomheten (Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 34). Jensen (2007 i Damsgaard og Eftedal, 2014, s. 34) beskriver tilpasset opplæring gjennom den vide forståelsen på følgende måte: «Tilpasset opplæring handler om å utvikle en skole hvor alle legger til rette for, og bidrar til, at alle lærer og utvikler sitt potensial gjennom deltakelse i et læringsfellesskap».

Det er stor enighet om hva tilpasset opplæring *er*, utfordringen ligger mer i hvordan det faktisk skal *gjennomføres* i praksis (Bachmann & Haug, 2006, s. 8). Damsgaard og Eftedal (2014, s. 19) peker på at få lærere vil nok si at de er uenige i prinsippet om at alle elever skal få en opplæring som er tilpasset deres forutsetninger. Men kanskje har likevel mange et ambivalent forhold til prinsippet, fordi det er så vanskelig å omsette til praksis (Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 19). Berg (2012, s. 171) underbygger dette ved å nevne at forskning har vist at tilpasset opplæring er et område som skolen og lærere strever med å få tak på. Prinsippet kan da bli forbundet med dårlig samvittighet, og følelsen av å ikke strekke til (Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 19).

Temaet *tilpassing* har en lang historie i den norske skolen, selv om selve begrepet tilpasset opplæring er av nyere dato (Bachmann & Haug, 2006, s. 8). Tilpasset opplæring er som nevnt nært knyttet til begrepet inkludering. Dette medfører at en må finne en balanse mellom elevenes individuelle læring, og læring i og for fellesskapet (Bjørnsrud, 2014, s. 13).

Etter det ble bestemt at alle elever skulle gå i samme klasse, slik vi kjenner den norske skolen i dag, økte også behovet for *pedagogisk differensiering*. Dale og Wærness (2003, s. 47)

beskriver differensiering som å legge vekt på forskjeller og handle ut fra ulikheter.

Differensiering innenfor tilpasset opplæring har som mål å møte ulikhetene mellom elevene gjennom variert undervisning og varierte arbeidsmåter (Berg, 2012, s. 174). Erling Lars Dale har introdusert en kategorisering av ulike sider ved differensiering og tilpasset opplæring i

syv kategorier (Dale & Wærness, 2003, ss. 79-108). Kategoriene er *elevenes læreforutsetninger og evner, læreplanmål og arbeidsplaner, nivå og tempo, organisering av skoledagen, læringsarena og læremidler, arbeidsmåter og arbeidsmetoder, og vurdering*. Kategoriene representerer viktige områder for tilrettelegging i skolen, og viser at tilpasset opplæring er noe som preger flere sider ved opplæringen.

Når dette er sagt, er som nevnt tidligere læreren blant de sterkeste påvirkningsfaktorene innenfor læring (Hattie, 2013, s. 349-350). Dette understrekes av Bjørnsrud (2014, s. 48) som fremhever at den viktigste ressursen for elevenes læring er læreren. Grunnet handlingsrommet til lærere i den norske skolen, vil lærernes arbeid med tilpasset opplæring kanskje være det som er mest avgjørende for elevenes læring.

For at lærere skal lykkes med tilpasset opplæring, må de ha rom for å kunne bruke varerte metoder, arbeidsmåter og lærestoff som er tilpasset elevene (Bjørnsrud, 2014, s. 43). Lærernes handlingsrom må altså være åpent og gi muligheter for variert metodisk tilrettelegging (Bjørnsrud, 2014, s. 43). Lærerens pedagogiske skjønn og klasseledelse blir i denne sammenhengen også avgjørende. Det er vist at elever som går i skoler med et godt læringsmiljø, gjerne oppnår gode skoleresultater (Bjørnsrud, 2014, s. 44). Lærere må ha kunnskap om, og evne til å drive differensiert undervisning. De må være feksible i sine undervisningsmetoder og tilpasse læreplanen, i stedet for å forvente at elevene skal tilpasse seg læreplanen (Obiakor et al., 2012, s. 484). Læreren må tilrettelegge for et læringsmiljø der elevene opplever at de blir sett, forstått og anerkjent, og der de, som en del av fellesskapet, aktivt kan bidra til sin egen læring (Bjørnsrud, 2014, s. 44).

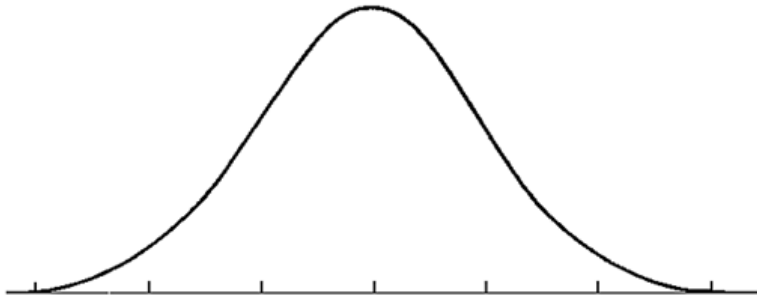
2.4 Spesialundervisning

Elevene har som nevnt lovfestet rett på *spesialundervisning* dersom de ikke har eller kan vente å få et tilstrekkelig utbytte av den ordinære opplæringen (Opplæringslova, 1998, §5-1). Målet med spesialundervisningen er at den, sammen med den ordinære opplæringen, skal gi eleven et bedre læringsutbytte (Opplæringslova, 1998). Spesialundervisningen skal gi gode vilkår for læring, og den skal gi andre og bedre vilkår enn den ordinære opplæringen alene (Haug, 2015, s. 2). Det forutsettes derfor at spesialundervisningen i større grad enn den ordinære opplæringen, er tilpasset elevenes individuelle forutsetninger og behov (Bele,

2012, s. 224). Spesialundervisningen kan ha en *dobbel funksjon* i skolen (Festøy & Haug, 2017, s. 55). I første omgang skal den som nevnt hjelpe elever som har behov for det. Samtidig kan den også fungere som en avlastningsmekanisme for den ordinære opplæringen, spesielt når lærere strever med å håndtere mangfoldet, og de utfordringene dette medbringer for undervisningen i klasserommet.

Peder Haug (2017, s. 386) understreker at spesialundervisningen er komplisert med mange perspektiv, utfordringer, tiltak og forståelser. Der er ingen universell beskrivelse på hvordan den skal organiseres. Bele (2012, s. 232) nevner at både innhold, mål og arbeidsmetoder vil variere sterkt for ulike elever som får spesialundervisning, avhengig av hvilke problemer det er snakk om. Spesialundervisningen er også påvirket av holdninger, kunnskaper, kompetanser, ressurser og prioriteringer i handlingsrommet til politikere, skoleledelsen, lærerne og i støttesystemene. Andre faktorer som kan virke inn er kvaliteten på den ordinære opplæringen, medelever, oppvekstmiljø og foreldre (Haug, 2017, s. 386). Festøy og Haug (2018, s. 471) trekker frem at et godt foreldresamarbeid er avgjørende, og kan påvirke alle sidene ved barnas skolegang.

Til tross for idealet om en inkluderende skole, der en skal unngå at elever blir ekskludert, vil ikke dette rettferdiggjøre å slutte helt med spesialundervisning (Florian, 2008, s. 203). Florian (2008) hevder at skolesystemet er organisert på en slik måte at det favner om mesteparten av elevene, men ikke alle. Dette understreker Haug (2014, s. 11) ved å legge vekt på at det også i den inkluderende skolen bør være rom for spesielle tiltak for å sikre at alle elevene får et tilstrekkelig utbytte av opplæringen. Elevgruppen kan skisseres gjennom en normalfordelt kurve (se figur 3). Den ordinære opplæringen vil møte de fleste elevenes behov, mens det vil finnes noen elever på hver ende av kurven som vil ha behov for noe ekstra, eller annerledes (Florian, 2008, s. 203). Det er her spesialundervisningen kommer inn i bildet.



Figur 3 Normalfordelt kurve, basert på Florian (2008) «bell-shaped curve»

Det vist gjennom forskning at det meste av spesialundervisningen fortsatt er gitt utenfor klasseromsfellesskapet, enten i grupper eller individuelt (Haug, 2015, s. 6). Haug (2015, s. 12) trekker frem at det kan se ut til at forutsetningene for læring er høyere i spesialunderviningen enn i ordinær opplæring. Mye av dette grunnet organiseringen og lærerens evne til å følge tettere opp når elevantallet er mindre. Det som da overrasker er at forskning også viser at det utbyttet elevene har av spesialundervisningen, ikke står i stil til det potensialet spesialundervisningen har. Det viser seg at de som mottar spesialundervisning gjerne opplever lavere trivsel, de har mer negativ atferd, mindre motivasjon, lavere engasjement og arbeidslyst (Haug, 2017, s. 390). Obiakor et al. (2012, s. 480) peker på at studier viser at elever som opplever vansker i skolen ønsker å være en del av klasseromsfellesskapet, lære det samme som de andre, og bli behandlet på samme måte.

2.5 Motivasjon for læring

Grunnet omfanget på oppgaven, vil det bare trekkes frem noen hovedpunkt som er relevant for problemstillingen. Motivasjonsteori er et stort og komplekst område og kan ikke utforskes i sin helhet gjennom denne oppgaven.

LK06 trekker frem at motiverte elever har lyst til å lære, holder ut lenge, er nysgjerrige og viser evne til å arbeide målrettet (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 3). Meld. St. 22 legger vekt på at *motivasjon* er svært viktig og avgjørende for læring. Det vil være vanskelig å ta til seg kunnskap uten å være åpen, nysgjerrig og ha lyst til å forstå og lære (Kunnskapsdepartementet, 2011).

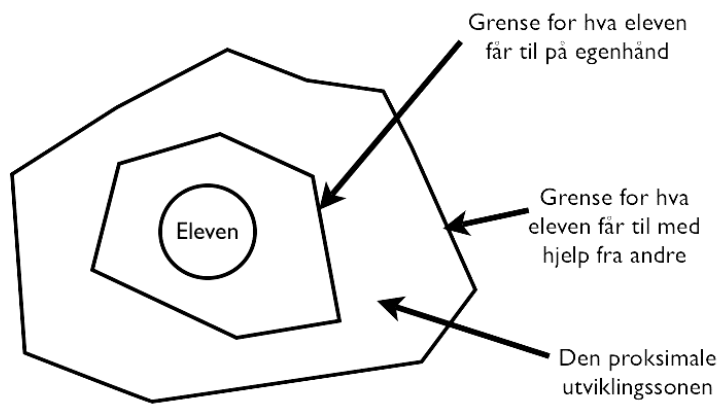
En skiller gjerne mellom *indre og ytre motivasjon*. Når en er indre motivert utføres en aktivitet eller en handling fordi den er interessant, det å utføre aktiviteten er belønning i seg

selv (Deci & Ryan, 2012, s. 88). Når en snakker om ytre motivasjon ligger målet utenfor handlingen. Det er noen utenfor oss selv som virker inn på handlingen. Dette kan være for eksempel straff eller belønning (Deci & Ryan, 2012, s. 88). Deci og Ryan (2012, s. 88) fremhever at når elever er indre motivert lærer de fortere, læringen går dypere og de husker lenger hva de har lært. Når det kommer til motivasjon i klasserommet trekker Lillemyr (2007, s. 93) frem utfordring, nysgjerrighet og selvstendig mestring som tre viktige faktorer til indre motivasjon. Wigfield et al. (2012, s. 467) konstaterer at læreren og læringsmiljøet er de viktigste faktorene som påvirker elevenes motivasjon og prestasjon. For lærere blir det da ikke et spørsmål om hvordan en kan motivere elevene, men heller et spørsmål om hvordan en kan skape betingelser som bidrar til at elevene motiverer seg selv. Her vil tilpasset opplæring være et viktig hjelpemiddel.

Bandura (1977) utviklet teorien om *troen på egen mestringsevne eller forventning om mestring* («self-efficacy»). Han hevder at troen på egen mestringsevne har konsekvenser for menneskers indre motivasjon (Lillemyr, 2007, s. 114). Denne teorien har blitt sentral innenfor motivasjonsteorier, og er relevant i forhold til motivasjon for læring. Selve følelsen av å være kompetent i seg selv bidrar til en sterk indre tilfredsstillelse, noe som vil ha konsekvens for den indre motivasjonen (Lillemyr, 2007, s. 179), og dermed elevenes læringsutbytte. Dette underbygges av Margolis og McCabe (2006, s. 219) som understreker at elever vil være motivert til å sette i gang med oppgaver de har forventning om å mestre.

Det viser seg at forventninger om mestring utvikler seg på grunnlag av tidligere erfaringer en har med å lykkes eller mislykkes med slike oppgaver (Lillemyr, 2007, s. 182). Et viktig prinsipp vil da være å tilpasse oppgavene og aktivitetenes vanskegrad, altså å *gi passende (optimale) utfordringer* (Lillemyr, 2007; Wigfield, et al., 2012; Margolis & McCabe, 2006). Spesielt vil suksessopplevelser når vanskegraden er middels høy være av sterk positiv betydning (Lillemyr, 2007, s. 180). Vanskegraden bør være akkurat over elevens nåværende ferdighetsnivå (Margolis & McCabe, 2006, s. 220). I tillegg, er det viktig at læreren tilpasser vanskegraden over tid, slik at oppgavene fortsetter å være interessante (Wigfield et al., 2012, s. 467). Dette kan vi se i forhold til Vygotskys begrep (Vygotsky, 1978) om *den nærmeste (proksimale) utviklingssonen* (se figur 4). Hvis elever blir stående innenfor grensen

for hva de klarer på egenhånd, vil de ikke lære mer. Læring vil altså skje ved å utfordre, og utvide den proksimale utviklingssonen.



Figur 4 Den nærmeste utviklingssonen, basert på Vygotskys (1978) teori

3. Metode

Dette kapitlet tar for seg studiens vitenskapsteoretiske og metodiske tilnærming. Først presenteres den vitenskapsteoretiske tilnærmingen til oppgaven. Deretter kommer en redegjørelse for valg av metode. Videre i kapitlet vil det gjøres greie for utvalgsmetoder og utvalgskriterier, hvordan datainnsamlingen er gjennomført, og hvordan dataen er bearbeidet og analysert. I slutten av kapitlet vil det gjøres rede for spørsmål rundt validitet, reliabilitet, samt etiske betraktninger.

3.1 Endring av forskningsdesign grunnet COVID-19

Grunnet utbrudd av viruset COVID-19, og restriksjoner innført av regjeringen, måtte forskningsdesignet endres underveis i prosessen. *Forskningsdesignet* utgjør helheten, fra formål, problemstilling og datainnsamlingsmetoder, til dataanalyse og konklusjoner (Befring, 2016, s. 84). På grunn av tidsrammer og usikkerhet rundt situasjonen i Norge, ble jeg tvunget til å gjøre noen grep. Jeg kontaktet veileder, og vi ble sammen enige om en endring.

Opprinnelig skulle oppgaven kombinere to kvalitative metoder, kvalitativt forskningsintervju og observasjon. Å kombinere to metoder på denne måten, kalles *triangulering* (Befring, 2016, s. 36). Årsaken til dette valget var at ved å kombinere observasjon og kvalitativt intervju vil en kunne komme nærmere inn på fenomenet som studeres, enn ved å bruke én av metodene alene. Intervjuer gjenspeiler gjerne de subjektive opplevelsene enkeltindividet har av situasjonen. Dette kan knyttes til begrepet *dobbel hermeneutikk* (Thornquist, 2003, s. 206), hvor forskeren tolker menneskers egne tolkninger av den verden de lever i. Når en observerer kan en selv velge ut og sortere inntrykk, reflektere over disse, og bruke refleksjonene i analysen av datamaterialet. Observasjoner gjør det dermed til en viss grad mulig å bevege seg ut over de primære deltakernes selektive perspektiv og fortolkninger, enn hva intervju vil gjøre alene (Fangen, 2010, s. 15).

For å holde forskningsprosessen i gang og kunne levere oppgaven innen fristen, ble jeg sammen med veileder enig om at jeg dessverre måtte gå vekk fra observasjon. Da valget ble tatt var det mye usikkerhet rundt når og hvordan skolene ville åpne opp igjen. På grunn av unntakssituasjonen kunne to scenarier oppstå. Én: skolene åpner ikke før innleveringsfrist, og det blir ikke mulig å hente ut data gjennom observasjon. To: Skolene åpner, men

datamaterialet hentet ut blir ikke representativt for ordinær undervisning. På grunnlag av dette ble vi enige om å basere oppgaven på kvalitativt intervju alene. For å kompensere for data mistet gjennom observasjon, ble én ekstra lærer kontaktet. Denne studien baseres derfor på tre kontaktlæreres erfaringer.

Ved studier som denne, hvor en studerer læreres arbeid gjennom intervju ved få enheter, vil en ikke kunne trekke generelle konklusjoner, noe som heller ikke er hensikten med en kvalitativ studie som denne. Kunnskapen kan likevel gi et godt innblikk i arbeidet med tilpassing og inkludering, og være nyttig for andre lærere i samme situasjon. Dette kan ses i sammenheng med *analytisk generalisering*. Analytisk generalisering vil utdypes under kapittel 3.5 *Reliabilitet og validitet*.

Videre i oppgaven vil det nye forskningsdesignet presenteres. Denne oppgaven vil ha et *deskriptivt forskningsdesign*, der en ønsker å beskrive læreres praksis og erfaringer med tilpasset opplæring i møte med elever med enkeltvedtak, gjennom kvalitativt forskningsintervju.

3.2 Vitenskapelige perspektiver

Vår vitenskapsteoretiske forankring har betydning for hva vi søker informasjon om, og danner utgangspunkt for den forståelsen vi utvikler (Thagaard, 2018, s. 32). Tradisjonelt har målet med vitenskap vært søken etter den egentlige sannhet (Befring, 2016, s. 25). Dette kan vi kjenne igjen fra naturvitenskapen, og en empiristisk og positivistisk referanseramme. Innenfor dette perspektivet legger en vekt på at en nøytral kartlegging av en objektiv virkelighet er mulig (Thornquist, 2003, s. 197). Senere har det skjedd viktige perspektivendringer innenfor vitenskapen. En erkjenner nå at forskning er en form for skapende virksomhet, og at kunnskap er et resultat av interaksjon mellom det erkjennende subjekt og det erkjente objekt. Forskerens forutsetninger og perspektiver, valg og vurderinger blir da viktig (Thornquist, 2003, s. 197). Gjennom et slikt perspektiv kan vi også kalle kvalitativ forskning for vitenskap.

Befring (2016, s 109) påpeker at kvalitative analyser, noe denne studien baseres på, har forankring i *fenomenologiske* og *hermeneutiske* fagtradisjoner.

3.2.1 Fenomenologi

Når vi snakker om kvalitativ forskning, er *fenomenologi* et begrep som handler om en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av meningen i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2018, s. 36). Fenomenologien bygger på en antakelse om at realiteten, eller den virkelige virkeligheten, er slik mennesker oppfatter den (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Gjennom en fenomenologisk tilnærming er det viktig at forskeren er åpen for erfaringene til de som studeres. Det som er sentralt er å forstå og gi mening til fenomener på grunnlag av perspektivene til de personene vi studerer, og å beskrive omverden slik den erfares av dem (Thagaard, 2018, s. 36).

Denne studien søker å oppnå en forståelse av arbeidet med tilpasset opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning i den ordinære undervisningen. Den søker også å forstå hvordan lærere arbeider for å oppnå en inkluderende opplæring i størst mulig grad ved hjelp av tilpasset opplæring. Ved å benytte en fenomenologisk tilnærming vil en arbeide for få frem lærernes subjektive opplevelse, for deretter å lete etter en dypere forståelse av meningen bak handlingene deres, slik lærerne selv opplever dem.

I fenomenologien vil det være sentralt å få innsikt i lærernes forståelse av sine handlinger, med intensjoner og begrunnelser for det de gjør, eller ikke gjør i ulike situasjoner (Befring, 2016, s. 110). Gjennom metoden kvalitativt intervju, som er valgt i denne studien, søkes en forståelse av lærernes arbeid med tilpasset opplæring og inkludering i skolen. Gjennom kvalitativt intervju vil en ha mulighet til å få frem skildringer av lærernes erfaringer og meninger om inkluderende opplæring, og hva de legger vekt på i arbeidet. Intervjuer vil være preget av at dataene samlet inn er en selvrepresentasjon, og en kan ikke ta for gitt at det mennesker sier de gjør, er det de faktisk gjør i praksis. Men, gjennom et fenomenologisk perspektiv vil en strebe etter å presentere menneskenes egne opplevelser så nøyaktig som mulig. Det er ikke et mål å vurdere dette opp mot en annen «sannhetsstandard» i kvalitativ forskning (Befring, 2016, s. 55).

Etter at empirien er samlet inn gjennom kvalitative forskningsintervju, må empirien tolkes. Denne analyse- og tolkningsprosessen vil være nært knyttet til det *hermeneutiske perspektivet*. Intervjuene i denne studien vil være hermeneutisk forankret ved at en søker kunnskap om et større tema, ved å spørre om, og undersøke delene i det. Videre vil derfor det hermeneutiske perspektivet utdypes.

3.2.2 Hermeneutikk

Hermeneutikken handler om en fortolkningskunst og en fortolkningslære (Befring, 2016, s. 110). Hermeneutikken legger vekt på at det ikke finnes én egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer (Thagaard, 2018, s. 37), og at tolkningen er avhengig av hvilke spørsmål som stilles (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 239). Opprinnelig handlet hermeneutikken om tolkning av tekster, men fra et samfunnsvitenskapelig ståsted kan et hermeneutisk perspektiv også knyttes til å *lese* handlinger som tekst. Formålet med hermeneutisk fortolkning er å oppnå gyldig og allmenn forståelse av hva en tekst betyr (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73). Å tolke handlinger som tekst vil da innebære å tillegge handlingene en spesiell mening (Thagaard, 2018, s. 37); hvorfor handler mennesker slik de gjør?

Hermeneutikken bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av (Thagaard, 2018, s. 37). Sagt på en annen måte vil meningen alltid være avhengig av konteksten. *Den hermeneutiske sirkelen* viser til en kontinuerlige frem- og tilbakeprosess mellom deler og helhet av teksten under fortolkningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Tolkningsprosessen starter alltid med en *forforståelse*. Denne videreutvikles ved at det innhentes nye erfaringer som tolkes og medfører en utvidet forståelse. Denne søkingen etter innsikt kan alltid gå videre til en stadig mer fordypet *helhetsforståelse* (Befring, 2016, s. 21).

En vil gjennom datainnsamlingen danne seg en helhetsforståelse for fenomenet. Under tolkningsprosessen vil en videre gå dypere inn i de ulike delene av datamaterialet, og tolke disse opp mot helhetsforståelsen en har dannet seg. Dette vil skje i en sirkulær prosess, der forståelsen av fenomenet en studerer, her «tilpasset opplæring i tråd med inkluderingsidealet», hele tilden vil utvides gjennom tolkningsprosessen. Forståelsen utviklet

gjennom denne tolkningsprosessen vil være knyttet til lærernes egen forståelse av fenomenet. Lærernes forståelse vil på denne måten være grunnlag for hva jeg bygger min utvidede helhetsforståelse på. Dette tydeliggjør koblingen mellom fenomenologien og hermeneutikken i denne studiens forskningsdesign.

3.3 Valg av metode

Metode er et redskap som skal hjelpe oss til å samle inn den informasjonen en trenger til å svare på forskningsspørsmålet. Befring (2016, s. 36) trekker frem at begrepet metode stammer fra det greske ordet *methodos*, som betyr *å følge en bestemt vei mot målet*. Forskningsmetodene omfatter dermed formuleringer av fremgangsmåter for innhenting av valide og pålitelige data, og prinsipper for analyse og tolkning av denne (Befring, 2016, s. 36).

I metodelitteraturen skiller en gjerne mellom to tilnærminger til forskning; *kvalitativ og kvantitativ*. Thornquist (2003, s. 202) hevder at en kan gjøre et overfladisk skille mellom dem ved å bruke stikkord som *dybde og innsikt (kvalitativ)* versus *bredde og oversikt (kvantitativ)*. «Overfladisk» er et viktig stikkord i denne sammenhengen fordi en er mer og mer opptatt av at forskning foregår i et kontinuum. En skal derfor være forsiktig med å polarisere kvalitativ og kvantitativ metode.

Problemstillingen som styrer denne oppgaven er som nevnt; *hvordan tilpasser lærere den ordinære undervisningen for elever med vedtak om spesialundervisning, i tråd med inkluderingsprinsippet?* For å svare på denne, vil en kvalitativ tilnærming være naturlig. Målet med kvalitativ forskning er gjerne å oppnå en helhetlig forståelse av få enheter (Thornquist, 2003, s. 202).

Kvalitative metoder sikter å oppnå en forståelse av sosiale fenomener, gjerne gjennom nær kontakt med deltakere i felten (Thagaard, 2018, s. 15). Metodene innebærer å fremheve prosesser og mening som ikke kan måles i kvantitet eller frekvens (Thagaard, 2018, s. 15). Når vi ønsker å studere menneskers meninger, erfaringer og atferd i sosiale situasjoner, er kvalitative metoder et godt verktøy, og noe som da vil være naturlig å benytte i forhold til oppgavens problemstilling.

3.3.1 Kvalitativt forskningsintervju

Kvalitativt forskningsintervju er den mest brukte metoden innenfor kvalitativ forskningsmetode (Thagaard, 2018, s. 88). Forskningsintervjuet er en samtale der det konstrueres kunnskap i samspill eller interaksjon mellom intervjueren og den intervjuede (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Å samtale er en eldgammel måte å tilegne seg kunnskap på (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 26), og har alltid vært en vesentlig del av menneskers livsverden (Postholm, 2010, s. 68). Forskningsintervjuet kan sees i sammenheng med en dagligdags samtale, men går dypere enn den spontane meningsutvekslingen som foregår i hverdagen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22).

Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Formålet er å få fyldige og omfattende kunnskaper om hvordan mennesker opplever sin livssituasjon, og hvilke synspunkter de har på temaer studien er opptatt av (Thagaard, 2018, s. 88). Kvalitativt intervju vil være en naturlig metode å benytte for å få tak i lærernes subjektive perspektiv. Metoden er et godt redskap for å få innsikt i deres erfaringer, tanker og følelser. Innsikten vil være nært knyttet til det fenomenologiske perspektivet, mens kunnskapskonstruksjonen er knyttet til den hermeneutiske fortolkningsrammen. Basert på dette vil denne metoden passe oppgaven godt.

Et forskningsintervju vil være spørre-og-lytte-orientert, hvor forskeren styrer samtalen. Det er altså ikke en samtale mellom likeverdige deltakere, samtalen er preget av asymmetri. Det asymmetriske grunnlaget for intervjusituasjonen betyr imidlertid ikke at den som intervjues, er uten kontroll over situasjonen (Thagaard, 2018, s. 91). Det er deltakerne som bestemmer hvor mye de ønsker å fortelle, og det kan være en utfordring å forholde seg til personer som er lite verbale eller tilbakeholdne. En kan også oppleve det motsatte, at deltakerne er for verbale og bruker mye tid til å snakke om tema som ikke nødvendigvis er relevant for studien. Her må forskeren ta kontroll over situasjonen ved å bringe samtalen inn igjen på temaene for intervjuet (Thagaard, 2018, s. 92).

Det er ulike måter å utforme et forskningsintervju. På den ene siden finner vi intervju som preges av *lite struktur*, og kan sees på som en samtale mellom forsker og intervjuperson om

hovedtemaene i studien. På den andre siden finner vi et *relativt strukturert intervju*, hvor en på forkant gjerne har bestemt spørsmål og rekkefølge (Thagaard, 2018, s. 90). Midt mellom disse ytterkantene finner vi en tredje tilnærming, et *delvis strukturert intervju*. Dette er den mest brukte formen for kvalitativt intervju (Thagaard, 2018, s. 91), og det som er valgt i denne oppgaven.

Et delvis strukturert intervju har en fleksibel struktur. Vi kan både tilpasse spørsmålene til intervjupersonens beskrivelser, og vi kan underveis inkludere spørsmål om temaer som ikke var planlagt på forhånd (Thagaard, 2018, s. 91). Når en skal ha tak i læreres egne opplevelser og erfaringer vil derfor denne fleksible fremgangsmåten være naturlig. En kan ikke forutse hvordan samtalen vil arte seg. Gjennom denne fremgangsmåten vil en kunne styre kommunikasjonen slik at viktige temaer blir belyst, men samtidig åpne opp for at lærerne skal kunne snakke nokså fritt, og trekke frem det de selv mener er viktig.

3.3.2 Datainnsamlingsverktøy – Intervjuguiden

Et delvis strukturert intervju, er gjerne basert på en *delvis strukturert intervjuguide*. Hovedtemaene er bestemt på forhånd, men rekkefølgen kan som nevnt endres underveis for å følge intervjupersonens fortelling, noe som er viktig i et fenomenologisk perspektiv. For å samle inn gode data gjennom kvalitativt intervju er det viktig at intervju spørsmålene er presise, kortfattede og uten vanskelige ord. Det er også et grunnleggende krav at spørsmålene ikke er ledende (Befring, 2016, s. 75). En må ikke føre informantene *i en ønsket retning*, i den forstand at informantene svarer det de tror en som forsker *ønsker å høre*.

Intervjuguiden brukt i denne oppgaven ble utformet på forhånd (se vedlegg 1), med bakgrunnsspørsmål, hovedspørsmål og oppfølgingsspørsmål. Når en skal utforme intervjuguiden er det viktig å planlegge godt, slik at en stiller spørsmål om de sentrale temaene, samtidig som en kan være fleksibel overfor intervjupersonens fortelling (Thagaard, 2018, s. 95). Bakgrunnsspørsmålene brukes ofte som oppvarming, som en hjelp til å sørge for at intervjupersonen blir komfortabel med intervjusituasjonen. Hovedspørsmålene er rettet mot studiens hovedtema. Her skal intervjupersonene få uttrykke personlige erfaringer og synspunkter rettet mot de store sentrale temaene. Oppfølgingsspørsmålene brukes som oppfordring til mer konkrete formuleringer om spesifikke erfaringer (Thagaard, 2018, s. 95).

Når intervjuguiden ble utformet ble det valgt å ta utgangspunkt i foreliggende teori for å strukturere hovedspørsmålene. Ved å benytte kategorier som er avledet av annen teori i innsamlingen av data, anvendes *en deduktiv tilnærming*. Dette ble valgt for å være målrettet i innsamlingen og sikre oversikt i dataene. Thagaard (2018, s. 172) trekker frem at begreper fra foreliggende teori vil bidra til at vi kan gjenkjenne mønstre i dataene og knytte perspektiver fra våre data til annen relevant teori på en god måte (Thagaard, 2018, s. 172).

Vi kan også se utformingen av intervjuguiden i forhold til den hermeneutiske tenkingen. Ved å sette seg godt inn i teorien, og bruke deler av denne i datainnsamlingsverktøyene, vektlegges en solid kunnskapsbase og innsikt i helhetsforståelsen av fenomenet. Denne kunnskapsbasen vil ved neste steg være til god hjelp når en skal operasjonalisere og se hvilke spørsmål en må stille for å kunne samle inn informasjon om fenomenet, for deretter å styrke helhetsforståelsen. På grunnlag av den fenomenologiske tenkingen er det viktig å understreke betydningen av det substansielle. Jeg lar intervjuguiden styre retningen i intervjuet, men empirien blir styrt av informantenes fortelling. Det er informantene som bestemmer hva de ønsker å trekke frem og vektlegge. Den teoretiske kunnskapen gir styrke i at en som forsker vet hva en skal stille spørsmål om, samt at en i det videre arbeidet kan forklare og forstå informantenes fortelling ut ifra teoretisk kunnskap.

Intervjuguiden er strukturert etter tre hovedområder, samt én innledende kategori med bakgrunnsspørsmål. De tre hovedområdene er operasjonalisert i følgende kategorier: (1) *Ordinær opplæring, tilpasset opplæring og inkludering*, (2) *Spesialundervisning og tilpasset opplæring i tråd med inkluderingsidealet* og (3) *Avsluttende refleksjon*.

Det første hovedområdet omhandler den ordinære opplæringen, og er mer generell. Her ønsket jeg å få tak i lærernes oppfatning av oppgavens bærende begrep; *inkludering og tilpasset opplæring*. Både Haug (2014) og Mitchell (2014) er opptatt av at tilpasset opplæring er et viktig verktøy for å realisere en inkluderende pedagogikk. Det ble derfor viktig for meg å innhente informasjon knyttet til disse begrepene for å kunne diskutere problemstillingen min. Jeg lot lærerne fortelle meg hvordan de selv oppfatter begrepene. Jeg spurte også om hva lærerne legger vekt på når de planlegger og gjennomfører en undervisningsøkt, samt hvilken oppfatning de har av hvordan den inkluderende skolen bør være. Siden *motivasjon*

for læring er en stor, og viktig del av tilpasset opplæring, ble det også naturlig å høre hvordan lærerne arbeider for å motivere/inspirere elever til læring.

Det andre hovedområdet handler mer spesifikt om lærernes erfaringer med spesialundervisning og tilpasset opplæring, sett i forhold til inkluderingsidealet. I og med at inkluderingsidealet er omdreiningspunktet, så har jeg valgt å organisere spørsmålene etter Haugs (2014) kategorier: *å sikre fellesskapet*, *sikre deltakelse*, *sikre medvirkning* og *sikre utbytte*. Kategoriene er forsøkt å operasjonaliseres med spørsmål som innhenter informasjon som kan drøftes opp mot Haugs definisjon av hver kategori.

Segregerte former for spesialundervisning er en trussel mot fellesskapet (Haug, 2014, s. 30). Under kategorien *å sikre fellesskapet* ønsket jeg derfor å finne ut hvilke erfaringer lærerne har med hvordan spesialundervisningen organiseres, både med tanke på plassering og innhold. *Å sikre deltakelse* er avhengig av at elevene deltar aktivt, og vil derfor være nært knyttet til tilpasset opplæring (Haug, 2014, s. 13). I og med at jeg allerede har spurt om tilpasset opplæring generelt, ønsket jeg under denne kategorien å undersøke mer spesifikt hvordan lærere tilpasser den ordinære undervisningen når elevene med enkeltvedtak er tilstede. Jeg ønsket også å høre hvilke erfaringer lærerne hadde med individuell tilpassing i ordinær undervisning, samt andre situasjoner på skolen, da deltakelse handler om mer enn bare den faglige deltakelsen.

Under kategorien *å sikre medvirkning* ble det relevant å spørre om hvilke erfaringer lærerne har med både elev- og foreldremedvirkning. Her ønsket jeg å finne ut hvilke muligheter elevene og foreldrene har til å påvirke det som gjelder deres interesser i skolen, samt hvordan stemmene deres blir hørt. Kategorien *å sikre utbytte* er kompleks. Ifølge Haug (2014, s. 34) handler denne kategorien om resultater, hva elevene sitter igjen med som et resultat av de tre øvrige kategoriene. Gjennom intervjuene med lærerne alene kan jeg ikke måle elevenes faktiske utbytte, jeg må derfor ta utgangspunkt i lærernes oppfatninger. Utbytte kan knyttes opp mot aktiv deltakelse, og hvordan lærerne mestrer å tilpasse opplæringstilbudet. Dette har jeg allerede spurt om under kategoriene *å sikre deltakelse* og *å sikre fellesskapet*. Under kategorien *å sikre utbytte* ønsket jeg derfor å høre hvilke erfaringer lærerne sitter med når det kommer til utbytte av spesialundervisningen, samt mer utfyllende rundt det sosiale aspektet ved å gå på skolen.

Det siste hovedområdet, *Avsluttende refleksjon*, fokuserer mer generelt på lærernes oppfatning av idealene og hvordan de utspiller seg i praksis, med fordeler og ulemper. Under denne kategorien ønsket jeg også å få tak i om lærerne er fornøyd med praksisen slik de kjenner den i dag, eller om de kunne ønske seg noen endringer. Til slutt fikk lærerne mulighet til å tilføye noe dersom de ønsket det.

Under intervjuene er lydopptak benyttet som hjelpemiddel til å samle inn informasjon. Opptakene er siden transkribert, og utgjør studiens datamateriale.

Fangen (2010, s. 172) trekker frem at ulike metoder samler inn ulike typer data. Intervjuer åpner opp for å samle inn *diskursive data*, mens observasjoner for eksempel kan sees på som *handlingsdata*. Det vil være viktig å ikke behandle intervjudata som handlingsdata, da de heller må sees på som menneskers selvrepresentasjon. En kan ikke ta for gitt at det de sier de gjør, er det de faktisk gjør, og en må derfor behandle, analysere, og presentere dataen deretter.

3.3.3 Analyse

Analyse omfatter alle nivåer av fortolkning og bearbeiding av datamateriale (Fangen, 2010, s. 208), og vi vurderer gjerne analyse og tolkning av data som en kontinuerlig prosess som pågår gjennom hele forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 151). Når vi intervjuer, vurderer vi hvordan vi kan forstå hva deltakerne gir uttrykk for i løpet av samtalen (Thagaard, 2018, s. 151). I tråd med den hermeneutiske fortolkningsrammen bør derfor både transkripsjonene og andre forskningsnotater bestå av fortolkninger, refleksjoner og begynnende analyser, og disse bør være åpne slik at en kan finne andre spor underveis i forskningsprosessen (Fangen, 2010, s. 105).

De begynnende analysene som foregår underveis i prosessen vil være en god starthjelp til analyseprosessen som starter etter datainnsamlingen er avsluttet. Denne analyseprosessen handler om fremgangsmåter for å organisere data når vi arbeider med tekstene (her transkripsjoner) vi sitter igjen med etter datainnsamlingen. Ettersom hver kvalitativ studie er unik, vil også den analytiske tilnærmingen være unik. Det finnes ingen fasit, oppskrifter eller regler for analyseprosessen. Enhver forsker utvikler sin egen måte å analysere kvalitativt datamateriale på (Nilssen, 2014, s. 15). Når dette er sagt så vil det være noen fellestrekk ved

analyseprosessen. Thagaard (2018, s. 151) trekker frem at systematisering av tekstene er en nødvendig forutsetning for å benytte databehandling i kvalitative analyser.

Kjerneaktivitetene i denne systematiseringen er *koding og kategorisering* (Nilssen, 2014, s. 78).

Det første trinnet i all analyse er å bli fortrolig med referatene fra intervjuene. Tekstene må leses inngående for å få en god oversikt over innholdet, og danne oss et inntrykk av hva vi mener dataene kan gi en forståelse av før en går over på prosessen med å kode datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 151). *Koding* innebærer at vi deler opp teksten og betegner deler av den med kodeord som symboliserer meningsinnholdet i teksten (Thagaard, 2018, s. 153). Koder gir oss mulighet til å gjøre sammenligninger på tvers av enhetene i studien. Nilssen (2014, s. 78) kaller kodingsprosessen for *åpen koding*, mens Thagaard (2018, s. 153) har valgt å holde seg til begrepet *induktiv tilnærming*. Åpen koding, i likhet med induktiv tilnærming, handler om å møte datamaterialet med åpent sinn. Du har en åpen holdning til hva datamaterialet forteller deg (Nilssen, 2014, s. 78), og forankrer kodene i deltakernes egne erfaringer (Thagaard, 2018, s. 153).

Når en videre inndeler teksten i *kategorier*, kan en anvende en deduktiv eller en induktiv tilnærming. En deduktiv tilnærming vil si at en betegner kategoriene med begreper fra annen teori eller fra studiens problemstilling (Thagaard, 2018, s. 154). En induktiv tilnærming går som nevnt ut på å forankre kodene eller kategoriene i deltakernes erfaringer og handlinger. Ved å benytte seg av kategorier før datainnsamlingen, slik det ble valgt i denne oppgaven, vil en hovedsakelig benytte seg av en deduktiv tilnærming til analysearbeidet. En slik tilnærming kan føre til at en støter på relevante funn gjennom datainnsamlingen og analysearbeidet som ikke passer inn i de bestemte kategoriene. Da kan en kombinere en deduktiv og induktiv tilnærming, denne kombinasjonen kalles gjerne *abduktiv tilnærming* (Thagaard, 2018, s. 184), og det er denne tilnærmingen som benyttes i denne oppgaven.

Kategorisering av data som er kodet, bidrar til å fremheve sentrale mønstre i dataene (Thagaard, 2018, s. 154). Kvale og Brinkmann (2015, s. 230-231) fremhever at kategoriene bør være meningsbærende. De beskriver kategorisering som en konsentrasjon av mening. Thagaard (2018) har valgt å skille mellom to analytiske tilnærminger; kontekstanalytisk og temaanalytisk tilnærming. Vi anvender *kontekstanalytisk tilnærming* når vi analyserer

fenomener i den sammenhengen de er en del av, og vi anvender *temaanalytisk tilnærming* når vi utforsker temaer ved å sammenligne data om det samme temaet for alle deltakerne.

Denne oppgaven baseres på en temaanalytisk tilnærming, og hvordan datamaterialet ble kodet og kategorisert vil utdypes under kapittel 3.4 *Gjennomføring av datainnsamling og analyse*.

3.3.4 Utvalg av deltakere

Kvalitative studier kjennetegnes ved intensive og dyperegående analyser som gir mulighet for detaljerte studier av ulike fenomen (Thagaard, 2018, s. 59). Grunnet forskningsmetoden, tidsfrister og omfanget på studien vil det være viktig å avgrense forskningsområdet. I kvalitative studier vil en derfor gjerne gå i dybden på et fåtall av informanter. I denne studien er det valgt å ta utgangspunkt i tre informanter, derav tre kontaktlærere.

Når utvalget er relativt lite, er det viktig å anvende en utvelgingsprosess som er hensiktsmessig for problemstillingen, slik at analysen gir oss en god forståelse av det vi studerer (Thagaard, 2018, s. 54). Det er valgt å benytte *et strategisk utvalg*. Et strategisk utvalg er basert på at en systematisk velger personer eller enheter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til studien (Thagaard, 2018, s. 54).

Det kan være utfordrende å få tak i informanter. For å sikre et utvalg av personer som er villig til å delta i studien, vil utvalget derfor baseres på et *tilgjengelighetsutvalg*. Utvalget er her strategisk ved at deltakerne har egenskaper som er relevante for studien, og fremgangsmåten for å velge ut deltakere er basert på at de er tilgjengelige for meg som forsker (Thagaard, 2018, s. 54?).

Før informanter ble kontaktet, ble det utarbeidet noen utvalgs-kriterier:

- Kontaktlærer. Dette fordi i barneskolen er det gjerne kontaktlærere som har størst oversikt over, og mest kunnskap om elevenes skolehverdag i alle fag.
- Erfaring med en eller flere elever med vedtak om spesialundervisning i sin klasse.
- *Ekskluderingskriterie:* Det skal ikke være kontaktlærer som har ansvar for å legge opp spesialundervisningen.

Rekruttering av deltakere er i denne studien basert på selvseleksjon, og som nevnt et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2018, s. 56). For å rekruttere deltakere kontaktet jeg noen bekjente i skolen som kunne informere om studien min til sine kollegaer. De som var interessert i å delta tok kontakt med min kontaktperson, som igjen videreformidlet deres kontaktinformasjon til meg. Ved å bruke en kontaktperson på denne måten unngår en flere etiske problemer forbundet med for eksempel utvelging ved hjelp av *snøballmetoden*. Snøballmetoden viser til at deltakere som allerede har sagt ja til å delta i studien, foreslår andre personer i samme situasjon (Thagaard, 2018, s. 56). Gjennom denne fremgangsmåten får forskeren informasjon om andre uten at de har gitt sitt samtykke til dette. Dette kan være etisk problematisk. Dette unngår en ved å bruke en kontaktperson som kan snakke på forskerens vegne.

Det er viktig å være oppmerksom på hvilke følger slike tilgjengelighetsutvalg kan ha for resultatene i studien. Thagaard (2018, s. 57) peker på at ved å basere utvalget på de som er tilgjengelige kan føre til at det er mennesker som er fortrolig med forskning som ønsker å delta. Disse menneskene føler da gjerne at de mestrer sin livssituasjon. Dette kan resultere i at undersøkelsen gir mer informasjon om hvordan situasjoner mestres, enn om konfliktfylte, problematiske forhold. Det er da viktig å diskutere hvordan utvalget gir grunnlag for de slutningene som trekkes (Thagaard, 2018, s. 57).

3.3.4.1 Deltakerne

I tabellen under blir det gitt en kort presentasjon av deltakerne i studien. Opprinnelig skulle oppgaven baseres på to deltakere, der det ble gjennomført én observasjon og ett intervju med hver av lærerne. Etter at jeg ble nødt til å endre forskningsdesignet, ble én ekstra lærer kontaktet. I dette tilfellet ble også en kontaktperson benyttet. Det ble valgt å hente inn en ekstra kontaktlærer for å få mer «robuste data», da oppgaven nå vil baseres på datamateriale samlet inn gjennom kvalitativt intervju alene.

I alt deltok dermed tre lærere som informanter i denne studien. Det er lærere fra to ulike skoler. Skolene er ulik i størrelse, men de gjeldende klassene lærerne har ansvar for i dag, er på omlag lik størrelse med rundt 20 elever. Lærerne har ulik fartstid i skolen. To av lærerne har lang erfaring, mens én er relativt ny i læreryrket.

I tabellen under (Figur 5) presenteres lærerne og datamaterialets omfang. Lærerne har av anonymitetshensyn fått fiktive navn, og skolene er betegnet med bokstavene A og B.

Navn	Skole	Beskrivelse	Lengde intervju (Min)	Transkripsjon (sider/ord)
«Kari»	A	Kari har 5 års utdanning. Allmennlærerutdanning og ett år videreutdanning innenfor et skolefag. Hun har arbeidet som lærer både i ungdomskolen og barneskolen, og har en fartstid på ca. 25 år. Hun har arbeidet for det meste på mellomtrinnet de årene hun har arbeidet i barneskolen. I dag jobber hun på 6.trinn, og er både kontaktlærer og timelærer.	52 min	10/7054
«Bente»	A	Bente har 6 års utdanning, og er adjunkt med tilleggsutdanning. Bente har hele sin karriere arbeidet i barneskolen, og er nå kontaktlærer i en syvendeklasse. Hun har tidligere erfaring fra alle årstrinnene, fra 1. til 7. trinn. Hun har lang erfaring, da hun har arbeidet som lærer i rundt 25 år.	66 min	11/7759
«Heidi»	B	Heidi har flere ulike utdanninger, og har arbeidet innenfor ulike profesjoner. Når det kommer til undervisning og pedagogikk så er Heidi utdannet allmennlærer. Heidi har ikke så lang	49 min	9/5747

		fartstid i skolen enda, og har nå arbeidet som lærer i 3 år. Hun har erfaring fra mellomtrinnet, 5.-7. trinn, og arbeider nå som kontaktlærer i en femteklasse.		
--	--	---	--	--

Figur 5 Oversikt over deltakere og omfang på intervju

3.4 Gjennomføring av datainnsamling og analyse

Under dette delkapittelet vil det gjøres rede for hvordan datamaterialet ble samlet inn og bearbeidet. Det blir lagt vekt på å være så transparent som mulig, da dette er en viktig forutsetning for å sikre validitet og reliabilitet i kvalitativ forskning. Validitet og reliabilitet vil utdypes i neste delkapittel; *3.4 Reliabilitet og Validitet*.

3.4.1 Kvalitativt Forskningsintervju

Deltakerne har mottatt informasjon om studien og samtykkeerklæring før datainnsamlingen startet (se vedlegg 2). Rett før intervjuet fant sted fikk informantene igjen beskjed om at intervjuet ble tatt opp, men at det i kort tid etter ville bli transkribert og slettet. Ved å ta opp intervjuene kan forskeren samle oppmerksomheten om det som sies og da være helt og fullt tilstede i intervjusituasjonen (Postholm, 2010, s. 82). Intervjuene ble tatt opp ved hjelp av *Nettskjema*¹. Nettskjema er en sikker løsning for gjennomføring av datainnsamling via nett. Appen nettskjema-diktafon ble benyttet for å sikre deltakerne konfidensialitet.

Som nevnt tidligere i kapittelet ble jeg nødt til å gjør noen endringer på grunn av tiltak rettet mot viruset COVID-19. Opprinnelig skulle intervjuene gjennomføres ansikt til ansikt, men dette ble vanskelig etter at tiltakene ble satt i verk. I vår tid hvor teknologi er en så stor del av vår hverdag, satt dette heldigvis ikke noen stopper gjennomføring av intervjuene. I prinsippet kan nå intervju foregå hvor som helst, bare en har tilgang til telefon eller datamaskin med internett. Befring (2016, s.76) trekker frem at telefonen har i økende grad blitt tatt i bruk, og kan ifølge metodologiske studier fullt ut måle seg med ansikt til ansikt-intervjuer for å oppnå valide og reliable data. Den største fordelen med telefonintervjuet er

¹ <https://www.hivolda.no/verktoy-tilsette/fou-og-bibliotekverktoy/nettskjema> | <https://nettskjema.no/>

at en nå har mulighet til å intervju mennesker som er i større geografisk avstand fra forskeren (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 178). Den mest innlysende svakheten med intervju over telefon er at en går glipp av kroppsspråksaspektet. For å minimere denne svakheten ble videosamtale over Skype benyttet.

Et overordnet mål for intervjusituasjonen er at det skapes en tillitsfull og fortrolig atmosfære. Ved å etablere en god kontakt med deltakerne vil de enklere kunne åpne seg, og gi fylldig informasjon om de temaene en ønsker kunnskap om (Thagaard, 2018, s. 99). Dette er helt avgjørende for intervjuets kvalitet. Før intervjuet startet ble deltakerne gjort oppmerksom på at studien ikke var ute etter korrekte svar, men lærernes erfaringer, meninger og opplevelser. Dette ble gjort for å lette stemningen og få deltakerne til å slappe av i situasjonen. Thagaard (2018, s. 99) legger vekt på at en god dialog er avhengig av at vi gir uttrykk for positive reaksjoner. Under intervjuene ble det gitt uttrykk for forståelse og interesse for det som ble formidlet. Jeg var også bevisst på å vente med neste spørsmål til jeg var sikker på at lærerne hadde fått sagt det de hadde på hjertet. Det er viktig å finne en balanse mellom å gi uttrykk for bekreftelse og å gi utdypende kommentarer i forhold til deltakernes utsagn. En må finne en balanse mellom det å spørre og det å lytte for å bringe intervjuet fremover (Thagaard, 2018, s. 100). Det ble derfor under intervjuet fokusert på å lytte aktivt og formulere oppfølgingsspørsmål for å få utdypende informasjon dersom dette var nødvendig.

De første minuttene av intervjuet er avgjørende. Det er her vi etablerer kontakten med deltakeren og setter stemningen for intervjuet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 160) anbefaler å starte intervjuet med en *briefing*, noe jeg gjorde. Her ble intervjusituasjonen definert, og jeg fortalte kort om formålet med intervjuet, og hva lydopptakeren skulle brukes til. Jeg spurte også om det var noe deltakerne lurte på før vi satt i gang. Dette ble gjort for å unngå usikkerhet og misforståelser underveis. Thagaard (2018, s. 100) understreker at det er en fordel at en starter med nøytrale emner. Dette for å få deltakerne komfortabel med intervjusituasjonen. I tråd med Thagaards (2018, s. 101) anbefaling om en velegnet start, åpnet jeg intervjuene med spørsmål om deltakernes bakgrunn, utdanning og yrkeserfaring. Deretter gikk vi videre til hovedtemaene i studien.

Den innledende brifingen bør også oppfølges av en *debriefing* etter intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 161). Avslutningen av intervjuet bør preges av en nøytral og avslappet atmosfære (Thagaard, 2018, s. 101). Alle intervjuene ble avsluttet med en mer generell refleksjon og et spørsmål om deltakerne hadde fått fortalt det de mente var viktig å formidle, eller om de ønsket å tilføye noe. Helt til slutt spurte jeg deltakerne hvordan de opplevde intervjusituasjonen, og intervjuet ble deretter rundet av med en uformell samtale.

3.4.2 Transkribering

I denne fasen av studien går en videre fra den direkte interaksjonen med informantene til fasene etter intervjuet, der en arbeider med resultatet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204).

Å *transkribere* betyr å transformere, skifte fra en form til en annen. I denne fasen blir muntlig intervjusamtale transformert til skriftlig tekst, og gjort tilgjengelig for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Kvale og Brinkmann (2015, s. 204) understreker at det er grunnleggende forskjeller mellom det talte og det skriftlige språket. I en transkripsjon blir en samtale mellom to mennesker som er fysisk tilstede abstrahert og fiksert i skriftlig form. Dette fører til at deler av det talte intervjuet går bort i transkripsjonen. Det er vanskelig å gjengi blant annet kroppsspråk, gester, toneleie og ironi, noe som fører til at transkripsjonene blir svekkede gjengivelser av direkte intervjusamtaler (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205).

Hva en god transkripsjon er, avhenger av hva transkripsjonen skal brukes til. Til tross for dette, er det uansett viktig å gjengi intervjuet korrekt uten å endre på deltakernes svar og meninger. Dette er viktig for å kunne utføre en videre analyse, samtidig som forskeren ivaretar deltakernes integritet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208-214). Transkribering av lydfiler blir forenklet når vi benytter en digital opptaker (Thagaard, 2018, s. 112), slik som nettskjema-diktafon er. Ved å bruke en datamaskin i avspilling og avskrivning kan vi endre hastigheten på samtalen mens vi lytter til lydfilen. Vi kan endre tempo, sette inn pauser eller spole tilbake. Dette gir oss god anledning til å reflektere underveis, og vi kan skrive inn de refleksjonene vi har til hvordan intervjusamtalen utvikler seg (Thagaard, 2018, s. 112).

I transkripsjonen har jeg valgt å ta med uttryksmåter som latter og pauser, og det er lagt vekt på å gjengi intervjuene så ordrett som mulig. Intervjuene er gjengitt på en standardisert

målform, bokmål. Årsaken til dette er anonymisering. Ved å bruke dialektord vil en lettere kunne gjenkjenne hvor deltakerne geografisk befinner seg. Jeg har også valgt å legge inn refleksjoner underveis i transkripsjonen for å lette analysearbeidet i etterkant. Etter intervjuene var ferdig transkribert, ble transkripsjonene dobbeltsjekket og kvalitetssikret ved å lytte til opptakene samtidig som de ferdige transkripsjonene ble gjennomlest. Her ble eventuelle feil korrigert, før lydopptakene tilslutt ble slettet.

3.4.3 Analyse av intervjudata

Det er som nevnt valgt *en temaanalytisk tilnærming* til analysen. En slik tilnærming vil gi en utdypende forståelse av de ulike temaene i materialet (Thagaard, 2018).

I kodingsprosessen leste jeg gjennom transkripsjonene flere ganger for å gjøre meg kjent med tekstene. Deretter ble transkripsjonene markert med fargekoder tilknyttet seks hovedkategorier. Disse er basert på oppbyggingen av intervjuguiden; *Ordinær opplæring (tilpasset opplæring, inkludering og motivasjon)*, deretter kategoriene fra Haug (2014); *å sikre fellesskapet, sikre deltakelse, sikre medvirkning og sikre utbytte*, og til slutt kategorien *lærernes refleksjon over problematikken*. Etter jeg var ferdig med fargekodingen leste jeg gjennom de ulike delene og lot materialet snakke for seg, basert på det Nilssen (2014, s. 78) kaller for *åpen koding*. De seks hovedkategoriene ble med dette ytterligere strukturert med koder som oppsummerte innholdet. Disse kodene fungerte videre som underkategorier.

Informasjonen ble deretter sortert i tabeller (se figur 6). Her er det tatt med hovedkategori, underkategori, aktuelle sitat og en kort oppsummering av innholdet, en meningsfortetning.

Kategori	Data (sitat)
«Ordinær opplæring» →Inkludering	Kari: Inkludering → «Alle er med da, alle har krav på å gå på skolen da, og ja alle skal høre til en klasse» «Alle får et tilbud, men så tenker jeg det må være på deres nivå også sant»
Oppsummering: Alle skal være med Undervisning på sitt nivå Opplevelse av tilhørighet	Bente: Inkludering → «Alle barn skal være, ha tilhørighet i en klasse og få undervisning ... Men ja på sitt nivå da, men i fellesskap da» Heidi: Inkludering → «Inkludering det forstår jeg som at alle skal få være med, og alle skal føle at de er med!» «Godta at elever er på ulike nivå»

Figur 6 Eksempel på analysetabell, med et utvalg av sitat

Kodingen og kategoriseringen skapte oversikt i datamaterialet, og gjorde det mulig å trekke ut sentrale trekk, likheter og forskjeller hos de ulike lærerne. Denne informasjonen er grunnlaget for videre resultatpresentasjon og drøfting, som gjøres i kapittel 4.

3.5 Reliabilitet og Validitet

Reliabilitet og *validitet* er sentrale begreper innenfor forskning. Begrepene omhandler forskningens kvalitet. Kvalitativ forskning produserer en annen form for data enn den kvantitative. Fangen (2010, s. 236) trekker frem at det er ikke fenomeners utbredelse og omfang som står i fokus, men heller innhold og betydning. Begrepene reliabilitet og validitet stammer opprinnelig fra kvantitativ forskning, og Fangen (2010, s. 236) trekker frem at

forskere etter hvert har foreslått å bytte ut begrepene med begreper som er mer tilpasset kvalitative metoder. Jeg velger likevel å benytte meg av begrepene reliabilitet og validitet, da de foreløpig er godt innarbeidet i litteratur om forskningsmetoder. Jeg vil legge vekt på å drøfte hvordan disse begrepene kan anvendes på data som er samlet inn gjennom kvalitativ metode.

3.5.1 Reliabilitet (pålitelighet).

Reliabilitet innenfor kvalitativ forskning handler om forskerens *pålitelighet*. Vil leseren bli overbevist om at forskningen er utført på en tillitsvekkende måte? (Thagaard, 2018, s. 187). Dette kan være en utfordring i kvalitativ forskning. Forskeren må argumentere for reliabilitet ved å redegjøre for utviklingen av data i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 188). Et virkemiddel her vil være å gjøre forskningsprosessen gjennomiktig, eller «transparent» (Silverman, 2014 i Thagaard, 2018, s. 188). Dette innebærer å gi en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder, slik at det blir enkelt for en utenforstående å følge forskningsprosessen. Gjennom hele oppgaven har jeg derfor forsøkt etter beste evne å gjøre rede for alle valg, og beskrive forskningsprosessen tydelig.

Noe som er spesielt viktig i forhold til reliabilitet er å skille mellom primærdata og forskerens tolkninger av disse (Thagaard, 2018, s. 188). Det vil alltid være utfordringer ved presentasjon av primærdata, da alle data samlet inn gjennom kvalitativ forskning er preget av forskerens forståelse av det en ser og hører. I denne sammenheng har jeg lagt vekt på å presentere intervjudataen nøyaktig, ut fra lærernes perspektiv. Dette er avgjørende i et fenomenologisk perspektiv. Jeg har også lagt vekt på å være tydelig i skillet mellom hva som er lærernes utsagn og hva som er mine tolkninger. Drøftingen er også tydelig adskilt fra selve presentasjonen av resultatene.

3.5.2 Validitet (gyldighet)

Validitet innenfor kvalitativ forskning handler om *gyldigheten* av de tolkningene undersøkelsen fører til (Thagaard, 2018, s. 189). Er tolkningene gjort i denne studien gyldig i forhold til virkeligheten? Befring (2016, s. 54) trekker frem at i kvalitative studier er forskeren «hovedinstrumentet» for innsamling av data. Validitetsspørsmålet vil derfor i stor

grad handle om omfanget av «researcher bias». Hvordan vil våre forutinntatte oppfatninger prege de dataene vi samler inn, og resultatene vi presenterer?

Et viktig aspekt ved validitet i kvalitativ forskning er at det skal finnes dokumentasjon for enhver tolkning av data. Det er viktig å vise hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjonene og tolkningene vi har kommet frem til (Thagaard, 2018, s. 189). Det som da er viktig er at det er kvalitet i analysene. Kvalitet i analysene kan knyttes til at de må være gjennomsiktede, og forståelige for utenforstående. Dette er noe jeg har strebet etter, både under redegjørelsen for analyseprosessen, og i presentasjonen av resultatene.

Maxwell (1992) beskriver fem typer for validitet innenfor kvalitativ forskning. Disse kan være verdifulle for å få en forståelse av validitet som utfordring i kvalitative studier, og de kan peke på muligheter for å styrke validiteten (Befring, 2016, s. 56). Kategoriene er som følger:

- *Deskriptiv validitet* handler om hvor nøyaktig data er fremstilt. Dette kan vi se i forhold til kvalitet i analysene, at de skal være gjennomsiktede og nøyaktige. Dette har jeg som nevnt strebet etter gjennom hele oppgaven.
- *Tolkningsvaliditet* handler om hvordan en fremstiller deltakernes forståelse av fenomenet, fra deres eget perspektiv. Her er det viktig at forskerens tolkninger ikke blandes med deltakernes tolkninger, de må tydelig skilles, noe jeg har fokusert på i min presentasjon.
- *Teoretisk validitet* handler om at det skal finnes faglig og empirisk argumentasjon for de slutningene som trekkes i studien. Trekket det slutninger uten tilstrekkelig argumentasjon, vil dette svekke validiteten. I tillegg til å ikke trekke slutninger uten empirisk argumentasjon, har jeg også lagt vekt på foreliggende teori og forskning i drøftingsarbeidet.

I tillegg til disse tre som omhandler nøyaktighet og argumentasjon i fremstillingen av data og resultater, trekker Maxwell (1992) frem to andre typer for validitet. Evalueringsvaliditet og generaliseringsvaliditet:

- *Evalueringsvaliditet* handler om å evaluere det deltakerne forteller. Dette er ikke veldig aktuelt i kvalitative studier, da det ikke er et mål i seg selv å evaluere det en studerer. Gjennom et fenomenologisk perspektiv er målet som nevnt tidligere heller

å beskrive og gjøre rede for sosiale fenomener sett fra deltakernes perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45).

- *Generaliseringsvaliditet* handler om å gjøre forskningen gjeldende for andre situasjoner og personer enn de en har studert. Dette er utfordrende i kvalitativ forskning. En skiller gjerne mellom *statistisk og analytisk generalisering*. Statistisk generalisering handler om at funn i en studie er statistisk representative data i en universell forståelsesramme, mens analytisk generalisering peker på relevansen av teoretiske begrep og prinsipper som kan utvides til å gjelde i lignende situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, ss. 290-291). Generalisering i denne studien vil være knyttet til begrepet analytisk generalisering. Maxwell (1992, s.293) beskriver det som å komme frem til resultater som kan gjenkjennes av andre, og på denne måten ha en *generell verdi*. Det er dette jeg håper å oppnå med studien min. Jeg ønsker at resultatene mine skal kunne få leseren til å reflektere over egen praksis, og trekke tråder fra mine funn til eget arbeid.

Som nevnt under delkapittel 3.1 *Endring av forskningsdesign grunnet COVID-19*, vil en svakhet ved å basere forskning på kvalitativt intervju alene være at intervjuer gjerne gjenspeiler de subjektive opplevelsene enkeltindividet har av situasjonen, og knyttes til begrepet *dobbel hermeneutikk* (Thornquist, 2003, s. 206). En annen svakhet er at resultatene en får tilgang til, er en retrospektiv beretning om handlingene til lærerne. Slike retrospektive fortellinger er sårbare i lys av den opprinnelige situasjonen fordi den bygger på lærernes hukommelse og gjenskaping av de gitte situasjonene. Ved å kombinere observasjon og kvalitativt intervju, noe det opprinnelige designet la opp til, vil en kunne komme nærmere inn på det som studeres, enn ved å bruke én av metodene alene, og kunne oppnå mer nyanserte svar på problemstillingen. For å kompensere for tapet av observasjonsdata, ble som nevnt tidligere én ekstra lærer intervjuet. Dette vil føre til at en får et mer robust datamateriale, noe som vil være positivt for validiteten.

3.6 Etske betraktninger

Etske betraktninger er gjennomgående i forbindelse med forskning og publisering.

Forskeren må ta hensyn til mange etske spørsmål og være bevisst på sin rolle. Thagaard

(2018, s. 205) fastslår at et mål er å fremstille forskningsresultatene på en faglig relevant måte, samtidig som man ønsker å opprettholde informantenes tillit og integritet.

Forskning skal være forankret i anerkjente *etiske verdier* (Befring, 2016, s. 28). I all forskning krever det at vi utviser redelighet og nøyaktighet (Thagaard, 2018, ss. 20-21). Det er et helt grunnleggende prinsipp at en unngår plagiat. Som forsker er det derfor viktig å etterstrebe god henvisningsskikk (Thagaard, 2018, s. 21). I denne oppgaven har jeg valgt å konsekvent benytte meg av henvisningsstilen APA, sjette utgave. Denne stilen baserer seg på parenteser i teksten med informasjon om forfatter og utgivelsesår, evt. sidetall, samt en fullstendig og utfyllende litteraturliste til slutt i teksten. God henvisningsskikk øker muligheten for at andre kan kontrollere og etterprøve referansene. Dette kan også knyttes til validiteten av studien.

Videre vil det trekkes frem noen etiske normer som er relevant for denne studien, og hvordan disse overholdes.

All deltagelse i forskning skal bygge på *samtykke*. Dette skal være gitt på et fritt, informert og forstått grunnlag (Befring, 2016; Thagaard, 2018; Fangen, 2010). Informantene ble derfor tildelt et informasjonsskriv og et samtykkeskjema. Her fikk de informasjon om studien, dens hensikt, informantenes rolle og rettigheter med tanke på frivillighet, anonymitet og mulighet til å trekke seg.

Deltakerne i et forskningsprosjekt har rett til beskyttelse av privatlivet. Dette underbygges av kravet om *konfidensialitet* (Befring, 2016; Thagaard, 2018; Fangen, 2010). Dette innebærer at informantene ikke skal kunne identifiseres. Anonymisering er her et viktig prinsipp. I analysen og den ferdige oppgaven skal innsamlet informasjonen fremstilles på en god og presis måte, men det skal samtidig ikke være mulig å finne ut hvem informantene er. Fiktive navn på lærerne er brukt, og skolene er betegnet med bokstavene A og B. Konteksten er beskrevet omtrentlig, men likevel beskrivende nok.

Konfidensialitet handler både om anonymisering av deltakerne i presentasjonen av resultatene, og at opplysningene skal lagres på en forsvarlig måte underveis i forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 24). For å beskytte informantenes privatliv ble som nevnt lydopptak gjort via Nettskjema, og transkripsjonene ble oppbevart på en passordbeskyttet PC kun tilgjengelig for meg som forsker. De innsamlede dataene ble

destruert så fort lydopptaket var transkribert og dataene analysert. Kravet om konfidensialitet kan kunne komme i konflikt med et annet forskningsetisk krav, nemlig kravet om *etterprøvbarhet* (Fangen, 2010, s. 139). Når en anonymiserer ved å skrive om detaljer, kan ikke en annen forsker lenger oppsøke samme sted eller personer. Men Fangen (2010) trekker frem at kravet om konfidensiell behandling av opplysninger må veie tyngre enn kravet om å legge til rette for etterprøvbarhet, og ut fra et fenomenologisk perspektiv er det heller ikke et mål å etterprøve resultatene.

Det er som nevnt valgt kvalitativt intervju som metode for å samle inn data. Ved å samle inn data gjennom lydopptak, vil dette med en gang medføre meldeplikt til personvernombudet for forskning (NSD). Studien ble derfor meldt inn og godkjent før dataene ble samlet inn. Godkjenning er lagt ved under vedlegg, både den opprinnelige, og den nye etter jeg var nødt til å melde endring av forskningsdesignet (se vedlegg 3).

4. Analyse og drøfting av resultat

I intervjuene ble det samlet inn et forholdsvis omfattende datamateriale. I dette kapittelet vil sentrale analyseresultater presenteres, for så å drøftes opp mot relevant teori og forskning.

Presentasjonen av resultatene er basert på intervjuguiden, og er delt inn i tre hovedkategorier: (1) *Lærernes oppfatning av begrepene inkludering, tilpasset opplæring og motivasjon for læring*, (2) *Spesialundervisning og tilpasset opplæring i tråd med inkluderingsidealet*, og (3) *Lærernes refleksjon rundt problematikken – ideal vs. praksis*.

Resultatene vil bli presentert og drøftet fortløpende under hver kategori. Mer nøyaktig beskrivelse av hvordan resultatene presenteres og drøftes vil presenteres under hver hovedkategori.

4.1 Lærernes oppfatning av begrepene inkludering, tilpasset opplæring og motivasjon for læring

Under denne hovedkategorien ønsket jeg å få tak i lærernes oppfatning av de ulike begrepene, samt hvordan lærerne beskriver sin egen praksis når det kommer til tilpasset opplæring.

For å skape oversikt i presentasjonen av resultatene har jeg valgt å dele opp denne hovedkategorien i tre underkategorier: *inkludering og den inkluderende skolen, tilpasset opplæring, og motivasjon for læring*. Videre vil alle tre underkategoriene drøftes under 4.1.2 *Drøfting av «Lærernes oppfatning av begrepene inkludering, tilpasset opplæring og motivasjon for læring»*.

4.1.1 Presentasjon av resultat

Inkludering og den inkluderende skolen – «Ikke for enhver pris ...»

Alle lærerne hadde den samme grunnoppfatningen av hva inkludering innebærer. De beskrev begrepet, med noen variasjoner, som at «alle skal være med». De fortsatte med å understreke at alle elever har rett på tilhørighet til en klasse. Et moment som ble lagt vekt på var at elevene også skulle føle at de var en del av klassen. Heidi beskriver inkludering som at

alle elevene skal få være med, og alle skal føle at de er med. Det ble også trukket frem at elevene har rett på undervisning på sitt nivå. Bente formulerer det slik:

«Alle barn skal være, ha tilhørighet i en klasse og få undervisning ... men ja på sitt nivå, men i et fellesskap da».

Det varierer litt hva lærerne velger å trekke frem når vi snakker om hvordan de mener den inkluderende skolen bør være. Kari legger vekt på at alle elever først og fremst skal få et opplæringstilbud, og at det må være på deres nivå. Videre trekker hun frem at:

«Det er ikke for enhver pris at alle skal inn i en klasse og sitte der».

Hun mener at den inkluderende skolen skal ha rom for alle, men at dette nødvendigvis ikke betyr å sette alle elever, uansett vanskeomfang, inn i en og samme klasse. Hun mener at det å sette en svært funksjonsnedsatt elev inn i en ordinær klasse til enhver tid, både kan være stigmatiserende for eleven, og forstyrrende for resten av klassen. Så her mener hun at noe må tilpasses, og at inkludering på denne måten er avhengig av elevgruppen og situasjonen på skolen.

Bente starter med å fortelle at for henne, og hennes lærerteam, så er målet med den inkluderende skolen at alle elever skal være mest mulig inne i klassen, og ha mest mulig undervisning sammen med sine jevnaldrende. I likhet med Kari understreker Bente at det er avhengig av elevgruppen, og selvfølgelig kan variere fra trinn til trinn, og fra skole til skole:

«Det er jo egentlig veldig avhengig av situasjonen på skolen da, og hva slags type elever det er snakk om».

Bente trekker videre frem at:

«Inkludering er et stort begrep, og for oss ved denne skolen så omfatter det alle barn fra sterkt fysisk og psykisk utviklingshemmet til velfungerende normalbarn».

Hun er derfor enig med Kari i at det kanskje ikke er gunstig for alle elevene å være i samme rom til enhver tid.

Heidi velger å trekke frem det å ha *tid til hver enkelt elev* når vi snakker om den inkluderende skolen. Hun forteller at det er viktig å godta at elever er på flere ulike nivå, og at en må ha tid

til å se alle der de befinner seg. Hun legger også vekt på at det må være rom for ulikheter og at dette må aksepteres i elevgruppen:

«Det må være aksept for at vi er forskjellige».

Hun utdyper ved å forklare at elevene må akseptere at noen vil trenge ekstra hjelp, og at elevene skal kunne se, og vite om dette, uten at det er noe problem.

Tilpasset opplæring – «En opplæring på sitt nivå»

Når vi snakker om begrepet tilpasset opplæring, har de tre lærerne også her den samme grunnoppfatningen. Tilpasset opplæring ble beskrevet som at elevene skal ha en opplæring tilpasset sine forutsetninger, den skal være tilpasset hver enkelt elev. Kari sier det tydelig ved å beskrive tilpasset opplæring som:

«Alle skal få en opplæring på sitt nivå».

Bente legger vekt på at tilpasset opplæring er tett knyttet til inkludering og at det handler om å få laget en undervisning som gjør at elever unngår å måtte sitte ute på et rom for seg selv. Videre legger Bente vekt på *differensiering* som et viktig moment i tilpasset opplæring. Hun forteller at de gjerne går ut fra et kjernepensum, og tilpasser det «i alle veier». Hun utdyper ved å trekke frem at tilpasset opplæring handler om å tilpasse både for de som er «svake» og de som er «sterke»:

«Vi prøver å lage ei undervisning som er så variert at den fanger opp både de svakeste og de sterkeste da, og at de har valgmuligheter også underveis i undervisningen».

Videre peker hun på at i en vanlig klasse på rundt 20 elever så kan en ikke gi hver enkelt elev et individuelt opplegg:

«Altså alle elevene kan ikke ha hver sin plan, det går ikke an, så derfor er det med variert undervisning og valgmuligheter veldig viktig tror jeg, for å få differensiering».

Ut fra dette ser vi at *differensiering*, *variasjon* og *valgmuligheter* er sentrale moment i Bentes oppfatning av tilpasset opplæring.

Kari legger også vekt på *variasjon* når hun snakker om tilpasset opplæring:

«Du må ha varierte undervisningsmetoder, sant, noen liker å få ting fortalt, noen liker å lese det selv, noen liker å, ja du må variere, du må tilby et stoff på flere måter da».

Kari begrunner det med at elever har ulike preferanser når det kommer til læringsstil. Det vil derfor være viktig å tilby det samme stoffet ved ulike undervisningsmetoder for å treffe flest mulig av elevene i en elevgruppe.

Heidi starter med å fortelle at hun må innrømme at hun synes tilpasset opplæring er utfordrende. Hun forteller videre at hun forsøker å nivådele, men at det er vanskelig å få det individbasert. Videre trekker hun frem at også elevene i midten vil kunne ha behov for tilpassing på enkelte ting, men at en gjerne havner på en tredeling:

«Man legger til noe for de som er veldig flink og så legger en til noe for de som er ekstra svak, og så kjører man et ganske likt løp for de som er i midten».

Vi går videre til å snakke om hva lærerne tar i betraktning når de planlegger og gjennomfører en undervisningsøkt, og hvordan de jobber for å møte mangfoldet i en vanlig skoleklasse i den norske skolen.

Alle tre lærerne forteller at de ofte har de «svakeste» elevene i tankene først, for å sørge for å få med seg disse elevene. Heidi åpner med å si:

«Jeg er nok skyldig i at det blir kanskje en del ekstra fokus på de svake».

Hun fortsetter med å fortelle at hun legger vekt på mye repetisjon og gjentakelse med tanken «jeg må få med meg de siste» i bakhodet. Heidi forteller også at hun forsøker å se alle elevene, og sørge for at elevene sitter igjen med en følelse av å bli sett. Hun trekker frem at hun da ofte må ha ekstra oppgaver tilgjengelig til de elevene som er «sterke» i det gjeldende faget, samtidig som det er viktig for henne at de «svake» ikke sitter igjen med en følelse av at de ikke henger med. Derfor blir gjerne undervisningen lagt opp slik at de «svakeste» skal kunne følge med.

Bente forteller også at:

«Jeg har jo hele tiden spesielt de svakeste i tankene fordi jeg må kunne tilpasse til de».

Videre trekker hun frem at hun også fokuserer på å ha valgmuligheter for de sterkeste elevene, slik at de skal ha noe ekstra dersom de ønsker det. Hun avslutter med å understreke at variasjon, valgmuligheter og nivåinndeling er det som gjennomsyrrer hennes måte å tenke på når hun planlegger en undervisningsøkt. Hun beskriver det ved å si at:

«Vi tar det litt trappevis, noen kommer helt til toppen, mens andre kanskje stopper halvveis, og det er ok!».

Kari oppsummerer sin måte å tenke på ved å si:

«Altså en klasse er ikke sterkere enn det svakeste leddet på en måte, så du må alltid ha de i bakhodet, de som har utfordringer, samtidig så er det veldig viktig at du ivaretar de som vi ofte kan glemme da, de som faktisk trenger mer utfordringer».

Kari fortsetter med å innrømme at en ofte kanskje kan legge seg på en skala midt på, da det er utfordrende å ivareta begge ytterkantene til enhver tid når en planlegger en undervisningsøkt. Men hun understreker at hun skal ha flere tilnærminger til et stoff i løpet av en økt, slik at hun favner om flere læringsstiler.

Motivasjon for læring – «Det er jo ... en nøtt!»

Motivasjon er en velkjent forutsetning for læring. Vi snakker derfor om hva lærerne legger vekt på når de arbeider for å motivere eller inspirere elevene til læring. Hva som motiverer mennesker varierer gjerne fra person til person, og dette gjenspeiles i svarene til lærerne. Bente understreker dette ved å si:

«Ja det er jo ... ikke et problem, men en nøtt, sant! Hvordan motivere og inspirere elever ... Det er jo selvfølgelig forskjellig fra gruppe til gruppe, og elev til elev».

Fordi det er så mye forskjellig som kan motivere, legger Bente også her vekt på variasjon, og det å få inn ulike virkemiddel som film og musikk i undervisningsøktene sine. Hun nevner også humor som et godt verktøy. Alt trenger ikke være så alvorlig hele tiden. Dette har hun opplevd at hennes elevgruppe responderer godt på. I tillegg til humor og variasjon trekker Bente frem at de har gått mer og mer vekk fra den tradisjonelle kateterundervisningen, og at de fokuserer på at elevene skal være i en læringsprosess i stedet for å sitte stille og ta til seg læring:

«De jobber selv og undersøker og får være nysgjerrig og sånt, det tror jeg er viktig!».

Kari er enig med Bente i at det å gå vekk fra den tradisjonelle kateterundervisningen er viktig for motivasjonen:

«Det å tenke litt utradisjonelt da, ikke bare sitte stille å lese, skrive eller svare på spørsmål».

Kari legger også vekt på undersøkende og praktiske aktiviteter. Hun hevder at det er viktig å gjøre andre ting enn tradisjonelle skoleaktiviteter, men at det samtidig er viktig at aktivitetene har et mål, at de skal føre til læring.

Heidi trekker også frem variasjon og «kjekke» aktiviteter som viktig for å motivere elevene. Heidi legger vekt på en fast struktur på undervisningsøktene, men at denne strukturen også skal inneholde varierte aktiviteter. Hun beskriver det ved å si:

«Du får tryggheten med strukturen, og så prøver jeg å få inn nye elementer da, eller noe som er gøy!».

Videre trekker Heidi frem at de kjekke aktivitetene også skal gi læring: «noe som er kjekt som både gir læring og en underholdningsverdi da». I tillegg til struktur og variasjon nevner Heidi «småbelønninger» som måter å motivere elevene på. Hun forteller at hun gjerne kan belønne elevene når de har vært flinke. Hun forklarer det ved å si:

«Vi kan kjøre en del småbelønninger, å si vet du hva, nå har dere vært så flinke at dere skal få lov til ...».

Hun understreker at belønningene gjerne skal ha en læringsverdi. Hun trekker frem det å arbeide på PC, klipp og lim, eller ulike læringsspill som belønninger de har benyttet seg av.

4.1.2 Drøfting av «Lærernes oppfatning av begrepene inkludering, tilpasset opplæring og motivasjon for læring»

Inkludering er et stort og komplekst begrep. Haug (2014, s. 19) peker på at inkludering kan forstås som en overordnet ideologi for hvordan man skal organisere og gjennomføre opplæringen i skolen. UNESCO (2003) hevder at inkludering handler om prosessene som settes i verk for å møte mangfoldet av elever. UNESCO og lærerne i denne studien ser ut til å ha sammenfallende oppfatning av begrepet. Det legges vekt på at alle elevene skal være en del av fellesskapet, og møte en opplæring som er tilpasset deres forutsetninger.

Som Obiakor et al. (2012, s.477) slår fast, har inkludering av alle elever i den ordinære undervisningen skapt stor debatt innenfor utdanning. Fordi inkludering er et så stort og komplekst begrep er det liten enighet om hvordan en skal omsette begrepet til praksis (Festøy & Haug, 2017, s. 56). Denne debatten kan jeg se igjen når vi diskuterer hvordan lærerne mener den inkluderende skolen burde være. Lærerne er klar på at de mener at den norske skolen skal ha rom for alle, men at dette kanskje ikke er ensbetydende med å plassere alle elever inn i samme klasse, til enhver tid. Det trekkes frem at det kan være forhold som gjør at det å sitte i fellesskapet hverken fører til læringsutbytte, eller en følelse av ekte deltakelse.

Både Florian (2008) og Haug (2014) er enige med lærerne om at en må se an elevgruppen når en snakker om inkludering. De fremhever at skolesystemet i dag er lagt opp på en slik måte at den favner om mesteparten av elevene, men ikke alle. Det vil derfor også i den inkluderende skolen være behov for spesielle tiltak for å sikre at alle elevene har utbytte av å gå på skolen. I dag løses gjerne dette ved hjelp av spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, §5-1), noe vi ser igjen i mitt datamateriale. Men er spesialundervisning i seg selv egentlig en trussel mot inkluderingsidealet? Dette vil senere diskuteres nærmere.

I arbeidet med å realisere den inkluderende skolen, vil *tilpasset opplæring* være et viktig verktøy (Bachmann & Haug, 2006, s. 14). Dette er noe lærerne ser ut til å være oppmerksom på. Det trekkes frem at tilpasset opplæring handler om å legge opp til en undervisning som gjør at så få elever som mulig vil ha behov for å motta undervisning ekskludert fra klassefellesskapet. Dette kan vi knytte til *komplementaritetsteorien*. Når kvaliteten på den

ordinære opplæringen er god, vil behovet for spesielle tiltak minke. Her understrekes tilpasset opplæring som verktøy for å minke omfanget av spesialundervisning, og styrke den inkluderende skolen (Bachmann & Haug, 2006, s. 68).

I samsvar med definisjonen vi finner i opplæringsloven under §1-3, retten til tilpasset opplæring, beskriver lærerne at tilpasset opplæring handler om at elevene skal få en opplæring tilpasset sine forutsetninger. Tilpasset opplæring er, i likhet med inkludering, et komplekst begrep. Det er stor enighet om hva tilpasset opplæring er, også hos lærerne i denne studien, men utfordringen ligger mer i hvordan det faktisk skal *gjennomføres* i praksis (Bachmann & Haug, 2006, s. 8). Det er vist at tilpasset opplæring er et begrep lærere strever med å få tak i (Berg, 2012, s. 171), og Damsgaard og Eftedal (2014, s. 19) trekker frem at dette gjerne fører til at lærere kan ha et ambivalent forhold til begrepet.

Det skilles gjerne mellom en *smal* og en *vid* forståelse av begrepet. Damsgaard og Eftedal (2014, s.33) trekker frem at den smale forståelsen kan legge opp til en oppfatning om at alle elever skal ha sitt eget undervisningsopplegg. Dette vil gjerne føre til at det blir satt i verk tiltak rettet mot enkeltelever, med sikte på å gi dem en god opplæring. Det å skulle sørge for at alle elevene får individuelle opplegg, vil for den ordinære lærer føles uoppnåelig. Dette kan nok være årsaken til at mange assosierer tilpasset opplæring med dårlig samvittighet og følelsen av å ikke strekke til (Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 19).

Under det ene intervjuet i denne oppgaven underbygges denne oppfatningen. Her ble det uttrykt at tilpasset opplæring oppleves som utfordrende, og at «det er vanskelig å få det individbasert». Det kan se ut til at denne læreren har en smal forståelse av begrepet, og jeg opplever at hun på grunn av dette sitter med en følelse av at hun ikke helt mestrer dette med tilpasset opplæring. Men tilpasset opplæring kan som nevnt også forstås som noe mer enn individuell tilrettelegging, dette beskrives som den *vide forståelsen*.

I Melding til Stortinget nr. 18 *Læring og fellesskap* trekkes det frem at

«Fordi skolen først og fremst er en fellesskapsarena, kan ikke tilpasset opplæring forstås som en ren individualisering av opplæringen. Tilpasset opplæring handler om å skape god balanse mellom evnene og forutsetningene til den enkelte elev og fellesskapet.» (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 9).

Gjennom den *vide* forståelsen vil en derfor være mer opptatt av den overordnede kvaliteten av opplæringen. Utgangspunktet er at alle elevene, i fellesskapet, skal få en så god og tilpasset opplæring som mulig. *Pedagogisk differensiering* vil her være et viktig verktøy for å ivareta den enkelte og fellesskapet. Damsgaard og Eftedal (2014, s. 40) beskriver pedagogisk differensiering som at en innenfor klassens rammer differensierer *kvantitativt* ved hjelp av tempo eller arbeidsmengde, eller tar i bruk *kvalitativ* differensiering i form av nivå og ulike typer oppgaver. I studien min kan vi se at lærerne refererer både til kvantitativ og kvalitativ differensiering. Det trekkes frem at lærerne forsøker å nivådele opplæringen, de differensierer i form av mengde arbeid, og de forsøker å ta i bruk varierte arbeidsmetoder for å møte de ulike læringsstilene til elevene.

Motivasjon er som nevnt en viktig forutsetning for læring (Kunnskapsdepartementet, 2011), og derfor også en viktig del av tilpasset opplæring. Vi skiller gjerne mellom å være *indre* eller *ytre* motivert. Det er spesielt indre motivasjon en bør strebe etter i skolen da det er vist at når elever er indre motivert lærer de fortere, læringen går dypere og de husker lenger hva de har lært (Deci & Ryan, 2012, s. 88). Læreren og læringsmiljøet er viktige faktorer som påvirker elevenes motivasjon (Wigfield et al., 2012, s. 467), og når en snakker om å skape indre motivasjon for læring, vil dette gjerne dreie seg om å skape betingelser som bidrar til at elevene motiverer seg selv. Lærerne fremhever at hva som motiverer elevene varierer fra elev til elev, og klasse til klasse. *Variasjon i undervisningen* er derfor noe som legges vekt på i dette arbeidet. Undersøkende aktiviteter, det å sørge for at elevene får være i en læringsprosess og være nysgjerrig, trekkes også frem som viktig for elevenes motivasjon. Dette underbygges av Lillemyr (2007, s. 93) som trekker frem at utfordring, nysgjerrighet og selvstendig mestring er tre av de viktigste faktorene for indre motivasjon i klasserommet.

Men en kan selvfølgelig også snakke om *ytre motivasjon* i skolesammenheng. Når en snakker om ytre motivasjon ligger målet utenfor selve handlingen. Deci og Ryan (2012, s. 88) trekker frem straff og belønning som eksempler på faktorer til ytre motivasjon. I studien min nevnes «småbelønninger» som en måte å motivere elevene på, men det legges også vekt på at belønningene skal ha en læringsverdi. Lillemyr (2007, s. 23) hevder at den ytre motivasjonen kan være av ulik karakter. I de siste årene har en vært opptatt av hvordan ytre motivasjon kan legges til rette på en slik måte at den utfyller eller supplerer den indre motivasjonen.

Elevene i Heidis klasse får belønninger i form av arbeidsmetoder eller læringsaktiviteter de synes er artige. Siden interesse er en av de viktigste kildene til indre motivasjon (Lillemyr, 2007, s. 193), vil slike belønninger i neste omgang knyttes opp mot indre motivasjon for læring.

4.2 Spesialundervisning og tilpasset opplæring i tråd med inkluderingsidealet

Denne hovedkategorien er den mest omfattende, og handler mer spesifikt om lærernes erfaringer med spesialundervisning og tilpasset opplæring, sett i forhold til inkluderingsidealet. På grunn av at denne hovedkategorien er så stor, er det valgt å endre noe på strukturen i fremstillingen. I intervjuguiden er det valgt å organisere spørsmålene etter Haugs (2014) fire kategorier: *å sikre fellesskapet, sikre deltakelse, sikre medvirkning og sikre utbytte*. De samme underkategoriene brukes i denne presentasjonen. Disse kategoriene blir overordnet, og deles deretter opp i «Presentasjon av resultat» og «Drøfting av gjeldende kategori».

Presentasjonen starter med en kort redegjørelse for den aktuelle kategorien. Deretter presenteres tilhørende resultat. Under presentasjonen av resultatene er det valgt å legge inn relevante underoverskrifter, i form av spørsmål og stikkord, for å skape ytterligere struktur i teksten. Disse er utviklet gjennom analyseprosessen. Til slutt drøftes resultatene, før ny kategori innledes.

4.2.1 Å sikre fellesskapet – «Vanskelig å skulle skille seg ut»

Å sikre fellesskapet går ut på at alle elever skal være medlemmer av en klasse slik at de får ta del i det sosiale livet der, sammen med sine jevnaldrende (Haug, 2014, s. 29).

4.2.1.1 Presentasjon av resultat

Hvordan blir spesialundervingen organisert?

Organisatoriske forhold:

Organisering av spesialundervisning varierer mye, og dette kan vi også se igjen i mine resultat. Lærerne trekker frem at i dag foregår det meste av spesialundervisningen inne i

klasserommet eller ute i liten gruppe. Alle tre peker på at det har vært store variasjoner, og at organiseringen er avhengig av hvilken elev, og hvilken klasse det er snakk om.

Bente forteller at hos de så er en vanlig spesialundervisningstime i dag inne i klasserommet med ekstra lærer, men at de også kombinerer det med liten gruppe. Hun trekker frem at de har veldig sjeldent «enetimer» med elever, og hvis dette forekommer så er det fordi elevene gjerne ber om det selv. Hun utdyper med å si at dette gjelder gjerne elever der det er atferdsproblemer inne i bildet, og at de kjenner selv at de trenger en «pause».

Bente har ulike erfaringer med organisering av spesialundervisning. Hun har en opplevelse av at spesialundervisning i mindre grupper var enklere å gjennomføre på småtrinnene i forhold til på mellomtrinnet:

«Det er mange av de som synes det er litt vanskelig å skulle skille seg ut, når du kommer opp i 6. og 7. så begynner de å kjenne på det at de ikke har lyst ut på gruppe».

Hun fortsetter med å fortelle at undervisning i mindre grupper er noe elevene ved skole «A» er vant til fra 1. klasse, og at hun stort sett ikke opplever dette som negativt hos sin elevgruppe. Hun forteller at de har forsøkt å variere hvilke elever som er ute på gruppe og sier videre med et smil at:

«Hvis vi spør i min klasse spesielt da, om noen har lyst å være med den eller den læreren ut, så er det nesten alle som rekker opp hånden, alle vil ut på gruppe!».

Når vi snakker om hvorfor de nå har gått mer og mer vekk fra undervisning i liten gruppe, er det flere årsaker som trekkes frem. I tillegg til at elevene på mellomtrinnet som regel ikke ønsker å stikke seg ut, trekker hun frem pensum som en av hovedårsakene:

«Pensumet er såpass tungt og stort at de går glipp av ting. Hvis noen tar ut ... Jeg er jo norsklærer og hvis jeg tar ut en gruppe da i for eksempel samfunnsfag for å ha norsk med elevene så går jo de glipp av så mye samfunnsfag. Så derfor prøver vi heller å tilpasse den undervisningen som foregår i klasserommet der og da, slik at det på en måte blir norsk, men i samfunnsfag da for eksempel».

Fordi de i Bente sin klasse kjører det meste av spesialundervisningen inne i klasserommet, hevder hun at hele klassen gjerne nyter godt av at det er flere elever i klassen som har rett på ressurser. Hun utdyper ved å fortelle at:

«Hvis vi for eksempel har to ekstra lærere inne da, fordi det er to forskjellige elever som har timer, så kan vi sende ut og ha undervisning i mindre grupper sant, da kan vi ha en tredeling egentlig».

Hun fortsetter med å fortelle at måten de organiserer dette på ikke har faste rammer, dette er gjerne avhengig av hva de skal gjøre den timen. Hun sier at av og til er det lurt å ha felles gjennomgang for så å jobbe i grupper, mens andre ganger er det lurt å ta selve undervisningen i mindre grupper.

Kari har også erfaringer med ulike måter å organisere spesialundervisningen på. Hun fremhever at det er veldig avhengig av eleven om de kjører spesialundervisningen inne i klasserommet, i liten gruppe eller i enetimer. Hun utdyper ved å trekke frem noen eksempler. Hun har hatt elever som ønsker å være ute med lærer alene, hun har hatt elever som ikke ønsker å forlate klasserommet, og hun har hatt elever som ønsker undervisning i liten gruppe. Hun snakker litt rundt det å ønske å være i liten gruppe, og forklarer:

«Eleven liker ikke å ha mye fokus på seg selv, selvfølgelig det er jo veldig naturlig, slik at det å være inne i klasserommet og være veldig på han direkte, det blir veldig stigmatiserende synes han da».

Hun fortsetter med å forklare at i dette tilfellet har de da tatt eleven ut på gruppe, og variert hvilke elever som er med ut slik at «det ikke skal være så synlig». Videre trekker hun frem at:

«Andre igjen, de må man bare ha inne i klasserommet, de vil ikke ut, da må du være to lærere i klasserommet og få gitt mest mulig hjelp der da. Det er jo gjerne disse elevene du møter mest».

Dette kan vitne om at organiseringen er avhengig av elevene i Kari sitt tilfelle.

Hos Heidi får jeg et litt annet inntrykk, her foregår som regel all spesialundervisning i liten gruppe. Hun starter med å fortelle at:

«Ja, hos oss er det ganske enkelt egentlig. Vi har en hovedgruppe som er ute med faglærer, der faglærer gjerne kjører eget opplegg».

Elevene på denne gruppen er elever som enten har enkeltvedtak eller av andre årsaker har behov for litt tettere oppfølging. Hun fortsetter med å forklare at i hennes klasse skal hun ikke være i klassen alene, hun har som regel alltid faglærer med seg, eller assistenter, og at de derfor enkelt kan ta ut en gruppe. Heidi forteller videre at de også til en viss grad har variert litt hvilke elever som er ute på gruppen, og at det gjerne avhenger av elevenes ferdigheter i det gjeldende faget:

«Og så har vi i noen fag der kanskje en av elevene i hovedgruppen er inne med klassen, mens vi har en elev fra klassen som er ute på gruppen da. Litt etter behov da, en oppdager kanskje en elev som trenger ekstra oppfølging i et fag, og så har vi kanskje en elev inne i den gruppen som er sterk i det faget, så da bytter vi rett og slett, og kjører en annen elev inn i gruppen».

I intervjuene er vi også inne på om organiseringen fører til at elever forlater klasserommet og kommer inn igjen midt i en time. Her forteller både Heidi og Kari at det helst er motsatt, at de er inne i klassen i starten av timen for så å forlate klasserommet. Heidi sier at:

«Nei, det vil jeg nesten si ikke skjer, men motsatt er det gjerne at jeg og faglærer blir enige om at gruppen begynner inne felles med klassen og så går ut».

Kari forteller også at de gjerne er i tett dialog, den som er faglærer og den som har ansvar for spesialundervisningen, og at de blir enige om hva som er best å gjøre akkurat i den timen. Bente starter med å fortelle at dette kan skje, men at de forsøker å unngå det. Hun anerkjenner at det å forlate klasserommet og komme inn igjen i løpet av en time kanskje ikke er bra for elevene, men at det av og til bare blir det slik. Hun utdyper ved å si:

«Det har jo både med organiseringen å gjøre og personalet, for om vi legger opp til en perfekt timeplan så er det ikke sikkert vi får de ressursene vi vil når vi vil ha de sant. Så da må vi bare gjøre det beste ut av det!».

I det vi ser hun sier her og i det hun videre formidler, så forholder ikke Bente og hennes lærerteam seg ukritisk til dette. Hun forteller at de forsøker å skjerme de elevene som de opplever ikke takler dette, samt at de aldri blir overlatt til seg selv når de kommer inn igjen. Bente understreker:

«De er aldri overlatt til seg selv når de kommer inn igjen, da er der alltid en voksen som på en måte får geleidet elevene inn på sporet da».

Hun trekker også frem at de unngår at dette er noe som skjer med én enkelt elev:

«Det er aldri slik at det er én elev dette skjer med. Hvis dette skjer så er det fordi vi har sånn, vi kan ha elever ute i 10 min for eksempel, for å drille på noe, og så kommer de inn igjen, og en ny går ut. Så vi prøver å unngå at det er én elev som stikker seg ut da».

Faglig innhold:

Vi snakker også om hvordan spesialundervisningen er lagt opp med tanke på fag og innhold, i forhold til den ordinære undervisningen som foregår parallelt. Her er det store forskjeller, og lærerne argumenterer med at dette, i likhet med organisatoriske forhold, er svært avhengig av elevene. Noen følger den ordinære opplæringen så tett som mulig, mens andre har helt egne individuelle opplegg.

Kari åpner med å si:

«Det er jo også veldig forskjellig fra elev til elev da, men vi prøver så langt det lar seg gjøre at de også jobber med det samme, vi vil jo helst at de på en måte har samme plan og samme bøker og sånne ting».

Vi ser her at hos Kari fokuserer de på å legge opp spesialundervisningen så nært den ordinære undervisningen som mulig. Videre forteller Kari at de tilpasser ved å enten redusere mengden eller kanskje forenkle det litt. Hun fortsetter med å forklare at de har endt opp med å gjøre det på denne måten på grunn stigmatisering. Hun utdyper:

«Det er ikke så kult at en 5. klassing sitter med en 3.klassebok sant, så vi forsøker å gjøre det samme da».

Bente forteller også at de fleste elevene hun har ansvar for nå i 7.klasse er i stand til å følge pensum, men kanskje ikke undervisningen. Hun utdyper med å si:

«De klarer å være i samme ... å gjøre det samme som de andre med svak eller sterk tilpassing».

Her ser vi at i likhet med Kari så forsøker de også hos Bente å følge den ordinære opplæringen med tanke på faglig innhold, men at de må tilpasse i henhold til vanskegrad eller mengde.

Heidi starter med å fortelle har hun har flere erfaringer med elever som må ha helt egne opplegg i ulike fag. Dette er gjerne fag hvor de anser at eleven ikke er i stand til å nå det nivået klassetrinnet tilsier. Heidi trekker frem:

«Jeg har erfaringer med enkelte elever som vi ikke tenker kommer til å nå femteklassenivå. Da jobber gjerne eleven i egen bok, lavere trinn, og har egne oppgaver og eget opplegg, egne lekser».

Videre understreker hun, i likhet med Bente og Kari, at elevene med enkeltvedtak i de fleste fag følger resten av klassen, men med tilpassinger når det kommer til mengde lesing eller skriving.

Hvorfor blir spesialundervisningen organisert på denne måten?

Ansvar og samarbeid:

Vi snakker videre om hvordan lærerne opplever samarbeidet med spesialpedagog eller de som har ansvar for spesialundervisningen. I utvalgskriteriene mine har jeg et ekskluderingskriterie som går som følger: *det skal ikke være kontaktlærer som har ansvar for å legge opp spesialundervisningen*. Gjennom intervjuene viser det seg at dette er sant til en viss grad. Hos lærerne i denne studien er det ikke de alene som er ansvarlig for spesialundervisningen i sin klasse, men det er heller ikke en spesialpedagog alene som er ansvarlig. Dette vil utdypes i resultatene under.

Alle tre lærerne rapporterer om et tett og godt samarbeid med de som planlegger og gjennomfører spesialundervisningen. Bente forteller at de som har ansvar for

spesialundervisningen for hennes elever er andre lærere på hennes lærerteam. Dette gjør det da praktisk mulig å ha et tett samarbeid:

«Vi som er på trinnet og vi som har elever sammen, vi samarbeider jo hele tiden, og vi snakker sammen og vi diskuterer! Og alle kjører på en måte samme stil, og behandler elevene likt. Dette er jo veldig viktig, hvertfall med tanke på de elevene der det er atferdsproblemer inne i bildet».

Kari trekker også frem at det å arbeide teambasert er positivt for samarbeidet:

«Nå arbeider jo vi teambasert så da er vi egentlig veldig samkjørte og samarbeider veldig tett».

Videre peker Kari på at samarbeid kan være vanskeligere hvis det blir lagt opp til at en skal samarbeide om spesialundervisningen med noen som ikke er på samme lærerteam. Hun forteller at i slike tilfeller kan det være mer utfordrende å finne tid til samarbeid, men at de uansett forsøker å være så samkjørte som mulig.

Heidi forteller også om et godt samarbeid med faglærer, som er ansvarlig for å gjennomføre spesialundervisningen i Heidis klasse. Hun sier smilende:

«Jeg og faglærer samarbeider veldig fint! Det fungerer kjempebra!»

Hun forteller at de er plassert ved siden av hverandre på kontoret, og at dette legger til rette for et tett samarbeid på daglig basis.

Jeg blir nysgjerrig på om det er en spesialpedagog inne i bildet, eller om lærerne ene og alene er ansvarlig for spesialundervisningen. Det viser seg at ved skole «B» så har de én spesialpedagog som lærerne kan rådføre seg hos. Heidi forteller at:

«Ja vi har en lærer på skolen, en spes.ped. ansvarlig, kan du si, som vi kan rådføre oss med, som faglærer kan bruke da».

Hun forklarer at denne læreren har spesialpedagogikkutdannelse, og arbeider som en rådgiver for lærerne, i stedet for å bruke sin kompetanse i møte med elevene.

Ved skole «A» har de noe av den samme organiseringen som ved skole «B». Dette er en større skole, og i stedet for én spesialpedagogikkansvarlig, har denne skolen et spesialpedagogisk team. Selv om denne skolen har et spesialpedagogisk team er det fortsatt lærerne ved de ulike trinnene som har ansvar for å planlegge og gjennomføre spesialundervisningen. Bente forteller at:

«Vi kjenner elevene best da, så vi kommer med forslag på hvordan vi vil organisere det, og så har vi et spesialpedagogisk team som må godkjenne opplegget».

Kari underbygger dette ved å fortelle at også i hennes lærerteam er det lærere som har ansvar for spesialundervisningen, men at de har et godt spesialpedagogisk team på skolen som de har god støtte i. Alle tre lærerne forteller at de synes samarbeidet med de som er spesialpedagogisk ansvarlig ved skolen fungerer godt, og at det føles trygt å ha noen i ryggen når lærerne selv blir usikre.

Argument og føringer:

Videre snakker vi om hvilke argument som blir lagt til grunn for organiseringen av spesialundervisningen, og om for eksempel ledelsen kommer med tydelige føringer rundt dette. Her er lærerne veldig samstemte på ett punkt. Alle lærerne konkluderer med at til syvende og sist så er det lærerne som bestemmer hvordan spesialundervisningen skal legges opp, og at det er elevenes beste som står i sentrum.

Heidi er tydelig i svaret sitt når vi snakker om hva som gir føringer for hvordan spesialundervisningen organiseres:

«Nei det styrer vi selv. Det er vi som blir enige om hvordan vi legger den opp».

Hun forteller at de gjerne ser på hva som har blitt gjort før, hva som har fungert og ikke fungert, og så legger de en plan. Siden de som regel er to lærere tilstede i klasserommet, har de stått veldig fritt til å kunne organisere spesialundervisningen slik de selv ønsker. Hos Heidi er det som nevnt faglærer som er ansvarlig for å holde spesialundervisningen, og de er derfor ikke avhengig av en ekstern spesialpedagog med en fast timeplan de må forholde seg til.

Når vi beveger oss lenger inn i diskusjonen kommer det frem at lærerne nødvendigvis ikke står *helt fritt* når det kommer til organiseringen. Ressurser er her noe som går igjen i fortellingene til lærerne. Bente forteller at:

«Hver vår så er jo dette en kamp og en strid. For skoleledelsen og de som driver skole, de vil jo gjerne at vi skal spare på ressursene, og at vi gjerne blir tvunget til å tenke gruppesammensetninger noen ganger».

Bente legger til at dette likevel ikke hindrer lærerne å ha elevens vansker i sentrum, og at hvis de argumenterer godt nok så får lærerne det slik de ønsker. Kari forteller om noe av det samme:

«Noe kan jo være føringer på. For eksempel hvis en har flere med enkeltvedtak som kanskje administrasjonen sier skal være i en liten gruppe, altså de får en delt ressurs da, de får ikke en egen ressurs. Da må vi innenfor det bestemme om; er det effektivt å ha de i gruppe eller bør de for eksempel få en halvtime hver?».

Dette vil jo bety at ledelsen kan komme med enkelte føringer, men at det i tilfellene trukket frem i denne studien i hovedsak er lærerne som har det siste ordet når det kommer til hvordan spesialundervisningen faktisk blir gjennomført. Bente avslutter med å si:

«Så vi har ganske frie tøyler, innenfor noen visse, ja store rammer da hvertfall!».

4.2.1.2 Drøfting av «Å sikre fellesskapet»

Å sikre fellesskapet går som nevnt ut på at alle elever skal være en del av det faglige og sosiale fellesskapet i en klasse. Haug (2014, s. 29) trekker frem at i det store bildet ser dette ut til å være i orden i den norske skolen, likevel finnes det andre forhold som kan føre til ekskludering fra fellesskapet. Ifølge Nes (2017, s. 147) kan en skille mellom ekskludering *fra* og *innen* opplæringen i fellesskolen. Ekskludering *fra* opplæringen handler i stor grad om alternative eksterne opplegg, mens ekskludering *innen* opplæringen handler om utskilling av elever fra eller innen klassen. I mine data ser vi at alle elevene som er trukket frem som eksempler er en del av, eller har vært en del av et klassefellesskap. Videre vil jeg derfor forholde meg til ekskludering i form av ekskludering *innen* opplæringen i fellesskolen.

I mine data kommer det frem at spesialundervisningen i dag for det meste foregår inne i klasserommet, eller i liten gruppe. Det rapporteres om veldig få alenetimer. Lærerne er klar på at organiseringen er avhengig av hvilken elev det gjelder, og at de derfor ikke har noen felles regel på hvordan den skal organiseres. Dette underbygger Haug (2017, s. 386) når han trekker frem at spesialundervisningen er svært kompleks, og påvirkes av mange ulike faktorer, alt fra elevenes vansker, til ressurser ved den gjeldende skolen.

Gjennom Haugs (2014) dekonstruering av begrepet inkludering ser en at *fellesskap* og *utbytte* er likeverdige deler av begrepet. Hvis enkelte elever ikke har tilstrekkelig utbytte av å være i fellesskapet, er det da inkludering? Når jeg snakker med lærerne får jeg en klar oppfatning om at det spesialundervisningen så langt det lar seg gjøre organiseres med elevenes individuelle behov i sentrum, og at dette i noen tilfeller kan føre til at undervisning utenfor klasseromsfellesskapet er det mest gunstige. Å være i klassefellesskapet til enhver tid kan nemlig ha motsatt effekt av intensjonene. Det kan virke stigmatiserende for eleven, for eksempel hvis forskjellen mellom eleven og klassen blir svært tydelig (Festøy & Haug, 2017, s. 70). Dette er noe som også blir trukket frem i mine data når lærerne begrunner hvorfor noen ønsker undervisning utenfor klasserommet. «Ønsker» er her et viktig stikkord. Det nevnes at i flere tilfeller er det elevene selv som har ønsket å forlate klasserommet. Hvis eleven ikke har utbytte av å være i fellesskapet til enhver tid, vil det å ekskluderes kanskje virke like inkluderende med tanke på læringsutbytte og selvfølelse. Som Florian (2008, s. 202) påpeker; inkludering handler ikke bare om retten til å være i fellesskapet, men også om kvaliteten på tiden der.

Det er vist at undervisning utenfor klassen kan føles ekskluderende (Nes, 2017, s. 163), og dette blir også trukket frem som en av årsakene til at lærerne i studien min forsøker å gjennomføre det meste av spesialundervisningen i klasseromsfellesskapet. Obiakor et al. (2012, s. 480) nevner at studier viser at elever som opplever vansker i skolen ønsker å være en del av klasseromsfellesskapet, lære det samme som de andre, og bli behandlet på samme måte. Spesielt når elevene er kommet opp på mellomtrinnet, rapporteres det i min studie om at elevene synes det er vanskelig å skulle «skille seg ut».

På den andre siden kan ekskludering også oppleves som en akseptert del av variasjon i arbeids- og organiseringsformer (Nes, 2017, s. 163). Når det kommer til hvordan

ekskludering blir oppfattet, tenker jeg at mye av ansvaret ligger på lærerne, og hvordan den ordinære opplæringen organiseres. I intervjuene kommer det frem ved flere anledninger at lærerne også opplever *undervisning i grupper* som en akseptert undervisningsform hos elevene. Det trekkes frem at de fleste elevene ønsker å være med ut i gruppe når muligheten byr seg. Mitchell (2014, s. 124) peker på *aksept (acceptance)* som viktig i arbeidet med inkludering, og at lærere spiller en viktig rolle i å modellere gode holdninger. Hvis en inkluderer undervisning i grupper som en vanlig undervisningsmetode, kan en da tenke seg at det vil føles mindre stigmatiserende for de som faktisk har behov for undervisning i mindre grupper? Lærerne i min studie forteller at de opplever elevene i dag som svært aksepterende når det kommer til ulike tilpassinger. Det reflekteres over at en mulig årsak til dette er at de har vært vant til slike varierte undervisningsmetoder siden 1. klasse.

Ekskludering fra fellesskapet handler om mer enn plassering. Det kan også være knyttet til fag; at elever med enkeltvedtak for eksempel har individuelle opplegg, og andre mål enn resten av elevgruppen. Festøy og Haug (2017, s. 54) trekker frem at det har vist seg som en tendens at spesialundervisningen skiller seg fra den ordinære undervisningen når det kommer til innhold og arbeidsmetoder. Dette fører til at elevene gjerne møter ulike krav og forventninger i løpet av skoledagen, noe som kan oppleves som et hinder for læring. En oversiktlig opplæring, med klare forventninger og mål gir de beste forutsetningene for læring (Hattie, 2013 i Festøy og Haug, 2017, s. 57). I min studie rapporterer lærerne både om individuelle opplegg, og at de forsøker så langt det lar seg gjøre å følge den ordinære opplæringen. Her igjen er det avhengig av elevenes forutsetninger.

Jeg opplever gjennom samtalene at graden av individuelle opplegg også henger sammen med hvordan spesialundervisningen organiseres. Hos Heidi foregår det meste av spesialundervisningen fast i liten gruppe, i forhold til hos Kari og Bente der målet med spesialundervisningen gjerne er at elevene skal være mest mulig inne i klasserommet. Heidi rapporterer også om flere individuelle opplegg enn de to andre lærerne. Kan en da på bakgrunn av dette tenke at det kan være enklere å legge opp til individuelle opplegg når elevene likevel er ute av klasseromsfellesskapet? Festøy og Haug (2017, s. 54) fremhever at når elever med ulike utfordringer er ute av klassen, vil en i mindre grad vekte å bedre

kvaliteten på det ordinære tilbudet (Festøy & Haug, 2017, s. 55). Jeg har på ingen måte nok data til å trekke generelle konklusjoner om denne sammenhengen, men en kan kanskje tenke seg at dette kan henge sammen.

Samarbeidet mellom de som har ansvar for spesialundervisningen og de som har ansvar for den ordinære opplæringen vil være avgjørende for sammenhengen (koherensen) mellom de to undervisningsformene. Dette vil igjen være avgjørende for følelsen av å være en del av fellesskapet. Festøy og Haug (2017, s.62) trekker frem at mangel på samarbeid og manglende innsikt i andre sin undervisning ofte er årsaken til dårlig sammenheng i opplæringstilbudet. I min studie er lærerne fornøyd med samarbeidet, og trekker frem det å arbeide teambasert som svært positivt for sammenhengen. De trekker frem at fordi det er lærere på teamet som har ansvar for både spesialundervisningen og den ordinære opplæringen, skaper dette gode forutsetninger for å knytte de to undervisningsformene tett sammen.

Data fra KIO- prosjektet (Kvalitet i opplæringa) viser en tendens til at over halvparten av lærerne i skolen har spesialundervisning, og at over halvparten av disse mangler formell spesialpedagogisk kompetanse (Bele, 2012, s. 226). Dette underbygges av mine resultater, hvor det viser seg at det er lærere uten studiepoeng i spesialpedagogikk som har ansvar for spesialundervisningen. I dag finnes det ingen formelle krav i skolen om at spesialundervisning skal være organisert av en lærer med formell spesialpedagogisk kompetanse (Bele, 2012, s. 225), selv om studier viser at lærernes kvalifikasjoner og kompetanse er avgjørende for resultatene av spesialundervisningen (Bele, 2012, s. 234). Det som da vil være viktig for kvaliteten på spesialundervisningen er at skolene har lærere med ekspertkompetanse innenfor spesialpedagogiske områder, og at disse kan veilede sine kollegaer (Egelund 2009 i Bele, 2012, s. 234).

Lærerne i min studie forteller at de har spesialpedagogisk ansvarlige å rådføre seg med. Hos skole «A» må de spesialpedagogiske oppleggene også godkjennes av det spesialpedagogiske teamet, før de kan sette inn tiltakene. Lærerne rapporterer også om et godt samarbeid med de som er spesialpedagogisk ansvarlig. De understreker at det er betryggende å ha noen med kompetanse på området i ryggen når de blir usikre. Kombinasjonen av

ekspertkompetanse og et godt samarbeid virker forhåpentligvis som en kvalitetssikring, og er med på å sikre god kvalitet i spesialundervisningen.

Det er ikke bare elevenes behov som påvirker organiseringen av spesialundervisningen. Som Haug (2017, s. 386) påpeker blir gjerne organiseringen også påvirket av faktorer som holdninger, kompetanser, ressurser og prioriteringer til blant annet skoleledelsen. Lærerne i min studie er tydelig på at det er lærerne som har det siste ordet, men at skoleledelsen gjerne kommer med forslag for å spare på ressurser. Et eksempel som nevnes her er at ledelsen kan gi en delt ressurs til elever som har like vansker. Til tross for dette mener lærerne i min studie at føringene fra ledelsen ikke hindrer dem i å ha elevens beste i fokus.

4.2.2 Å sikre deltakelse – «Vi klarer ikke å trylle alltid!»

Å sikre deltakelse handler om å legge opp til en undervisning som sikrer at alle elevene kan aktivt ta del i den opplæringen som foregår i klasserommene, innenfor fellesskapet av elever (Haug, 2014, s. 31). Dette stiller store krav til kvaliteten på opplæringen, og vil henge tett sammen med lærernes evne til å tilpasse opplæringen.

4.2.2.1 Presentasjon av resultat

Hvordan blir den ordinære opplæringen tilpasset når elevene med enkeltvedtak ikke har spesialundervisningsressurser?

Mestring og tett oppfølging av voksne:

Tilpasset opplæring generelt ble beskrevet under delkapittel 4.1. Når vi snakker om hvordan lærerne mer spesifikt tilpasser de undervisningsøktene der elevene med enkeltvedtak ikke har ekstra spesialundervisningsressurser, er det spesielt to ting som går igjen. Tett oppfølging, samt forsøke å gi elevene en følelse av mestring.

Bente starter med å fortelle at:

«Det er jo veldig få elever som har spes.ped. hele tiden sant, det er jo bare noen få».

Fordi de fleste elevene med enkeltvedtak bare har ekstra ressurser noen få timer i uken, forteller Bente at hun alltid må ha disse elevene i hodet når hun planlegger og gjennomfører

den ordinære undervisningen. Hun trekker frem at disse elevene har jo gjerne enkeltvedtak fordi de ofte trenger mye hjelp generelt:

«De er gjerne svake generelt sant, så de trenger jo mye hjelp uansett om de har en ekstra lærer sammen med seg eller ikke».

Bente legger derfor vekt på at hun fokuserer på å få tilpasset oppgavene, og hjulpet disse elevene underveis slik at de forhåpentlig forlater klasserommet med mestringsfølelse.

Kari forteller også at hun fokuserer på å legge opp til en undervisning der disse elevene blir ivaretatt. Videre forteller Kari at det gjerne er disse elevene hun først har i øyekroken når de skal begynne å jobbe med noe. Hun trekker frem at elevene med enkeltvedtak gjerne trenger litt ekstra «drahjelp» og tett oppfølging i løpet av timen. Hun forteller derfor at hun er nødt til følge disse elevene tett opp gjennom hele undervisningsøkten:

«Du går jo og svinser litt til og fra med de elevene da, du følger de opp tett!».

Bente trekker frem at fordi hun har flere elever med enkeltvedtak i sin klasse så er hun så «bortskjemt» at hun har en ekstra lærer med seg i de fagene hun mener elevene trenger mest hjelp. Dette er fagene norsk, matte og engelsk. Hun fortsetter med å fortelle at:

«De klarer gjerne å henge med i de litt mer muntlige fagene, som samfunnsfag for eksempel, der det ikke er så mye krav til skriftlig arbeid og sånn».

Til slutt forteller hun at lærerne som er inne og underviser i hennes klasse er veldig flink til å bruke visuell støtte når de underviser, samt at digitale tavler har gjort det enklere å kjøre en sammensatt og variert undervisning som favner om flere.

Hos Heidi er som nevnt spesialundervisningen organisert på en annen måte enn hos Bente og Kari. Hos Heidi har de ressurser nok til å kjøre liten gruppe parallelt i de timene hvor elevene strever mest. Men det hender også her at hele klassen er samlet i enkelte fag. I disse timene innrømmer Heidi at hun tilpasser det faglige opplegget lite:

«Her tilpasser jeg egentlig lite, må jeg innrømme ... i selve undervisningen så opplever jeg at de fleste på gruppen klarer å få med seg undervisning da».

Men hun legger til at de gjerne tilpasser leksene i forhold til mengde i alle fagene. I likhet med Bente, trekker Heidi frem at dette gjerne gjelder mer muntlige fag, der elevene ikke skal skrive og lese så mye på egenhånd i løpet av undervisningen.

Heidi skiller mellom faglige- og atferdsmessige tilpasninger i sin fremstilling. Når vi snakker om tilpassinger rettet mot atferd kommer det frem at de gjør flere tiltak rettet mot å sørge for at elevene får nok støtte i form av voksenkontakt i løpet av timen. Her trekker Heidi frem at det er viktig å bruke de voksne som er tilstede taktisk, slik at en får støttet opp der det er nødvendig. Hun forteller at noen elever kanskje trenger en hånd på en skulder for å roe seg ned, mens noen henger ikke med og trenger ekstra faglig støtte.

Bente nevner til slutt at det var verre å legge opp til en undervisning som favnet om også de «svakeste» elevene før de fikk nok ressurser:

«Det var litt verre før, før vi fikk nok ressurser og sånn så kunne det jo være at de ikke fikk nok oppmerksomhet, at de ikke følte mestring når de gikk ut av timen».

Hun forteller at det å sørge for at elevene føler mestring er noe de alltid tilstreber, men at uten nok ressurser er det utfordrende. «Vi klarer ikke å trylle alltid!», avslutter Bente.

Individuell tilpassing:

Det diskuteres også om lærerne har opplevd situasjoner der de er nødt til å gjøre individuelle tilpasninger i den ordinære undervisningen. Her trekker lærerne frem at vansker med språk gjerne fører til at individuell tilpassing er nødvendig i den ordinære undervisningen. Kari forteller at:

«For eksempel fremmedspråklige elever ikke sant, som er svak i norsk, da blir det gjerne til at de får et alternativ».

Kari fortsetter med å si at dette gjerne løses ved at hun går bort til eleven og gir eleven en alternativ oppgave etter hun har satt hele klassen i gang med arbeidet.

Bente forteller også at hun opplever at alternative oppgaver gjerne er nødvendig når det er språkvansker inne i bildet. Hun trekker frem faget engelsk som et eksempel:

«I engelsk da for eksempel, hvis elevene skal skrive en tekst på engelsk så kanskje noen trenger et bilde slik at de kan skrive på norsk til bildet og prøve å oversette. For når det er noen språkvansker inne i bildet så er det ikke så lett å skrive på engelsk!».

I tillegg til alternative oppgaver så trekkes digitale hjelpemidler frem som nødvendig individuell tilpassing ved språkvansker. Både Heidi og Bente understreker at digitale hjelpemidler som PC er nødvendig spesielt for elever med diagnosen dysleksi. Heidi forteller at hun gjerne opplever elever med dysleksi som skarpe, men at de sliter med å stokke om på bokstavene. PC gjør det da mulig for disse elevene å følge den ordinære opplæringen bedre. Bente forteller at elever med dysleksi både får bruke PC med tekstpilot i undervisning, og at de kan få leseleksen som lydfil eller med støtte fra «Brettboka».

I forhold til individuell tilpassing diskuterer vi hvordan elevene aksepterer slik tilrettelegging. Her har alle tre lærerne den samme oppfatningen; at dagens barn er veldig flinke til dette. Kari sammenligner dagens barn med når hun selv gikk på skolen, og konkluderer med at det er mye større aksept blant dagens barn:

«Unger i dag, de er veldig flinke til dette! Ungene aksepterer det veldig og er helt vant til det. Så hatten av til dagens barn!».

Heidi forteller at hun opplever at det er høy takhøyde fordi elevene helt siden 1. klasse har opplevd at der har vært elever som har utmerket seg i begge ytterkanter av skalaen:

«Det har blitt ganske høy takhøyde for at de klarer å godta hverandre på tross av utfordringer synes jeg!».

Bente forteller også at hun opplever stor aksept blant elevgruppen, og utdyper:

«De er jo vant til at der er flere som på en måte gjør andre ting ... og slik jeg oppfatter det så synes de det er helt greit, det er ingen som mukker, det er ingen som letter på et øyebryn eller noe i skoletiden».

«I skoletiden» er et viktig stikkord som Bente legger vekt på. Hun er tydelig på at hun ikke kan vite hva elevene sier til hverandre på fritiden, men at hun gjennom samtaler med elevene og gjennom elevundersøkelser ikke har opplevd at elevene har rapportert om å bli

terget for slik tilpassing. Selv om Bente selv ikke har opplevd stygge kommentarer, reflekterer hun over at det vil jo kanskje kunne forekomme. Hun forklarer ved å si:

«Det er veldig vanskelig å drive tilpassing og spes.ped uten at det vises. De andre barna vet jo hvem som får hva, og de har sikkert full kontroll på hvem som er god i det og det! Slik er det bare!».

Ikke-faglige tiltak:

Skoledagen består av mye mer enn fag. En vet at enkelte elever får enkeltvedtak basert på mer komplekse vansker, som gjerne også griper inn i det sosiale aspektet på skolen. Vi diskuterer derfor om lærerne har opplevd situasjoner hvor tiltak har vært nødvendig i andre situasjoner på skolen, og hvordan dette har vært løst.

Alle tre lærerne forteller at de har flere erfaringer med elever som trenger ekstra støtte i andre situasjoner enn fag. De er også samstemte i at i disse tilfellene, er de sosiale problemene gjerne noe av årsaken til at elevene har fått enkeltvedtak. Bente beskriver det ved å si:

«Det er jo gjerne, ofte en del av diagnosen til disse elevene. Sosiale problemer, problemer med relasjoner og elever med språkvansker, de trenger også ofte hjelp fordi de misforstår og ikke klarer å følge regler i lek og så videre».

Bente fortsetter med å fortelle at elevene i 7.klasse trenger mindre hjelp nå enn når de var yngre:

«De trenger mindre hjelp nå i 7.klasse for det har jo sunket inn litt det vi har jobbet med, og de har modnet».

Videre legger hun vekt på at det selvfølgelig også i 7. klasse vil være elever som fortsatt trenger ekstra støtte, og at garderobesituasjoner kan være utfordrende. Heidi underbygger det Bente sier ved å fortelle at:

«Man har jo enkeltvedtak som går på atferd sant, og der trengs det på en måte støtte i alle situasjoner».

Heidi trekker frem relasjoner til voksne og medelever, overganger mellom aktiviteter, og garderobesituasjoner som eksempler. Kari nevner også overganger som utfordrende, samt andre aktiviteter utenfor rammene av klasserommet:

«Det er ikke alltid vanskelig for de inne i et klasserom, men det er for eksempel i mat og helse, i kunst og håndverk, i gym, når du skal ha gruppearbeid, litt sånn utenom vanlige dager».

Noe Kari legger vekt på er at slike problemer ikke nødvendigvis trenger å være knyttet til et enkeltvedtak:

«Det er jo ikke sånn at du må ha enkeltvedtak for å ikke mestre overganger og friminutt og slikt da!».

Hun forteller at dette er utfordringer lærere gjerne møter uavhengig av om de har elever med enkeltvedtak i sin klasse.

Vi snakker videre om hvordan slike situasjoner blir håndtert, og hvilke tiltak som eventuelt settes inn. Her trekker lærerne også frem *tett voksenkontakt*, og spesielt bruk av assistenter. Kari trekker frem at det kan være utfordrende som lærer å håndtere slike ustrukturerte situasjoner og aktiviteter på skolen. Kari forteller at hun alltid må ha de elevene som strever med slike situasjoner i bakhodet, men at av og til så går det ikke slik hun ønsker:

«Det er mye å tenke på hele tiden, og du klarer det ikke hele tiden heller, av og til går de dessverre litt for lut og kaldt vann».

Bente forteller at i tilfeller der sosiale problemer er en av årsakene til enkeltvedtaket, blir gjerne noe av ressursen til elevene brukt til å sette inn en assistent. Denne assistenten skal da være tilstede i garderoben og ute, og være i forkant av situasjoner. Hun trekker frem at disse tiltakene lykkes i større og mindre grad, og at det har vært veldig varierende fra elev til elev.

Heidi forteller også at slike situasjoner utenfor klasserommet gjerne blir løst ved å sette inn assistenter, og at disse skal følge klassen når elevene forlater klasserommet:

«Assistentene skal forlate undervisningen før den er ferdig og være i garderoben før elevene kommer, slik at det alltid er en voksen i garderobesituasjoner. Det samme gjelder når friminuttet er slutt så skal mine assistenter følge min klasse inn og så kommer det en annen voksen og følger de til klasserommet».

4.2.2.2 Drøfting av «Å sikre deltakelse»

Å sikre deltakelse handler om at elevene skal ha mulighet til engasjement i meningsfylt aktivitet (Haug, 2014, s. 12). Som nevnt innledningsvis tilbringer gjerne elevene med enkeltvedtak det meste av tiden i den ordinære undervisningen, og kvaliteten på denne vil derfor være svært avgjørende, også for disse elevenes læring. Elevene skal være ekte deltakere, ikke tilskuere i undervisningen, og *tilpasset opplæring* blir et viktig virkemiddel. Det er viktig å understreke at deltakelse ikke gir en garanti for læring, men at det er en forutsetning for læring (Haug 2014, s. 31).

Som nevnt under delkapittel 4.1.2 *Drøfting av «Lærernes oppfatning av begrepene inkludering, tilpasset opplæring og motivasjon for læring»*, kommer det frem i min studie at lærerne er godt kjent med begrepet tilpasset opplæring, og at de forsøker å tilpasse undervisningen etter beste evne. Det som også kommer frem, er at praksisen varierer. Når vi snakker om tilpasset opplæring generelt kan vi se at lærerne i hovedsak refererer både til kvantitativ og kvalitativ *differensiering*. Nivådeling av opplæringen, differensiering i form av mengde, og bruk av varierte arbeidsmetoder trekkes frem. Dette kan i hovedsak knyttes til en *vid forståelse* av begrepet tilpasset opplæring, og vil være med på å heve den overordnede kvaliteten av den ordinære opplæringen. Dette er positivt, og vil komme alle elevene til gode.

Men som både Florian (2008), Haug (2014) og lærerne i min studie trekker frem, vil der alltid være noen elever som krever ekstra tilpassing. Dette behovet dekkes i noen grad av retten til spesialundervisning, men dette vil som regel ikke være tilstrekkelig. Elevene har krav på enkeltvedtak fordi det er vurdert at elevene ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen (§5-1, Rett til Spesialundervisning, opplæringslova, 1998). En kan derfor tenke seg at disse elevene vil trenge ekstra tilpassing utover generell tilpasset opplæring, også i den ordinære undervisningen. Når vi snakker spesifikt om tilpasset

opplæring i de timene der alle elevene er tilstede, og elevene med enkeltvedtak ikke mottar spesialundervisning, er det spesielt én ting som trekkes frem; *tettere voksenkontakt*.

Bele (2012, s. 231) hevder at en aktiv, pågående lærerrolle, i tillegg til differensiert undervisning, er viktig for elevenes læringsutbytte. Lærere som er tett på elevene, og som følger dem kontinuerlig, oppnår mer enn en distansert lærer som overlater mer av læringen til elevene selv (Bele, 2012, s. 232). Dette underbygges også av Hattie (2013) som understreker at læreren er blant de sterkeste påvirkningsfaktorene innen læring. I min studie nevnes det at elevene med enkeltvedtak gjerne trenger «ekstra drahjelp» i oppstarten, i tillegg til tett oppfølging underveis i arbeidsøkten. Dette kan sees i sammenheng med at en i de senere årene har sett en økning av elevaktivt arbeid. Dette er noe som også rapporteres om i min studie, hvor lærerne nevner mer bruk av undersøkende aktiviteter og mindre bruk av «tradisjonell kateterundervisning». Elevaktivt arbeid stiller store krav til elevenes selvstendighet, noe elevene har varierende forutsetninger for å mestre (Festøy & Haug, 2017, s. 53).

Haug (2012, s. 70) nevner at elever som strever har et lavere aktivitetsnivå i selvstendig arbeid, enn velfungerende barn. Tett oppfølging av læreren vil derfor være spesielt viktig for elevene med enkeltvedtak. Dette ser lærerne i min studie ut til å være oppmerksom på, men noe som også trekkes frem er at slik tett oppfølging er utfordrende å få til uten nok ressurser. Men kan de voksne i noen tilfeller komme *for tett* på elevene? Som Blatchford og Webster (2013) påpekete i sin forskningsrapport, skapte det intime forholdet mellom elev med enkeltvedtak og assistent til en følelse av ekskludering fra det sosiale og faglige fellesskapet. Voksenkontakten satt en stopper for elevenes interaksjon med medelever og lærer. I verste fall kan eleven bli fratatt muligheten til eget initiativ, og bli et offer for det en kan kalle *lært hjelpeløshet* (Lillemyr, 2007, s. 182). Lært hjelpeløshet er blitt koblet til det å være *amotivert*, de stiller seg likegyldige (Lillemyr, 2007, s. 24). Eleven vil miste troen på seg selv som aktør i eget liv. Dette vil ha svært negativ effekt på elevenes indre motivasjon, og vil dermed fungere som en trussel mot det sosiale og faglige læringsutbyttet. Det vil derfor være viktig å vite når en er *for tett* på, og når voksenkontakten er støttende.

I tillegg til *tettere voksenkontakt* trekkes det også frem at lærerne har de «svakeste» elevene i bakhodet når de planlegger alle undervisningsøkter, og at de streber etter å legge opp til en

undervisning der alle elevene kan oppleve *mestring*. Damsgaard og Eftedal (2014, s. 47) forteller også at lærere gjerne først fokuserer på de «svake» elevene, når det kommer til tilpasset opplæring. Én lærer begrunner dette med at det er mer *synlig* at en må tilpasse til de som ikke henger med, «selvsagt skal ingen sitte og gjøre ingenting» (Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 48).

Jeg har ingen data som kan bekrefte eller avkrefte påstandene til lærerne når det kommer til elevenes deltakelse. Jeg må derfor ta utgangspunkt i deres fortellinger. Mestringsopplevelser er avgjørende for elevenes læring, og nært knyttet til motivasjon. Det er vist at elever vil være motivert til å sette i gang med oppgaver de har forventning om å mestre (Margolis & McCabe, 2006, s. 219). Selve følelsen av å være kompetent i seg selv bidrar til en sterk indre tilfredsstillelse, noe som vil ha konsekvens for den indre motivasjonen (Lillemyr, 2007, s. 179), og dermed elevenes læringsutbytte.

Det viser seg at forventninger om mestring utvikler seg på grunnlag av erfaringer en har med å lykkes eller mislykkes med slike oppgaver tidligere (Lillemyr, 2007, s. 182). Et viktig prinsipp vil da være å tilpasse oppgavene og aktivitetenes vanskegrad, nemlig å gi passende (optimale) utfordringer (Lillemyr, 2007; Wigfield et al., 2012; Margolis & McCabe, 2006). I tillegg til å ha de «svakeste» i bakhodet, legger lærerne som nevnt vekt på nivåinndeling i arbeidet. Dette kan vitne om at lærerne streber etter å gi alle elevene mestringsopplevelser på sitt nivå.

Noen ganger vil kanskje ikke nivåinndeling være nok for å legge til rette for mestringsopplevelser, og lærerne kan også fortelle at de har flere erfaringer med at enkelte elever trenger ytterligere individuell tilpassing, også i den ordinære opplæringen. Dette kan vi knytte opp mot den *smale forståelsen* av tilpasset opplæring. Elever med språklige vansker blir trukket frem som et eksempel hvor ytterligere tilpassing gjerne er nødvendig. Dette kan være tilpassing i form av egne oppgaver, eller ved hjelp av ulike digitale verktøy. I samtalene trekker lærerne frem bruk av PC og bruk av digitale tavler for å sørge for visuell støtte, som gode hjelpemidler for å få tilpasset opplæringen. Dette underbygges av Nordahl (2018, s. 124) som hevder at teknologi kan bidra til inkludering av elever med spesielle behov i fellesundervisningen. Tilpassede læremidler og forsterket støtte til tekstproduksjon er noen av hjelpemidlene Nordahl trekker frem.

Læringen i skolen handler om mye mer enn fag. Som Nes (2017, s. 67) påpeker, er *tilstrekkelig utbytte* innenfor inkluderingsidealet både knyttet til faglig og sosial læring (Nes, 2017, s. 67). Overordnet del av læreplanen (LK06) sier at «Skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Nå har vi snakket om hvordan lærerne tilrettelegger undervisningen i klasserommet, men hva gjøres i situasjoner utenfor klasserommet?

Det trekkes frem at ustrukturerte situasjoner kan oppleves som utfordrende både for elevene og lærerne. For eksempel garderobesituasjoner, overganger mellom aktiviteter/klasserom, samt sosialt samspill. I likhet med i klasserommet, trekker lærerne frem *tett voksenkontakt* som viktig i disse situasjonene. Der vanskene til elevene berører det sosiale aspektet, trekkes det frem at assistenter gjerne blir satt inn som en del av ressursen. Assistentene blir brukt for å være i forkant av negative situasjoner, eller som hjelp til konfliktløsning dersom dette oppstår. Det sosiale aspektet vil drøftes nærmere under 4.2.4 *Å sikre utbytte*.

Termen «svake» og «sterke» elever er hyppig brukt, også i mediene (Waage, 2019). Vi kan se termene «svakeste» og «svake elever» igjen i sitatene til lærerne i denne studien, samt blant informantene til Damsgaard og Eftedal (2014). Disse termene er ikke helt uproblematisk, og etter hvert også omdiskutert. Det å være «svak» eller «sterk» er et relativt begrep. En er avhengig av en sammenligning. Elevenes egenskaper eller ferdigheter måles opp mot hvor godt de passer inn i skolesystemet. Og som vi vet varierer praksisen fra skole til skole, samt at holdningene til lærere er svært ulike. Fordi både skoler og lærere er forskjellige, så kan kanskje en elev som vurderes som svak ved én skole bli vurdert som normal eller kanskje sterk av en annen lærer ved en annen skole. Elever kan også være ressurssterke i ett fag, og ha større vansker i et annet. Jeg mener at disse termene er lite gunstige i et inkluderende perspektiv.

Termene er positivt og negativt ladet, det vil aldri være positivt å være «svak». I et inkluderende perspektiv vil målet være å lære at alle er forskjellige, men gode nok som vi er. Vi er forskjellig, har ulike interesser og ulike forutsetninger for å lære ulike kunnskaper og ferdigheter. Slik skolesystemet er i dag vil dette være vanskelig å realisere, tenker jeg.

Spenningen mellom *inkludering og tilpassing og testing og måloppnåelse* er et klart dilemma. Dette er et dilemma Damsgaard og Eftedal (2014, s. 75) også peker på. Det skal være plass til alle i den inkluderende skolen, der likeverd skal ivaretas gjennom ulikhet. Men når elevenes kompetanse skal vurderes, når kunnskaper og ferdigheter skal måles, møter elevene de samme kravene uavhengig av individuelle forutsetninger (Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 75). I forhold til målene og testene vil elevene naturligvis ha svak eller sterk måloppnåelse, eller svake eller sterke resultater. En kan da tenke seg at termene «svake» og «sterke» elever er lett å ty til, selv om de kan oppleves stigmatiserende (Waage, 2019), og gi signal om hvilke holdninger og forventninger en har til disse elevene.

4.2.3 Å sikre medvirkning – «Det er jo også veldig variabelt da»

Å sikre medvirkning er en viktig del av den inkluderende skolen. Dette går ut på at både elevene og foreldrene skal ha god tilgang på informasjon, samt gode muligheter til å diskutere og påvirke saksforholdene som gjelder dem selv (Haug, 2014, s. 34).

4.2.3.1 Presentasjon av resultat

Hvordan blir elevenes stemme hørt?

På initiativ av lærerne:

Når vi snakker om hvordan elevene selv tar del i planleggingen av den tilpasningen de mottar, rapporteres det om veldig varierende samarbeid. Heidi er rask med å innrømme at elevene kanskje deltar for lite i dette:

«Nå føler jeg meg veldig fersket her (flirer), men jeg føler at de er veldig lite med egentlig».

Hun fortsetter med å si at det gjerne er den vanlige elevsamtalen som kan regnes som det samarbeidet de har med elevene på dette området. Jeg blir nysgjerrig og lurert på om det hender at elevene kommer med innspill underveis i skoleåret, siden de ikke snakker med elevene i forkant. Heidi forteller at hun har kort erfaring, men at hun faktisk allerede har opplevd at de har gjort justeringer i gjennomføringen grunnet innspill fra eleven selv. Dette kan vitne om at elevenes stemme blir hørt, men ikke før elevene selv føler de ønsker en endring, og tar initiativ til å si noe om det.

Kari legger vekt på at de forsøker å få til en dialog med elevene, men at dette kan være veldig forskjellig fra elev til elev. Noen elever mestrer å sette ord på det som er vanskelig, mens andre ikke gjør det:

«Sånn med en elev jeg har hatt ... så klarte denne eleven å sette litt ord på hva som var vanskelig. Men ofte møtes du av bare av nei det er vanskelig, jeg suger i matte!».

Hun fortsetter med å fortelle at for noen elever kan det være vanskelig å være bevisst på hvilke utfordringer de har, og at et samarbeid om organiseringen i disse tilfellene kan være utfordrende.

Bente rapporterer om et litt annet samarbeid. Hun har elever som nå er over 12 år, og er derfor bevisst på at elevene skal ha noe å si om sin egen skoledag. Bente forteller at:

«De blir konsultert da vil jeg si, de er ikke med på å lage sine egne planer, men de får en viss påvirkning på utførelsen ja!».

Hos Bente lager lærerne først en plan, og så diskuterer de den med elevene det gjelder:

«Nå når de er blitt 12 år så diskuterer vi det med elevene og hører hva de synes og så får de bestemme selv om de vil ha det slik eller sånn og så føyer vi oss etter det».

Hun forteller at de gjerne diskuterer om elevene ønsker alenetimer, liten gruppe eller å være i klasserommet. Elevene med enkeltvedtak får også tilbud om å kunne gjøre leksene sine på skolen, dette får de også være med på å bestemme selv. Bente fortsetter med å fortelle at de gjerne har slike samtaler med elevene flere ganger i løpet av året, fordi ting gjerne endrer seg:

«Dette her er jo gjerne samtaler som vi har med dem flere ganger i løpet av et år da, for det endrer seg jo litt. Det de vil på høsten er ikke nødvendigvis det de vil rett før jul».

Initiativ fra eleven:

Det å «bli hørt» handler gjerne ikke bare om samtaler satt i gang av læreren. Under

intervjuene snakker vi også om hvordan initiativ fra eleven kan påvirke undervisningen lærerne har planlagt.

Kari starter med å si: «Ja, det er hele tiden!». Hun fortsetter med å fortelle at hun er glad for at hun nå har så mye erfaring, og at dette gjør henne i stand til å, med Karis ord, «kunne snu på flisa». Hun forteller også at hun har erfaringer med lærere som er rigide og har problemer med å endre opplegget sitt underveis, og hun reflekterer over at dette kanskje kan henge sammen med erfaring:

«Nå som jeg er erfaren lærer da, såklart blir det enklere for hver gang fordi du har et repertoar som du har i bakhodet da!».

Bente forteller også at hun ofte må endre den planlagte undervisningen der og da:

«Ja det kan jo skje med alle elever! Men kanskje spesielt med de elevene som har enkeltvedtak, for hvis det er noe det plutselig viser seg at de er veldig interessert i så må vi jo bare gripe dagen!».

Gjennom hele datamaterialet kan jeg også se at lærerne ordlegger seg ved å bruke «synes han», «synes eleven» e.l. i svarene sine. Dette kan på den ene siden vitne om at lærerne tar elevenes meninger og følelser i betraktning, selv om de kanskje ikke er så bevisste på dette når de tenker over det. På den andre siden, kan det være tilfelle at lærerne ilegger elevene meninger som kanskje ikke alltid stemmer om en hadde spurt eleven? Dette har jeg ikke nok data til å kunne utdype videre.

Hvordan blir foreldrenes stemme hørt?

Når vi snakker om foreldrenes involvering, er lærerne egentlig ganske samstemte. Lærerne rapporterer om at som regel så er det kontaktmøtene to ganger i året som kan regnes som det samarbeidet de har. Det er selvfølgelig også variasjoner her. Kari forteller at «det er jo også veldig variabelt da», men at en gjerne har litt tettere kontakt med foresatte til elever med enkeltvedtak:

«Det er jo kontaktmøter, og klart du har jo en litt mer tettere dialog med de gjerne, enn med vanlige foreldre, altså de som bare har elever i ordinær opplæring da, som

kanskje bare har to kontaktmøter i året, og det er der du møter foreldrene. Disse har du kanskje litt mer kontakt over mail eller telefon da».

Bente forteller også at samarbeidet ofte er konsentrert til kontaktmøtene. Her forteller hun at hvis foreldrene kommer med forslag her så tar de det til etterretning. Hun fortsetter med å fortelle at det er lærerne som lager planene og bestemmer hva elevene skal gjøre, men at hvis foreldrene har motforestillinger så må de ta hensyn til det. Men her er det foreldrene som må ta initiativ selv:

«De er ikke med på å lage planene eller komme med forslag hvis de ikke gjør det på eget initiativ da».

Heidi forteller også at de gjerne ikke har så tett samarbeid, men hun føler ikke ansvaret ligger på lærerne alene. Hun utdyper med å si at alle elevene som har enkeltvedtak får sendt hjem en individuell plan, og at det er fullt mulig å komme med tilbakemeldinger på denne. Hun opplever som regel at denne planen bare kommer i retur med en signatur. Det samme rapporterer Bente:

«Alle elever som har enkeltvedtak har jo en individuell opplæringsplan, men det er jo egentlig lærerens verktøy da, men den blir sendt hjem til foreldrene, så de har jo mulighet til å komme med innspill på den. Men det gjør de sjeldent».

Det trekkes også frem at lærerne har få opplevelser med at foreldrene sjekker inn og følger opp om elevene mottar den undervisningen de har rett på. Kari forteller at:

«Klart noen foreldre er veldig på og klarer å følge opp dette, men det er unntakene. De fleste tror det går sin gang, mens noen foreldre de spør; har du hatt lesetrening denne uken? Har du vært med den og den i dag og jobbet? ja, men det er kanskje én på hvert trinn, maks, ikke det engang, og klart de får jo sine timer sant, for da tenker en; oi her må vi passe oss, for disse følger med!».

Heidi oppsummerer foreldresamarbeidet ved å si:

«Så det er nok, vi kunne nok helt sikkert fått til et tettere samarbeid, og de [foreldrene] kunne også tatt mer tak selv hvis de ville det. Det er fullt mulig hvertfall, å være mer aktive!».

4.2.3.2 Drøfting av «Å sikre medvirkning»

Å sikre medvirkning går som nevnt ut på at alle stemmer skal høres. Alle elever og deres foreldre eller foresatte skal ha mulighet til å bli orientert, få uttale seg, og påvirke det som gjelder deres egne interesser i opplæringen (Haug, 2014, s. 13). I Overordnet del av læreplanen er medvirkning tydelig beskrevet. Her står det:

Skolen skal være et sted der barn og unge opplever demokrati i praksis. Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem. (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Haug (2014, s. 33) trekker frem at medvirkning både kan knyttes til de formelle styringsorganene ved en skole, samt den tette, uformelle og individuelle relasjonen mellom lærere, elever og foreldre. Det er den sistnevnte jeg vil ta for meg i denne oppgaven; hvordan elever med enkeltvedtak og foreldrene har mulighet til å påvirke sin egen situasjon i skolen.

Det sammensatte opplæringstilbudet til elever med enkeltvedtak blir individuelt på en annen måte enn for resten av elevene i klassen, og kan på denne måten åpne opp for mer tydelig påvirkning. Dette underbygges av §5-4 i opplæringsloven som sier at «Tilbod om spesialundervisning skal så langt råd er, formast ut i samarbeid med eleven og foreldra til eleven, og det skal leggjast stor vekt på deira syn» (Opplæringslova, 1998, §5-4). I tillegg til at mulighet for medvirkning er en rett, trekker Nes (2017, s.166) frem at å ta spesielt elevenes erfaringer og meninger på alvor, er et bidrag til å redusere omfang av ekskluderende praksiser, og øke inkludering i det faglige og sosiale fellesskapet (Nes, 2017, s. 166).

Barneombudet (2015, s. 10) hevder at det er elevene som vet mest om hvordan de liker å lære, og hva som gjør at de trives. En skole som lytter til elevene, blir mer tilpasset elevenes behov, og dermed en bedre skole. Det viser seg i min studie at lærerne rapporterer om elevmedvirkning i ulik grad. Generelt sett trekkes elevsamtalen frem som et forum der elevene får mulighet til å ytre sine meninger. Dette gjelder alle elevene, og ikke elever med enkeltvedtak spesielt.

Når det kommer til spesialundervisningen mer spesifikt, viser resultatene mine variasjoner i hvordan lærerne legger til rette for medvirkning. Noen er bevisste på å skape muligheter for medvirkning, mens andre er ærlige på at det kanskje finnes et forbedringspotensial på dette området. Bente er spesielt opptatt av at elevene skal bli hørt i planleggingen av spesialundervisningen. Hun er opptatt av at nå når elevene hennes har passert 12 år, har de større rett til å bestemme mer selv. Dette understrekes i Barneloven §31 der det står at når barnet er fylt 12 år, skal det legges stor vekt på hva barnet mener (Barnelova, 1982, §31). Noe jeg ser synes er positivt er at selv om Heidi innrømmer at de har forbedringspotensial når det kommer til å bevisst inkludere elevene i planleggingsfasen, kommer det frem at elevenes stemmer likevel blir hørt hvis elevene selv ytrer dem. Dette er viktig da det å ikke bli lyttet til kan skape frustrasjon hos noen, avmakt og likgyldighet hos andre (Nordahl, 2018, s. 121).

Jeg tenker at mulighet til å påvirke ikke bare handler om muligheten til å ytre meninger og bli hørt. Jeg tenker også at det handler om å bli *sett*; hvordan elevinitiativ påvirker undervisningen. I forhold til dette er spesielt Kari og Bente raske med å fortelle at elevinitiativ fører til at de ofte må «snu på flisa», og endre den planlagte undervisningen. Dette kan være at elevene plutselig er veldig interessert i noe, eller at de er for urolige til enkelte aktiviteter. Hattie (2013, s. 380) hevder at dette er et kjennetegn på *gode lærere*. Han legger vekt på at gode lærere er fleksible, i stand til å improvisere og til å endre instruksjonen som respons på det som skjer i klasserommet. Dette vil påvirke motivasjonen til elevene, og dermed skape bedre betingelser for læring.

Når det kommer til foreldremedvirkning er lærerne enige om at samarbeidet hovedsakelig er konsentrert til kontaktmøtene to ganger i året. Dette er i tråd med kravet til to planlagte samtaler med lærerne (Forskrift til opplæringslova, 2006, §20-3), men er dette egentlig nok? Jeynes (2011, s. 164) hevder at nesten alle studier som undersøker effekten av foreldreinvolvering konkluderer med at det er viktig for barnas utvikling og læringsutbytte.

Det trekkes frem at en kanskje har litt tettere dialog, over epost eller telefon, med de foreldrene som har elever med enkeltvedtak. Men noe lærerne er tydelige på er at de føler lærerne og foreldrene må dele ansvaret for at samarbeidet ikke er tettere enn det er i dag. De forteller at det finnes muligheter for å komme med motforestillinger eller innvendinger

mot hvordan ting gjøres, men at de sjeldent opplever at foreldrene ytrer sine meninger på eget initiativ. Lærerne har også få opplevelser av at foreldrene sjekker inn og følger opp om elevene mottar den undervisningen de har rett på.

Festøy og Haug (2018, s. 480) påpeker at foreldrene til elever som strever i skolen har høyere barriere for å involvere seg enn andre foreldre. Dette underbygges av Barneombudet (2017, s.48) som hevder at elevene med enkeltvedtak gjerne er avhengig av å ha ressurssterke foreldre for å klare seg. Jeynes (2011, ss. 167-168) trekker frem at «today, teachers have become professionals and regard themselves as such». Dette medfører at maktforholdet mellom skole og hjem blir skjevt. Det vil derfor være viktig for lærere å myndiggjøre foreldrene, og vise at de har interesse av å høre foreldrestemmen. Et formålstjenlig foreldresamarbeid er avhengig av gjensidig respekt. Som Jeynes (2011, s. 168) fastslår:

«In order for teachers to welcome the involvement of parents and for parents to acknowledge the professionalism of teachers, there needs to be a mutual respect. Parents need to acknowledge that in the vast majority of cases teachers know more about educating than parents do. Similarly, teachers need to realize that in nearly every case parents know more about their children than teachers do».

4.2.4 Å sikre utbytte – «Det å måle den effekten da, det er ikke lett»

Å sikre utbytte handler om at alle elever skal ha rett til en opplæring som er til gagn for dem, både sosialt og faglig. Det handler om resultater, resultater av å være i fellesskapet, få mulighet til aktiv deltakelse og medbestemmelse (Haug, 2014, s. 34).

Å sikre utbytte er en kompleks kategori, og en kategori hvor det ikke er mulig å samle inn representative data gjennom intervju av lærere alene. Det som presenteres her vil være lærernes subjektive opplevelse av elevenes utbytte, og kan derfor ikke sees på som en sikker representasjon på elevenes faktiske utbytte av opplæringen i skolen. Dataene vil likevel kunne gi en nyttig innsikt i hvordan lærerne opplever elevenes utbytte.

4.2.4.1 Presentasjon av resultat:

Hvilke erfaringer har lærerne med utbytte av spesialundervisningen?

Vi snakker om hvilke erfaringer lærerne har med spesialundervisningen når det kommer til utbytte. Jeg ønsket å få tak i om lærerne har erfaringer der spesialundervisningen har fungert godt, og om de har erfaringer med det motsatte.

Alle tre lærerne forteller at de har mest erfaring med at tiltakene som settes inn fungerer, og at elevene har utbytte av spesialundervisningen. Bente forteller at på hennes trinn har de en evaluering underveis der de evaluerer tiltakene og gjør eventuelle endringer. Hun reflekterer over at dette er nok én av årsakene til at hun har mest erfaring med at spesialundervisningen fungerer godt:

«Hvertfall på det teamet og det trinnet jeg har vært på nå så er det ei evaluering underveis hele tiden. Hvis vi ser at det ikke går, eller dette lærte de ikke noe av, ja da gjør vi noe annet!».

Videre trekker hun frem at enkelte tiltak vet de gjerne av tidligere erfaring fungerer, men at det tar tid før en ser utbytte. Hun utdyper ved å si:

«For det er ikke all, mesteparten av spesialundervisningen er ikke, det er ikke kortsiktige «gains» for å si det sånn, du må jo stå i løpet en stund før en ser om det fungerer eller ikke».

Bente forteller at hun har spesielt god erfaring med undervisning i mindre grupper for elevene på småskolen. Hun opplever at mange elever i denne alderen strever med å holde fokus i stor gruppe, og at de da får en mye mer effektiv undervisning når én lærer har ansvar for en mindre gruppe elever.

Heidi uttrykker at hun er fornøyd med spesialundervisningen slik den foregår i dag, og hun har en opplevelse av at den fungerer godt. Men hun legger også vekt på at det er vanskelig å måle faktisk utbytte enda:

«Nå synes jeg den fungerer veldig bra for det meste. Det synes jeg! Men altså effekt og effekt, Det å måle den effekten da, det er ikke lett. Så effekt i at de får ekstra støtte, men om vi når de målene vi ønsker for de elevene, det er litt vanskelig å svare på nå, i og med at det er mitt første år med denne elevgruppen».

Heidi forteller at til tross for at spesialundervisningen i de fleste tilfeller fungerer godt, har hun også erfaringer med at den ikke har fungert etter intensjonene. Hun utdyper med å fortelle at:

«Det handlet nok en del om sammensetningen av barn rett og slett, som gjorde at det fungerte veldig dårlig».

Hun forteller at på grunn av én elev som tok veldig stor plass fikk de ikke i dette tilfellet gjennomført en effektiv undervisning.

Kari forteller også at hun opplever at tiltakene for det meste fungerer godt når de gjennomføres, men at utfordringene ligger i organiseringen av skoledagen; det å planlegge slik at spesialundervisningen blir effektiv. Hun utdyper:

«Nei, vet du hva jeg synes det er mye av tiden som kanskje går vekk da, at vi er to lærere når vi for eksempel skal se en film. Da trenger vi liksom ikke være to, men det er vanskelig å ha rom for å si okei da kan jeg ta den timen senere i uka da, hvis de skal se film hele timen».

Videre forteller Kari at hun opplever at flere spesialundervisningstimer, eller timer der det er satt inn ekstra ressurser for tettere oppfølging inne i klasserommet, forsvinner til andre ting. I tillegg til eksempelet over, trekker hun frem konserter og elevundersøkelser som tilfeller hvor spesialundervisningstimerne kan bli «stjålet». Hun legger vekt på ordet «stjålet» fordi det gjerne er veldig vanskelig å ta igjen disse timene på grunn en rigid timeplan:

«Det er ikke alltid det er lett å ta igjen den timen fordi lærerne har annen undervisning».

Der er altså lite rom for fleksibilitet når det kommer til når spesialundervisningen skal gjennomføres, og dette kan føre til at timer med ressurser forsvinner i løpet av året.

Hvordan jobbe for å sikre utbytte i ordinær opplæring?

For å sikre utbytte av opplæringen må det legges til rette for deltakelse. Deltakelse i undervisningen er ikke en sikker indikasjon på læringsutbytte, men det er en forutsetning.

Denne studien måler ikke elevenes utbytte på noen annen måte, og en kan derfor i dette tilfellet knytte utbytte opp mot hvordan den ordinære opplæringen er tilpasset for å legge til rette for deltakelse. Dette er presentert tidligere, under delkapittel 4.2.2 *Å sikre deltakelse*.

I tillegg til tilpasset opplæring snakker vi om hvordan lærerne håndterer situasjoner der elevene mister fokus på læringsaktiviteten. Her trekker lærerne frem at det varierer veldig fra situasjon til situasjon, og fra elev til elev. Bente åpner med å si:

«Noen trenger bare en liten påminning, mens noen må gå en tur, noen må drikke litt vann, mens andre må ut å trekke litt frisk luft, så det er veldig forskjellig fra elev til elev!».

Videre trekker hun frem at noen ganger må de rett og slett skifte aktivitet. Hun utdyper ved å hevde at det ikke er alle elever som klarer å stå i en aktivitet i mer enn 10 minutt. Bente forteller at tidligere, når elevene gikk på småskolen, kjørte de ofte felles avbrekk med «hopp og sprett» for å samle fokus igjen. Nå gjør ikke de det like mye felles, men hun er tydelig på at enkelte elever fortsatt trenger avbrekk for å hente seg inn igjen.

Kari trekker frem at hun ofte må gå bort til elevene å gi de konkrete oppgaver. Hun fokuserer på at det ikke skal bli et negativt fokus, og gir de heller små overkommelige oppgaver for å sette de i gang igjen:

«Det å se dem og være der og gi elevene konkrete oppgaver sant, nå skal du lese denne siden her, mens jeg hjelper noen andre, ja så en må på en måte gi de konkrete oppgaver i stedet for å si åh nå må du komme i gang med arbeidet!».

Kari peker på at en må huske å skryte av elevene når mulighetene byr seg. Hun forteller at hvis hun oppdager at en elev for eksempel mister fokus under gruppearbeid så finner hun noe positivt gruppen har gjort, og skryter av det. Hun forteller at:

«Selv om eleven ikke har bidratt mye så tar de imot skryt som gruppe og det må en bare ta i bruk for det det er verdt! For de vokser på det også».

Hun fortsetter å forklare at eleven da gjerne tenker at de skal bidra litt mer neste gang.

Heidi forteller at det første hun gjerne gjør når elevene mister fokus er å gi elevene en kommentar enten ved at hun direkte henvender seg til eleven, eller til andre voksne som er tilstede. Hun forteller at hun forsøker å unngå å korrigere atferd i plenum ved å bruke navn:

«Jeg er jo fullt klar over denne negative assosiasjonen med å bruke navn sant, liksom; Kari, bak der for tredje gang, nå må du følge med! Så jeg prøver å variere litt da, og heller henvende meg til en voksen slik at de kan ta det direkte med eleven da».

I likhet med Bente forteller Heidi at noen ganger må de rett og slett avslutte aktiviteten og gjøre noe annet. Hun forklarer at det kan være ulike årsaker til at elevene mister fokus, hun forklarer at en må gjerne se an situasjonen og hva som ligger bak. Hun trekker frem et eksempel:

«Matematikk, der de sitter og jobber konsentrert da avbryter jeg hvis jeg ser at det blir mye uro for da er det enten for vanskelig eller så har de holdt på for lenge».

Hvilke erfaringer har lærerne med utbytte når det kommer til det sosiale?

Vi snakker om hvilke erfaringer lærerne har med det sosiale aspektet i klassen, og hvordan det arbeides med sosial kompetanse mer spesifikt. Lærerne rapporterer om lite dyptgående konflikter i klassene sine, samt høy takhøyde for å være forskjellige. Alle tre forteller at det arbeides aktivt med programmer som handler om sosial kompetanse, men også at det meste av lærdommen ligger i den vanlige skolehverdagen.

Alle lærerne har en opplevelse av at elevene i dag er flinke til å godta hverandre for den de er, og reflekterer over at dette mest sannsynlig er et resultat av at elevene fra tidlig alder er blitt eksponert for ulikheter i skolen. Bente forteller at elevene hennes har blitt eksponert for ulikheter helt siden 1. klasse og utdyper:

«Det er mange barn på skolen med oss som lager masse lyd og som ser annerledes ut og sånn så det har vi måttet snakke om hele veien».

Kari som arbeider på samme skole trekker frem det noe av det samme:

«Vi ser jo at våre barn er veldig inkluderende ... de er kanskje mer aksepterende fordi de er vant til det, at ute i friminuttet så møter de folk som sikler, som roper eller som sitter i rullestol».

Bente påpeker at til tross for at elevene i dag er veldig aksepterende, så kan det også oppstå konflikter. Hun nevner spesielt de elevene hvor sosiale utfordringer gjerne er en årsak til enkeltvedtaket:

«Det er klart jeg har erfaringer med elever som har en ... eller ikke klarer å sette seg inn i andre sine reaksjoner og slikt, det er på en måte en del av diagnosen, dette er elever med enkeltvedtak sant, som gjør at disse ofte er i konflikter da. Men dette er ikke konflikter som stikker dypt fordi de andre kjenner eleven så godt, men det er jo klart alle kan bli forbannet av og til!».

Bente forteller videre at de har et godt miljøteam ledet av en sosiallærer på skolen som de kan koble inn når det oppstår mer alvorlige situasjoner, eller lærerne opplever en negativ utvikling i elevgruppen. Bente nevner ett eksempel:

«For noen år siden stormet det litt, da var det noen som følte seg litt mobbet og da tok vi det med en gang sant. Da satt sosiallærer igang miljøteamet og hele guttegruppen hadde møter hvor de snakket litt sånn generelt om hvordan vi oppfører oss og sånn, og etter det har det igrunn vært supert!», forteller Bente smilende.

*Smart oppvekst*² og *Mitt valg*³ blir trukket frem som opplæringsprogram for å arbeide spesifikt med sosial kompetanse. Heidi forteller at de kjører et opplegg rundt Smart oppvekst hvor de arbeider med én personlig egenskap i 14 dager og legger inn en sosial lekse som handler om den aktuelle egenskapen. I tillegg til Smart oppvekst legger Heidi vekt på det «å være sammen» som god trening på sosial kompetanse. Hun forteller at det er lav terskel for å finne på alternative ting i løpet av skoledagen, og at dette er gode muligheter for sosial trening:

² <http://smartoppvekst.no/>

³ <https://www.determinnvalg.no/>

«Ellers er det lav terskel for at vi gjør alternative ting, og det trenger ikke være noe stort, det kan være at vi går en tur, det kan være at vi plutselig går i amfiet og tar en dans, ja, og det er viktig for det sosiale tenker jeg!».

Både Bente og Kari forteller at de bruker Mitt valg i arbeidet med sosial kompetanse. Mitt valg er et program der målet blant annet er lære å bygge gode relasjoner og håndtere tanker og følelser. I tillegg til Mitt valg forteller Kari at de har et opplegg med helsesøsteren også, der elevene får arbeidet med følelser og sosial trening:

«Vi har jobbet mye med Mitt valg som handler om sosial trening og følelser og så videre, og så har vi også et opplegg med helsesøsteren der hun jobber med akkurat disse tingene med følelser, sosial trening og sånn».

Videre snakker vi om lærerne har erfaringer hvor de har sett endringer hos elever med enkeltvedtak med tanke på det sosiale. Heidi har for kort erfaring til å utale seg om dette, men både Bente og Kari forteller om gode erfaringer. Kari starter med å si:

«Heldigvis så ser vi stadig at det nytter! Spesielt ... barna går jo på skole fra 1. til 7. og vi ser jo ofte ei utvikling i den tiden da, Og heldigvis for det, eller så hadde vi nok gitt opp (flirer)!».

Kari fortsetter med å trekke frem voksenkontakt som noe av det viktigste i arbeidet med det sosiale:

«All voksenkontakt et barn får det kan ingen andre, det kan ikke erstattes med noe. Vi kan skrike om PC-er og alt dette, men vi trenger først og fremt folk og omsorgspersoner, folk som ser elevene. Det er det aller viktigste!».

Bente trekker frem et eksempel på hvor det har gått riktig vei etter at de satt inn ressurser. Hun forteller om en elev som kom til skolen uten ressurs og med vansker når det kom til å bygge relasjoner og forholde seg til andre mennesker. Etter hvert ble det satt inn en fast lærer på denne eleven noen timer i uka. Denne læreren var tett på eleven og de jobbet mye med det sosiale. Nå forteller Bente at eleven har klart å danne seg en fast vennegjeng og at

eleven kan leke i dagevis uten at det er behov for innblanding av voksne. Hun avslutter med å fortelle at:

«Det er hvertfall en helt annen elev sosial sett nå enn når eleven kom for mange år siden».

4.2.4.2 Drøfting av «Å sikre utbytte»

Å sikre utbytte handler om at alle elever har rett til en opplæring som er til gagn for dem, både sosialt og faglig (Haug, 2014, s. 13). Denne studien kan som nevnt på ingen måte måle læringsutbytte til elevene, kun ta utgangspunkt i lærernes fortellinger. Å sikre utbytte for elevene med enkeltvedtak vil henge tett sammen med hvordan skolen og lærerne mestrer å tilpasse den ordinære undervisningen og spesialundervisningen.

Tilpasset opplæring et overordnet prinsipp som favner om både den ordinære undervisningen og spesialundervisningen (se figur 1, Tilpasset opplæring) (Nordahl, 2018). Dale og Wærness (2003, s. 36) beskriver spesialundervisningen som *forsterket tilpassing*, og retten til spesialundervisningen finnes fordi det alltid vil være elever med behov for noe spesielt, også i den inkluderende skolen (Florian, 2008, s. 203).

Haug (2015, s. 2) understreker at spesialundervisningen skal gi gode vilkår for læring, og den skal gi andre og bedre vilkår enn den ordinære opplæringen alene. Spesialundervisningen skal altså organiseres med utgangspunkt i elevenes individuelle forutsetninger på en annen måte enn tilpasset opplæring i den ordinære undervisningen. Som beskrevet under 4.2.1 *Å sikre fellesskapet*, forteller lærerne i min studie at spesialundervisningen (både plassering og faglig innhold) er tydelig tilpasset hver enkelt elev. Dette er noe lærerne alltid streber etter. Forutsetningene for læring og utbytte av spesialundervisningen bør derfor være stort. Dette underbygges av lærerne som forteller at de heldigvis har flest erfaringer med at tiltakene som settes inn fungerer. Det som trekkes frem som en avgjørende faktor for at spesialundervisningen skal gi utbytte, er at den er *effektiv*.

Lærerne forteller at gjennom retten til spesialundervisning får de flere lærerressurser. Flere lærerressurser gir grunnlag for å føre en mer effektiv undervisning, og muligheter for å støtte de elevene som har behov for det. Dette kan være både ved hjelp av et

flerlærersystem, eller ved hjelp av undervisning i mindre grupper. Lærerne har gode erfaringer med begge. Høyere lærertetthet er noe Haug (2015, s. 12) også peker på når han sier at det kan se ut til at forutsetningene for læring er høyere i spesialundervisningen enn i ordinær undervisning. Det viser seg at den faglige elevaktiviteten, den individuelle tilpassingen, og støtte til læring er høyere i spesialundervisningen enn i ordinær undervisning, uavhengig av hvordan den er organisert (Haug, 2015, s. 12).

Til tross for de høye læringsforutsetningene viser likevel forskning at det utbyttet elevene har av spesialundervisningen, ikke står i stil til potensialet spesialundervisningen har (Haug, 2017). Som nevnt tidligere ønsker ikke elever med vansker å skille seg ut (Obiakor et al., 2012, s. 480), og ekskludering fra fellesskapet kan derfor være én mulig årsak til dårlig utbytte. I min studie forteller lærerne at elevene sjeldent blir ekskludert fra klasseromsfellesskapet mot sin vilje. Så hva er det da lærerne opplever som trussler mot læringsutbyttet i spesialundervisningen?

Lærerne trekker frem *lite gunstig sammensetning av elever og lite fleksibilitet i timeplanen* som faktorer som kan føre til at spesialundervisningen ikke blir effektiv. Barneombudet (2017, s. 26) trekker også frem at elever kan fortelle at skolen setter dem og andre elever sammen, uavhengig av den enkeltes vansker og faglige nivå, og at dette gjør det vanskelig å tilpasse spesialundervisningen godt nok. Dette er noe Heidi også nevner som en utfordring hun har opplevd tidligere. Det meste av lærerressursen på gruppen gikk i dette tilfellet til én enkeltelev med utagerende atferd, og som en konsekvens ble det vanskelig å gi de andre elevene en effektiv undervisning. Dette underbygges av Damsgaard og Eftedal (2014, s. 66) som trekker frem at det å stadig måtte «slukke brann», og jobbe for å dempe uro gjør det vanskelig å skape gode betingelser for læring.

Lite fleksibilitet i timeplanen kan medføre at en «sløser» med ressurser og at spesialundervisningstimer forsvinner. Dette vil gå utover elevenes læringsutbytte, da elevene mister ressurser de har krav på, med andre ord *behov for*. Barneombudet (2017, s. 30) trekker frem at de er bekymret for at skolene ikke er gode nok til å sikre stabile ressurser til disse elevene. For mange elever er forutsigbarhet og trygge rammer viktige forutsetninger for læring. Rutiner for hvordan de ivaretar disse elevene når det oppstår sykdom, eller «utenom det vanlige»-dager vil derfor være avgjørende for effekten av

spesialundervisningen (Barneombudet, 2017, s. 30). I min studie trekkes det dessverre frem at slike rutiner ikke er tilstede, og at dette i flere tilfeller slår negativt ut for spesialundervisningen.

Men spesialundervisningen alene er ikke nok, det er det samlede opplæringstilbudet som skal gi et tilstrekkelig utbytte av opplæringen (Opplæringslova, 1998, §5-1). Utbytte er som nevnt avhengig av aktiv deltakelse (Haug, 2014, s. 31). En kan derfor knytte utbytte opp mot hvordan den ordinære undervisningen er tilpasset for å legge til rette for aktiv deltakelse for elevene med enkeltvedtak. Under 4.2.2 *Å sikre deltakelse* kommer det frem at lærerne i studien er bevisst på tilpasset opplæring, og streber etter å legge til rette for at elevene får arbeidsoppgaver de har forutsetninger for å mestre. Det tas også hensyn til de ulike læringsstilene i gruppen, samt individuelle tilpasninger om dette skulle være nødvendig. Dette kan vitne om at lærerne tilpasser den ordinære undervisningen med elevenes individuelle utbytte i tankene.

Selv om undervisningen er tilpasset elevgruppen, kan det være andre faktorer som opptrer som hinder for læringen. *Å miste fokus* på læringsaktiviteten er en av dem. Læring krever aktivt engasjement fra den som lærer (Hattie, 2013, s. 360), og når elever mister fokus vil dette være en trussel for læringsutbyttet. Lærings situasjonen i klasserommet stiller mange krav til elevene. Som elev må man gjerne kunne sitte stille å konsentrere seg over lengre tid og man må kunne følge med på det som blir sagt og gjort (Säljö, 2017, s. 27). Som vi vet er vi alle forskjellige, og elevene har ulike forutsetninger for å møte kravene som stilles. For å sikre læringsutbyttet til elevene vil det derfor være viktig for lærerne å være oppmerksomme og gripe inn når elever mister fokus.

Lærerne i min studie forteller at det kan være en rekke ulike årsaker til at elevene mister fokus, og hvordan en håndterer situasjonen vil være avhengig av eleven og situasjonen. Generelt sett har de fleste av oss et naturlig konsentrasjonsspenn på 15-20 minutter, etter denne tiden vil tankene gjerne vandre (Hattie & Yates, 2014, s. 114). Hyppige avbrekk eller skifte av aktivitet vil derfor være viktig for effekten av undervisningen. I min studie trekkes både avbrekk og skifte av aktivitet frem som viktige grep.

I tillegg til slike kollektive grep, forteller lærerne også om tiltak mer rettet mot enkeltelever. Eksempler som trekkes frem er diskrete kommentarer, konkrete arbeidsoppgaver og skryt. Å gi konkrete, overkommelige oppgaver kan en knytte til prinsippet om å gi elevene passende utfordringer (Lillemyr, 2007; Wigfield, Cambria, & Eccles, 2012; Margolis & McCabe, 2006). Hvis oppgaven føles stor og uoverkommelig, vil motivasjonen for å sette i gang være lav.

Betydningen av skryt er vist å være undervurdert i skolen (Lillemyr, 2007, s. 23), og blir også bare trukket frem av én av lærerne i min studie. Hattie og Yates (2014, s. 67) trekker frem at det ikke er sikre forskningsresultater som viser at skryt i seg selv er læringsfremmende, men positiv forsterkning som skryt fører gjerne til en positiv følelse, og mennesker har en tendens til å oppsøke situasjoner som gir positive følelser (Lillemyr, 2007, s. 64). Et viktig prinsipp er at elevene får skryt for ønsket atferd, og at tilbakemeldingen er konkret og rettet mot læringsaktiviteten (Hattie, 2013, s. 263).

Det sosiale utbyttet er som nevnt tidligere en viktig del av å sikre utbyttet av opplæringen. Lærerne trekker frem at de for det meste har gode erfaringer med det sosiale aspektet i klassene sine. De har også gode erfaringer med at tiltakene som settes inn gjennom spesialundervisningen har gode effekter på det sosiale. Det rapporteres om få dyptgående konflikter, og lærerne legger vekt på at elevene i dag stort sett er veldig inkluderende og aksepterende. Når det er sagt, trekkes det også frem at elever med vansker som berører det sosiale aspektet kan havne i flere konflikter enn andre. Under 4.2.2 *Å sikre deltakelse* ble det trukket frem at assistenter ble benyttet for å unngå konflikter eller hjelpe å løse dem i situasjoner utenfor klasserommet. I tillegg til at lærere og assistenter er viktige når det kommer til konflikthåndtering, forteller Bente at de også har et eksternt sosialteam ved skole «A», som kan kobles inn ved større konflikter.

Tiltak rettet mot å hjelpe elevene til å danne og opprettholde gode relasjoner til medelever og lærere vil være avgjørende for elevenes læringsutbytte. Behovet for *tilhørighet* er karakteristisk for alle mennesker, og er et av våre mest grunnleggende behov (Lillemyr, 2007, s. 194). Dette handler om å etablere nære bånd og trygg tilknytning til andre. Det handler om å oppleve at en hører til sosialt (Lillemyr, 2007, s. 150). Relasjoner preget av konflikter og usikkerhet vil dermed være en trussel for elevenes selvfølelse, noe som vil ha innvirkning på elevenes læringsutbytte både faglig og sosialt. Det vil derfor være viktig for

lærere å unngå situasjoner som truer elevenes følelse av tilhørighet. Konflikthåndtering vil derfor være en viktig kompetanse for alle ansatte i skolen (Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 87), spesielt assistentene, da det blir nevnt at disse blir benyttet for å være i forkant av vanskelige situasjoner utenfor klasserommet.

Et annet viktig aspekt for å sikre en følelse av tilhørighet er arbeid med *sosial kompetanse*. Skal sosiale samspill fungere godt, er det en forutsetning at deltakerne i samspillet har sosiale ferdigheter (Lillemyr, 2007, s. 163). Når vi snakker om hvordan lærerne jobber for å utvikle elevenes sosiale kompetanse, blir ulike eksempler trukket frem. De forteller at de benytter seg av programmer for læring av sosial kompetanse (Mitt valg og Smart oppvekst), og trekker fram at voksenkontakt også her er avgjørende. Trygg voksenkontakt i forhold til utvikling av sosialkompetanse underbygges av Lillemyr (2007, s.161) som trekker fram at lærer-elev relasjonen er vist å være viktig for hvordan elever utvikler relasjoner til jevnaldrende, utvikler sosial kompetanse og tilpasser seg skolen. I tillegg til dette trekkes det fram at mye av den sosiale kompetansen utvikles ved «å være sammen». Elevens identitet og selvbilde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre. Sosial læring skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Det vil derfor være viktig å legge til rette for situasjoner der elevene og lærerne kan gjøre alternative aktiviteter, og bare «være sammen». Læring er en del av hverdagen vår og samværet vårt med andre (Säljö, 2017, s. 25).

4.3 Lærernes refleksjon rundt problematikken - ideal vs. realitet

Denne hovedkategorien fokuserer mer generelt på lærernes oppfatning av idealene og hvordan de utspiller seg i praksis, med fordeler og ulemper. Under denne kategorien ønsket jeg også å få tak i om lærerne er fornøyd med praksisen slik de kjenner den i dag, eller om de ønsket seg noen endringer.

Presentasjonen av resultatene er valgt å deles opp i tre underkategorier; (1) *fordeler*, (2) *ulemper* og (3) *opplevelser av egen praksis*. Alle tre underkategoriene drøftes til slutt under 4.3.2. *Drøfting av «Lærernes refleksjon rundt problematikken - ideal vs. realitet».*

4.3.1 Presentasjon av resultat

Fordeler – «Det er jo berikende»

Når vi snakker om fordeler med inkludering og tilpasset opplæring er det ulike tema som blir trukket frem. Heidi trekker først og fremst frem det at lærerne blir tvunget til å tenke på å gi hver enkelt elev opplæring på deres nivå og at dette forhåpentligvis fører til en bedre opplæring for elevene. Videre trekker hun frem at arbeidet med tilpasset opplæring forhåpentligvis gir elevene en følelse av å bli sett, og at dette kan ha positive virkninger på elevenes utvikling. Hun utdyper:

«Det å bli sett, jeg tror mange av disse elevene som av en eller annen grunn er svak, det er ikke alltid det bare handler om faget, det kan være andre ting som ligger bak, og det at en da gjerne får tettere voksenkontakt, kan ha positive ringvirkninger tenker jeg. Både på det sosiale og på faget da».

Det at elevene blir eksponert for mangfold i naturlige omgivelser blir også trukket frem som positivt med inkludering og tilpasset opplæring. Kari forteller smilende:

«Det er jo veldig berikende for elevene da, jeg opplever jo at barna er mer inkluderende og aksepterende i dag enn når jeg var ung!».

Utfordringer – «Det er jo dette med ressurser da»

Det er spesielt ett tema som går igjen i fortellingene til lærerne når vi snakker om utfordringer. Dette omhandler *ressurser*. Inkludering og tilpasset opplæring oppleves av lærerne som utfordrende før en har nok ressurser tilgjengelig.

Bente starter med å fortelle at tilpasset opplæring er jo noe lærerne er pålagt å gjennomføre, men at det er utfordrende å få tilpasset godt nok uten nok ressurser:

«Tilpasset opplæring er vi jo lovpålagt å ha, så det må en jo alltid bare tilstede, men det er klart at før det kommer ressurser på bordet så er det veldig vanskelig å få tilpasset nok».

Bente fortsetter med å legge vekt på at de fleste elever har nok utbytte av en variert undervisning, men hun tror også at det alltid vil være elever som har behov for noe ekstra i tillegg, og at det alltid vil være behov for spesialundervisning:

«Den store gemene hop har nok godt utbytte av en variert undervisning med ulike tilnæringsmåter, men det er noen barn som trenger ekstra ressurser for å få det til».

Bente forteller at hun tror de elevene som har krav på spesialundervisning i dag, alltid vil ha behov for det. Hun utdyper ved å trekke frem at de elevene som mottar spesialundervisning gjerne har spesifikke vansker som gjør at elevene krever noe som lærerne ikke har mulighet til å gi kun gjennom den ordinære opplæringen. Bente mener derfor at tilpasset opplæring alene ikke vil være nok for å møte mangfoldet som skal ha plass i den inkluderende skolen.

Kari åpner med:

«Vi trenger hender, vi trenger voksne, det er det det egentlig skorter på».

Hun trekker videre frem at det gjerne er spesialundervisningstimer som forsvinner i løpet av året i noe hun beskriver som «et dragsug av sykdom og konserter», på grunn av manglende fleksibilitet i arbeidstiden:

«Det er veldig mange timer som forsvinner da tenker jeg. Så det er en svakhet med norsk skole og måten vi jobber på, der er liksom ikke rom for at vi kan være fleksible på hvilken tid vi for eksempel har spesialundervisningstimer. Så det er kanskje det verste. Dette å jobbe effektivt og utnytte de ressursene vi har da, de forsvinner ofte i et dragsug av sykdom og konserter og alt mulig».

Heidi snakker også om ressurser. Hun trekker frem at hun gjerne skulle sett flere lærere med spesialpedagogikkutdanning i alle skoler, samt at hun kunne tenke seg andre profesjoner inn i skolen:

«Det jeg tenker er at spesialpedagogikk er et veldig viktig fag som blir viktigere og viktigere å ha inn i skolen, og da gjerne i kombinasjon med andre yrker som miljøterapeuter og helsesøster og sånn».

Hun utdyper ved å fortelle at i dag har de kun én spesialpedagog på skolen, og at spesialpedagogen da dessverre ikke får brukt sin kompetanse i møte med elevene som trenger det:

«Hun jobber jo ikke med elever, hun jobber med sakene våre og assistere oss og sånt da, så mer ressurser i den sjangeren, det tror jeg er viktig!».

Opplevelser av egen praksis – «Jeg er jo veldig fornøyd da!»

Sett bort i fra at en alltid kan ønske seg mer ressurser, kommer det frem at lærerne er fornøyd med praksisen slik den er ved skolene hvor de arbeider i dag.

Heidi er som nevnt ny i læreryrket, men fremstår gjennom samtalene som en veldig ærlig, åpen og lærevillig lærer. Hun forteller at:

«Vi er jo såpass fri at jeg kan ikke skyldes på noen andre på måten vi har lagt det opp på».

Videre trekker hun frem at:

«Det kan jo godt hende at det finnes metoder som er mye bedre, altså at det finnes bedre utnyttelse av to faglærere enn det vi har gjort, men jeg har for lite erfaring til å vite hvordan vi skulle lagt det opp annerledes».

Bente forteller smilende:

«Du har kanskje merket det, men jeg er jo veldig fornøyd da!»

Hun trekker spesielt frem at hun er veldig fornøyd med at det er lærerne som har ansvar for både den ordinære opplæringen og spesialundervisningen, og begrunner det med at det da er enklere å knytte de to undervisningsformene sammen:

«At lærerne har ansvar for både ordinær undervisning og noe av spesialundervisningen gjør at de to tingene blir nærmere hverandre skjønner du? Hvis det hadde kommet en spesialpedagog utenfra, som ikke var på teamet mitt som bare skulle undervise én elev så tror jeg det blir veldig sånn distansert fra resten».

Hun forteller at ved å gjøre det slik de gjør, der de har et spesialpedagogisk team som veileder lærerne på trinnet, så kan lærerne lettere sørge for at elevene mottar det meste av undervisningen i fellesskap med de andre. Bente avslutter med å understreke:

«Og jeg synes jo at det er et mål med all spesialundervisning, det at elevene skal være mest mulig sammen med de andre barna».

Kari er også for det meste fornøyd med praksisen slik de gjør det ved skole «A», og trekker frem det spesialpedagogiske teamet som svært positivt:

«Vi har alltid noen vi kan henvende oss til og lett for å få hjelp hvis vi er usikker, sånn jeg føler vi alltid har noen i ryggen da og det er jo positivt!»

Men i tillegg til dette trekker hun frem at det kanskje kan bli litt for mye fokus på spesialpedagogikk, i forhold til annen pedagogisk utvikling:

«Det blir veldig mye fokus på spesialpedagogikk, vi har jo faktisk ... 80% av elevene har jo ikke behov for spesialundervisning, vi kan ikke glemme de heller. Så jeg synes veldig mye av ressursene og tiden går til det arbeidet da, og ikke til annen pedagogisk utvikling».

4.3.2 Drøfting av «Lærernes refleksjon rundt problematikken - ideal vs. realitet»

Å få en opplæring på riktig nivå er avgjørende for læringsutbyttet. Dette er det som trekkes frem som den viktigste fordelen med tilpasset opplæring og inkludering av lærerne i min studie. Dette kan vi blant annet knytte opp mot Vygotskys begrep om *den nærmeste (proksimale) utviklingssonen* (se figur 4, under 2.5 *Motivasjon for læring*). Hvis elevene holdes utenfor grensen, enten ved at nivået er for lavt eller for høyt, vil ikke læringen være optimal. For at læring skal skje sier Vygotsky at elevene må holdes innenfor den nærmeste utviklingssonen. Gjennom idealet om en inkluderende skole blir lærerne tvunget til å tenke tilpassing, noe som forhåpentligvis vil legge til rette for et bedre læringsutbytte for de fleste elevene i skolen.

I tillegg til dette legges det til at inkludering i skolen er berikende, og viktig for holdningene til elevene. I funnene mine pekes det på at elevene som omgås et stort mangfold i det daglige har stor takhøyde for hva de opplever som normalt. Dette er et viktig poeng i lys av å skape et inkluderende samfunn utover skolehverdagen. Dette underbygges blant annet av Obiakor et al. (2012, s. 478) som trekker frem at I 1994 konkluderte «the world conference on special education» med at vanlige skoler med en inkluderende orientering er det mest effektive i å bekjempe diskriminerende holdninger og skape et imøtekommende, inkluderende samfunn, samt oppnå utdanning for alle.

Når dette er sagt er lærerne veldig samstemte på at tilpasset opplæring og inkludering er utfordrende uten nok ressurser, og da gjerne helst i lærertetthet. Dette er de ikke alene om å mene. Damsgaard og Eftedal (2014, s. 68) trekker frem at rammefaktorer er en vanlig årsak til at tilpassing oppleves som krevende. Noe som blir trukket frem i min studie er at selv om målet med spesialundervisningen i den inkluderende skolen gjerne er at elevene skal være mest mulig i klasserommet, får de ikke nok ressurser til å gjennomføre dette uten ressursene som følger et enkeltvedtak. Disse ressursene kommer godt med for å tilpasse undervisningen for eleven som «eier» ressursene, men også for klassen som helhet.

I samtalene kommer det frem at spesialpedagogisk kompetanse er en mangelvare i skolen. Som nevnt er det ikke lærere med spesialpedagogisk utdanning som har ansvar for spesialundervisningen ved skolene i denne studien. Bele (2012, s. 234) legger vekt på at lærernes kvalifikasjoner og kompetanse er avgjørende for resultatene av spesialundervisningen, men lærerne i min studie trekker frem et annet interessant perspektiv. Bente er fornøyd med at det er lærere på trinnene, og ikke en ekstern spesialpedagog som har ansvar for spesialundervisningen. Hun mener at på denne måten er det enklere å sørge for at de to undervisningsformene blir nært knyttet sammen, og at en på denne måten kan forebygge ekskluderende mekanismer i undervisningen. Så hva bør da veie tyngst i et inkluderende perspektiv? Spesialpedagogisk kompetanse i spesialundervisningen, eller høy grad av koherens mellom den ordinære undervisningen og spesialundervisningen? Kanskje finnes det en strategi som kan sikre begge deler?

En av lærerne i studien min mener at de har for mye fokus på spesialpedagogikk når det kommer til arbeid med kompetanseheving. Hun mener de glemmer at det er 80% av elevene

som ikke har behov for spesialundervisning. På den ene siden kan begrepene *spesialundervisning* og *ordinær opplæring* skape en forestilling om at de er ulike i innhold og arbeidsmetoder. På den andre siden hevder Haug (2015, s. 4) at forskning viser at relasjonen mellom de heller er et kontinuum, der tilpassing av grunnleggende og allmenne strategier for undervisning er svært sentralt. En kan skille tiltak med vekt på det *spesielle* eller det *allmenne* i opplæringen ved å bruke små og store bokstaver; SPESIALpedagogikk eller spesialPEDAGOGIKK. Kavale (2007 i Haug, 2015, s. 4) hevder at «With its grounding in effective instructional methodology, special EDUCATION can sometimes be up to 20 times more effective than SPECIAL education».

I en ideell verden vil både kriteriene om riktig kompetanse i spesialundervisningen og høy grad av koherens være oppfylt. Kanskje er da svaret at en må arbeide med hvordan en forstår begrepene *spesialpedagogikk* og *allmennpedagogikk*. Samtidig må en også sørge for å få nok og riktig kompetanse inn i skolen, siden der alltid vil være elever som har behov for noe ekstra. Dette vil nok kreve endringer på et høyere nivå. Kanskje bør det legges mer vekt på en *kombinasjon av det spesielle og det allmenne* i dagens lærerutdanninger. Det ultimate målet med den inkluderende skolen er jo at absolutt alle barn skal gå i vanlig klasse og ta del i det faglige og sosiale fellesskapet der (Haug, 2014, s. 2). Dette er et svært ambisiøst mål, men også et konkret mål å jobbe mot.

5. Oppsummering

Målet med denne oppgaven har vært å finne svar på spørsmålet:

Hvordan tilpasser lærere den ordinære undervisningen for elever med vedtak om spesialundervisning, i tråd med inkluderingsidealet?

Grunnet omfanget av oppgaven og det faktum at det bare er intervjuet tre lærere, kan det ikke trekkes noen generelle konklusjoner. Å trekke generelle konklusjoner er heller ikke hensikten med en kvalitativ studie som denne. Den kan likevel være lærerik for andre i samme situasjon.

Studien har resultert i mye nyttig informasjon, erfaring og kunnskap rundt inkludering, tilpasset opplæring og spesialundervisning. Intervjuene har gitt et godt innblikk i hvilke erfaringer lærere har med å møte mangfoldet av elever skolen i dag; hvordan de arbeider med tilpasset opplæring og inkludering generelt, og i møte med elever med enkeltvedtak spesielt.

5.1 Sentrale funn

Lærerne stiller seg positivt til idealet om den inkluderende skolen, men stiller seg kritisk til at dette er ensbetydende med at alle elever skal være i klasserommet til enhver tid. De har en klar mening om hva inkludering innebærer, men i likhet med Festøy og Haug (2017) er lærerne tydelig på at inkludering er et stort og komplekst begrep, og hvordan en omsetter det til praksis vil være avhengig av elevgruppen og situasjonen på skolen.

Tilpasset opplæring er et viktig verktøy for å oppnå inkludering. Lærerne har en klar oppfatning om hva som ligger i begrepet og hvordan en kan arbeide for å favne om så mange som mulig. Pedagogisk differensiering og digitale hjelpemidler trekkes frem som viktig, samt å legge opp til en undervisning hvor elevene kan føle mestring. Lærerne forteller at dette ofte innebærer en form for nivåinndeling av arbeidet.

Videre vil funnene knyttes opp mot Haugs (2014) fire horisontale kategorier i dekonstruksjonen av begrepet inkludering. Med utgangspunkt i lærernes fortellinger;

hvordan realiseres målene om å sikre fellesskapet, sikre deltakelse, sikre medvirkning og sikre utbytte.

Som en ser gjennom presentasjonen av resultatene og drøftingen, går de ulike kategoriene mye inn i hverandre. Utfordringene rundt fellesskap og deltakelse er begge svært avhengig av hvordan hele opplæringstilbudet er organisert. I denne sammenhengen er organiseringen av spesialundervisningen sentral da segregerte former for spesialundervisning kan opptre som en trussel mot målet om å sikre fellesskapet (Haug, 2014). Det rapporteres om at spesialundervisningens innhold er tilpasset elevenes individuelle behov. Gjennom samtalene med lærerne får jeg et inntrykk av at hvis spesialundervisningen organiseres med målet om at elevene skal være mest mulig inne i klasserommet, legges det også større vekt på tilpasset opplæring for å sikre aktiv deltakelse for disse elevene i den ordinære undervisningen. Knudsmoen mfl. (2011, i Festøy & Haug, 2017) underbygger denne antakelsen ved å trekke frem at når elever med ulike utfordringer er ute av klassen, vil en i mindre grad vekte å bedre kvaliteten på det ordinære tilbudet i klassen.

Å sikre utbytte av opplæringen er nært knyttet til de tre andre kategoriene. Utbytte handler om det elevene sitter igjen med som et resultat av hvordan opplæringen tar hensyn til fellesskapet, medvirkning og deltakelse. Noe som trekkes frem av lærerne er at målet om å sikre fellesskapet kan stå i strid med målet om å sikre utbytte. Hva bør da vektlegges? Som trukket frem flere ganger i oppgaven vil det være nødvendig med spesielle tiltak også i den inkluderende skolen (Florian 2008; Haug 2014), og lærerne trekker frem at noen ganger kan dette medføre at undervisning ekskludert fra klasseromsfellesskapet, enten i grupper eller alene, er det beste for elevenes læringsutbytte. Det som da blir avgjørende for hvordan inkluderingsidealet blir realisert i slike situasjoner, er elevenes følelse av å være en del av fellesskapet.

Større studier har konkludert med at de som mottar spesialundervisning gjerne opplever lavere trivsel, de har mer negativ atferd, mindre motivasjon, lavere engasjement og lavere arbeidslyst (Haug, 2017). Jeg har ikke data nok til å kunne uttale meg om elevenes utbytte eller følelse av å være inkludert, og må derfor basere argumentasjonen min på lærernes fortellinger.

Basert på det lærerne forteller om elevmedvirkning kan det se ut til at elevene blir sett og hørt hvis de er misfornøyd med situasjonen sin. To av lærerne forteller at elevene gjerne blir konsultert i planleggingen av spesialundervisningen. Noe som også trekkes frem er at undervisning i mindre grupper gjerne oppfattes som en vanlig, akseptert undervisningsform av hele elevgruppen. Enetimer forekommer svært sjeldent. Med bakgrunn i dette kan en tenke seg at spesialundervisning i mindre grupper ikke føles ekskluderende i tilfellene trukket frem i denne studien. Spesialundervisningen vil med dette, samt den tydelige individuelle tilpassingen av innhold, forhåpentligvis gi gode vilkår for læring, uansett om den er organisert i klasserommet eller i grupper.

Gjennom intervjuene får jeg en følelse av hvordan lærerne snakker om og forholder seg til prinsippet om tilpasset opplæring er avhengig av lærernes erfaring i skolen. Lærerne med lang erfaring i studien min har nyanserte og reflekterte svar på spørsmålene. Selv trekker de også frem at de synes det er enklere å tilpasse opplæringen med «et repertoar i bakhodet». Denne antakelsen underbygges av læreren med kort erfaring. Hun trekker frem at hun ikke har lang nok erfaring til å vite om det finnes bedre måter å organisere opplæringstilbudet på, samt at hun synes tilpasset opplæring er en utfordring. Hun oppleves likevel som en dyktig og lærevillig pedagog.

5.2 Svar på problemstilling

Med bakgrunn i funnene mine, og ut fra studiens omfang kan det se ut til at opplæringstilbudet til elevene med enkeltvedtak forsøkes etter beste evne å organiseres i tråd med prinsippene om inkludering og tilpasset opplæring. Hvordan den ordinære undervisningen blir tilpasset kan se ut til å henge sammen med hvordan spesialundervisningen organiseres, samt lærernes kompetanse og erfaring i skolen.

Det er igjen viktig å påpeke at disse funnene *kun* er gyldige for utvalget mitt. Det kan ikke trekkes noen koblinger eller konklusjoner utover fortellingene som trekkes frem gjennom oppgaven. Inkludering og ekskludering i skolen kan betraktes på ulike måter, hvor elevperspektivet og elevenes faglige og sosiale læringsutbytte er viktige vinklinger (Nes, 2017). For å kunne gi en mer nyansert konklusjon på problemstillingen hadde det derfor vært relevant å undersøke elevenes læringsutbytte og elevenes følelse av å være inkludert

eller ekskludert i den ordinære undervisningen. Dette vil være materiale for betydelig større studier.

5.3 Personlig refleksjon

Gjennom studien har jeg lært mye om arbeidet med inkludering, tilpasset opplæring og spesialundervisning, som vil styrke meg som fremtidig pedagog. Målet mitt med den spesialpedagogiske utdannelsen var ikke nødvendigvis å få tittelen spesialpedagog, men heller å styrke min kompetanse som lærer i barneskolen.

I likhet med lærerne i studien min tenker jeg at spesialpedagogisk kompetanse er en mangelvare i den norske skolen. For å realisere målet om en inkluderende skole er det avgjørende å ha nok og riktig kompetanse i skolen. Som Bente trekker frem oppleves det som positivt at det er lærere på trinnene som har ansvaret for spesialundervisningen. Årsaken til dette er at det skaper forutsetninger for et tett samarbeid og høyere grad av koherens mellom de to undervisningsformene. Dette er viktig i forhold til inkluderingsidealet. Men, for å sikre kvalitet i spesialundervisningen er en også avhengig av lærerens kompetanse på feltet. Jeg tenker derfor at formell spesialpedagogisk kompetanse vil være viktig for alle lærerne i den inkluderende skolen.

Jeg ser frem til å få bruke min kompetanse i møte med elevene i skolen. Jeg er enig i at det kanskje ikke vil være optimalt å utelukke spesialundervisningen i den inkluderende skolen, men heller finne løsninger som ikke oppleves ekskluderende for elevene. Å finne slike gode løsninger er nok et felt vi aldri vil bli utlært på, men jeg ser frem til å starte arbeidet med å lete etter dem. Kanskje blir vi i bedre stand til «å trylle» i fremtiden.

6. Referanseliste

- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review* 84(2), ss. 191-215. Hentet fra <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>
- Barnelova. (1982). *Lov om barn og foreldre (LOV-1981-04-08-7)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7>
- Barneombudet. (2015). *Elevmedvirkning: Å bli inkludert, verdsatt og hørt*. Oslo. Hentet fra <http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2015/08/Medvirkningshefte.pdf>
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen*. Oslo: Barneombudet. Hentet fra http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkelt sider.pdf
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bele, I. V. (2012). Hva er spesielt med spesialundervisning - slik lærere ser det? . I P. Haug(red.), *Kvalitet i opplæringa - arbeid i grunnskulen observert og vurdert* (ss. 223-241). Oslo : Det Norske Samlaget .
- Berg, G. D. (2012). Tilpassa opplæring slik lærarar, elevar og føresette opplever det . I P. Haug(red.), *Kvalitet i opplæringa - Arbeid i grunnskulen observert og vurdert* (ss. 171-193). Oslo: Det Norske Samlaget .
- Bjørnsrud, H. (2014). *Den inkluderende fellesskolen - læringskraft for elever og lærere?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Blatchford, P., & Webster, R. (2013, August 1). The educational experiences of pupils with a Statement for special educational needs in mainstream primary schools: results from

- a systematic observation study. *European Journal of Special Needs Education* 28(4), ss. 463-479.
- Dale, E. L., & Wærness, J. I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen: rom for alle - blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Damsgaard, H. L., & Eftedal, C. I. (2014). *...men hvordan gjør vi det? - Tilpasset opplæring i grunnskolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, Personality, and Development within embedded social contexts: An overview of Self-Determination Theory. I R. M. Ryan(ed.), *The Oxford Handbook of Human Motivation* (ss. 85-107). Oxford: Oxford University Press.
- Dovigo, F. (2017). Linking theory to practice in inclusive education. I F. Dovigo. (ed.), *Special educational needs and inclusive practices* (ss. 33-62). Rotterdam: Sense Publishers.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Festøy, A. R., & Haug, P. (2017). Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning i lys av inkludering. I P. Haug(red.), *Spesialundervisning. Innhold og funksjon* (ss. 52-73). Oslo: Samlaget.
- Festøy, A. R., & Haug, P. (2018, November 2). Coherence in conditions for learning in special education. *European Journal of Special Needs Education* 34(4), ss. 469-484. Hentet fra <https://www-tandfonline-com.hvo-ezproxy-01.hivolda.no/doi/pdf/10.1080/08856257.2018.1542227?needAccess=true>
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education* 35(4), ss. 202-208.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova (FOR-2006-06-23-724)* . Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>

- Hattie, J. (2013). *Synlig læring: et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Hattie, J., & Yates, G. C. (2014). *Visible Learning and the Science of How We Learn*. London: Routledge.
- Haug, P. (2012). Aktivitetene i klasseromma . I P. Haug(red.), *Kvalitet i opplæringa - arbeid i grunnskolen observert og vurdert* (ss. 58-76). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering* . Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haug, P. (2015, Desember). Spesialundervisning og ordinær opplæring . *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1. ss. 1-14. Hentet fra <https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.121>
- Haug, P. (2017). Kva spesialundervisning handlar om, og kva funksjon den har . I P. Haug(red), *Spesialundervisning. Innhald og funksjon* (ss. 386-411). Oslo: Samlaget.
- Jeynes, W. (2011). *Parental Involvement and Academic Success*. New York: Routledge.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Læring og fellesskap* (Meld. St. 18 (2010–2011)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter – Ungdomstrinnet* (Meld. St. 22 (2010 – 2011)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet - Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lillemyr, O. F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse - Hva ligger bak det vi gjør?*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Margolis, H., & McCabe, P. P. (2006, Mars 4). Improving Self-Efficacy and Motivation. What to do and what to say. *Intervention in school and clinic* 41(4), ss. 218-227.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review* 62(3), ss. 279-300.
- Mitchell, D. (2005). Sixteen propositions on the contexts of inclusive education. I D. Mitchell(ed.), *Contextualizing inclusive education* (ss. 1-21). London & New York: Routledge.
- Mitchell, D. (2014). Inclusive education. I D. Mitchell(ed.), *What really works in special and inclusive education* (ss. 298-315). London: Routledge.
- Nes, K. (2017). Inclusive education and exclusionary practices in norwegian schools. I F. Dovigo(ed.), *Special Educational Needs and Inclusive Practices* (ss. 63-78). Rotterdam: Sense Publishers.
- Nes, K. (2017). Mer ekskludering på ungdomstrinnet? I P. Haug(red.), *Spesialundervisning. Innhold og funksjon* (ss. 146-169). Oslo: Samlaget.
- Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier - Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012). Bedre læring for alle elever. I T. Nordahl(red.), *Bedre læring for alle elever - Om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer i skolen* (ss. 192-209). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge - Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Nordahl, T., & Sunnevåg, A.-K. (2008). *Spesialundervisning i grunnskolen - stor avstand mellom idealer og realiteter*. Elverum: Høgskolen i Hedmark. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/133784>
- NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/4797c40751334fb2b06592a22925c487/nou_2009_18_rett_til_laering.pdf
- Obiakor, F. E., Harris, M., Mutua, K., Rotatori, A., & Algozzine, B. (2012). Making Inclusion Work in General Education Classrooms. *Education and treatment of children* 35(3), ss. 477-490.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode - En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Säljö, R. (2017). *Læring - en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thornquist, E. (2003). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- UNESCO. (1994). *Framework for action on special needs education*. Salamanca: UNESCO.
- UNESCO. (2003). *Overcoming exclusion through inclusive approaches in education. A challenge and a vision. (Conceptual paper for the Education Sector)*. Paris: UNESCO.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Waage, A. (2019, Januar 30). Det finnes ikke svake elever. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/rLxzMw/det-finnes-ikke-svake-elever-agathe-waage>

Weißa, S., Kollmannsbergera, M., Lerchea, T., Oubaidb, V., & Kiela, E. (2014, Mars 31). The pedagogic signature of special needs education. *European Journal of Special Needs Education* 29(2), ss. 200-219.

Wigfield, A., Cambria, J., & Eccles, J. S. (2012). Motivation in education . I R. M. Ryan, *The Oxford Handbook of Human Motivation* (ss. 463-478). Oxford: Oxford University Press.

7. Vedlegg

1. Intervjuguide

Bakgrunnsspørsmål

1. Hvilken utdanning har du?
2. Hvor lenge har du arbeidet som lærer?
3. Hvilke trinn arbeider du på nå?
4. Hvor mange elever har du i klassen din?
5. Hvilke trinn har du arbeidet på tidligere?

Hovedspørsmål

Ordinær opplæring, tilpasset opplæring og inkludering

1. Hvordan forstår du begrepet inkludering?
 - Hva er din oppfatning av hvordan den inkluderende skolen bør være?
2. Hvordan forstår du tilpasset opplæring?
 - Hva tenker du på/tar i betraktning når du planlegger og gjennomfører en undervisningsøkt?
 - Hvordan arbeider du for å møte mangfoldet vi møter i en helt vanlig klasse i skolen i dag?
3. Hvordan arbeider du for å motivere/inspirere elevene til læring?
 - Både i planleggingen (eks. for meg: valg, elevinteresser osv)
 - og i gjennomføringen (eks. for meg: oppmuntrende ord, tilbakemelding osv)

Spesialundervisning og tilpasset opplæring i tråd med inkluderingsidealet

Å sikre fellesskapet

4. Hvordan blir spesialundervisningen organisert?
 - Har du ulike erfaringer med måter å organisere den på?
(Eks: i grupper / alene / i klasserommet)
5. Hvilke argument har blitt lagt til grunn for organiseringen av spesialundervisningen?

- Både nå og tidligere praksis
 - Hvordan blir det argumentert fra ledelsen?
 - (Eks: Elevenes vansker, organisatoriske årsaker)
6. Hvordan blir spesialundervisningen lagt opp i forhold til den ordinære undervisningen? (de fagene læreren planlegger)
- Med tanke på fag og innhold.
 - Jobber eleven/e med det samme som resten av klassen, bare differensiert?
 - Arbeider eleven/e med helt andre ting i denne tiden?
7. Hvis organiseringen tilsier det:
Hva skjer når eleven/e kommer inn igjen i klasserommet?
- Har du erfaringer (nå og tidligere) med at eleven/e kommer inn igjen midt i en time?
 - Hvis ja, hvordan har dette blitt håndtert?

Å sikre deltakelse

8. Hvordan er ditt samarbeid med spesialpedagog?
- Samarbeider du med spesialpedagog om tiltak som gjelder den ordinære opplæringen for elever det gjelder?
9. Hvordan tilpasser du undervisningen i de timene de eleven/e med enkeltvedtak ikke får spesialpedagogisk hjelp?
10. Har du opplevd situasjoner der individuell tilpassing har vært nødvendig i den ordinære opplæringen?
- Eksempler?
 - Hvordan opplever du at elevgruppen aksepterer slik individuell tilpassing?
11. Hvilke fag kan være mer utfordrende å tilpasse enn andre?
- Hvilke og hvorfor?
 - Hvordan har du løst dette?
12. Har du opplevd at elever med enkeltvedtak har behov for ekstra støtte i andre situasjoner på skolen? (eks. for meg: friminutt eller overganger mellom aktiviteter)
- Hvordan har du/dere løst dette?
13. Hvordan håndterer du situasjoner der elevene mister fokus på læringsaktiviteten?

- Atferdskorrigerer

Å sikre medvirkning

14. Hvordan tar eleven del i planleggingen og gjennomføringen av tilpassingen på skolen? Både ordinær opplæring og spesialundervisning.

- Hvis ja, hvordan foregår dette samarbeidet?

15. Hvordan blir foreldrene involvert i tilrettelegging i den ordinære opplæringen og spesialundervisning?

- Hvis ja, hvordan foregår dette samarbeidet?

16. Hender det at initiativ fra eleven/e fører til at du underveis endrer det planlagte opplegget for økten?

- Hvilke initiativ kan dette være? (eks. for meg: Trøtt, ukonsentrert, svært motivert osv)

Å sikre utbytte

17. Har du opplevd at spesialundervisningen har fungert godt, og har du erfaringer med det motsatte? At hjelpen ikke har fungert etter intensjonene?

- Eksempler
- Hva tror du dette handler om?

18. Hvilke erfaringer har du med det sosiale aspektet i klassen?

- Hva tror du dette kan handle om?
- Opplever du at det er rom for ulikheter på skolen?

19. Arbeides det med elevgruppens sosiale kompetanse for å anerkjenne ulikheter?

- Hvis ja, hvordan?

20. Har du erfaringer der du har sett endringer hos elever med enkeltvedtak, med tanke på det sosiale? Fra før og etter innføring av spesialundervisning. Kan være både negativ og positiv endring.

- Endringer i hvordan eleven/e fungerer i sosialt samspill, friminutt, samarbeid, gruppeoppgaver osv.
- Hvis ja, hva tror du denne endringen kom fra?

Avsluttende refleksjon

21. Hvilke fordeler og utfordringer ser du når det kommer til tilpasset opplæring og inkludering i skolen generelt? (litt rundt idealene opp mot praksis)
22. Hva tenker du om praksisen slik den er nå her på skolen, rundt spesialundervisning og tilpasset opplæring?
- Fungerer det/fungerer det ikke optimalt?
 - Er det noen du skulle ønske var endret?
23. Noe du vil tilføye når det kommer til problematikken rundt spesialundervisning, tilpasset opplæring og inkludering?

Spørsmål etter observasjon – oppfølgingsintervju

Her vil jeg fylle inn spørsmål rundt lærerens praksis som dukker opp etter observasjonen. Jeg vil ikke spør om elevene sine handlinger eller utfordringer.

- Hva tenkte du når ...
- Hvorfor tror du ...
- Blir slike situasjoner ofte slik som dette ...
- Hvordan tror du eleven opplevde situasjonen ...

Denne delen gikk ut etter endring grunnet Covid-19.

2. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Det er kun vedlagt informasjonsskriv og samtykkeerklæring til kontaktlærere. Etter at jeg ble nødt til å gå vekk fra observasjon som metode ble det heller ikke nødvendig å samle inn samtykker fra foresatte. Skjemaet ble sendt ut før jeg endret forskningsdesignet, informasjonsskrivet er derfor ikke endret i henhold til det nye designet.

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Masteroppgave om tilpasset opplæring og inkludering»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er *å forske på hvordan tilrettelegging foregår i den ordinære opplæringen for elever med vedtak om spesialundervisning*. I dette skrivet vil du få informasjon om målene for studien og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg, Kristina Nøstdahl Haugsbø, er masterstudent ved Høgskolen i Volda, og skal dette året skrive en masteroppgave. Oppgaven er en avsluttende masteravhandling i studiet «Master i undervisning og læring – spesialpedagogikk», og skal etter planen leveres 2. juni 2020.

Temaet for oppgaven er tilpasset opplæring og inkludering, og problemstillingen er:

Hvordan tilrettelegger lærere den ordinære undervisningen for elever med vedtak om spesialundervisning, i tråd med inkluderingsprinsippet?

Jeg ønsker gjennom denne oppgaven å rette fokuset mot tilpassingen som skjer i den ordinære opplæringen for elever som har spesifikke vansker, og derfor fått vedtak om spesialundervisning. Jeg er interessert i å studere den ordinære opplæringen da det er her alle elevene gjerne tilbringer det meste av tiden sin på skolen. Jeg håper denne avhandlingen vil kunne styrke min kompetanse som fremtidig spesialpedagog og lærer.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Volda er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i prosjektet da du oppfyller de kriteriene satt for utvalget i denne studien. Det er lagt vekt på at deltakerne i studien skal være kontaktlærere og ha elever med enkeltvedtak i sin klasse. Jeg har benyttet meg av en kontaktperson som har vært i kontakt med deg og formidlet din kontaktinformasjon videre til meg. Jeg setter pris på at du har vist interesse i å delta i prosjektet mitt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Datainnsamlingen i denne studien vil være i form av observasjon og intervju, hvor observasjonen vil finne sted før intervjuet. Jeg ønsker å observere en vanlig skoledag for din klasse. Spørsmålene i intervjuet i etterkant vil være rettet mot dine erfaringer og meninger rundt tilretteleggingen av den ordinære undervisningen generelt, for elever med mer spesifikke vansker, og din oppfatning og erfaring med den inkluderende skolen. For å få med alle nyansene i intervjuet vil det bli tatt opp som lydopptak. Kort tid etter gjennomføring vil intervjuet bli transkribert og lydfilen slettet. Det er vanskelig å anslå nøyaktig varighet på intervjuet på forhånd, men det vil trolig være på rundt én time. Observasjonene vil bare bestå av notater, jeg vil ikke benytte meg av video.

Siden observasjonen skal gjennomføres rundt elever, må det også samles inn samtykke fra foreldrene før observasjonen kan gjennomføres (eget skriv). Hvis det har seg slik at noen foreldre ikke ønsker at barnet deres skal observeres, vil det ikke registreres noen opplysninger som omhandler denne eleven.

Det er lærerens perspektiv og erfaringer som er av interesse for meg, og som vil stå i fokus både under intervjuet og observasjonen. Intervjuet vil være datakilden som legges mest vekt på, der observasjonen vil fungere som et supplement.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene som har blitt fortalt om i dette skrivet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang til prosjektet under arbeid.

For å beskytte ditt privatliv vil lydopptak og andre innsamlede data oppbevares på en passordbeskyttet PC kun tilgjengelig for meg som forsker, og ødelegges så fort lydopptak er transkribert og data er analysert. Under transkripsjonene, analysen og i den ferdige oppgaven vil alle identifiserbare opplysninger anonymiseres. En vil altså ikke kunne gjenkjenne deltakerne i den ferdige oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal som nevnt etter planen avsluttes 2. juni 2020. Ved innlevering og godkjenning av oppgaven vil alle opplysninger om deg slettes. Det er ingen behov for videre oppbevaring av disse opplysningene.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. Dette samtykke blir gitt ved signering av samtykkeerklæringen under.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Meg, Kristina Nøstdahl Haugsbø, på telefon: 95406092 eller epost: kristhauh15@stud.hivolda.no
- Min veileder, Anne Randi Fagerlid Festøy, på telefon: 700 75 098 eller epost: festoeya@hivolda.no
- Vårt personvernombud: Cecilie Røeggen, på epost: cecilie.roeggen@hivolda.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost: personvertjenester@nsd.no eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Kristina Nøstdahl Haugsbø

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Masteroppgave om tilpasset opplæring og inkludering», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *observasjon*
- å delta i *intervju*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juni 2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

3. Godkjenning fra NSD

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Tilpasset opplæring, inkludering og spesialundervisning

Referansenummer

341020

Registrert

13.01.2020 av Kristina Nøstdahl Haugsbø - kristhauh15@stud.hivolda.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen i Volda / Avdeling for humanistiske fag og lærerutdanning / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Anne Randi Fagerli Festøy, festoeya@hivolda.no, tlf: 47278742

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Kristina Nøstdahl Haugsbø, kristhauh15@stud.hivolda.no, tlf: 95406092

Prosjektperiode

04.02.2019 - 02.06.2020

Status

20.03.2020 - Vurdert

Vurdering (2)

20.03.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 20.03.2020.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 20.03.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan fortsette.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 02.06.2020.

LÆRERES TAUSHETSPLIKT

Informantene er lærere, og har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Du og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler at du minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Nettskjema og Skype er databehandlere i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Marita Ådnanes Helleland

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

11.02.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 11.02.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helse og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 02.06.2020.

LÆRERES TAUSHETSPLIKT

Lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Lærer kan kun uttale seg om enkeltbarn dersom foreldrene har samtykket til at læreren kan gi opplysninger om deres barn. Forsker og lærer har et felles ansvar for det ikke kommer frem andre taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler at forsker og informant samtaler om taushetsplikt før intervjuet starter.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Nettskjema er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Marita Ådnanes Helleland
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)