

Masteroppgåve i Undervisning og læring

«Å få til eit inkluderande læringsmiljø er eit langsiktig arbeid»

Ein kvalitativ studie om korleis det blir lagt til rette for eit inkluderande læringsmiljø for elevar med spesialpedagogisk ressurs

Lisabeth Ranheim Omenås

Master i Undervisning og læring, spesialpedagogikk
2022

Tal ord: 30 401



Abstract

In this master's thesis we look at how homeroom teachers and special educators facilitate an including learning environment for pupils receiving special education. Based upon the Salamanca declaration (UNESCO, 1994) Norway has committed to working for schools to find ways to educate all children, also those who are severely impaired or challenged. (UNESCO, 1994, pp. 6–7). In this thesis, the researcher is focusing on how homeroom teachers and special educators facilitate an inclusive manner of teaching pupils with special needs. The study has a qualitative approach and tries to answer the following issue: “*How do homeroom teachers and special educators cooperate to facilitate an including learning environment for pupils who receive special education?*”

The theories used in the study are taken from education policy, in addition to national and international literature. The main theory upon which this work rests is based on Mitchell (2014, pp. 302–306)'s theory of *inclusive education*. Points from this theory are brought into all the three main parts of the discussion, which are inclusion, learning environment and cooperation. The informers describe in the interviews how they use different ways of facilitating the time spent at school for pupils with special needs, both academically and socially. In addition, we learn of their challenges regarding inclusion of pupils with special needs in the learning environment.

The study collected data using qualitative interviews. The interview guide was semi-structured, meaning that it contains certain topics and suggested questions. However, the researcher can decide and change the order of questions and topics during the interview. (Kvale & Brinkmann, 2015, pp. 46). The method was focus group interviews, where the phenomena were explored using a phenomenological and hermeneutic scientific theoretical perspective. In total, there were three interviews, two with a homeroom teacher and a special educator, and one interview with a homeroom teacher and two special educators. All interview pairs have a close cooperation on a daily basis with the same pupil. The fact that only three interviews were made, means that the findings in the study cannot be generalized. Also, the findings are a product of the researcher's knowledge, abilities and analytic capacity, meaning that the study might have yielded different results if it had been conducted by someone else.

Samandrag

I denne oppgåva ser vi på korleis kontaktlærarar og spesialpedagogar legg til rette for at elevar med spesialundervisning får eit inkluderande læringsmiljø. Med bakgrunn i Salamancadeklarasjonen (UNESCO, 1994) har Noreg signert og forplikta seg til å arbeide for at skulen skal finne måtar å utdanne alle barn på, inkludert dei som har alvorlege ulemper og funksjonshemmingar (UNESCO, 1994, s. 6–7). I denne studien har forskar fokus på korleis kontaktlærar og spesialpedagog legg til rette for inkludering i undervisninga for elevar med spesialpedagogisk ressurs. Studien er kvalitativ og skal svare på følgjande problemstilling: «*Korleis samarbeider kontaktlærar og spesialpedagog for å leggje til rette for at elevar med spesialundervisning skal få delta i eit inkluderande læringsmiljø?*»

Teorien i studien er henta frå lovverk som styrer skulen si verksemd, i tillegg til internasjonal og nasjonal litteratur. Hovudteorien som denne studien baserar seg på er Mitchell (2014, s. 302–306) sin teori om *inclusive education*. Punkt frå denne teorien kjem inn i alle dei tre hovuddelane i drøftinga som er inkludering, læringsmiljø og samarbeid. Informantane fortel i intervjua at dei brukar ulike måtar for å leggje til rette for elevar med spesialpedagogisk ressurs både fagleg og sosialt. I tillegg kjem det også fram kva utfordringar dei står ovanfor når det kjem til inkludering av elevar med spesialpedagogisk ressurs i læringsmiljøet.

Studien henta inn data gjennom kvalitative intervju. Intervjuguiden var semistrukturert, noko som vil seie at den på førehand er fastsett med bestemte tema og forslag til spørsmål. Likevel kan forskar bestemme og endre rekkjefølga undervegs i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Det har vore nytta fokusgruppeintervju, der fenomen vart utforska gjennom eit fenomenologisk- og hermeneutisk vitskapsteoretisk perspektiv. I alt har det vore gjennomført tre intervju, to intervju med ein kontaktlærar og ein spesialpedagog og eit intervju med ein kontaktlærar og to spesialpedagogar. Alle intervjupara samarbeider tett i det daglege med felles elev. Sidan utvalet av informantar er avgrensa til berre tre intervju betyr det at funna i denne studien ikkje nødvendigvis kan generaliserast. I tillegg er funna eit produkt av forskaren sine kunnskapar, ferdigheiter og analytiske evne, derfor kunne resultatet av studien blitt annleis om studien vart gjennomført av nokon andre.

Forord

Eit spennande, travelt og lærerikt år er over, med mange utfordringar, opp og nedturar. Som høgskulelektor Kari Rygg ved Høgskulen i Volda sa «Å skrive master er som å vere på tur med campingvogn med opp- og nedturar». No er masteren endeleg ferdig og campingvogna parkert. Sjølv om det å skrive master er ein ganske einsam prosess, har eg hatt mange i mitt nettverk og andre som har støtta meg i skrivinga.

Først og fremst ein spesiell takk til min rettleiar Ingrid Kvam Steinshamn for gode råd og rettleiing frå start til slutt. Utan deg hadde dette vore umogleg. Takk for dine konstruktive tilbakemeldingar og oppmuntrande ord når ting har butta i mot.

Ein stor takk til mine informantar for at dei tok seg tid til å møte meg i ein travel kvardag. Nettopp de er grunnen til at eg har klart å gjennomføre oppgåva mi. Gjennom det de har delt i intervjuar har eg fått ei betre forståing for korleis det blir lagt til rette for eit inkluderande læringsmiljø for elevar med spesialpedagogisk ressurs på dykkar arbeidsplass.

Takk til min arbeidsplass som har gjeve meg permisjon for å kunne gjennomføre denne masteren. Eg vil også takke mine kollegaer som eg alltid har kunna snakka med om eg har lurt på noko, og som alltid har kome med oppmuntrande ord.

Tusen takk for tolmod til min kjære sambuar Daniel og dotter Evelina som har gjeve meg tid til å arbeide med oppgåva i ein travel kvardag. Avslutningsvis vil eg takke familie og vener for støtte og oppmuntrande ord, i tillegg til mamma Solveig og mi kjære søster Anniken for gjennomlesing og korrektur av oppgåva.

Stette, 1. juni 2022

Lisabeth Ranheim Omenås

Innholdsliste

Kapittel 1 - Innleiing	1
1.1 Bakgrunn for val av tema	1
1.2 Problemstilling	1
1.3 Omgrepsavklaring	2
1.3.1 Inkluderande læringsmiljø	2
1.3.2 Samarbeid.....	3
1.3.3 Spesialundervisning	3
1.3.4 Kontaktlærer og spesialpedagog	3
1.4 Disposisjon av oppgåva.....	4
1.5 Kvar eg plasserer meg i feltet.....	4
Kapittel 2 - Kunnskapsgrunnlag.....	5
2.1 Inkludering	5
2.1.1 Fire sentrale arbeidsoppgåver for inkludering.....	7
2.1.2 Inkluderande undervisning.....	8
2.1.3 Effekten av den pedagogiske innsatsen	11
2.2 Læringsmiljø	11
2.2.1 Profesjonelle læringsmiljø	12
2.3 Samarbeid.....	13
2.3.1 Tydinga av samarbeid og refleksjon blant tilsette i skulen	14
2.3.2 Kollegasamarbeid blant lærarar.....	14
2.4 Spesialundervisning og ordinær opplæring.....	15
2.4.1 SPEED-prosjektet.....	17
2.4.2 Deltaking i den ordinære opplæringa	17
2.4.3 Drivarar og dilemma for spesialundervisning	18
Kapittel 3 - Forskingsmetode og datagrunnlag	21
3.1 Val av metode.....	21
3.1.1 Intervju	21
3.1.3 Gjennomføring av datainnsamling.....	24
3.1.4 Transkribering og analyse	25
3.2 Vitskaplege perspektiv	26
3.2.1 Hermeneutikk og fenomenologi.....	26
3.3 Reliabilitet og validitet	27
3.3.1 Validitet.....	27
3.3.2 Reliabilitet	28

3.4 Forskingsetiske vurderingar	29
Kapittel 4 - Presentasjon av resultat	31
4.1 Inkludering	31
4.1.1 <i>Ein kontinuerleg prosess</i>	32
4.1.2 <i>Behov for ressursar</i>	33
4.1.3 <i>Den ordinære undervisninga</i>	34
4.1.4 <i>Undervisning på grupperommet</i>	35
4.1.5 <i>Fagleg inkludering av eleven med spesialpedagogisk ressurs</i>	35
4.1.6 <i>Sosial inkludering av eleven med spesialpedagogisk ressurs</i>	38
4.2 Læringsmiljø	40
4.2.1 <i>Utfordringar med å inkludere både fagleg og sosialt i læringsmiljøet</i>	41
4.2.2 <i>Kvaliteten på den ordinære opplæringa</i>	42
4.3 Samarbeid.....	42
4.3.1 <i>Foreldresamarbeid</i>	42
4.3.2 <i>Samarbeid mellom kontaktlærar og spesialpedagog</i>	44
4.3.3 <i>Samarbeid med assistentar</i>	47
Kapittel 5 – Drøfting	49
5.1 Inkludering	49
5.1.1 <i>Inkludering er ein kontinuerleg prosess</i>	51
5.1.2 <i>Behov for ressursar for å ha ei inkluderande opplæring</i>	53
5.1.3 <i>Den ordinære undervisninga</i>	54
5.1.4 <i>Undervisning på grupperommet</i>	58
5.1.5 <i>Fagleg inkludering av eleven med spesialpedagogisk ressurs</i>	60
5.1.6 <i>Sosial inkludering av eleven med spesialpedagogisk ressurs</i>	64
5.2 Læringsmiljø	66
5.2.1 <i>Utfordringar med å inkludere eleven med spesialpedagogisk ressurs i læringsmiljøet</i>	67
5.2.2 <i>Kvaliteten på den ordinære opplæringa</i>	69
5.2 Samarbeid	70
5.3.1 <i>Foreldresamarbeid</i>	70
5.3.2 <i>Samarbeid mellom kontaktlærar og spesialpedagog</i>	72
5.3.3 <i>Samarbeid med assistentar</i>	75
Kapittel 6 – Oppsummering	80
Litteraturliste.....	83
Vedlegg	89

Vedlegg 1: Intervjuguide.....	89
Vedlegg 2: Informasjonsskriv kontaktlærer og spesialpedagog	91
Vedlegg 3: Samtykkeerklæring kontaktlærer og spesialpedagog	95
Vedlegg 4: Godkjenning frå NSD	96

Figurliste

Figur 1 Dekonstruksjon av omgrepet inkludering (Haug, 2014, s. 12).....	8
---	---

Kapittel 1 - Innleiing

1.1 Bakgrunn for val av tema

Eg har sidan eg byrja på barnehagelærerutdanninga i 2012 synst at det spesialpedagogiske feltet er veldig spennande. Etter at eg var ferdig med barnehagelærerutdanninga tok eg vidareutdanning i norsk og matematikk. Dette for å ha moglegheit til å arbeide både i skule og barnehage. Vidare valde eg å gå vidare på masterstudiet i *Undervisning og læring* med fordjuping i spesialpedagogikk. I dag arbeider eg i skulen som spesialpedagog, og det er i skulen eg har mest erfaring frå spesialpedagogisk arbeid. Derfor er det naturleg for meg at denne oppgåva handlar om skulen. For meg har det alltid vore spennande korleis eg kan leggje til rette for at elevane skal få eit inkluderande læringsmiljø uansett kva føresetnadar eller utfordringar eleven har. Gjennom studiet har eg vorte meir og meir merksam på at det innanfor feltet spesialpedagogikk ikkje dreier seg berre om eleven, men at det like mykje handlar om læringsmiljøet og klassemiljøet rundt eleven.

I tillegg har det vore fokus på kvaliteten i det ordinære opplæringstilbodet og korleis det vert lagt til rette. Det er viktig for å kunne inkludere alle elevane uansett føresetnadar på ein god måte. Elevar som ikkje får tilfredsstillande utbyte av den ordinære opplæringa har rett på spesialundervisning, ifølgje opplæringslova som seier: «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbyte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning» (Opplæringslova, 1998, § 5-1).

1.2 Problemstilling

Med bakgrunn i det eg har reflektert rundt, vil denne studien ta for seg opplevingar og erfaringar både kontaktlærer og spesialpedagog har med å leggje til rette for eit inkluderande læringsmiljø. Ved nærare gjennomlesing har eg sett det hensiktsmessig å endre litt utforminga til forskingsspørsmåla og problemstillinga, med tanke på å få ein god flyt i teksten. Likevel er tydinga framleis det same som i informasjonsskrivet. Studien tek utgangspunkt i følgjande problemstilling:

- Korleis samarbeider kontaktlærer og spesialpedagog for å leggje til rette for at elevar med spesialundervisning skal få delta i eit inkluderande læringsmiljø?

Vidare har eg konkretisert fire forskingsspørsmål:

1. Kor ofte kommuniserer kontaktlærar og spesialpedagog om dette temaet?
2. Korleis samarbeider kontaktlærar og spesialpedagog for å leggje til rette for sosial og fagleg inkludering i læringsmiljøet til klassa?
3. Korleis sikrar dei at eleven får bli med på dei aktivitetane som er hensiktsmessig å delta på?
4. På kva måte deltek elevane med spesialpedagogisk ressurs aktivt i den ordinære undervisninga?

Her har eg også gjort nokre avgrensingar i forhold til at elevane til dei eg intervjuar skal ha meir enn 50 % med spesialundervisning. Noko av denne undervisninga kan bli gitt av miljøterapeut eller assistent, sidan dette er elevar med ganske store utfordringar med behov for tett oppfølging.

1.3 Omgrepsavklaring

1.3.1 Inkluderande læringsmiljø

Eit godt læringsmiljø er heilt avgjerande for at elevane skal bli inkluderte. Læringsmiljøet i eit elevperspektiv er «det miljøet, den atmosfæren, den sosiale interaksjonen og de vurderingene som elevene *erfarer* eller *opplever* i skolen» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 186).

I den overordna delen i læreplanen i kapittelet om eit inkluderande læringsmiljø står det:

Skolen skal utvikle inkluderande fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle. Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling. Føler elevene seg utrygge, kan det hemme læring. Trygge læringsmiljøer utvikles og opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne, i samarbeid med elevene. [...] I arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14–15)

1.3.2 Samarbeid

Ravn (2007) definerer samarbeid som:

Et forhold mellom mennesker som i respekt for hverandres forskjellige kunnskaper ferdigheter, egenskaper og holdninger arbeider mot samme mål på grunnlag av en felles sum av ressurser. Det ideelle samarbeidet hviler på gjensidig tillit og på felles ansvarsfølelse og felles beslutninger. (Ravn, 2007, s. 226)

1.3.3 Spesialundervisning

Salend (2011) sin definisjon av spesialundervisning:

Special education involves delivering and monitoring a specially designed and coordinated set of comprehensive, research-based instructional and assessment practices and related services to students with learning, behavioral, emotional, physical, health or sensory disabilities. These instructional practices and services are tailored to identify and address the individual strengths and challenges of students; to enhance their educational, social, behavioral and physical development; and to foster equity and access to all aspects of schooling, the community and society. (Salend, 2011, s. 7)

1.3.4 Kontaktlærer og spesialpedagog

Ein kontaktlærer er ein lærar som har et særleg ansvar for dei administrative, praktiske og sosialpedagogiske gjeremål som gjeld klassa og elevane som er der, i tillegg til kontakt med heimen (Opplæringslova, 1998, s. § 8-2). Det er ingen krav om autorisasjon for å bruke tittelen *spesialpedagog*, og det er ikkje ein beskytta tittel. Den blir derfor brukt på ulike måtar. Sidan kriteria ikkje legg klare føringar for utdanning eller yrkeserfaring, kan ein derfor kalle seg spesialpedagog utan å ha formell spesialpedagogisk kompetanse (Mjøs et al., 2020, s. 21). I denne studien har eg brukt tittelen spesialpedagog for dei lærarane som arbeider med spesialundervisning, uavhengig av utdanning.

1.4 Disposisjon av oppgåva

Innleiingsvis vil problemstillinga og forskingsspørsmåla masteroppgåva byggjer på bli presentert. Det er også gjort nokre omgrepsavklaringar som er viktige for felles forståing av dei ulike omgrepa. Avslutningsvis presenterer eg oppbygginga av masteroppgåva og kva lesaren kan forventa å finne i kvart enkelt kapitel, og kvar eg plasserer meg i feltet. I *kunnskapsgrunnlag* blir det gjort greie for teori og forskning som er relevant for oppgåva. Det er inndelt i fire delar, desse er inkludering, læringsmiljø, samarbeid og spesialundervisning og ordinær opplæring. Styringsdokumenta som læreplan, barnekonvensjonen osv. har eg plassert inn under det temaet der det høyrer til. Dei blir presentert før teorien kjem på kvart av dei fire første delkapitla. Vidare blir det i *forskingsmetode og datagrunnlag* gjort greie for metoden som er brukt i masteroppgåva og dei vitenskaplege grunnperspektiva. I denne delen er alle sider av prosjektet etisk vurdert. I neste del, *presentasjon av funn*, blir det lagt fram resultat frå datainnsamlinga. Datamaterialet kjem frå intervjua som eg har gjennomført og analysert i Nvivo. I kapittelet om *drøfting* har eg prøvd å gi meining ved å ta dataa frå kvarandre og setje dei saman igjen. Det vil seie at resultata som eg har funne gjennom intervju og analyse, blir drøfta opp mot teori og forskning som er presentert i kunnskapsgrunnlaget. I *avslutninga* blir dei viktigaste funna som har kome fram gjennom arbeid med oppgåva samanfatta. Eg vil også svare på problemstillinga, og på dei fire forskingsspørsmåla. I tillegg kjem eg med nokre tankar for framtida. Til slutt kjem, *litteraturliste* her ligg alle kjeldene som har vore brukt i studien. Dette blir etterfølgt av *vedlegg* som inneheld intervjuguide, informasjonsskriv, samtykkeerklæring og godkjenning frå NSD.

1.5 Kvar eg plasserer meg i feltet

I sosiokulturelt perspektiv på læring finn vi Vygotsky sin teori om at kunnskap og forståing blir konstruert gjennom deltaking i eit sosialt samspel og i ein kontekst. Det handlar om at gjennom interaksjon og dialog blir læring til. Når ein skal knyte læraren sitt arbeid til den inkluderande praksisen i Vygotsky sin teori, tek eg utgangspunkt i omgrepet «den proksimale sone», også kalla den næraste utviklingssona. Denne handlar om at eleven med litt hjelp og i samarbeid med ein meir kompetent samarbeidsperson, som t.d. klassekamerat eller lærar, kan eleven lære meir enn dersom eleven skulle utforske og prøve på eiga hand utan denne støtta (Kozulin & Gindis, 2007, s. 352).

Kapittel 2 - Kunnskapsgrunnlag

2.1 Inkludering

FNs barnekonvensjon og FNs menneskerettighetserklæring er viktig for tydinga av inkluderingsspørsmålet når det gjelder den pedagogiske verksemda i skulen.

Barnekonvensjonen sin artikkel 29 gjer greie for skulen sitt bidrag til å førebu barn og unge til eit aktivt medborgarskap saman med andre (Forente nasjoner., 1989, s. artikkel 29). Når inkludering og medborgarskap blir nemnt i både barnekonvensjonen, menneskerettigheitene og i opplæringslova, viser det kor viktig del av jobben dette er for lærarane og alle som arbeider i skulen.

I opplæringslova står det at *Formålet med opplæringa* er at «Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring» (Opplæringslova, 1998, s. § 1-1). Her står det kor viktig det er med samarbeid med heimen og at elevane skal få opplæring som gjer at dei skal klare seg vidare i livet. «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng» (Opplæringslova, 1998, s. § 1-1).

Inkludering blei først brukt i forbindelse med Reform 97, då med henvisning til UNESCOs Salamancadeklarasjon frå 1994. Denne erklæringa omhandlar prinsipp, innretning og praksis for opplæring av personar med særskilte behov. Nokre år seinare vart det tydeleggjort at dette handlar om å respektere og verne om forskjellar mellom individ, og at undervisninga skal skje i eit inkluderande miljø. Det handlar om at alle barn har unike eigenskapar, interesser, evner og læringsbehov (UNESCO, 1994, s.VIII). I skulen står inkluderinga fast som eit viktig referansepunkt. Derfor krev dette at skulen er konstruert for at alle elevar skal vere ein del av fellesskapen. I Salamancadeklarasjonen frå 1994 står det at «schools have to find ways to successfully educating all children, including those who have serious disadvantages and disabilities» (UNESCO, 1994, s. 6–7).

Inkludering handlar om at eleven skal føle tilhøyrse i eit sosialt, fagleg og kulturelt fellesskap (Strømstad et al., 2004, s. 1). I første rekkje handlar dette om utvikling av skulen sitt miljø og arbeidsmåtar for inkludering i skulen, slik at skulen skal vere i stand til å møte alle elevar. For at læringsmiljøet skal bli inkluderande, er eleven sin oppleving avgjerande. Det er også viktig at dei andre elevane er inkludert for at klasse miljøet skal bli trygt og godt. Miljø og systemvilkår blir ved eit slikt perspektiv vektlagt i inkluderingsarbeidet (Engen & Kulbrandstad, 2012, s. 271). Fokuset må vere at skulen og miljøet skal bli inkluderande, det skal ikkje handle om at individ skal inkluderast. Læraren skal leggje til rette slik at det kjem fram at alle elevar er viktige for fellesskapet (Strømstad et al., 2004, s. 25).

Inkludering handlar om meir enn å integrere. T.d. når ein elev blir integrert, deltek eleven i den ordinære undervisninga utan anna mål enn å møte medelevar. Når eleven blir inkludert i klassa, er målet at eleven skal ha utbyte både sosialt og fagleg. (Haug, 2014, s. 16–17). Derfor er det viktig korleis læraren møter elevar og korleis elevane møter kvarandre. Det er også avgjerande å tenkje igjennom på kva måte eleven skal inkluderast både fagleg og sosialt for at utbyttet skal bli best mogleg. Ordet *utbyte* har opphav frå det tyske ordet *Ausbeute*. I min samanheng kan det dreie seg om ein fordel, gagn, nytte, resultat eller vinning, som eleven må ha ut ifrå sine erfaringar og opplevingar av opplæringa (Universitet i Bergen, u.å.). Når eleven sit igjen med noko han/ho har lært etter ei læringsøkt eller læringsperiode, både fagleg og sosialt, då har eleven med spesialpedagogisk ressurs eit meir eller mindre tilfredsstillande utbyte av opplæringa.

Ifølgje Booth et al. (2003, s. 2) er ein inkluderande skule ein skule som er undervegs i staden for på eit reisemål. Inkludering handlar om å respektere mangfaldet, og å redusere ekskludering for alle, ikkje berre dei med nedsett funksjonsevne, eller dei som har behov for spesialundervisning. Det handlar om å redusere diskriminering på grunn av seksuell legning, kjønn, etnisitet og familiebakgrunn. Dette viser kor viktig det er å arbeide aktivt, fordi dette er ein kontinuerleg prosess, ikkje noko som ein kan krysse av og seie at det er gjort. Det handlar om at det må jobbast med kvar dag for å ha ein så inkluderande skule som mogleg. Som Booth, Nes og Strømstad seier er det ei umogleg oppgåve, litt som visjonen «nulltoleranse mot mobbing». Øen & Krumsvik (2021, s. 1) peikar på at læraren manglar kunnskap om på kva måte han/ho kan skape eit inkluderande klasserom som involverer alle elevar.

Festøy & Haug (2017, s. 70) trekkjer fram utfordringane ved eit einssidig perspektiv på inkludering, og at eit slikt syn ikkje tek omsyn til elevane sine ulike behov. Det kan ha motsett effekt at ein elev er inne i klassefellesskapet heile tida. Dette kan verke stigmatiserande på grunn av at forskjellen mellom eleven og klassa vert tydelegare. Kravet til plassering i eller utanfor klasserommet er ein ting, men den inkluderande skulen er avhengig av læringsmiljø av høg kvalitet for å sikre gode faglege resultat (Haug, 2014, s. 27). Haug (2014, s. 37) seier også det er viktig å kjenne eleven sitt læringspotensiale. Det handlar om å kjenne eleven sine føresetnadar, i tillegg til at «Grunnlaget må bygges ut frå den kunnskap og innsikt elevene besitter, herunder også elevens interesser og motivasjon» (Haug, 2014, s. 37).

Det er ein lang tradisjon å leite etter årsaka til at læring og utvikling ikkje skjer som forventa på skulen. Nes, Moen og Strømstad innfører i sin bok frå 2006 omgrepet hindringar for læring og deltaking. Desse hindringane kan ligge på alle nivå, og er noko alle deltakarar i skulesamfunnet kan møte på. Det kan t.d. vere tilrettelegging og organisering av undervisninga, ulike måtar å samhandle på, val av lærestoff m.m. Dette kan vere hindringar som gjer at elevar ikkje får delta i fellesskapet. Ein inkluderande skule prøver å fjerne og identifisere slike hindringar for å gje alle optimale vilkår (Nes et al., 2006, s. 15).

Markussen, Frøseth og Grøgaard frå 2009 skil i sin studie mellom å vere organisatorisk inkludert og organisatorisk segregert. Dei definerer omgrepa på denne måten:

[...] begrepet organisatorisk inkludert når en elev får sin spesialundervisning inne i en ordinær klasse, og begrepet organisatorisk segregert når eleven får sin ekstra hjelp og støtte eller spesialundervisning utenfor klassen i gruppe eller enetimer eller i egne klasser med redusert elevtall hele tiden. (Markussen et al., 2009, s. 54)

2.1.1 Fire sentrale arbeidsoppgåver for inkludering.

Ifølgje Bachmann & Haug (2006, s. 88–89) er det ulike element i innhaldet av omgrepet inkludering. Desse deler dei inn i fire sentrale arbeidsoppgåver. Den første er å *auke fellesskapet*. Med dette meiner dei at alle elevar får ta del i det sosiale fellesskapet på skulen i klassa eller i ei gruppe. Den andre oppgåva er å *auke deltakinga* i skulen. Dette har som føresetnad at alle elevar kan gje eit bidrag til fellesskapet, og får gode tilbake frå det same

fellesskapet. Dette er sjølvsagt ut ifrå den einskilde sine føresetnadar. Det å vere deltakar er noko anna enn å vere tilskodar. Den tredje er å *auke demokratiseringa*, det vil seie at alle uansett sine føresetnadar skal få vere med på å påverke det som gjeld deira interesser i utdanninga. Det handlar om at alle sine stemmer skal bli høyrte ikkje berre dei som roper høgast, eller som på enkle måtar klarer å formidle det dei meiner. Den fjerde og siste sentrale arbeidsoppgåva er å *auke utbyttet* for kvar enkelt elev. Dette tyder at alle elevar skal ha opplæring som gagnar dei både fagleg og sosialt. Desse omgrepa kan i figur 1 under bli sett i den horisontale aksa, som består av element av innhaldet i inkluderingsomgrepet (Haug, 2014, s. 12).

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

Figur 1 Dekonstruksjon av omgrepet inkludering (Haug, 2014, s. 12).

I den vertikale aksa blir det skilt mellom ulike nivå i forvaltninga. Dette er staten, kommunen og skulen. Staten er det høgaste nivået, her blir dei sentrale styringsdokumenta vedtekne og nedteikna. Desse er det forventa at alle skal følgje både på kommunalnivå og på skulenivå, i tillegg til lærarane i kvart enkelt klasserom (Haug, 2014, s. 13). Eksempel på slike styringsdokument i skulen er t.d. Læreplanen. Denne skal alle lærarar følgje, og her står det blant anna kva elevane skal kunne etter bestemte årstrinn i forskjellige fag. I tillegg kjem ein overordna del som handlar om det sosiale og grunnleggjande ferdigheiter.

2.1.2 Inkluderande undervisning

Mitchell utarbeidde ein formel for å forklare kva han meiner med «Inclusive Education.» Formelen for Inclusive Education inneheld: $\text{Inclusive Education} = V + P + 5As + S + R + L$ (Mitchell, 2014, s. 302)

V – vision: Det handlar om at visjonen for ei inkluderande undervisning er underliggande på alle nivå i det norske systemet, dette gjeld både staten, kommunen og skulen. I tillegg er det ei forplikting for lærarane å følgje denne filosofien om inkluderande undervisning for alle elevar (Mitchell, 2014, s. 302).

P – placement: handlar om plassering. Her er det viktig at elevar med behov for spesialundervisning i vanleg klasse vert plassert saman med både dei med ulike utfordringar, og dei som er sterkare, slik at det ikkje blir skapt ei form for segregering i klassa (Mitchell, 2014, s. 302–303).

5As – (Adapted curriculum, Adapted assessment, Adapted teaching, Acceptance, Access)

- **Adapted curriculum:** handlar om å tilpasse læreplanen. På bakgrunn av dette er det viktig å ha ein fleksibel og relevant læreplan som kan tilpassast dei ulike eigenskapane og behova som elevane har. Her er det viktig kva spesialpedagog og kontaktlærer vektlegg i IOP-en til den einskilde eleven, og korleis læreplanen er formulert (Mitchell, 2014, s. 303–304).
- **Adapted assessment:** handlar om å tilpasse vurdering som skal hjelpe deg som lærar med å tilpasse læreplanen og undervisningsmetodane til alle elevar. Når det viser seg at elevar ikkje har meistra ei bestemt oppgåve, er det viktig å finne ut kvifor dette skjedde, og deretter endre undervisninga slik at eleven skal få høve til å lære og forstå det som var vanskeleg. Dette blir omtala som det formative formålet med vurdering (Mitchell, 2014, s. 304–305).
- **Adapted teaching:** handlar om å tilpasse undervisninga, her er det viktig å ha eit breitt utval i undervisningsmetodar for å kunne tilpasse undervisninga til alle elevar uansett utfordringar (Mitchell, 2014, s. 305).
- **Acceptance:** handlar om aksept og at elevar med behov for spesialundervisning får vere med på klasseromundervisninga og mottek eit likeverdig tilbod med den hjelp og støtte eleven treng. Det er det same som at alle skal få vere ein del av fellesskapet uansett kva føresetnadar eleven har (Mitchell, 2014, s. 305).

- **Access:** handlar om tilgang og at klasseromma må vere universelt utforma slik at rullestolar kjem seg inn på alle romma der elevane ferdast, i tillegg til at det er heiser, døråpningar med tilstrekkeleg breidde og tilstrekkeleg med plass til å manøvrere rullestolen. Det er heilt avgjerande at alle elevane har tilgang til dei områda som medelevane er på, anten det er ute eller inne, for å kunne vere ein del av fellesskapet (Mitchell, 2014, s. 305). Florian (2014) knytt deltaking til fire kategoriar. Ein av desse kategoriane handlar om *tilgang* til dømes å ha dei romma og det arealet ein har behov for, tillegg til moglegheit for å delta på fellesaktivitetar og tilgang til læreplanar.

S - support handlar om at for å få til ei inkluderande undervisning krevst det støtte frå eit team av profesjonelle. Ideelt sett består dette teamet av kontaktlærer som tek imot råd og rettleiing frå ein spesialpedagog. Det krev også aktiv støtte frå foreldre/føresette (Mitchell, 2014, s. 305–306). Foreldre er «ekspertar» på sine barn og har gjort seg mange erfaringar med kva som fungerer og kva som ikkje fungerer.

R – resources: Det er heilt klart at inkluderande utdanning krev mykje ressursar. Det vil ikkje krevje så mykje meir ressursar ifølgje Mitchell dersom ein tenkjer at ressursane blir omfordelt frå t.d. det eleven ville hatt behov for på ein specialskeule (Mitchell, 2014, s. 306). Når ressursane blir omfordelt til den ordinære undervisninga, kan dette vere med på å gjere utdanninga meir inkluderande for alle elevar.

L – leadership handlar om at inkluderande utdanning krev leiarskap på alle nivå (Mitchell, 2014, s. 306). Både statlegrnivå, kommunenivå og på skulenivå. Her er vi tilbake til Figur 1 i den vertikale aksens som er nemnt ovanfor (Haug, 2014, s. 12). For å klare å implementere inkluderande opplæring bør alle, uansett kor dei arbeider i systemet, vere i stand til å forklare den underliggande filosofien og vise ved sine handlingar at dei arbeider for ei inkluderande opplæring for alle (Mitchell, 2014, s. 306).

Formelen viser at inkluderande opplæring handlar om meir enn individuell tilrettelegging (Mitchell, 2014, s. 302). Eit inkluderande og likeverdig opplæringstilbod har alle barn og unge rett til. Segregering av barn og unge som har behov for spesialpedagogisk hjelp,

spesialundervisning og ekstra hjelp er likevel ei utfordring. Vi har for lite kompetanse og kunnskap om korleis vi lokalt skal kunne leggje til rette for god hjelp og støtte og ein inkluderande praksis i skulen (Nordahl, 2018, s. 15).

I Salend (2011, s. 39) sin definisjon handlar inkluderande opplæring om at inkludering er ein filosofi som får familiar, studentar, lærarar og samfunnsmedlemer saman om å skape ein skule basert på aksept, fellesskap og tilhøyrse. Skulane som er inkluderande skal anerkjenne og bekrefte verdien til alle elevar ved at dei får den same høgkvalitetsutdanninga på sin lokale skule. Ifølgje Hornby (2014, s. 4) er inkluderande opplæring blant anna prega av ein filosofi som handlar om aksept og tilhøyrse i eit fellesskap. Det er ein filosofi som handlar om student-, familie-, pedagog- og samfunnssamarbeid, å kunne feire mangfaldet og verdien til alle elevar, å setje pris på å utdanne elevar i skular av høg kvalitet, å kunne utdanne elevar i vanlege klasserom, og å setje pris på å utdanne elevar på skulane i lokalsamfunnet.

2.1.3 Effekten av den pedagogiske innsatsen

I studien til Dyssegaard, Larsen og Tiftikçi frå 2013, «*Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen*», kom det fram i oppsummeringa at det ikkje er ein eintydig konklusjon på kva skuletilbod som gir eleven med spesialpedagogisk ressurs den beste faglege og sosiale utviklinga, om det er spesialskulen eller allmennskulen. I studien kom det fram at det avgjerande for å inkludere elevar med spesielle behov i allmennskulen var at læraren har moglegheit å få vidareutdanning/etterutdanning, tilgang på ressurspersonar som kan rettleie og støtte direkte i undervisninga, at læraren og spesialpedagogen kjenner til og har kunnskap om ulike evidensbaserte undervisningsmetodar og intervensjonstiltak som er retta mot elevar med spesielle behov (Dyssegaard et al., 2013, s. 83–84).

2.2 Læringsmiljø

I UNESCO sin «*Policy Guidelines on Inclusion in Education*» frå 2009 står det at inkludering blir betrakta som ein prosess som handlar om å ivareta behova til barna, ungdomane og dei vaksne. Det skjer ved å sikre auka deltaking i opplæring, samfunn og kultur, og dermed få slutt på og redusere ekskludering innan og frå utdanning. Det å fremje inkludering handlar

om å stimulere til diskusjon, hjelpe til med å skape positive haldningar og forbetre rammeverket for utdanning og det sosiale aspektet for å møte nye krav i utdanningsstrukturen og frå styresmaktene. Det er dermed behov for gode ressursar og prosessar for å fremje læring både for elevane i deira læringsmiljø og på systemnivå, slik at alle aspekt av opplæringa blir støtta (UNESCO, 2009, s. 7–9).

Meld. St. 18 (2010-2011) seier at dette blir knytt til skulen sin evne til å takle utfordringar i læringsmiljøet når dei framhevar at: «Skoler som ikke har den rette kompetansen og virkemiddelapparatet til å takle utfordringer i læringsmiljøet, tilbyr generelt mer spesialundervisning enn skoler som har en godt fungerende allmennpedagogikk» (Meld. St. 18, 2010-2011, s. 33). Skulane som har ein godt fungerande allmennpedagogikk og gode verkemiddel, har evnene til å takle utfordringar i læringsmiljøet, og dermed har dei mindre behov for å bruke spesialundervisning som eit komplimenterande tiltak. Dårleg fungerande ordinær undervisning ved ein skule kan dermed, ut ifrå dette resonnementet, føre til at bruken av spesialundervisning aukar (Mathiesen & Vedøy, 2012, s. 37).

Læringsmiljøet i eit elevperspektiv er «det miljøet, den atmosfæren, den sosiale interaksjonen og de vurderingene som elevene *erfarer* eller *opplever* i skolen» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 186). Dette handlar om elevane sine erfaringar og kva dei opplever. «In the classroom context, interactions between children and teachers are an important social process that contributes to children's academic, social and emotional development, including their social skills with peers» (Luckner & Pianta, 2011, s. 257). Hattie seier at effekten av medelevar kan vere stor både sosialt og fagleg. «Peers can assist in providing social comparisons, emotional support, social facilitation, cognitive restructuring, and rehearsal or deliberative practice» (Hattie, 2009, s. 105). Dette viser kor viktig det sosiale, felleskapet, samspelet og relasjonar er for elevane.

2.2.1 Profesjonelle læringsmiljø

Knytt til forskning som starta på 1980-talet handlar teorien profesjonelt læringsmiljø om korleis skular driv med ulike former for undervisning og læring. Heile skulemiljøet blir understreka ved å bruke omgrepet profesjonelt læringsmiljø, i tillegg til dei kollektive prosessane kommunikasjon og samarbeid som det også handlar om (Stoll et al., 2006, s. 224).

Det blir også lagt til rette og oppmuntra til læring både individuelt og i grupper (Stoll et al., 2006, s. 226). Eit resultat av dette er ei meir effektiv handtering av konflikhtar, usemje og ulikskapar, blir sett på som eit grunnlag for forbetring. Det er tre punkt Stoll et al. (2006) meiner kjenneteiknar profesjonell læring. Dei to første er hensiktsmessig å ta med i denne oppgåva. Den tredje og siste vil ikkje bli drøfta, fordi den ikkje passar til problemstillinga.

1. Gjensidig tillit, støtte og respekt blant kollegaer
2. Inkluderande medlemskap/tilhøyrsløse: Det er eit felles miljø blant alle tilsette og miljøet utvidar og inkluderer tilsette, ein unngår å dele i grupper.
3. Openheit, nettverk og samarbeid utan for skulen, ein hentar inn ny kunnskap og læring utanfrå. (Stoll et al., 2006, s. 243–244).

Dette viser at det er ei rekkje positive eigenskapar som kjenneteiknar eit godt etablert og profesjonelt læringsmiljø. Det er imidlertid ingen enkel oppgåve å få til eit profesjonelt læringsmiljø. Sidan læring finn stad i mennesket sitt hovud, er det viktig at merksemda må rettast mot faktorane som er til hinder for læring. Døme på dette kan vere tilbaketrekking eller passivitet. Derfor er det viktig å støtte faktorar som fremjar læring (Stoll et al., 2006, s. 243–244).

2.3 Samarbeid

I den overordna delen i læreplanen punkt 3.5 Profesjonsfellesskap og skoleutvikling står det:

Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis. [...] En lærer er en rollemodell som skal skape trygghet, og veilede elevene i deres ferd gjennom opplæringen. Læreren er avgjørende for et læringsmiljø som motiverer og bidrar til at elevene lærer og utvikler seg. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18)

Ifølgje Bandura (1986, s. 47) vært menneskeleg åtferd lært gjennom observasjon av andre i tillegg til modelllæring. Han definerer læring på denne måten «Learning is largely an information-processing activity in which information about the structure of behaviour and about environmental events is transformed into symbolic representations that serve as guides of action» (Bandura, 1986, s. 51).

Dysthe seier at:

Å bygge stillas er noe mer enn å gi støtte. Det er å utnytte den utviklingssonen der eleven er, bygge på det de allerede kan gjøre, og så hjelpe dem til å gå videre og gjøre det de ikke makter på egenhånd, å utvikle ferdigheter som ikke er modnet, men som er under modning. (Dysthe, 1995, s. 56)

2.3.1 Tydinga av samarbeid og refleksjon blant tilsette i skulen

I Liv Iren Grandemo sin studie frå 2017 «Hva kjennetegner ledelsens tenkning ved skoler som over tid scorer høyt på nasjonale prøver?» har ho gjennomført intervju på sju skular. Desse skulane har hatt gode resultat på nasjonale prøver over tid. I intervju meiner rektorane det er gjennom den høge graden av samarbeid dei gode resultat kjem, i tillegg til refleksjonane blant dei tilsette (Grandemo, 2017, s. 25). Grunnen til at studiet er relevant for mi oppgåve er at Grandemo trekkjer fram at skulane som hadde sett av tid til teamarbeid og kollegasamarbeid, i tillegg til at dei gjennom refleksjon i team hadde eit systematisk utviklingsarbeid. Dette blir i studien trekt fram som hovudårsaka til suksess. Studien trekkjer i tillegg fram at refleksjon i fellesskap og erfaringsdeling på teamet var i fokus, og at på alle skulane står team samarbeid sterkt. Vidare var tillita mellom lærarane høg, og i kollegasamarbeidet vart ord som deling, likeverd og openheit løfta fram som viktige (Grandemo, 2017, s. 28). Noko anna ting som var veldig interessant var at sjølv om lærarane hadde regelmessig teamarbeid, så ynskte dei likevel at tida var timeplanfesta. På desse skulane ynskte lærarane endå meir tid til samarbeid. Studien indikerer at dei skulane som prioriterer tid til samarbeid, dialog, refleksjon og utvikling i fellesskap får noko igjen for det. Studien viser også kor viktig det er at leiinga legg til rette for samarbeid og er medvitne om det.

2.3.2 Kollegasamarbeid blant lærarar

I Borg, Christensen, Fossetøl og Pålshaugen sin rapport «Hva lærerne ikke kan», frå Arbeidsforskningsinstituttet har dei sett på forskning som handlar om tverrfagleg samarbeid på skulen. Her har dei skilt mellom primærlaget og sekundærlaget (Borg et al., 2014, s. 9). Andre nemningar som blir brukt er det indre og det ytre laget, der primærlaget er det indre laget og sekundærlaget er det ytre laget. Primærlaget er ofte pedagogar og pedagogiske ressursar, medan samarbeidet med andre aktørar er sekundærlaget. Læraren samarbeider mest med

andre spesialpedagogar og pedagogar om tilpassa opplæring og spesialundervisning. Erfaringsbasert litteratur om assistentar og miljøarbeidarar er det lite av (Borg et al., 2015, s. 21). I denne oppgåva vil det bli fokusert på det indre laget altså primærlaget rundt elevane, som består av kontaktlærer og spesialpedagog. Eg har ikkje fokus på assistentane, men dei kjem likevel fram i oppgåva fordi dei er ein så viktig del av kvardagen til lærarane og eleven med spesialpedagogisk ressurs. I tillegg har eg sett på korleis kontaktlærer og spesialpedagog samarbeider for å leggje til rette skuledagen for elevar med spesialpedagogisk ressurs.

Webster & Blatchford (2013, s. 463) har i sin studie sett på organiseringa av spesialundervisninga i engelske klasserom, og at mykje av støtta til elevane med krav på spesialundervisning blir gjeve utanfor fellesskapet, ved hjelp av ufaglærte assistentar. Gjennom systematiske observasjoner av femteklassinger fann dei ut at elevane med krav på spesialundervisning oppheld seg ein fjerdedel av tida segregert frå klasserommet, læraren sin og sine jamaldrande. Det at elevane med spesialundervisning ofte vert ekskluderte frå klasseromsfellesskapet blir underbygd av Haug & Bachmann (2006, s. 73) som peiker på at rundt halvparten av spesialundervisninga i Norge blir gitt utanfor klasserommet.

2.4 Spesialundervisning og ordinær opplæring

Den enkelte elev skal få opplæring tilpassa sine evner og føresetnader. I opplæringslova står det at: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten» (Opplæringslova, 1998, § 1-3)

Spesialundervisninga skal sikre elevar eit tilfredsstillande læringsutbytte. Dersom elevane ikkje får eller kan forventast å få utbytte av den ordinære opplæringa, har eleven rett på spesialundervisning etter § 5-1 i opplæringslova. Her står det at «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning» (Opplæringslova, 1998, § 5-1). Der er mykje som påverkar behovet for spesialundervisning i tillegg til sjølve spesialundervisninga, t.d. kvaliteten på den ordinære opplæringa, oppvekstmiljø, dei andre elevane i klassa og foreldre. Variasjonen mellom klassene og skulane kan vere store, derfor er også behovet for spesialundervisning ulikt frå elev til elev sjølv om dei har tilnærma same utfordringar (Haug, 2017a, s. 386).

Framleis går spesialundervisninga mest føre seg utanfor samla klasse ifølgje Grunnskolens Informasjonssystem (*GSI - Grunnskolens Informasjonssystem*, u.å.). Ifølgje Haug (2014, s. 27) er kravet til plassering i eller utanfor klasserommet ein ting, men den inkluderande skulen er avhengig av læringsmiljø av høg kvalitet for å sikre gode faglege resultat. Både Barneombudet (2017) og Nordahl (2018, s. 7) har retta kritikk mot organiseringa av spesialundervisninga slik den er i dag. Hovudtrekka i kritikken rettar seg mot ufaglært personale, manglande dokumentasjon av verknaden til spesialundervisninga og at praksisen medfører eit manglande inkluderande fellesskap.

Fordi innhaldet og organiseringa av undervisninga fører til at barn og unge kan ha manglande tilhøyrsløse til fellesskapet kan det i dagens spesialpedagogiske system vere med på å ekskludere elevar (Persson & Persson, 2012). Spesialundervisninga skjer ofte åleine eller i grupper utanfor klassa og barn og unge med rett til spesialundervisning møter i tillegg personale utan pedagogisk kompetanse. Dette kan føre til ei manglande tilhøyrsløse i fellesskapet med andre barn og unge, som i tillegg kan få konsekvensar som ekskludering frå fellesskapet (Nordahl, 2018, s. 215).

Elevane med over 50% spesialundervisning skil seg frå andre elevar på fleire måtar (Haug, 2017a, s. 390). Dei har ofte meir negativ åtferd, lågare trivsel, dårleg arbeidslyst, mindre motivasjon og mindre engasjement, mindre sjølvhevding, sjølvkontroll og svakare relasjonar til medelevar. Det er ein tydeleg samanheng mellom dei låge skårane på områda og dei låge faglege prestasjonane (Haug, 2017b).

Einheitsskulen er den pedagogiske reformideen som handlar om at heile skulevesenet er ei heilheit. Det tyder at elevar frå alle sosiale grupper, utan omsyn til intellektuell utrustning, kjønn eller etnisk bakgrunn, er i ein trinndelt fellesskule. Det er både fordelar og utfordringar med einheitsskule. Ei utfordring kan vere at spriket mellom elevane blir stort og det blir vanskeleg å gje ei undervisning som alle får utbytte av. Dette kan føre til at nokre elevar blir tekne ut på grupperommet for å få opplæring ut i frå sitt nivå. Ein fordel med at alle går på ein einheitsskule er at elevane blir vande til at vi er ulike og må hjelpe kvarandre (Nes et al., 2006, s. 64–65).

Nes har ut ifrå Telhaug (1994) skissert fire dimensjonar. Den første er *ressursdimensjonen*. Denne handlar om likskap og rettferd når finansiering mellom kommunane og mellom skulane skal fordelast, slik at det kan sikrast likeverdige kvalitet i opplæringa. Den andre er den *sosiale dimensjonen*. Alle elevar skal vere saman; gruppene på skulen bør vere heterogene. Den tredje er den *kulturelle dimensjonen*. Elevane skal vere del av ein felles kunnskapsbase og ein felles kultur. Dei skal ikkje berre møte kvarandre. Den fjerde er *ulikheitsdimensjonen*. Denne handlar om å respektere mangfaldet. Dette tyder at nokre elevar treng meir støtte enn andre for å kunne få eit likeverdig og tilpassa tilbod (Nes, 2017, s. 64–65).

2.4.1 SPEED-prosjektet

SPEED-prosjektet har studert spesialundervisninga gjennom opplysningar frå spesialpedagogar, lærarar, elevar og foreldre. Desse opplysningane har vorte innsamla via observasjonar (Haug, 2017a, s. 386). I spesialundervisninga er målsettinga å auke omfanget av inkludering og redusere omfanget av ekskludering. I SPEED-prosjektet viser det seg at det både er aktiv og passiv ekskludering det er snakk om. Den aktive ekskluderinga er organisatorisk, og går ut på at mesteparten av spesialundervisninga går føre seg utanfor klassa. Den passive ekskluderinga er synleg ved at eleven som mottek spesialundervisning vurderer fag mindre positivt enn andre elevar. Forventningane læraren har til eleven er låge på mange område, både fagleg, personleg og sosialt. Elevar som har spesialundervisning kjenner seg i gjennomsnitt meir isolert enn andre, er meir engasjert i læringshemmande aktivitetar, og dei trivst mindre enn elevar som berre deltek i ordinær opplæring (Haug, 2017a, s. 397–398).

2.4.2 Deltaking i den ordinære opplæringa

Lotte Junker Harbo frå Danmark har i sitt forskingsprosjektet «Børns perspektiv på inklusion» følgt 18 elevar på tre forskjellige klassetrinn på ulike skular og deira lærarar og sosiallærarar gjennom tre år. I løpet av 2,5 år har 14 av elevane vore intervjuet 4-5 gongar med semistrukturert intervju, og dette er bakgrunn for datamaterialet. Denne undersøkinga omhandla elevane sin opplevde deltaking. Elevane svarte på spørsmål om korleis dei opplevde å delta i fellesskapet. Dei opplevde det å delta ulikt ut ifrå kva kontekst dei var i. Ut ifrå dette svaret er det ingen eintydige svar på om dei opplevde seg inkludert eller ikkje. Mesteparten av kontekstane vart opplevde som stabile over tid. Det tyder at kontekstane som

vart opplevd som inkluderande eller mindre inkluderande, i stor grad å vert opplevd på same måte over tid. Det viktigaste var å vere ein del av det sosiale fellesskapet i klassa, framfor det faglege. Elevane gav samtidig uttrykk for at dei ønskte å verte faglege dyktige, og dei såg på læring som viktig. Dei gav vidare uttrykk for at faglege og sosial inkludering gjekk hand i hand. Elevane starta ikkje sjølve å snakke om det faglege fellesskapet, før det sosiale fellesskapet vart omtalt som meir positivt. Der det var eit positivt læringsmiljø blei elevane meir engasjerte, og dei stadfesta viktigheita av eit gjensidig engasjement i fellesskapet (Harbo, 2014)

2.4.3 Drivarar og dilemma for spesialundervisning

I studien til Mathisen og Vedøy (2012, s. v) som handlar om «*Spesialundervisning drivere og dilemma*» har dei brukt metodane dokumentanalyse og fokusgruppeintervju for å kome fram til resultatane. I dokumentanalysen vart det i alt analysert 8 offentlege dokument og 16 forskingsdokument. Dei offentlege dokumenta inkluderte også Stortingsmeldingar og NOU'er, men styringsdokument som § 5-1 i Opplæringslova, forskrift og veileddarar vart behandla utanom dokumentstudien. Til intervjustudien hadde dei til saman 32 fokusgruppeintervju. Dette er fordelt over ein region, to fylkeskommunar og fem kommunar. Deltakarane i fokusgruppene var sentrale aktørar innanfor spesialundervisningsfeltet i grunnopplæringa: lærarar, PPT, skuleleiarar og skuleeigarar. Tema for intervjuet var den auka bruken av spesialundervisning og kva aktørgruppene vurderte som sentrale drivarar bak den. Det vart også spurt om kva type dilemma dei opplevde i forbindelse med spesialundervisninga (Mathiesen & Vedøy, 2012, s. v).

Lik rett til utdanning er ein del av vår felles nasjonale identitet, altså tanken om ein einheitsskule. Eit viktig mål i utdanninga er at alle skal ha like moglegheiter til å meistre livet. Dette vil seie at vi har eit samfunn prega av små forskjellar. Frå 2006 auka talet på elevar som mottek spesialundervisning, og det kulminerte rundt 2011/2012 med ein auke frå rundt 6-7 til 8-9 prosent. Dette meiner dei heng saman med etterverknadane av PISA-sjokket. Ifølgje Mathisen & Vedøy (2012, s. 48–49) vart det krav om meir rapportering og dokumentasjon, i tillegg til bruk av nasjonale prøvar og nasjonale og internasjonale testar og kartleggingar. Hovuddrivaren for at det vart meir spesialundervisning er kunnskapsløftet, meiner dei. Dette står også i kontrast til opplæringslova der *Formålet med opplæringa* er følgjande: «Elevane

[...] skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong» (Kunnskapsdepartementet, 2017; Opplæringslova, 1998, s. § 1-1). Det at elevane skal utfalde sitt engasjement, si skaparglede og sin utforskartrong står i kontrast til at tida skal bli brukt til testing i staden for utforsking og engasjement.

Andre drivarar blir hevda å vere manglande kompetanse i skulen. Auken av enkeltvedtak skuldast at elevar ikkje får tilfredsstillande opplæring i den ordinære undervisninga, og eit auka foreldreengasjement, i tillegg til sterkare vektlegging av diagnosar og av PPT som sakkyndig og ressursutløyser. Nokre skular med pressa økonomi vender seg til PPT for å få meir ressursar fordi skulane ikkje klarer å gi alle eit godt nok tilbod innanfor den ordinære undervisninga. Mange kommunar har også innført rammefinansiering, slik at auka bruk av spesialundervisning går ut over ressursane i den ordinære undervisninga (Mathiesen & Vedøy, 2012, s. 48–49). Studien viser også at høg bruk av assistentar er ein av drivarane, og at spesialundervisninga har ein eigen effekt på sosial deltaking på skulen og i fritida, i tillegg til etablering av kontakt med jamaldringar og venskap (Mathiesen & Vedøy, 2012, s. 39).

I studien til Mathiesen & Vedøy (2012) vart det i tillegg til drivarar trekt fram nokre dilemma for spesialundervisninga: «(1) Styringsdilemma 1: Hvordan manøvrere riktig i forhold til ulike forventninger til kvalitet?, (2) Organiseringsdilemmaet, (3) Ressursfordelingsdilemmaet, (4) Innholdsdilemmaet, og (5) Styringsdilemma 2: Hvordan prioritere mellom ulike utdanningspolitiske føringer?» Dette er dei viktigaste dilemma skuleeigaren, PPT, rektorane og lærarane opplever i samband med spesialundervisninga (Mathiesen & Vedøy, 2012, s. vii–viii) Eg har valt å trekkje fram dei tre dilemma eg meiner er viktige i mi oppgåve vidare under.

Organiseringsdilemmaet: Det handlar om korvidt opplæringa skal skje i fellesskap eller åleine. Dette er eit problemfylt område: korleis skulen skal organisere undervisninga og spesialundervisninga. Her blir det framheva ei mogleg motsetning mellom individet og fellesskapet. Skal spesialundervisninga skje i klassa, eller skal eleven få spesialundervisning åleine utanfor klassefellesskapet? (Mathiesen & Vedøy, 2012, s. viii) Spesialundervisning kan skje i ulike kontekstar som t.d. ordinære klasser, i mindre grupper, åleine eller på spesialskule.

Det er enten eit segregert tilbod eller eit tilbod i klassa. Det segregerte tilbodet kan gje eleven den lærarkompetansen som trengst, og støtte eleven si oppleving av meistring og tilhøyrsløst blant «likesinna» i ei mindre gruppe. Med segregert undervisning er utfordringa tap av tilhøyrsløst, kvalifisering og sosialisering med klassefelleskapet. Dersom eleven får tilrettelagt undervisning i klassa kan det vere med på å gje tilhøyrsløst, kvalifisering og sosialisering i klassefelleskapet. Risikoen med å velje at eleven skal delta i den ordinære undervisninga med tilrettelegging kan vere tap av kompetanse, naudsynt støtte og at eleven blir isolert i klassefelleskapet (Mathiesen & Vedøy, 2012, s. 24).

Ressursfordelingsdilemmaet: Ut ifrå rettigheter og behov blir ressursbruken prioritert. Eit sentralt dilemma rundt ressursfordeling er prioritering av ressursbruk ut ifrå behov og rettigheter. Skulen skal ivareta forskjellige grupper og interesser med knappe ressursar (Mathiesen & Vedøy, 2012, s. viii). Når skulane har avgrensa med ressursar, må dei velje kva dei skal prioritere. På den eine sida kan dei velje å auke den generelle tildelinga og styrke høvet til tilpassa opplæring i den ordinære undervisninga. På den andre sida kan dei prioritere spesialundervisninga og risikere å svekke ressursane i den ordinære undervisninga (Mathiesen & Vedøy, 2012, s. 24).

Innhaldsdilemmaet: Dette handlar om forholdet mellom spesialundervisninga og den ordinære undervisninga. Korleis mål, metode, arbeidsmåtar og organisering blir skriva inn i eleven sin individuelle opplæringsplan (IOP). Valet står mellom å utforme planen tett opp til den ordinære undervisninga, dermed kan vi risikere at eleven sitt behov ikkje blir ivareteke på ein god nok måte. På den andre sida kan planen bli utforma tett opp til eleven sitt behov, men då kan eleven risikere å misse den felles kunnskapen i klassa (Mathiesen & Vedøy, 2012, s. 24). Spesialpedagogen kan fokusere på det eleven meistarar, eller fokusere på å arbeide med det eleven ikkje meistarar. Det blir og framheva at ein må finne balansen mellom standardisering som handlar om sterk vektlegging av kompetansemåla på den eine sida, og fleksibilitet i måten å definere opplæringa sitt innhald på den andre. Dette blir av pedagogane opplevd som eit dilemma (Mathiesen & Vedøy, 2012, s. 133).

Kapittel 3 - Forskingsmetode og datagrunnlag

3.1 Val av metode

Eg har valt å ha fokusgruppeintervju med tre kontaktlærarar og fire spesialpedagogar. Eg ville intervju kontaktlæraren og spesialpedagogen som arbeider saman og ha til saman tre intervjuar. I utvalet av kontaktlærar og spesialpedagogar har kontaktlæraren og spesialpedagogen elevar med 50 % eller meir med spesialundervisning i løpet av skuleåret. Grunnen til at eg vil intervju kontaktlærar og spesialpedagog er for å kunne få meir utfyllande informasjon om det faktiske samarbeidet rundt inkludering i læringsmiljøet, og at dei kan bruke kvarandre som støtte i intervjusituasjonen.

Grunnen til eg har valt å bruke kvalitativt forskningsintervju, er at denne metoden gjev meg høve til å stille fyldige spørsmål og få ei brei forståing av kva informanten tenkjer. Det er også høve til å stille oppfølgingsspørsmål. Dette er viktig dersom det er noko eg vil vite meir om, eller for å forstå betre korleis informanten tenkjer. I kvalitativt forskningsintervju søker vi forståing av sosiale fenomen, anten ved observasjon eller intervju der forskaren har nær kontakt med deltakarane i felten (Thagaard, 2018, s. 15). Innanfor kvalitativ forskning er intervju den mest brukte metoden. Gjennom intervju får vi eit særleg godt grunnlag for å få innsikt i personen sine tankar, kjensler og erfaringar (Thagaard, 2018, s. 88).

3.1.1 Intervju

I denne oppgåva har eg nytta fokusgruppeintervju, som vert kjenneteikna av ein ikkje-styrande intervjustil der dei ulike meiningane og synspunkta om eit tema kjem fram i gruppa. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179). Eg har brukt semistrukturert intervju. I denne typen intervju er temaa fastlagt på førehand og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Dermed har eg moglegheit til å stille meir konkrete oppfølgingsspørsmål, slik at informantane får utdjupe sine reaksjonar og kjensler (Thagaard, 2018, s. 96). Eg sende informasjonsskriv om forskingsprosjektet handlar om på e-post til rektorar på fleire skular. I e-posten skreiv eg at eg ville ta kontakt om nokre dagar om eg ikkje fekk svar på e-post.

I arbeidet med å få tak i informantar møtte eg på utfordringar. I ettertid ser eg at eg burde sendt ut e-post til fleire rektorar, fordi ikkje alle skulane eg var i kontakt med hadde elevar med over 50% med spesialundervisning. I tillegg er det svært få intervjuar på ein skule, noko som gjer det vanskelegare å skaffe informantar. Ei anna utfordring var koronasituasjonen med aukande smitte og mykje sjukefråvær i den perioden eg skulle gjennomføre intervju. Høgt sjukefråvær gjer kvardagen for lærarane som er på jobb meir utfordrande og travel. Derfor er eg svært takksam for at mine informantar tok seg tid til eit intervju sjølv om kvardagen var ganske hektisk.

I arbeidet med intervjuguiden har eg vore oppteken av å formulere opne spørsmål, fordi dette inviterer intervjupersonen til å presentere sine erfaringar og synspunkt. Dette er avgjerande for å stille gode spørsmål og at informanten blir oppmuntra til å fortelje. (Thagaard, 2018, s. 97). Eg hadde også notert meg oppfølgingsspørsmål som kunne oppmuntre informantane til å kome med presiserande og utfyllande informasjon. Desse spørsmåla kunne også bli brukt dersom samtalen stoppa opp. Arbeidet med intervjuguiden tok lang tid, fordi eg ville vere sikker på at eg fekk svar som kunne vere med på å svare på problemstillinga mi.

Intervjuguiden er strukturert etter fire hovudområde, i tillegg til ein innleiande kategori med bakgrunnsspørsmål. Dei fire hovudområde er operasjonalisert i følgjande kategoriar: (1) Samarbeid, (2) Samanheng, (3) Fagleg og sosial inkludering/deltaking og (4) Læringsmiljø

For å kunne kome i gang med studien måtte eg ha godkjenning av søknaden til Norsk Senter for Forskingsdata (NSD). I søknaden til NSD la eg ved intervjuguide og informasjonsskriv (vedlegg 1 og 2), i tillegg til samtykkeerklæringa som informantane skal skrive under på (vedlegg 3). Informantane vart i informasjonsskrivet spurde om dei ville delta i studien. Den innehald også kvifor dei vart spurde om å delta, kva det innebar å delta og informasjon om studien sitt føremål. Søknaden til NSD vart sendt (27.11.21) og godkjenning fekk eg frå NSD (30.11.21) (vedlegg 4).

3.1.2 Utval av informantar

Deltakarane til denne studien vart rekruttert gjennom strategisk utval. Det vil seie at personane vart systematisk valde ut fordi dei hadde eigenskapar som passa til å svare på problemstillinga (Thagaard, 2018, s. 54). I min studie var dette kontaktlærar og

spesialpedagogar som arbeidde saman, og hadde ein eller fleire elevar med meir enn 50% spesialundervisning. Det eg meiner med 50% spesialundervisning er at nokre elevar også har assistent eller miljøterapeut i deler av denne tida, men det er like fullt eit opplegg utanfor klassa sitt eller med støtte i klassa. Derfor går det at ikkje heile dei 50 % er dekt med lærarressurs. Sidan eg ville sjå på korleis dei legg til rette for at eleven skulle ha eit inkluderande læringsmiljø, var det viktig for meg å intervjuje både kontaktlærar og spesialpedagog. Det var viktig for meg at elevane hadde meir enn 50% spesialundervisning fordi eg ville sjå på korleis kontaktlærar og spesialpedagog arbeidde i klassa for å inkludere elevar med større utfordringar enn t.d. dysleksi eller andre lettare vanskar.

Konsekvensen av kriteria er at mange fell utanfor fordi dei ikkje oppfyller kriteria eg har sett for studien. Det at eleven som spesialpedagogen og kontaktlæraren samarbeider om skal ha 50% eller meir med spesialundervisning, gjer at talet på potensielle informantar blir veldig avgrensa. For å få tak i det riktige utvalet har eg brukt mykje tid og vore i kontakt med mange skular, både via e-post og mobil. Eg har sendt ut e-post med informasjon, og skrivne i e-posten at eg vil ringe etter nokre dagar dersom eg ikkje får svar på e-posten. Det har også vore utfordrande fordi vi har vore og er i ein pandemi, så skulane har slite med høgt sjukefråvær og ikkje hatt kapasitet til meir enn å halde den daglege drifta. Eg har hatt 3 intervju, 2 intervju med ein kontaktlærar og ein spesialpedagog, og eitt intervju med ein kontaktlærar og to spesialpedagogar. Alle intervjujupara samarbeidde tett i det daglege med elevar/elev.

Blant kontaktlærarane har alle grunnskulelærarutdanning, ein av dei har vidareutdanning i spesialpedagogikk, men alle har ulike tilleggsutdanningar i tillegg til grunnskulelærar. Av spesialpedagogane er den eine faglærar i kunst og handverk og har i tillegg tatt PPU, den andre er kroppsøvlingslærar og har i tillegg bachelor i pedagogikk, nummer tre er grunnskulelærar med 60 stp spesped., og den siste er barnehagelærar med 60 stp spesped. Ingen av informantane har master i spesialpedagogikk. Men som eg skreiv innleiingsvis er ikkje spesialpedagog ein beskytta tittel som berre kan brukast av lærarar med master i spesialpedagogikk.

3.1.3 Gjennomføring av datainnsamling

Ifølgje Kvale & Brinkmann (2015, s. 137) er det tredje stadiet å gjennomføre intervju. På grunn av koronasituasjonen fekk informantane velje mellom at eg skulle kome på deira arbeidsplass eller om dei ville ha intervjuet via teams. Når eg hadde det første intervjuet via teams var koronasituasjonen slik at det var gult nivå på skulane. Informantane ville då ha intervjuet på nettet. Eg sende ut invitasjon til møte nokre dagar før møte skulle vere.

Intervju nr. 2 og nr. 3 hadde eg på arbeidsplassen til informantane. Då var nivået på skulane grønt, men det var endå mykje smitte. Derfor meinte eg informantane burde få bestemme om dei ville ha intervjuet via teams eller på arbeidsplassen. Halkier & Gjerpe (2010, s. 42–43) peikar på at staden der intervjuet blir gjennomført kan påverke empirikvaliteten, og at det beste er å finne ein stad der informantane føler seg avslappa. Eg var på tilbodssida og tilpassa meg informantane sine ønskjer. Dette gjorde eg fordi dei kanskje ville føle seg meir komfortable på ein plass dei sjølv hadde valt, i tillegg til at eg tenkte det kunne bidra til å gjere det enklare å møte opp.

Intervjuet starta med at eg fortalde litt om meg sjølv og studien, og dersom informantane lurte på noko kunne dei spørje om dette. Så hadde eg to innleiande spørsmål om kva utdanning dei hadde og kva erfaring dei hadde innanfor det feltet dei arbeidde innafor, som spesialpedagog eller kontaktlærer. Ifølgje Kvale & Brinkmann (2015, s. 52) kan det kvalitative forskingsintervjuet vere prega av eit asymmetrisk maktforhold. Dette handlar om at maktforholdet mellom den som intervjuar og informant er skeivt fordelt. Intervjuaren er den som legg føringane for situasjonen gjennom å stille spørsmål, bestemme tema og avgjere når intervjuet er ferdig. Dei understrekar at det er forskaren åleine som skal fortolke utsegnene som informantane kjem med. Derfor er det viktig at eg som forskar er klar over det asymmetriske maktforholdet. I starten av intervjuet var eg oppteken av å gje uttrykk for at eg var der for å lære av informantane gjennom deira erfaringar, og på den måten håper eg at eg klarte å motverke litt av asymmetrien i maktforholdet.

3.1.4 Transkribering og analyse

Det er fleire måtar ein kan registrere intervju på, t.d. notatskriving, videoopptak og lydopptak (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). I denne oppgåva har eg sett det mest hensiktsmessig å bruke lydopptak. Eg har brukt programmet *Nettskjema* når eg tok lydopptak (Universitet i Oslo, 2021). Dette programmet er godkjent av Høgskulen i Volda og fleire høgskular og universitet som t.d. NTNU og Universitetet i Agder. Ved å bruke lydopptak har eg hatt moglegheit til å høyre opptaket på nytt om det er noko eg lurar på. Det å omdanne munnleg samtale til skriftleg tekst heiter å transkribere. Dette gjer at det munnlege materialet blir lettare å få oversikt over (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211), slik at det er lettare å analysere og få eit nyansert bilde i etterkant.

Eg brukte mobilappen *Nettskjema-diktafon* når eg gjorde opptak av intervju på mobilen og ein iPad. Eg brukte to einingar for å sikre meg mot å miste materiale på grunn av tekniske problem. Du kan aldri lytte til opptak i appen, og opptaket blir umiddelbart kryptert på mobil eller iPad. *Nettskjema-diktafon* fungerer fråkopla internett og kan leggje lydopptak i kø for levering. Når data er levert kan du høyre på lydopptak i *Nettskjema* (Universitet i Oslo, 2021).

Då eg transkriberte intervju, nytta eg nynorsk. Dette for at informanten ikkje skal kunne kjennast igjen. Eg har valt å ikkje bruke namna til informantane, i staden har eg kalla informantane frå intervju nr. 1, kontaktlærer Kari og spesialpedagog Anne, frå intervju nr. 2, kontaktlærer Ola og spesialpedagog Ida, og intervju nr. 3 kontaktlærer Hilde, spesialpedagog Maria og spesialpedagog Inger. Vidare har eg analysert og brukt transkripsjonen saman med teori for å kome fram til svar på problemstillinga mi. Eg har også brukt Office-kontoen min og OneDrive frå Høgskulen i Volda medan eg skreiv oppgåva og transkriberte intervju, for å kunne behandle dataa på ein trygg måte. Når masteren er levert og eg har fått tilbakemelding vil eg slette alle transkripsjonar for å ivareta personvernet.

Når eg var ferdig med transkripsjonane brukte eg analyseverktøyet NVivo (QSR International, 2020). Dette er eit program for kvalitativ analyse av ustrukturerte data. Eg nytta programmet *NVivo* når eg analyserer dei transkriberte intervju. For å få oversikt og system over dei data eg samla inn, har eg brukt Malterud (2012, s. 795) sin tankegang for å analysere

transkripsjonane i *NVivo*. «*Systematic text condensation*» er ein beskrivande og utforskande metode for tematisk cross-case analyse av forskjellige typar kvalitative data, for eksempel intervjustudiar, observasjonsstudiar og analyse av tekst. Dei fire stega i denne modellen er totalt inntrykk, identifiserer og sorterer meiningsberande einingar, kondens og syntetisere.

Totalt inntrykk tyder at eg går frå kaos til tema. Her er det viktig å tenkje fritt ut ifrå materialet, altså transkripsjonane, og få eit overblikk over dei foreløpige temaa. Det er betre å finne for mange tema enn for få. Deretter i analysen kan eg finne ut at to eller fleire tema kan bli slått saman til eitt tema. Vidare i prosessen *identifiserer og sorterer eg meiningsberande einingar* - frå tema til kodar. Eg lager kodar av dei ulike tekstdelane, går inn i teksten og beskriv med tema kva dei ulike delane av teksten handlar om. Det er viktig å ligge så nært omgrepa informanten brukar som mogleg, og ikkje ha for abstrakt og overordna kodar for at kodane skal vere meiningsberande. Det neste eg gjer er *kondens*, å gå frå kode til mening; Kondensering handlar om å sortere kodane i temagrupper, ved å lage meir tematiske temagrupper. Her plasserer eg kodane som er knytt til dei ulike temaa i riktig temagruppe. Det siste eg gjer er å *syntetisere*, det vil seie at eg går frå kondens til beskrivingar og omgrep. Her blir stoffet bearbeidd, og på bakgrunn av det vert slutningar trekte. I oppgåva blir dette gjort i drøftinga. I denne fasen av analyseringa er det viktig å vere meir kritisk, derfor må talet på temagrupper reduserast. Kanskje temaa kan syast saman eller må takast vekk fordi dei ikkje vil vere med å svare på problemstillinga mi (Malterud, 2012, s. 795). Prosessen blir ein kombinasjon av induktiv og deduktiv metode, der nokre av kategoriane tok utgangspunkt i spørsmåla frå intervjuguiden, medan andre blei til gjennom intervjupersonane sine skildringar av ulike fenomen. Thagaard (2018, s. 154) peikar på at kategorisering av data framhevar visse tendensar, samtidig som det stenger for andre perspektiv.

3.2 Vitskapelege perspektiv

3.2.1 Hermeneutikk og fenomenologi

To vitskapelege retningar som legg vekt på det subjektive er fenomenologi og hermeneutikk. Denne studien har ei fenomenologisk tilnærming med vekt på hermeneutisk tolking av analyse og drøfting. I fenomenologien søkjer forskaren å oppnå forståing av ei djupare mening gjennom enkeltpersonar sine erfaringar. Erfaringa til forskaren kan dermed danne utgangspunkt for forskinga (Thagaard, 2018, s. 36).

I hermeneutikken legg dei vekt på at fenomen kan tolkast på ulike nivå. Prinsippet er at meininga berre kan bli forstått i den samanhengen det vert studert, eller som det er ein del av. Målet er å forstå meininga i teksten. Her blir intervjuetekstar sett på som ein dialog mellom tekst og forskar. Det vil seie at forskaren retter søkjelyset mot meininga i teksten (Thagaard, 2018, s. 37).

3.3 Reliabilitet og validitet

3.3.1 Validitet

I kvalitativ metode handlar validitet om gyldigheit i forskinga, at forskaren måler det som faktisk skal målast, og om funna verkeleg kartlegg det fenomenet som skal kartleggast (Fangen, 2010, s. 236). Derfor er det viktig at forskaren er nøyaktig og ikkje tolkar det som skjer til dømes i intervjusituasjonen. Vidare handlar det om tillit til forskaren sin tolking av datamaterialet, og om fortolkinga gjev grunnlag for overføringsverdi til andre liknande samanhengar (Thagaard, 2018, s. 189). Spørsmålet eg må vere merksam på gjennom heile prosessen, er om studiet mitt undersøker det som det faktisk skal undersøkast.

Formålet med kvalitativ forskning er å utvikle forståing. Det at slutningane vi kjem fram til er grundig drøfta i lys av ulike vilkår for validitet er heilt essensielt, for best mogleg å sikre studien sin tolking, truverdighet og overføringsverdi. Maxwell (1992, s. 285–295) deler validitet inn i fem kategoriar: deskriptiv validitet, fortolkingsvaliditet, teoretisk validitet, generaliseringsvaliditet og evalueringsvaliditet. Eg tek utgangspunkt i tre av desse vidare i oppgåva, sidan eg meiner at desse er viktig for at forskinga mi skal verte gyldig. Desse tre kategoriane er deskriptiv validitet, fortolkingsvaliditet og teoretisk validitet.

Deskriptiv validitet handlar om at attgjevinga av data som forskaren har samla inn er påliteleg. Det er viktig å vere ein upartisk referent som sjekkar sine attgjevingar direkte opp mot data som er samla inn. Ved at eg brukar lydopptak har eg høve til å dobbelsjekke at transkripsjonane er riktige (Maxwell, 1992, s. 285–288). Dei einaste elementa av tolking ligg i mine val av oppfølgingsspørsmål i intervjusituasjonen. Som forskar har eg prøvd å unngå å fargelegge informantane sine beskrivingar av eigne eller andre sine erfaringar, teoriar og

verdiar. Under transkriberingsprosessen jobba eg mykje med å gjengi eksakt ordlyd i det informantane formidla.

Fortolingsvaliditet handlar om gyldigheit av tolkinga av informantane si forståing. Målet er å få fram kontaktlærer og spesialpedagog sine tankar og kjensler rundt sin skule- og arbeidskvardag. Eit trugsmål mot tolkningsvaliditet kan vere manglande autentisitet ved at informantane ikkje opptre oppriktig i forhold til kva dei ønskjer å formidle (Maxwell, 1992, s. 288–291). Manglande autentisitet kan kome av at informanten trur at eit type svar er ønskeleg, eller at informanten manglar tillit til deg som intervjuer. Derfor er det avgjerande i eit kvalitativt forskingsintervju at intervjuaren har kunnskap om kulturen, og helst også erfaring frå feltet det forskast i.

I den teoretiske validiteten framhevar Maxwell (1992, s. 291–293) at forskaren som driv med kvalitativ forskning ikkje har til hensikt å generalisere resultatata ein kjem fram til i ein stor populasjon, men at målet ofte er å generere teori. Det handlar om at teorien berre kan brukast i den samanhengen som det er forska i. Måten eg kan bruke forskinga mi på, er å kome fram til om det som står i teorien stemmer overeins med det eg har funne, eller om det står i motsetnad til tidlegare teori frå feltet.

3.3.2 Reliabilitet

At forskingsprosessen er gjennomført på ein påliteleg og tillitsvekkjande måte, som skaper truverdighet til forskingsresultatet, blir i den kvalitative forskinga kalla reliabilitet. Det handlar om at forskaren argumenterer for reliabiliteten. I denne samheng er det viktig at forskaren er transparent. Dette kan ein oppnå ved å gje ein detaljert beskriving av forskingsstrategien og analysemetoden, slik at lesaren sjølv kan vurdere forskingsprosessen trinn for trinn. Her er det viktig at det kjem tydeleg fram kva som er referert frå intervjusamtalen og kva som er mine vurderingar og kommentarar (Thagaard, 2018, s. 188).

Transkriberinga av det kvalitative intervjuet er avhengig av at den som transkriberer er så nøyaktig som mogleg. Slik kan reliabiliteten bli så påliteleg og god som mogleg, sidan transkripsjonen sjeldan blir kontrollert. For å sikre dette kan ein ta opp att transkriberinga

fleire gonger, eller gjere transkriberinga parallelt med ein annan. Det mest hensiktsmessige er at fleire fagfolk på uavhengig grunnlag vurderer det same materialet (Befring, 2015, s. 57). Innanfor rammene eg har for denne studien, har det berre vore mogleg å gjennomgå lydopptaka fleire gongar, for å dobbelsjekke transkriberinga.

3.4 Forskingsetiske vurderingar

I intervjusituasjonar er forskaren sin respekt for deltakaren sitt privatliv sentralt. Derfor er det viktig å vurdere kor nærgåande og personlege spørsmål eg kan stille, for å unngå at informanten gjev informasjon som vedkomande vil angre på i ettertid (Fog, 2007, s. 228–230). Det etiske ansvar ovanfor intervjupersonen omfattar både intervjusituasjonen og korleis ein bruker data frå analysen som blir gjort. Eit anna viktig etisk prinsipp i forskingsprosjektet er at deltakinga ikkje på nokon måte skal bidra til å skade deltakaren (Thagaard, 2018, s. 114). Deltakaren har moglegheit til å trekkje seg frå prosjektet når som helst. Då vil eg ikkje kunne bruke data som eg har samla inn frå den informanten som vel å trekkje seg. Dette står det spesifikt om i informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet som alle informantar som deltek på studien skal skrive under på. Her får informantane informasjon om studien sin hensikt, informantane si rolle og rettar med tanke på anonymitet, frivilligheit og moglegheit til å trekke seg. All deltaking i forskning skal byggje på samtykke. Dette skal vere gjeve på eit informert, fritt og forstått grunnlag (Fangen, 2010; Thagaard, 2018). Eg har brukt NSD sitt informasjonsskriv og samtykkeskjema som mal. Eg innhenta underskrift frå alle informantane før intervjuet vart gjennomført. Dette for å sikre at alle deltakarane var informerte om studien og kva den inneber.

Konfidensialitet handlar om at data som kan identifisere informanten ikkje vert avslørt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Gjennom det kvalitative intervjuet har eg fått kontakt med informantane, og slik får eg som forskar data som kan knytast til personane som deltek i forskingsprosjektet mitt (Thagaard, 2018, s. 25). Deltakarane i eit forskingsprosjekt har rett til vern av privatlivet. Dette vert underbygd av kravet om konfidensialitet (Fangen, 2010; Thagaard, 2018). Konfidensialitet handlar om at forskaren anonymiserer deltakaren slik at det ikkje er mogleg for nokon å spore seg tilbake til kven det er. Det er ikkje alltid nok å gi fiktive namn for å klare å sikre anonymiteten, fordi dette inneber at informantane ikkje skal kunne identifiserast. Anonymisering er viktig i transkripsjonen og analysen av intervjuet. Dette for at

den ferdige oppgåva skal framstille informasjonen på ein presis og god måte, men det skal samtidig ikkje vere mogleg å finne ut kven informantane er. Fiktive namn på lærarane er brukt, og skulane har fått nummer 1, 2 og 3. Konfidensialitet handlar om både anonymisering av deltakaren i presentasjonen av resultata, og at opplysningane skal lagrast på ein forsvarleg måte undervegs i forskingsprosessen (Thagaard, 2018, s. 24). Som eg har skrive tidlegare i oppgåva blei det brukt lydopptak som er gjennomført via programmet *nettskjema*, dette er godkjent av Høgskulen i Volda. Eg har også brukt Office-kontoen min frå Høgskulen i Volda når eg transkriberte intervjuet og programmet *NVivo*, og når eg analyserte transkripsjonane. Alt dette er oppgjeve i søknaden til NSD og godkjent av dei.

Kapittel 4 - Presentasjon av resultat

I dette kapittelet vil eg presentere funna frå datamaterialet. Sidan informantane sin anonymitet skal ivaretakast har eg gitt dei fiktive namn. I intervju nr. 1 har eg intervjuja kontaktlærer Kari og spesialpedagog Anne, i intervju nr. 2 har eg intervjuja kontaktlærer Ola og spesialpedagog Ida, og i intervju nr. 3 har eg intervjuja kontaktlærer Hilde og spesialpedagogane Inger og Maria. Funna blir presenterte gjennom tre hovudområde, desse er inkludering, samarbeid og læringsmiljø.

4.1 Inkludering

Fleire av kontaktlærarane og spesialpedagogane trekkjer fram at inkludering handlar om å vere ein del av eit fellesskap. Kari seier at:

Eg tenkjer det at inkludering handlar om å kunne bidra til fellesskapet, og vere ein del av fellesskapet. Det handlar om å kunne bidra med det ein kan, og vere likestilt med dei andre i samhandling. (Intervju nr. 1, kontaktlærer Kari)

Det kjem også fram at inkludering handlar om å føle seg trygg, at alle skal vere med, vere ansvarleg, ha toleranse og respekt. Ida seier: «at alle elevar må føle seg trygg på skulen» (Intervju nr. 2, spesialpedagog Ida). Maria fortel at det handlar om: «å høyre til» (Intervju nr. 3, spesialpedagog Maria).

I intervju nr. 2 seier kontaktlærer Ola at inkludering handlar om at alle i klassa må akseptera at vi er ulike, vise omsyn til kvarandre og tole at vi er forskjellige. Han seier «Vi må tole at andre vinner, vi må tole at nokon fekk tre fleire rette [...], og tole at nokon andre får skryt» (Intervju 2, kontaktlærer Ola). Vidare seier kontaktlærer at dersom elevane meistrar dette «då får vi eit slikt klassemiljø der alle føler at dei høyrer til» (Intervju nr. 2, kontaktlærer Ola).

Ola seier dette om inkludering:

Inkludering handlar i mitt hovud veldig mykje om å vere ansvarleg. At eg stiller dei same krava til alle. Eg synest det handlar litt om respekt og at det skal bli stilt krav til dei når dei er i klasserommet. Då er det dei same krava som gjeld for alle. (Intervju nr. 2, kontaktlærer Ola)

Kontaktlærer Kari seier i intervju nr. 1 at inkludering handlar om at alle skal vere med. Vidare seier ho at elevane er veldig flinke til dette. Dei ser at ein måte å inkludere ein elev på i friminuttet er at eleven alltid får vere politi og ta dei andre når dei leikar politi og røver - fordi det er vanskeleg for eleven å forstå at rollene skiftar. Medelevane ser då at dei kan inkludere alle ved å gjere nokre tilpassingar.

4.1.1 Ein kontinuerleg prosess

I intervju nr. 3 seier Maria at det er eit langsiktig arbeid å leggje til rette for inkludering med jamaldringar. «Når vi jobbar med dei sosiale ferdigheitene så er det på ein måte eit slikt langsiktig arbeid som gjer at eleven etterkvart skal handtere den sosiale samhandlinga med andre på ein betre måte.» (Intervju nr. 3, spesialpedagog Maria)

Spesialpedagog Inger snakkar om kvifor det er viktig å inkludere eleven i læringsmiljøet. Inkludering er viktig fordi eleven skal bli ein del av eit samfunn og alle rollene det medfører, seier Inger:

Eleven er ein del av ei gruppe, og det skal eleven vere ein del av resten av livet. Og eleven er ein del av ei klasse, og så er eleven ein del av eit samfunn og så skal eleven vere ein del av eit arbeidslag. I tillegg skal eleven vere ein del av ein familie og kanskje ha sin eigen familie. Så dette er vi nødt til å ha på plass. (Intervju nr. 3, spesialpedagog Inger)

Dette viser kor avgjerande inkludering i læringsmiljøet er for alle elevar, uansett kva utfordringar dei har er dei ein del av vårt samfunn. Maria snakkar om at «eleven skal føle at eleven høyrer til på lik linje med alle andre» (Intervju nr. 3, spesialpedagog Maria). Vidare seier kontaktlærer Hilde at eleven ein dag vert vaksen og sit og reflekterer over barndommen sin, og den gongen han/ho gjekk på skulen. Då er det viktig at eleven sit med ei kjensle av å høyre til. Derfor er det viktig med medbestemming og at eleven med spesialpedagogisk ressurs får eit val om å sitje roleg på klasserommet, eller om eleven vil arbeide på grupperommet. Hilde seier at «då kan eleven på ein måte lære seg litt sånns sjølv at her har eleven litt makt over seg sjølv på ein måte. Eller i alle fall medbestemming då» (Intervju nr. 3,

kontaktlærer Hilde). Dette er spesialpedagogane Inger og Maria heilt einige i, dei svarar «JA» i kor.

I intervju nr. 3 kjem det fram at lærarane har hatt utfordringar når det er noko eleven med spesialpedagogisk ressurs ikkje vil delta på, t.d. arrangement osv. Då utagerer eleven for å sleppe unna, og kome på grupperommet i staden. Inger seier at:

Vi erfarte ganske fort at eleven hadde lært seg ein type åtferd frå barnehagen for å sleppe unna for eksempel ei samlingsstund. Så eleven utagerte både verbalt og fysisk, og så var eleven heilt roleg når den kom ut. Så vi øvde inn at eleven kunne seie at den trengde ei pause. For vi såg at denne åtferda tyder eigentleg at eg treng ei pause. Då øvde eleven seg veldig mykje på det, og det vart veldig mykje eg treng ei pause, eg treng ei pause. (Intervju nr. 3, spesialpedagog Inger)

Eleven med spesialpedagogisk ressurs vil nokre gongar ikkje delta på aktivitetar i klassa, han/ho vil heller vere på grupperommet. Lærarane fann då ut at dei skulle gjere akkurat det same på grupperommet som på klasserommet, for å gjere det minst mogleg attraktivt. Inger fortel vidare at:

Det var då vi fann ut denne 1, 2 og 3. At då går vi ut og gjer akkurat det same slik at det ikkje er noko attraktivt å kome hit. Vi gjer akkurat det same. For når eleven har erfart det så har det justert seg. Dette er mykje meir hensiktsmessig måte å kome seg ut av ein situasjon på å seie at eg treng ei pause, enn å hyle og skrike. (Intervju nr. 3, spesialpedagog Inger)

4.1.2 Behov for ressursar

I intervju nr. 2 fortel kontaktlærer Ola at spesialundervisninga skal gjere det mogleg for eleven å delta i den ordinære opplæringa. Målet er at eleven skal verte så flink at han/ho kan vere i klassa igjen. Dersom du har fått tildelt t.d. 3 timar med spesialundervisning, er ikkje målet at du skal ha dette gjennom heile barneskulen. Vi tenkjer på den måten at vi kan vurdere undervegs om det trengst meir, eller om eleven klarer seg så godt at vi kan redusere talet på timar. Vårt mål er at elevane skal klare seg sjølv i klassa. Ola og Ida seier at eleven skal ha spesialundervisning så lenge det er trong for det.

4.1.3 Den ordinære undervisninga

Alle informantane seier at eleven deltek på den ordinære undervisninga store delar av dagen. Kontaktlærer Kari fortel vidare at eleven store delar av dagen deltek i den ordinære undervisninga saman med klassa. Eleven er på grupperommet ca. ein skuletime kvar dag, og trenar på det eleven har utfordringar med. Spesialpedagog Anne seier i intervju nr. 1 at når eleven med spesialpedagogisk ressurs har undervisning på grupperommet, har medelevane norskundervisning og fag som eleven har utfordringar med å delta på. Når eleven med spesialpedagogisk ressurs er på klasserommet, har klassa dei faga eleven klarer å delta på med tilpassing og støtte frå spesialpedagog eller assistent. I intervju nr. 3 seier informantane at eleven med spesialpedagogisk ressurs brukar klasserommet til å trene på dei tinga eleven har øvd på inne på grupperommet.

I intervju nr. 2 seier både spesialpedagog Ida og kontaktlærer Ola at elevane med spesialpedagogisk ressurs deltek på alle aktivitetane i den ordinære undervisninga. «98% av tida vil eg seie at dei er med klassa» (Intervju nr. 2, spesialpedagog Ida). Ola snakkar også om at dei prøver å leggje til rette og tilpasse. «Vi må på ein måte ha ein plan A, B og C» (Intervju nr. 2, kontaktlærer Ola). Spesialpedagog Ida nikkar og svarer ja, og er einig i det han seier.

For at flest mogleg av elevane skal ha høve til å delta på det som skjer, er det viktig å førebu elevane. Vidare seier Ola at:

Ofte så går vi gjennom forventningar til kva som skal skje, kva som blir elevane si rolle og kva som er den vaksne si rolle i forkant av aktivitetane. Og så handlar det litt om å trene på aktivitetane som dei skal gjere. (Intervju nr. 2, kontaktlærer Ola)

Han fortel også at klassa i førre veke trena på ulike aktivitetar som dei skulle ha denne veka sidan det er litteraturveke. Då har dei litt andre oppgåver, fortel Ola.

Då trena vi i førre veke på dei aktivitetane som dei skal gjere. Då var det modellering og å skrive på tavla, sånn at når elevane skal gjere det denne veka så har dei øvd, og veit kva som ligg i aktiviteten. (Intervju nr. 2, kontaktlærer Ola)

4.1.4 Undervisning på grupperommet

Alle informantane brukar grupperommet ulikt, fordi elevane har ulike utfordringar. I intervju nr. 1 bruker spesialpedagog Anne og assistenten TEACCH metoden når dei er på grupperommet. TEACCH-metoden strukturerer omgivnadane og opplæringa etter fem prinsipp, og er ein heilskapleg pedagogisk metode. Dei fem måtane TEACCH-metoden strukturerer omgivnadane på er visuell uttrykksform, fysisk struktur, dagleg timeplan, individuell arbeidsplan og rutinar (Statped, 2022). Anne seier at dei har tre boksar som dei går igjennom på grupperommet ein boks med lesing av omgrep, ein boks med bokstavar og ein matematikk boks. Innhaldet i boksane variera ut ifrå dagsforma til eleven, til dømes kan matte boksen vere å spele eit spel.

I intervju nr. 2 fortel Ida at elevane med spesialpedagogisk ressurs arbeider med sosial trening på grupperommet. Dei som er med i intervju nr. 3 brukar grupperommet til å øve inn ulike ting. Inger seier at:

Det byggjer vi på erfaring og på teori, altså vi veit jo det at det [...] For det første ser vi ein progresjon. Vi ser god progresjon frå eleven starta i haust til no, og vi ser at dei tinga vi øvde inn, dei kan eleven. (Intervju nr. 3, spesialpedagog Inger)

Dette stadfestar også spesialpedagog Maria.

4.1.5 Fagleg inkludering av eleven med spesialpedagogisk ressurs

Både i intervju nr. 1 og 3 kjem det fram at dei brukar styrkene til eleven og det eleven er god på for å inkludere eleven i læringsmiljøet. Kari fortel at: «Det er det å drage fram kvarandre sine styrker då [...] Det å få vite kva eleven faktisk kan og fokusere på det. Eleven er veldig dyktig i matematikk og læringsbrett for eksempel» (Intervju nr. 1, kontaktlærer Kari). Hilde seier at: «Ja, det som vi ser i klasserommet er at det er viktig at eleven får vise dei tinga eleven er god på. Når vi har ein dans som eleven likar veldig godt, song og slikt, så får eleven på ein måte vere med på dei tinga der» (Intervju nr. 3, kontaktlærer Hilde).

Det blir trekt fram i intervju nr 1 og 2 at dei brukar ulike digitale hjelpemiddel, som til dømes data eller læringsbrett, for å inkludere eleven med spesialpedagogisk ressurs i læringsmiljøet. I intervju nr. 2 snakkar spesialpedagog Ida om at eleven med spesialpedagogisk ressurs fekk

skrive på data i staden for med blyant. Dette gav eleven motivasjon for å skrive, og eleven kunne då skrive både to og tre avsnitt på datamaskinen. Spesialpedagog fortel også at dette var etter at dei hadde prøvd å få eleven til å skrive for hand utan å lukkast. Då eleven fekk lov til å skrive på data, har eleven i ettertid også byrja å skrive for hand. Kontaktlærer Kari seier i intervju nr. 1 at dei brukar læringsbrett. Kari og Anne seier vidare at eleven med spesialpedagogisk ressurs i nokre fag klarer visse ting betre på læringsbrett enn nokre av elevane i klassa, og at dei også har moglegheit til å tilpasse. Det kan også sjå ut som at elevane gjer tilsynelatande det same når alle sit med læringsbrett.

I intervju nr. 1 og 2 fortel kontaktlærarane at dei tilpassar oppgåvene til eleven med spesialpedagogisk ressurs når han/ho er saman med medelevane på klasserommet. Kontaktlærer Kari i intervju nr. 1 snakkar om at dei tilpassar oppgåvene når eleven med spesialpedagogisk ressurs er i klassa. Til dømes skal elevane fram på tavla og svare på oppgåver kvar sin gong. Då gjev læraren oppgåver som læraren veit at eleven meistarar. Elevane er vande til at eleven med spesialpedagogisk ressurs får enklare oppgåver, og dei stussar ikkje på dette og kommenterer det heller ikkje.

I intervju nr. 2 seier kontaktlærer Ola at elevane med spesialpedagogisk ressurs har mange timar i klassa også. Når dei er i klassa, følgjer dei det som klassa gjer. Kontaktlærer Ola legg då til rette etter:

Nivå lav, middels og høg måloppnåing slik at lista er sopass lav at dei som slit med å skrive klarer å gjere litt. I klassa med oss har alle elevane eiga datamaskin. Så det gjer at ein kan lett leggje ut oppgåver som er tilgjengeleg for alle. Så er det ingen som veit kva den andre gjer. Dei sit og klikkar seg igjennom og arbeider med oppgåver med hovudtelefonar og slik då. (Intervju nr. 2, kontaktlærer Ola)

I alle intervju kjem det fram at informantane brukar modellering for å kunne leggje til rette både sosialt og fagleg. I intervju nr.2 snakkar dei om at dei alltid lagar modelltekstar når elevane skal produsere tekst. Ola seier:

I naturfag for eksempel driv vi mykje med forsøk, og då har vi ein mal på forsøk. Så elevane skriv, og vi skriv ofte saman på tavla. Elevane kan då skrive av, eller dei kan

lage sin eigen hypotese. Så vi modellerer i stor grad, slik at alle skal henge med.

(Intervju nr. 2, kontaktlærer Ola)

Spesialpedagog Ida brukar også mykje modellering på grupperommet. Då har eleven moglegheit til å kopiere eller skrive eigen tekst. Ida seier at ho «gjer også akkurat det same fordi det hjelp så mykje når dei veit kva dei skal skrive. Og korleis dei skal skrive, at overskrift eller tittel må vere først. Så det er mykje modellering.» (Intervju nr.2, spesialpedagog Ida).

Ola seier: «Eg tenkjer at dette med fagleg, så er det i alle fall med oss no, så er der ingen elevar som er så svak fagleg at dei ikkje let seg inkludere i klassa. Der vil alltid vere ei spreining» (Intervju nr. 2, kontaktlærer Ola). Han fortel vidare at dei som regel les tekstane til elevane høgt, slik at alle elevane får med seg innhaldet. I tillegg snur kvar elev seg til sidemannen og fortel kva teksten som han leste handla om, i 30 sek. Han synest det er enklare å integrere elevane fagleg enn sosialt, nettopp fordi det faglege er meir individuelt, og i det sosiale er elevane avhengige av samspelet med medelevane.

Spesialpedagogane i intervju nr 3 prøver å leggje til rette for inkludering med jamaldringar ved at dei har brukt modellering i rolleleik. Det er for å trene på sosialt samspel, og korleis eleven skal leike og vere saman med medelevar. Rolleleik er også ein av styrkane til eleven. Spesialpedagogane leikar rolleleik saman med eleven. Spesialpedagog Maria fortel at dei mellom anna har trena på at det er kvar sin tur til å bestemme. T.d. at alle får bestemme kva rolle dei skal ha i leiken. Maria seier vidare at:

Det er også heilt bevisst at vi øver eleven i leik, sjølv om vi er ein vaksen, så prøver vi å vere litt sånn at det blir litt reelt for eleven. Vaksne brukar no å innrette seg og sånn då, men vi kan ikkje berre la eleven få bestemme, for det er no nettopp det eleven skal lære at eleven ikkje skal (Intervju nr. 3, spesialpedagog Maria).

Dei er usikre på om eleven med spesialpedagogisk ressurs klarer å overføre rolleleiken med ein vaksen til leiken ute i friminutta. Dette er utfordringar dei arbeider kontinuerleg med. Spesialpedagog Inger seier at dei snakkar med eleven om at i leiken skal alle bestemme, og at dei øver på det i rolleleiken. «No øver vi på at eg bestemmer litt og du bestemmer litt» (Intervju nr.3, spesialpedagog Inger). Dei brukar også tid på å rettleie eleven i samhandlinga

med medelevane. Kontaktlærer Hilde fortel at det er den som har hovudansvaret for eleven som rettleiar eleven, ved å til dømes seie at «no må du vente på tur» eller «dette er ingenting å krangle om» osv.

Eit anna funn i intervju nr. 3 er at medelevane er med å påverke eleven med spesialpedagogisk ressurs ved at dei modellerer. Hilde seier:

Så veit vi at eleven kanskje ikkje vil ha det slik, men eleven høyrer då at alle andre vil ha det slik. Jo større eleven blir, jo meir vil dette her vere effektivt. Vi høyrer til her og vi vil ha det slik. Slik har vi det i vår klasse. (Intervju nr. 3, kontaktlærer Hilde)

I tillegg har spesialpedagog og kontaktlærer sett at eleven må ha ein læringspartner med høg sosial kompetanse. Hilde fortel at:

Og dette tenkjer vi på i plassering i klasserommet, kven eleven sit saman med. Eleven må veldig mykje sitje saman med barn der vi veit at det er ein type samspel, der eleven samarbeider og der eleven kanskje litt sånn ser litt til. (Intervju nr. 3, kontaktlærer Hilde)

4.1.6 Sosial inkludering av eleven med spesialpedagogisk ressurs

Kari fortel i intervju nr. 1 at dei brukar veldig mykje tid på å rettleie eleven i samhandling med medelevar. «Vi brukar veldig mykje tid som rettleiande personar då, og som ei utstrekkt hand i samhandlingsprosessen.» (Intervju nr. 1, kontaktlærer Kari) Kontaktlærer Hilde sa også i intervju nr. 3 at dei brukar tid på å rettleie eleven med spesialpedagogisk ressurs i samhandling med medelevar.

I intervju nr. 2 seier spesialpedagog Ida at dei har mykje sosial trening på grupperommet, men også i leik saman med medelevar. «Korleis snakkar du med klassekameratane når du ser nokon leike med noko, og du gjerne vil vere med på leiken» (Intervju nr. 2, spesialpedagog Ida). Ida fortel vidare at dette også er vanskeleg for andre, og at det er noko som blir jobba med. Ho snakkar også om at dei regelmessig passar på at alle elevane skal ha nokon å leike med. Anten ved at læraren seier kven som skal leike i lag, eller at læraren skriv på tavla ulike aktivitetar elevane kan velje mellom. «Då veit dei kor det skjer, den som vil halde på med balleiken, den skal vere ved sidan av målet.» (Intervju nr. 2, spesialpedagog Ida) I intervju nr.

2 kjem det også fram at dersom alle elevane leikar fint ute og har det kjekt, så brukar dei å forlenge friminuttet litt, for det er ei klasse med mykje konfliktrar. «Så når det skjer noko positivt, vel vi å bruke det for alt det er verdt» (Intervju nr. 2, kontaktlærer Ola).

Alle informantane snakka om kor viktig det var å inkludere elevane i friminutta. I intervju nr. 1 og 3 seier dei at dei har eiga vakt som følgjer eleven og held seg i nærleiken. Dette for å kunne vere i forkant av situasjonar og rettleie eleven med spesialpedagogisk ressurs, men også medelevane. Kari fortel at:

Vi gjer veldig mykje [...] eleven har ein til ein-vakt i friminuttet på grunn av at den skal ha hjelp til samhandling for eksempel. Det er meg ein dag i veka, det har eg tatt på meg for at den andre skal få pausedag, og at eg skal kunne vere der og sjå. (Intervju nr. 1, kontaktlærer Kari)

Anne seier vidare: «Sjå litt kva som skjer før det skjer. Ja, avverje eventuelle misforståingar før rullegardina går ned, og før rullegardina har gått for langt» (Intervju nr. 1, spesialpedagog Anne). Kari har vakt på eleven med spesialpedagogisk ressurs ein dag i veka i staden for assistenten. Dette gjer at ho kan få ei anna forståing, og i tillegg kan sjå korleis dei jamaldrande inkluderer eleven med spesialpedagogisk ressurs, og kvarandre, i leiken.

Hilde fortel:

Det eleven treng hjelp til, er på ein måte hjelp undervegs, gjerne i forkant av at det kan kome ein konflikt. Derfor har vi ein vaksen på eleven heile tida i friminuttet, slik at eleven alltid blir observert og så må vi på ein måte halde oss i nærleiken. (Intervju nr. 3, kontaktlærer Hilde)

Vidare snakkar Inger om at «Vi prøva no å ligge i forkant då, slik at episodane ikkje skal skje. Vi ser det gjeng veldig automatisk med eleven.» (Intervju nr. 3, spesialpedagog Inger) Eleven lurar på kvifor det alltid er ein vaksen der. Då seier Maria at det er «for at alle skal ha det trygt og godt» (Intervju nr. 3, spesialpedagog Maria).

I intervju nr. 2 snakkar spesialpedagog og kontaktlærer om at eleven var mykje åleine ute i friminutta. Ida seier: «Så eg prøvde å ta med meg ein elev frå klassa kvar dag. Slik at eleven føler seg litt inkludert sosialt i klassa» (Intervju nr. 2, spesialpedagog Ida). Kontaktlærer Ola fortel:

Det var ekstra mykje i fjor, fordi at når eleven var ute, fekk eleven lov til å ta med seg ein læringsvenn. Då var det slik at det gjekk på rundgang i klassa. Der man fekk vere med ut og jobbe med noko saman. (Intervju nr. 3, kontaktlærer Ola)

Spesialpedagog Ida seier vidare at ho også har jobba mykje med sosial trening og korleis elevane med spesialpedagogisk ressurs snakkar med klassekameratane: når eleven ser at medelevar leikar med noko, korleis dei tek kontakt med medelevane, og spør om å få vere med på leiken. Dette viser korleis spesialpedagog Ida og kontaktlærer Ola legg til rette og arbeider med fleire delar av utfordringa, og samtidig med korleis eleven skal ta kontakt og kome seg inn i leiken. I tillegg skal eleven få trening i å vere saman med elevane i klassa.

4.2 Læringsmiljø

Kari fortel: dei har snakka med klassa om læringsmiljø: «Vi har sagt det at dei har ein viktig jobb. [...] Ingen klarer å gjere dette åleine» (Intervju nr. 1, kontaktlærer Kari). Ho seier vidare at ingen i klassa har lov å gå åleine.

Dersom elevane ser nokon som går åleine, skal dei gå bort og spørje om dei vil vere med. Får dei eit nei, skal dei seie ifrå til ein vaksen som kan snakke med eleven. Om det er ein grunn, eller eleven berre har behov for å vere åleine. (Intervju nr. 1, kontaktlærer Kari)

Dette viser at dersom kontaktlærer Kari og spesialpedagog Anne skal klare å leggje til rette for eit inkluderande læringsmiljø og klassemiljø, så må klassa også vere med. Kari fortel vidare at «vi jobbar veldig mykje med det, og vi blir no aldri ferdig. Viktigheita av å oppleve inkludering det er, ja [...] Eg trur dei har like mykje glede av det som eleven har» (Intervju nr. 1, kontaktlærer Kari).

4.2.1 Utfordringar med å inkludere både fagleg og sosialt i læringsmiljøet

I alle intervjua kjem det fram ulike utfordringar med å inkludere elevane med spesialpedagogisk ressurs i undervisninga. Ei utfordring som kontaktlærer Ola nemner i intervju nr. 2, er at det er mange elevar i klassa, og alle har rett på eit trygt og godt læringsmiljø.

Eg tenkjer at det å inkludere må vere eit mål, men eg synest ofte det er utfordrande å få det til å gå overeins med behovet til dei andre elevane i klassa. Fordi dei har også rett på eit trygt og godt skulemiljø. Kvifor skal retten til den eine spes. ped.-eleven trumfe retten til dei 28 andre som sitt i klassa då. Det synest eg er ei utfordring å få til. (Intervju nr. 2, kontaktlærer Ola)

Kontaktlærer Kari fortel i intervju nr. 1 at ei anna utfordring dei har med å inkludere eleven med spesialpedagogisk ressurs, er at dei også har andre elevar med utfordringar. Det kan vere vanskeleg å få dei til å forstå at andre reglar gjeld for dei, enn for eleven med spesialpedagogisk ressurs. Kari seier: «Tenkjer dei andre elevane som også har litt vanskar då [...] Kanskje også elevar med emosjonelle vanskar, som slit med å forstå at reglane ikkje gjeld den eleven, men dei skal gjelde meg» (Intervju nr. 1, kontaktlærer Kari).

Kontaktlærer Ola seier i intervju nr. 2 at ei utfordring dei har i klassa er at der er mykje uro. Så dersom det til dømes er noko spennande som skjer, blir det veldig mykje energi og mykje uro i klassa. Til dømes når klassa har forsøk i naturfag. I slike situasjonar har han og spesialpedagog sett at det er best for eleven å gjere forsøket ute på grupperommet saman med assistent eller spesialpedagog.

Ei anna utfordring Ola nemner, er at dei planlegg fleire ting og legg til rette for «treig» produksjon. Dei elevane som arbeider raskast og meistrar det å vere skuleelev på ein god måte kjedar seg, fordi dei er for lenge på same stad i pensum. «Ja, så akkurat den ubalansen der, den kan vere litt utfordrande» (Intervju nr. 2, kontaktlærer Ola). Altså det at elevane arbeider i forskjellige tempo.

Spesialpedagog Maria seier i intervju nr. 3 vidare at eleven med spesialpedagogisk ressurs skal vere mest mogleg i klassa og høyre til læringsmiljøet og det sosiale. Ut ifrå tidlegare erfaringar har Maria sett at:

Elevar dei øydelegg veldig for seg sjølv dersom dei får vere der for mykje og er for urolege. Då blir dei andre elevane skeptiske og litt redde faktisk. Slik at det er for å inkludere eleven at vi faktisk tek eleven ut. (Intervju nr. 3, spesialpedagog Maria)

4.2.2 Kvaliteten på den ordinære opplæringa

I intervju nr. 2 kjem det fram at det er viktig med ein tydeleg struktur Dette viser at kvaliteten på det ordinære opplæringstilbodet er avgjerande for læringsmiljø og inkludering. Ola seier at:

Det ser vi jo veldig tydeleg, at jo meir vi har av spes.ped. elevane på klasserommet, desto meir tydeleg må strukturen vere. For med ein gong det kjem inn ei endring så blir det uro [...] Vi har det slik at dei fleste elevane er på klasserommet heile tida. Då må man ha dei strukturane og rammene rundt. (Intervju nr. 2, kontaktlærer Ola)

Ida seier vidare: «Ja. Det er også fleire i klassa som trenger den føreseielegheita. Dersom den ikkje er der, då fungera det ikkje» (Intervju nr. 2, spesialpedagog Ida)

4.3 Samarbeid

4.3.1 Foreldresamarbeid

Alle trekkjer fram i intervjua at foreldresamarbeidet er viktig for å kunne inkludere eleven med spesialpedagogisk ressurs i læringsmiljøet. I intervju nr. 3 trekkjer informantane fram foreldresamarbeid, foreldresamtalar og foreldremøte i tillegg til informasjonsdeling. I tillegg blir det i intervju nr. 2 trekt fram både foreldresamarbeid og foreldremøte. Dei snakkar også i intervju nr. 1 om at dei har tett dialog med foreldra. For å få eit best mogleg klassemiljø er det viktig alle arbeider i same retning.

I intervju nr. 3 snakka kontaktlærer og spesialpedagogane om at dei i kontaktmøte har snakka med foreldra og fått deira samtykke til å informerer foreldra i klassa om utfordringane. Dette for at foreldra skal kunne møte eleven med spesialpedagogisk ressurs på riktig måte, i tillegg til at dei andre foreldra lettare skal kunne inkludere eleven på fritida. Det gjer dei for å gi

foreldra ei betre forståing, og i tillegg rettleie dei i kva som er viktig å tenkje på, t.d. å halde seg litt i nærleiken.

Og i alle fall nokon vil ta meir ansvar. Det er ikkje berre det barnet som er heilt umogleg å ha besøk av, og som dei andre er redd for. Nokon vil ta det ansvaret med å også inkludere eleven, og ta med eleven heim. (Intervju nr. 3, spesialpedagog Inger)

Maria seier vidare at: «Samarbeidet med foreldra er også på ein måte ein slik måte vi legg til rette og jobbar for at det skal bli bra då» (Intervju nr. 3, spesialpedagog Maria). Foreldra kan velje om dei vil informere sjølve, eller om spesialpedagogane og kontaktlærer skal informere på foreldremøte. Inger fortel vidare at: «Vi har berre gode erfaringar med å informere i klassa» (Intervju nr. 3, spesialpedagog Inger). Foreldra i klassa får informasjonen som dei treng for å kunne møte eleven på riktig måte, men dei får ikkje vite alt.

Det å få vite noko gir oss ein betre forståing, og dette gjeld både barna og vaksne. At eg har fått visst at her er nokon utfordring. Ja då gjer eg alt eg kan for at det skal bli bra. Dersom ingen seier noko, så kan du kanskje av og til kjenne på ein irritasjon. (Intervju nr. 3, spesialpedagog Maria)

Kontaktlærer Ola har hatt foreldremøte med temaet klassemiljø for å skape den same forståinga og arbeide saman. Han seier også at alle har eit ansvar for å få til eit inkluderande klassemiljø, det gjeld også heimen. Dei som lærarar kan ikkje bestemme kva elevar og foreldre gjer på fritida, men dei kan leggje til rette for inkludering ved å gi både elevar og foreldre dei verktøya dei treng for å kunne inkludere alle elevane på fritida også.

Der også har vi snakka, om dette med kor viktig det er at dei ansvarleggjer sitt barn på det som dei gjer. Det er lett å kome i ein slik situasjon der man skal skulde på andre, og det er eit typisk symptom på når klassemiljøet er litt dårleg. Når det er alle andre sin feil heile tida. Då føler man seg ikkje heilt inkludert. (Intervju nr. 2, kontaktlærer Ola)

I intervju nr. 1 kjem det fram at dei har tett samarbeid og dialog med foreldre for å vite korleis dagsforma til eleven er. På den måten kan spesialpedagog og assistent tilpassa dagen på best mogleg måte.

4.3.2 Samarbeid mellom kontaktlærer og spesialpedagog

I både intervju nr. 1, 2 og 3 kjem det fram at dei har mykje samarbeid, men at lite av samarbeidet er planlagt og tidfesta. Kontaktlærer Kari seier i intervju nr.1 at dei snakkar med kvarandre om kva som skal skje. Dette har spesialpedagog mest ansvar for. Kontaktlærer Kari og spesialpedagog Anne samarbeider og snakkar om kva som fungerer og kva som ikkje fungerer, i tillegg til kva som er neste steg.

Alle informantane trekkjer fram at dei har mykje uformelt samarbeid i kvardagen, at dei arbeider tett og har mindre av det formelle og tidfesta samarbeidet.

Ola snakkar om at:

Vi møtast ofte, så vi har veldig slik høg frekvens på møte. Vi møtast i gangane og vi sit i nærleiken av kvarandre på personalrommet eller på arbeidsrommet [...] Vi har ofte undervisning saman. Men dette med slik avsett planleggingstid, det har vi veldig, veldig lite av. (Intervju 2, kontaktlærer Ola)

Dette bekreftar Ida når ho fortel at:

Det er ikkje berre oss, dessverre, det er den nye normalen. Du har ikkje nok tid i løpet av døgnet til å møte alle som du må snakke med. Så vi prøver å gjere så godt vi kan, men eg trur det går veldig bra. (Intervju 2, spesialpedagog Ida)

Ola seier også at dei samarbeider om klassemiljø til dømes når han og Ida sit på arbeidsrommet:

Vi snakkar veldig mykje om klassemiljø og elevane, slik som vi sa innleiingsvis. Både når vi sit oppe på arbeidsplassen, om vi går ifrå undervisninga, eller i ledige stunder. Dersom vi er ute og går ein tur, diskuterer vi ting. Vi snakkar om kva som har fungert og om kva som ikkje har fungert. Så eg tenkjer at inkludering er noko som gjeng utanom det spesialpedagogiske, det gjeld for alle elevane. (Intervju 2, kontaktlærer Ola)

I intervju nr. 3 fortel Maria:

Ja, vi tre arbeider tett med felles elevar. Det er ikkje mykje formelt samarbeid i løpet av ei veke, men mykje uformelt samarbeid. Særleg kanskje vi to som arbeider som spesialpedagogar. Fordi vi sit i lag på kontoret. [...] Så det er mykje uformelt samarbeid mellom alle eigentleg, og at vi møtast eller gjer avtalar slik langs med. Ja kvar dag. (Intervju 3, spesialpedagog Maria)

I alle intervjua snakka både kontaktlærer og spesialpedagog om kor viktig det er å dele erfaringar med kvarandre både kva som fungerer, men også det som ikkje fungerer. Det er viktig å kommunisere med kvarandre og ha erfaringsdeling for å prøve å finne den beste måten å møte eleven med spesialpedagogisk ressurs på. Vidare seier dei at det er avgjerande at dei har ein tett dialog. Anne fortel at dei «må no heile tida følgje med på situasjonane [...] Kva som fungerer og kva som ikkje fungerer. Det som funka den dagen, funka ikkje den neste dagen. Så vi må heile tida ha ein dialog.» (Intervju nr. 1, spesialpedagog Anne). Ola fortel også at: «Vi snakka om kva som har fungert og om kva som ikkje har fungert» (Intervju nr. 2, kontaktlærer Ola). Kari fortel at:

Vi evaluerer tiltaka våre kontinuerleg, fordi at det utfordringane gjer slik at ingenting er A4. Då blir det litt det vi snakka om, kva som fungerer, men noko som fungerer for meg fungerer kanskje ikkje for spesialpedagog Anne, og vice versa. Så vi har veldig mykje erfaringsdeling då. (Intervju nr. 1, kontaktlærer Kari)

Alle informantane fortel at dei har eit tett samarbeid, og at dei deler erfaringar.

Fleire av informantane seier at dei samarbeider om både IOP og kontaktmøte. Dette viser at både kontaktlærer og spesialpedagog er involvert i eleven med spesialpedagogisk ressurs, og at elevane med spesialpedagogisk ressurs ikkje er på sida, men at dei er ein del av klassa og læringsmiljøet. Hilde seier at: «Vi har samarbeidsmøte med foreldre og slik der vi alle er med.» (Intervju nr. 3, kontaktlærer Hilde).

Kontaktlærer Kari fortel at ho og spesialpedagog Anne samarbeider tett: «Så samarbeider vi med kva som fungerer og kva som ikkje fungerer og kva som er neste steg, og vi skriv IOP i lag» (Intervju nr. 1, kontaktlærer Kari). Dette viser at dei har kjennskap til eleven med

spesialpedagogisk ressurs sine sterke sider, i tillegg til kva eleven har utfordringar med. Det kan vere med på å gjere det enklare å inkludere eleven med spesialpedagogisk ressurs på riktig måte i læringsmiljøet og klassa.

Det kom fram i intervju nr. 3 at dei hadde veldig mykje nonverbal kommunikasjon i klasserommet mellom spesialpedagog og kontaktlærer, der det blant anna handla om timing. Når det til dømes er konflikt. Dei har også avklart sine roller på førehand, slik at alle veit korleis det skal vere i klasserommet. Inger seier at : «Ja det har vi vore veldig tydelege på med kontaktlærer Hilde. Du er kontaktlærer for klassa [...] og vi er spesialpedagogane til eleven, slik at ho konsentrerer seg om klassa og så tek vi det andre rundt» (Intervju nr. 3, spesialpedagog Inger) Dette betyr ikkje at eleven ikkje har rett på å få blomster i boka av kontaktlærer Hilde, slik som dei andre elevane får. Då har spesialpedagog moglegheit til å hjelpe dei andre i klassa. Spesialpedagogane har også moglegheit å gi eit teikn til Hilde, og då kan ho kome på riktig timing. Dette kan også gå andre vegen, at kontaktlærer Hilde kan gje teikn til spesialpedagog at «no kan du kome og ta over». Inger snakkar om at: «Når eg er der og vi ser at ting gjeng greitt, så gjeng eg like mykje og hjelper andre, eller eg kan setje meg inn med bokstavkort med nokon andre» (Intervju nr. 3, spesialpedagog Inger).

Spesialpedagog Inger seier at dei tre kjenner kvarandre godt, også kvarandre sine styrker. Kontaktlærer Hilde veit korleis ho vil ha det i klasserommet, og det veit også spesialpedagogane Inger og Maria. Dei ser på seg sjølve som ei støtte både for eleven og kontaktlæraren. I løpet av ein time har spesialpedagogane og kontaktlærer mykje nonverbal kommunikasjon, til dømes ved å bruke blikk.

Vidare i intervju nr. 3 fortel informantane at kommunikasjon mellom kontaktlærer, spesialpedagog og assistent er viktig, i tillegg til felles semje om kva og korleis ting fungerer best. Det at dei kjenner eleven er viktig for at dei skal kunne leggje til rette for eit inkluderande læringsmiljø. Hilde seier at: «Vi er ganske einige i korleis vi ser på ting, at vi gjer alt vi kan for at eleven skal arbeide på klasserommet» (Intervju nr. 3, kontaktlærer Hilde). Inger snakkar vidare om at: «Og så er no det det at å leggje til rette for eleven sosialt, handlar om å skjerme eleven dei gongane eleven ikkje fungerer» (Intervju nr. 3, spesialpedagog

Inger). Maria fortel vidare: «Ut ifrå slik som eleven er, så synest eg at det er veldig bra no, og at vi har ein veldig god kommunikasjon» (Intervju nr. 3, Maria). Spesialpedagog Inger seier: «Så det er kanskje den viktigaste tilrettelegginga vi gjer sosialt, det er å støtte eleven og ligge i forkant og sjå» (Intervju nr. 3, spesialpedagog Inger).

4.3.3 Samarbeid med assistentar.

I alle intervjua kjem det fram at spesialpedagog og kontaktlærer har tett samarbeid med assistentane for å kunne leggje til rette undervisninga for eleven på best mogleg måte, både sosialt og fagleg. Sidan elevane med spesialpedagogisk ressurs er forskjellige, trekkjer fagpersonane fram ulike ting som er viktige for at dei skal kunne leggje til rette for eleven med spesialpedagogisk ressurs på best mogleg måte.

Ida seier:

Vi har to ekstra assistentar i klassa, og eg prøver å snakke med den eine kvar dag og den andre ein gong i veka. Her prøver vi å sjå på korleis det gjekk denne veka og kva vi må endre og kva som gjekk bra. Vi snakkar veldig mykje og vi er ærlege med kvarandre, det hjelper. (Intervju nr. 2, spesialpedagog Ida)

Ved at Ida snakkar med assistentane dagleg eller i løpet av veka, kan dei sjå kva som fungerer bra og kva som må gjerast på andre måtar. Dei får også moglegheit til saman å finne gode løysningar på dei utfordringane som dukkar opp.

I intervju nr 3 har spesialpedagogane Inger og Maria hatt kurs med alle assistentane på skulen ein kveld. Inger seier: «Då fekk vi på plass ein del felles forståing og måtar å arbeide på» (Intervju nr. 3, spesialpedagog Inger). Dette for å passe på at eleven fekk med seg fag, når eleven ikkje kunne vere i klassa og var på grupperommet. Dei viste assistentane korleis dei arbeidde på grupperommet for at eleven ikkje skulle miste noko av det faglege. Kontaktlærer Hilde seier at:

Eg er veldig glad for det. [...] At ikkje eg kjem og finn boka til eleven, også er det mykje arbeid som ikkje eleven har gjort. I tillegg til ting som vi har gått igjennom som er nytt. Dette må eleven gå igjennom for å henge med fagleg. Det er utruleg viktig vidare at eleven har alt på plass. (Intervju nr. 3, kontaktlærer Hilde)

Dei snakka også om arbeidsmetodar som spesialpedagogane Inger og Maria brukte på klasserommet. Maria fortel at:

Det snakka vi om på det kurset som vi hadde med assistentane, at det er ikkje alltid nødvendigvis vi seier til eleven, men seier det til den eleven som sit ved sida av, kva dei skal gjere. Og då merka vi veldig godt at eleven speglar seg og gjer det same som dei. (Intervju nr. 3, spesialpedagog Maria)

Spesialpedagogane Inger og Maria har arbeidd for at alle som arbeider med eleven med spesialpedagogisk ressurs har same forståinga, og at dei arbeider på ein måte som dei har sett fungerer. Det er også med på å sikre at eleven får eit fagleg utbytte, uansett om eleven er på klasserommet eller på grupperommet. Assistentane har også fått dei verktøya dei treng for å kunne hjelpe å inkludere eleven på klasserommet.

I intervju 1 seier spesialpedagog Anne at ho og assistenten har kvar sin plan for korleis morgonen skal gjennomførast, og kven som har ansvaret for eleven med spesialpedagogisk ressurs. Dette gjer at assistenten veit kva som skal gjerast, og at spesialpedagog veit at planen blir følgt. Her har assistenten og Anne tett dialog og eit tett samarbeid.

Kapittel 5 – Drøfting

Drøftinga er delt inn i tre hovudkapittel inkludering, læringsmiljø og samarbeid. Her er det brukt same overskrifter og underoverskrifter som i kap. 4 «Presentasjon av resultat». Der det er blitt lagt inn funn frå andre kapittel, er det merka i teksten kvar desse funna står i resultatdelen. Teori frå kunnskapsgrunnlaget er lagt inn der den er hensiktsmessig og relevant. Mitchell (2014) sin teori om inkluderande undervisning går igjen i alle tre delane.

5.1 Inkludering

Salamancadeklarasjonen frå 1994 seier at vi må verne om og respektere at vi er ulike, i tillegg til at undervisninga skal skje i eit inkluderande miljø. Det handlar om at alle elevar har unike eigenskapar, læringsbehov, evner og interesser (UNESCO, 1994, s.VIII). Bachmann & Haug (2006, s. 88–89) snakkar om *auka fellesskap* som ei sentral oppgåve skulen må arbeide med for å oppnå ei meir inkluderande verksemd. Med dette er det meint at alle elevar får ta del i det sosiale fellesskapet på skulen. Det handlar om at alle elevane skal bidra til fellesskapet, også eleven med spesialpedagogisk ressurs, ved at kontaktlærer og spesialpedagog legg til rette for sosial og fagleg inkludering i fellesskapet for alle elevar. Hornby (2014, s. 4) seier at inkluderande opplæring er prega av ein filosofi som mellom anna handlar om aksept og tilhøyrslø i eit fellesskap. Dette byggjer oppunder eit av hovudfunna i studien der det i alle intervju kom fram at det handlar om å vere ein del av fellesskapet. Dersom eleven med spesialpedagogisk ressurs ikkje er ein del av fellesskapet, er det vanskeleg å inkludere eleven i læringsmiljøet. Dette kan igjen føre til at eleven med spesialpedagogisk ressurs ikkje blir ein del av lærings- og klassemiljøet.

I intervju nr. 3 seier Maria at for at ein elev skal føle seg inkludert, er det viktig å ha kjensla av å høyre til. I alle intervju kom det fram ulike måtar spesialpedagog og kontaktlærer legg til rette på, både sosialt og fagleg, for at eleven med spesialpedagogisk ressurs skal oppleve å høyre til i klassemiljøet. Døme på dette er eiga vakt i friminutta, bruk av læringsbrett, at eleven sine sterke sider blir trekt fram på ein positiv måte osv. Desse funna vil bli drøfta nærare i punkt 5.1.5 og 5.1.6. Dette byggjer også Strømstad et al. (2004, s. 1) opp under. Dei seier at for at eleven skal føle tilhøyrslø er det viktig at han/ho er inkludert i det sosiale, faglege eller kulturelle fellesskapet.

På den eine sida legg kontaktlærer og spesialpedagog til rette for at eleven med spesialpedagogisk ressurs skal føle at han/ho høyrer til i læringsmiljøet og fellesskapet. Dette kan vidare føre til at eleven føler at han/ho blir inkludert i klassemiljøet. På den andre sida om kontaktlærer og spesialpedagog ikkje legg til rette slik at eleven med spesialpedagogisk ressurs føler at han/ho høyrer til i læringsmiljøet, vil eleven kunne oppleve å bli ekskludert frå klassemiljøet både sosialt og fagleg. Persson & Persson (2012) seier at innhaldet og organiseringa i det spesialpedagogiske systemet kan bidra til å ekskludere elevar, og at dei derfor får manglande tilhøyrse til fellesskapet.

I funn frå intervju nr. 2 seier kontaktlærer Ola at elevane må tolerere at dei er ulike, og vise omsyn til kvarandre. Greier elevane dette, får dei eit klassemiljø der alle føler at dei høyrer til. Han snakkar også om å stille krav til alle elevane, også elevane med spesialpedagogisk ressurs. Dette handlar om å ha respekt for alle elevane, seier Ola. Skaalvik & Skaalvik (2013, s. 186) snakkar om at elevane sitt læringsmiljø blant anna handlar om det miljøet og den atmosfæren elevane er ein del av. På den eine sida om elevane tolererer at vi er forskjellige, og at det er greitt å vere først, men det er også greitt å vere sist. Då blir læringsmiljøet og atmosfæren i klasserommet og blant elevane god. Dei får eit klassemiljø der det er greitt å feile, men det er også greitt å gjere det bra. Dette kan føre til at alle elevane gjer sitt beste ut ifrå sine føresetnadar, og at medelevane støtter og hjelper kvarandre. Det er også toleranse for å seie at ein ikkje får til noko og treng hjelp.

På den andre sida: Hadde ikkje elevane tolerert at medeleven var flinkare, kunne atmosfæren og læringsmiljøet vorte heilt annleis. Elevane kunne vore redde for å seie at dei slit med ei oppgåve, og derfor ikkje villa spurt om hjelp frå ein medelev eller læraren. Dette kunne gjort at ingen visste at eleven sleit, og eleven ville i verste fall ikkje lært korleis han/ho kunne løyse oppgåva med støtte frå anten læraren eller medelevane. Dysthe (1995, s. 56) snakkar om å byggje stillas, det at læraren kan utnytte utviklingssona til eleven og byggje på det eleven alt kan, i tillegg til å hjelpe eleven vidare og gjere det dei ikkje maktar på eiga hand.

Kontaktlærer fortel i intervju nr. 1 at det handlar om at alle skal vere med, til dømes når dei leikar politi og røvar. Medelevane veit at dersom eleven med spesialpedagogisk ressurs skal

klare å vere med, må han/ho vere politi kvar gong, fordi eleven har problem med å forstå at rollene bytar. Skaalvik & Skaalvik (2013, s. 186) snakkar om at dei sosiale interaksjonane og dei vurderingane som elevane *erfarer* eller *opplever* på skulen er viktig for at alle elevar skal få eit godt læringsmiljø. Dersom elevane klarer å tilpasse leiken slik at eleven med spesialpedagogisk ressurs får delta, får medelevane nyttige erfaringar om korleis dei skal leggje til rette for inkludering, sjølv om ein eller fleire av elevane treng tilrettelegging. På den måten får alle elevane delta i den sosial interaksjonen og får gode opplevingar i fellesskapet. Om medelevane derimot ikkje tilpassar seg og legg til rette for eleven med spesialpedagogisk ressurs, kan det føre til at eleven får problem når han/ho må byte rolle, og må vere den som blir tatt i staden for den som tek. Det kan føre til at eleven ikkje vil delta i leiken lenger fordi han/ho ikkje forstår leiken, eller at eleven held fram med å ta medelevar når eleven skal bli tatt. Medelevane kan då bli irritert fordi eleven ikkje forstår korleis leiken fungerer.

5.1.1 Inkludering er ein kontinuerleg prosess

I intervju nr. 3 fortel spesialpedagog Maria at det er eit langsiktig arbeid å leggje til rette for inkludering. Som Booth et al. (2003, s. 2) seier, er ein inkluderande ein skule som er på farten, og som arbeider aktivt med å inkludere alle elevar. Her er dei einige om at inkludering er noko ein må arbeide for kontinuerleg, og ha på agendaen heile tida. Dette for å unngå ekskludering. Artikkel 29 i barnekonvensjonen seier at skulen skal førebu elevane til aktivt medborgarskap saman med andre (Forente nasjonar, 1989, s. 23). Dersom ein aktivt arbeider for å inkludere elevar med spesialpedagogisk ressurs i klassefellesskapet, er det mogleg å få til eit miljø som inkluderer alle. Dette kan skje ved at kontaktlærar og spesialpedagog kan sjå på kva som fungerer og ikkje fungerer, og leggje til rette på ein så god måte som mogleg. Om derimot inkludering er noko ein sjeldan snakkar om, er det vanskeleg å leggje til rette for eleven med spesialpedagogisk ressurs. Dette kan føre til at eleven går glipp av både faglege og sosiale aktivitetar, fordi spesialpedagog og kontaktlærar ikkje snakkar saman. Det er viktig for alle elevar å vere inkludert i eit lærings- og klassemiljø, for at eleven skal få trening i å handtere den sosiale samhandlinga på ein god måte seinare i livet.

Ein ting spesialpedagog Inger nemnde i intervju nr. 3 er at vi alle har ulike roller. Desse rollene har også eleven med spesialpedagogisk ressurs, anten det er i familien, på ulike fritidsaktivitetar, på skulen osv. Alle skal vi vere ein del av det same samfunnet. Derfor er det

viktig for eleven med spesialpedagogisk ressurs å bli inkludert, både fagleg og sosialt. Dersom eleven ikkje vert inkludert fagleg og sosialt på skulen, kan dette i verste fall føre til at eleven får vanskar seinare i livet. Dette kan få store ringverknadar for alle i samfunnet. Læraren har også plikt gjennom opplæringslova som seier at elevar skal utvikle haldningar, kunnskapar og dugleik for å meistre sine liv og delta i arbeid og i samfunnsfellesskapet (Opplæringslova, 1998, s. § 1-1).

Dette viser kor avgjerande inkludering i læringsmiljøet er for alle elevar, for uansett kva utfordringar dei har, er dei ein del av samfunnet vårt. Booth et al. (2003, s. 2) snakkar om at inkludering handlar om å respektere mangfaldet. Spesialpedagog Maria fortel vidare i intervju nr. 3 at det er viktig at eleven med spesialpedagogisk ressurs føler at han/ho høyrer til, på lik linje med medelevane. I tillegg seier kontaktlærer Hilde at eleven ein dag vert vaksen, og då vil kunne reflektere over barndommen sin. På den eine sida: Om eleven ikkje føler seg som ein del av læringsmiljøet, kan det i verste fall gå ut over den faglege og sosiale læringa til eleven, i tillegg til at det på lengre sikt kan gå ut over samfunnet. På den andre sida: Om eleven føler seg som ein del av klassefellesskapet, kan det vere med på å gje eleven fleire sosiale og faglege erfaringar som eleven også kan bruke i vaksenlivet. Eleven vil også føle at han/ho er ein del av lærings- og klassemiljøet.

Auka demokratisering går ut på at eleven uansett sine føresetnadar skal få vere med på å påverke det som gjeld deira interesser i utdanninga (Bachmann & Haug, 2006, s. 88–89). Eit funn i intervju nr. 3 er at eleven får to val, anten å sitje stille på klasserommet eller gå på grupperommet saman med spesialpedagog/assistent, dersom eleven er uroleg. Her får eleven med spesialpedagogisk ressurs vere med på å påverke sin eigen kvardag. Eleven veit at om han/ho er roleg og ikkje forstyrrar medelevane, får han/ho sitje på klasserommet og arbeide. På den andre sida: om eleven er uroleg, går spesialpedagog eller assistent saman med eleven på grupperommet. Her legg spesialpedagog og assistent til rette for at eleven med spesialpedagogisk ressurs får delta i klasseromsundervisninga, men eleven får også vite at dersom han/ho er uroleg, så går dei på grupperommet.

Derimot vil medbestemming ikkje nødvendigvis føre til auka deltaking (Bachmann & Haug, 2006, s. 88–89). I eit funn frå intervju nr. 3 kom det fram at eleven hadde lært seg ein viss type åtferd. Når det skjedde noko eleven ikkje ville, så utagerte eleven for å sleppe å vere

med. Her gjorde lærarane tiltak, slik at dei fekk trene eleven på å ikkje utagere. I staden skulle eleven seie at han/ho trengde ei pause. Dei gjorde også det same på grupperommet som klassa gjorde i klasserommet, for å gjere det minst mogleg attraktivt å vere på grupperommet.

Spesialpedagogane og kontaktlærer arbeidde med at eleven med spesialpedagogisk ressurs skulle ønskje å vere mest mogleg på klasserommet saman med medelevane. Ved at spesialpedagogane var bevisste på sine arbeidsmåtar og tilretteleggingar, fann dei måtar å løyse den utfordringa dei møtte. Hadde derimot ikkje spesialpedagogane vore merksame på sine tilretteleggingar med til dømes arbeidsmetodar på grupperommet, kunne dette ført til at eleven var mykje på grupperommet utan å bli inkludert i klassa sitt læringsmiljø.

5.1.2 Behov for ressursar for å ha ei inkluderande opplæring

Forskingsspørsmål nr. 3 er «korleis sikrar dei at eleven får bli med på dei aktivitetane som er hensiktsmessig å delta på?». Gjennom at skulen og kommunen brukar ressursane dei har på riktig måte, er det mogleg å sikre at eleven får vere med på aktivitetar som er hensiktsmessige å delta på. Inkluderande utdanning krev mykje *ressursar* (Mitchell, 2014, s. 306). Elevane med spesialpedagogisk ressurs har trong for hjelp, om det er i den ordinære undervisninga, på grupperommet eller på ein spesialskule. Dette gjer at det uansett vil vere behov for ressursar, og då handlar det om korleis kontaktlærer og spesialpedagog legg til rette for at elevane med spesialpedagogisk ressurs får delta i den ordinære undervisninga ut ifrå sine føresetnadar.

Funn frå intervju nr. 3: Her fortel spesialpedagog Inger at eleven med spesialpedagogisk ressurs skal bli ein del av samfunnet, eit arbeidslag, og er ein del av ein familie osv. Dette funnet ligg i *Presentasjon av resultat* punkt 4.1.1. Derfor er det viktig å hjelpe eleven. På den eine sida: om eleven ikkje får den hjelpa og opplæringa eleven treng for å fungere i samfunnet, kan dette påverke kva liv eleven får seinare. På den andre sida: om eleven får den hjelpa og støtta eleven treng for å kunne fungere på best mogleg måte i samfunnet, vil dette kunne føre til at eleven kan delta i arbeidslivet ut ifrå sine premissar. I tillegg er alt lagt til rette for at eleven meistrar dei oppgåvene eleven får.

Nes (2017, s. 64–65) seier at *ressursdimensjonen* handlar om likskap og rettferdigheit i fordelinga av ressursane mellom skulane i ein kommune. Gjennom det som kom fram i intervju nr. 2 ser eg at det også er avgjerande korleis ressursane vert fordelte mellom elevane på den enkelte skulen. Kontaktlærer Ola i intervju nr. 2 seier at målet alltid er at eleven skal kunne klare seg utan spesialundervisning. Om ein elev har fått tildelt eit visst tal på timar med

spesialundervisning, er det ikkje slik at dette er det timetalet eleven skal ha resten av skulegangen. Det blir jamnleg vurdert om eleven har rett tal timar, og om eleven treng færre eller fleire timar.

På den eine sida kan eleven ha bruk for meir støtte og trening for å fungere i klasserommet. På den andre sida: Klarer eleven seg sjølv i den ordinære undervisninga, er det viktig at eleven får meistringskjensle. Det er viktig at eleven får det han/ho har behov for, anten det er meir spesialundervisning eller mindre. Dette viser at kontaktlærer Ola og spesialpedagog Ida er opptekne av å bruke dei ressursane som er tilgjengeleg på riktig måte. Vidare seier Ola at ein elev ikkje skal ha spesialundervisning berre fordi det vil gjere undervisningssituasjonen enklare for kontaktlærer. Eleven må ha eit spesialpedagogisk behov for å kunne få spesialundervisning.

Eit dilemma Mathiesen & Vedøy (2012, s. viii) trekkjer fram for spesialundervisninga i sin studie, er *ressursfordelingsdilemmaet*. Ved at kontaktlærer og spesialpedagog i intervju nr. 2 regelmessig evaluerer trongen for spesialundervisning, er det mogleg for dei som treng spesialundervisning å få det dei treng. På den andre sida: Hadde dei ikkje prioritert ressursfordelinga, så hadde det vore vanskeleg å ivareta trongen og rettane til elevane.

5.1.3 Den ordinære undervisninga

I denne delen vil forskingsspørsmål nr. 3 «korleis sikrar dei at eleven får bli med på dei aktivitetane som er hensiktsmessig å delta på?» og forskingsspørsmål nr. 4 «på kva måte deltek elevane med spesialpedagogisk ressurs aktivt i den ordinære undervisninga?» bli drøfta.

Den første del av inkluderande undervisning er *visjon*, som handlar om heile det norske systemet (Mitchell, 2014, s. 302). Staten har lover der det står kva barna har rett på. Til dømes står det i opplæringslova § 5-1 at dei elevane som ikkje kan forventast å få utbytte av den ordinære opplæringa, har rett på spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, s. § 5-1). Vi har også internasjonale regler som vi skal følgje, til dømes FNs barnekonvensjon, FNs menneskerettserklæring og UNESCOs Salamancadeklarasjon. Ved at desse er nedfelt i

lovverket, kan ikkje kommunen velje å sjå vekk frå dei. Det vil uansett variere frå skule til skule kven som treng spesialundervisning, dette kan også ha med korleis den ordinære undervisninga er lagt opp. I UNESCO sin «Policy Guidelines on Inclusion in Education» frå 2009 blir det peika på at inkludering er ein prosess som handlar om å ivareta behova til barn og unge. Det skjer ved å sikre auka deltaking i opplæring, kultur og samfunn, og dermed redusere eller få slutt på ekskludering innan utdanning (UNESCO, 2009, s. 7–9).

I studia til Mathiesen & Vedøy (2012, s. 24) har dei også trekt fram *innhaldsdilemmaet* som eit dilemma for spesialundervisninga. Undervisninga sitt innhald vert også knytt opp til dilemma om kva som skal lærast i forholdet mellom spesialundervisninga og den ordinære undervisninga. Det handlar om korleis spesialpedagog og kontaktlærer legg til rette opplæringa mellom standardisering av kompetansemåla på den eine sida, og fleksibilitet i måten å definere innhaldet i opplæringa på den andre sida. Informantane seier i intervju nr. 1, 2 og 3 at elevane med spesialpedagogisk ressurs deltek på mesteparten av den ordinære undervisninga, med støtte frå anten spesialpedagog eller assistent. Dei arbeider også med å leggje til rette for at desse elevane får vere ein del av klasse- og læringsmiljøet. Kontaktlærer Ola fortel i intervju nr. 2 at timane må vere meir strukturerte når han har elevar med spesialpedagogisk ressurs i klasserommet. Vidare seier han at elevane med spesialpedagogisk ressurs deltek på ca. 98% av den ordinære undervisninga. I intervju nr. 3 seier spesialpedagogane og kontaktlærer at eleven med spesialpedagogisk ressurs brukar grupperommet til å øve inn ting, slik at han/ho kan arbeide vidare med dette i klasserommet. Kontaktlærer Kari snakkar i intervju nr.1 om at eleven med spesialpedagogisk ressurs deltek i den ordinære undervisninga saman med klassa store delar av dagen. I tillegg til er han/ho på grupperommet ca. ein skuletime kvar dag for å trene på det eleven har utfordringar med. Dette viser at informantane har funne ulike metodar for å kunne inkludere elevane med spesialpedagogisk ressurs i den ordinære opplæringa.

Dersom kontaktlærer og spesialpedagog samarbeider og finn gode løysningar på korleis lærarane og assistentane skal leggje til rette for å inkludere eleven med spesialpedagogisk ressurs i læringsmiljøet, vil det vere med på å inkludere eleven i lærings- og klassemiljøet. Om dei derimot ikkje hadde hatt eit bevisst forhold til at eleven med spesialpedagogisk ressurs skulle delta i den ordinære undervisninga, er det ikkje sikkert at dei ville klart å leggje

til rette for at eleven med spesialpedagogisk ressurs skulle få delta i den ordinære opplæringa. Dei ville mest sannsynleg ikkje samarbeidd så tett for å finne gode løysningar for å inkludere eleven i læringsmiljøet saman med medelevene. I tillegg til å finne balansen mellom standardisering som handlar om sterk vektlegging av kompetansemål på den eine sida, og fleksibilitet i måten å definere opplæringa sitt innhald og arbeidsmåtar på den andre sida. Kunne det gjort at spesialpedagog og kontaktlærer hadde problem med å leggje til rette opplæringa på ein god måte. Dette kunne vidare ført til at kontaktlærer og spesialpedagog fekk eit dilemma, til dømes korleis dei skulle klare å inkludere elevane med spesialpedagogisk i klasse- og læringsmiljøet (Mathiesen & Vedøy, 2012, s. 133).

Dette er elevar på barneskulen 1.- 4. klasse. Derfor kan det på fleire måtar vere enklare å inkludere eleven med spesialpedagogisk ressurs fagleg i den ordinære opplæringa, fordi det faglege spriket ikkje er så stort enno som det kan verte seinare i utdanningsløpet. I tillegg er det viktig korleis spesialpedagog og kontaktlærer legg til rette og førebur undervisninga for å klare å inkludere eleven med spesialpedagogisk ressurs så godt som mogleg. Sjølv om eleven med spesialpedagogisk ressurs deltek på mykje av den ordinære undervisninga, er det ikkje sikkert eleven får det han/ho har krav på. Markussen, et al. (2009, s. 54) skil i sin studie mellom å vere organisatorisk inkludert og organisatorisk segregert. Funn frå studien viser at eleven med spesialpedagogisk ressurs blir organisatorisk inkludert fordi han/ho har spesialundervisning i ordinær undervisning mesteparten av tida. Ein del av tida vert eleven organisatorisk segregert når han/ho får spesialundervisning på grupperommet.

Mathisen & Vedøy (2012, s. 24) snakkar om *organiseringdilemmaet*. Dei seier at nokre av risikoane med å delta i den ordinære undervisninga til dømes er tap av kompetanse og nødvendig støtte, i tillegg til at eleven blir isolert ifrå klassefellesskapet. Dersom eleven får tilrettelagt undervisning i klassa, kan det vere med på å gi tilhøyrse, kvalifisering og sosialisering i klassefellesskapet. I studien til Webster & Blatchford (2013, s. 463) kom det fram at mykje av spesialundervisninga blir gjeve utanfor fellesskapet. Også Grunnskulens Informasjonssystem seier at mykje av spesialundervisninga går føre seg utanfor klasserommet (*GSI - Grunnskulens Informasjonssystem*, u.å.). I tillegg seier Haug & Bachmann (2006, s. 73) og Haug (2017a, s. 390) at halvparten av spesialundervisninga i Noreg vert gjeve utanfor klasserommet. Dette står i kontrast til mine funn, som viser at kontaktlærer og

spesialpedagogane gjer sitt beste for at eleven med spesialpedagogisk ressurs skal delta i den ordinære undervisninga saman med medelevane. Ut ifrå den informasjonen informantane gir, deltek elevane med spesialpedagogisk ressurs på mykje av den ordinære opplæring med tilretteleggingar og tett oppfølging av spesialpedagog og assistent.

Dersom kontaktlærer og spesialpedagog legg til rette for at eleven med spesialpedagogisk ressurs skal vere inkludert i læringsmiljøet, er dette med på å gje eleven dei beste føresetnadane for å bli inkludert. Men dersom kontaktlærer og spesialpedagog ikkje legg til rette for at eleven med spesialpedagogisk ressurs skal delta i den ordinære undervisninga der han/ho har utbyte av det, får ikkje eleven same moglegheit til å bli inkludert i læringsmiljøet saman med klassa. Funn frå intervju 2 viser at kontaktlærer og spesialpedagog brukar mykje tid på å førebu og trene elevane dersom elevane skal gjere nye ting, som til dømes å ha litteraturveke. Dette gjer at også eleven med spesialpedagogisk ressurs veit kva som skjer og korleis han/ho skal løyse dei ulike oppgåvene. Det kan vere med på å gi trygghet og meistringskjensle, og at det er enklare å inkludere eleven i lærings- og klassemiljøet.

Ola fortel også i intervju nr. 2 at det kjem veldig an på dagsforma korleis kontaktlærer og spesialpedagog skal samarbeide og leggje til rette. Det er då viktig å ha plan A, B og C alt etter korleis dagen er. Dersom kontaktlærer Ola og spesialpedagog Ida ikkje har fleire planar, kan det føre til at eleven med spesialpedagogisk ressurs ikkje får den tilrettelegginga som han/ho treng. Vidare seier også Festøy & Haug (2017, s. 70) at det kan verke stigmatiserande på grunn av at forskjellen mellom eleven og klassa vert tydelegare.

Både Barneombudet (2017) og Nordahl (2018, s. 7) har retta kritikk mot organiseringa av spesialundervisninga, mellom anna pga. eit manglande inkluderande fellesskap. Ut ifrå korleis informantane i intervju nr. 1, 2 og 3 legg til rette for å inkludere eleven med spesialpedagogisk ressurs i læringsfellesskapet, er det vanskeleg å sjå at kritikken gjeld for desse sakene. På den andre sida går ikkje funna frå denne studien an å generalisere og dermed seie at dette gjeld for all spesialundervisning.

Utbyte handlar til dømes om at elevane må erfare og oppleve å ha ein fordel eller at undervisninga må gagne eleven (Universitet i Bergen, u.å.). Nes et al. (2006, s. 64–65) peikar

på at ei utfordring med einheitsskule er at spriket mellom elevane blir så stort, at det bli vanskeleg at alle får utbytte. Det er på den eine sida viktig at eleven med spesialpedagogisk ressurs opplever utbytte når han/ho deltek i den ordinære undervisninga. Her er det viktig korleis spesialpedagog legg til rette og samarbeider. På den andre sida har kontaktlærer ansvar for at alle elevane i klassa har utbytte av undervisninga. Dette viser kor avgjerande samarbeidet mellom kontaktlærer og spesialpedagog er, for at eleven med spesialpedagogisk ressurs skal bli inkludert sosialt og fagleg i den ordinære undervisninga. Det er i tillegg viktig at medelevane får utbytte av undervisninga.

Haug (2014, s. 16–17) seier at når eleven blir inkludert, skal eleven få utbytte både fagleg og sosialt. Kontaktlærer og spesialpedagog skal vere merksame på at eleven ikkje berre skal inkludert sosialt på klasserommet, men i tillegg ha eit fagleg utbytte. Det kan derfor vere best for eleven å få delta i den ordinære undervisninga med tilpassingar, men berre om eleven med spesialpedagogisk ressurs får det utbyttet som han/ho har krav på. Det har også kome fram i intervjuet at kontaktlærer og spesialpedagog legg til rette på ulike måtar for å inkludere eleven med spesialpedagogisk ressurs både fagleg og sosialt. Dette vil bli drøfta vidare i dei neste punkta, 5.1.5 og 5.1.6. Ifølgje studien til Harbo (2014) gav elevane med spesialpedagogisk ressurs uttrykk for at dei ønskte å verte fagleg dyktige, og dei såg på læring som viktig. Dei meinte også at fagleg og sosial inkludering gjekk hand i hand. Dette støtter tankegangen til spesialpedagogane og kontaktlærer, ved at dei legg til rette for at eleven med spesialundervisning er med på klasseromsundervisninga saman med medelevane når dette er mogleg. I tillegg kom det fram studien til Harbo (2014) at det gav eleven med spesialpedagogisk ressurs motivasjon å vere saman med elevane i klassa. Harbo såg på det som viktigast å delta i det sosiale fellesskapet saman med jamaldringane. Dette fordi elevane med spesialpedagogisk ressurs ikkje omtala det faglege fellesskapet før det sosiale var på plass.

5.1.4 Undervisning på grupperommet

Mathisen & Vedøy (2012, s. 24) snakkar også om *organiseringdilemmaet* i forhold til grupperomsundervisning for eleven med spesialpedagogisk ressurs. Dei seier at det segregerte tilbodet kan vere med på å gje eleven den lærarkompetansen som eleven med spesialpedagogisk ressurs har behov for, i tillegg til å støtte eleven si oppleving av meistring

og tilhøyrsløse blant «likesinna». Dette handlar om korleis spesialpedagog legg til rette spesialundervisning. Nokre av utfordringane som dei nemner er tap av tilhøyrsløse, kvalifisering og sosialisering med klassefelleskapet. Eitt av hovudfunna i studien er at spesialpedagogane brukar grupperommet ulikt, dette fordi elevane har ulike behov. Dei er opptekne av at eleven skal ha utbyte når han/ho er på klasserommet, og at dei bruker grupperommet når dei meiner det er mest hensiktsmessig. Dette viser at spesialpedagogane tek bevisste val ut ifrå kva dei meiner er best for eleven, og at dei reflekterer over *organiseringdilemmaet* som Mathisen & Vedøy (2012) snakkar om.

I funn frå intervju nr. 1 brukar både spesialpedagog og assistent TEACCH-metoden på grupperommet. Dei har begge tre «boksar» som dei går igjennom, men innhaldet i boksane varierer ut ifrå dagsforma til eleven. Dersom assistenten ikkje hadde hatt ein plan for korleis han/ho skulle gjennomføre timen, hadde det vore vanskeleg for spesialpedagog å vite kva assistenten arbeider med. Dette kunne også gjort at eleven hadde fått lite utbyte av undervisninga.

Spesialpedagog Ida fortel i intervju nr. 2 at ho brukar grupperommet til sosial trening, altså ulike ting som elevane med spesialpedagogisk ressurs har utfordringar med. Dersom eleven med spesialpedagogisk ressurs får utbyte av den sosiale treninga på grupperommet, kan det gje eleven betre føresetnadar for å forstå korleis han/ho skal oppføre seg, til dømes i leiken saman med medelevane. Dette viser at Ida er oppteken av å støtte eleven, i tillegg til å gje meistringkjensle. Ifølgje Mathisen & Vedøy (2012, s. 24) sin teori om *organiseringdilemmaet* legg ho til rette for at eleven skal få dei verktøya som han/ho treng for å fungere i leiken saman med medelevane. Om derimot ikkje Ida hadde trent på det eleven hadde utfordringar med, kunne det vorte vanskelegare for eleven å delta aktivt i leiken. Eleven med spesialpedagogisk ressurs kunne då opplevd tap av tilhøyrsløse og sosialisering med klassefelleskapet, noko som er ei av utfordringane med segregert undervisning.

I intervju nr. 3 handlar det om å bruke grupperommet til å øve på ulike ting. Spesialpedagogane Inger og Maria gjev eleven dei verktøya han/ho treng for å kunne delta både fagleg og sosialt i lærings- og klasse miljøet. Dette står i kontrast til det Mathisen & Vedøy (2012, s. 48–49) seier om at ein av drivarane er manglande kompetanse. Øen & Krumsvik (2021, s. 1) peikar og på mangel på kunnskap om korleis læraren kan skape eit

inkluderande klasserom. Dersom spesialpedagogane er opptekne av å øve saman med eleven med spesialpedagogisk ressurs på grupperommet, og deretter trene meir på det same på klasserommet, legg spesialpedagog og kontaktlærer til rette for at eleven skal meistre dei oppgåvene han/ho får på klasserommet. Om spesialpedagogen og eleven med spesialpedagogisk ressurs derimot berre hadde vore på grupperommet og jobba, kan det bety at spesialpedagogen og kontaktlæraren ikkje har kompetansen som dei trengde for å kunne leggje til rette for at eleven med spesialpedagogisk ressurs skal kunne delta i lærings- og klassemiljøet.

5.1.5 Fagleg inkludering av eleven med spesialpedagogisk ressurs

Forskingsspørsmål nr. 2 handlar om «*korleis samarbeider kontaktlærer og spesialpedagog for å leggje til rette for sosial og fagleg inkludering i læringsmiljøet til klassa?*». I tillegg handlar forkingsspørsmål nr. 4 om «*på kva måte deltek elevane med spesialpedagogisk ressurs aktivt i den ordinære undervisninga?*». I denne delen kjem det fram korleis kontaktlærer og spesialpedagog legg til rette for fagleg inkludering i lærings- og klassemiljøet. Vidare, under punkt 5.1.6, blir dei mest sentrale sosiale tilretteleggingane drøfta. I alle intervju kom det fram at kontaktlærer og spesialpedagog brukar ulike måtar for å leggje til rette for å inkludere elevane med spesialpedagogisk ressurs fagleg. Vidare vil eg presentere dei mest sentrale funna for mi oppgåve. Mitchell (2014, s. 305) seier at tilpassing av undervisninga må vere med for å ha ei inkluderande undervisning. Det handlar om å ha eit breitt utval av undervisningsmetodar. Vidare i dette avsnittet kjem det fram ulike måtar kontaktlærer og spesialpedagog legg til rette på for å tilpasse undervisninga. Dyssegard et al. (2013, s. 83–84) meiner at lærarane må ha kunnskap og kjenne til ulike evidensbaserte undervisningsmetodar som kan brukast for elevar med spesielle behov. Ved at kontaktlærer og spesialpedagog brukar ulike undervisningsmetodar, har dei betre høve til å inkludere alle elevane i dei ulike faga.

Haug (2014, s. 37) skriv at det er viktig å kjenne læringspotensialet og føresetnadane til eleven. Her er det viktig å bruke kunnskapen og innsikta til eleven, i tillegg til interesser og motivasjon. Funn frå intervju nr. 1 og 3 viser at spesialpedagogane og kontaktlærarane prøver å bruke elevane sine sterke sider. Dei seier det er viktig å ha kjennskap til styrkene til eleven med spesialpedagogisk ressurs når dei legg til rette i den ordinære undervisninga, ved at

eleven er saman med medelevar t.d. på læringsbrett, i matematikk eller i musikktilimen. Hadde dei ikkje brukt elevane sine sterke sider fordi dei til dømes ikkje kjente til dei, kunne det i verste fall ført til at eleven med spesialpedagogisk ressurs vart mindre inkludert i læringsmiljøet. Eleven med spesialpedagogisk ressurs ville kanskje ikkje følt at han/ho høyrte til i læringsmiljøet, fordi eleven ikkje var ein del av fellesskapet. Harbo (2014) seier at kontekstane som elevane opplever inkluderande eller ekskluderande er stabile over tid. På bakgrunn av dette funnet er det enno viktigare at eleven med spesialpedagogisk ressurs er inkludert i læringsmiljøet.

Ein annan del Mitchell (2014, s. 304–305) meiner må vere med i ei inkluderande undervisning er *tilpasse vurdering*. Dette handlar om at elevane med spesialpedagogisk ressurs får tilpassa sin IOP, gjennom at dei får hjelp og undervisningsmetodar som gjer at dei kan tileigne seg kunnskapane dei treng. Ei tilrettelegging som spesialpedagog Ida og kontaktlærer Ola snakka om i intervju nr. 2, er at eleven fekk skrive på data i staden for med blyant. Når eleven meistrar ei oppgåve, er det viktig å reflektere rundt kvifor eleven meistrar den. Det er derfor viktig for kontaktlærer og spesialpedagog å vurdere kvifor nokre ting fungerer og andre ting ikkje fungerer. Dei hadde prøvd å leggje til rette slik at eleven skulle skrive for hand, men utan hell. Når eleven fekk skrive på tastatur, produserte eleven fleire avsnitt. Om spesialpedagog og kontaktlærer ikkje hadde gjeve eleven høve til å skrive på data, hadde ikkje eleven fått vist sine ferdigheiter og fått den meistringskjensla han/ho fekk ved å skrive på datamaskina. Dersom kontaktlærer og spesialpedagog ikkje hadde lagt til rette for at eleven med spesialpedagogisk ressurs kunne skrive tekst på data, hadde dei hatt problem når dei skulle vurdere målet som handlar om å kunne skrive ein tekst. I verste fall kunne dei konkludert med at eleven ikkje klarte å skrive ein tekst. Det er her viktig at mål i IOP-en er oppnåelege og at undervisningsmetodane er tilpassa eleven.

I intervju nr. 1 kjem det fram at dei har læringsbrett på skulen. Ved å bruke læringsbrett er det enkelt å gjere tilpassingar, og det ser ut som om alle gjer det same. Dersom kontaktlærer Kari og spesialpedagog Anne ikkje hadde sett moglegheita læringsbretta gir, kunne det blitt utfordrande for dei å leggje til rette mellom anna for eleven med spesialpedagogisk ressurs. Nes et al. (2006, s. 15) snakkar om hindringar deltakarane i skulesamfunnet kan møte, som til dømes organiseringa av undervisninga, ulike måtar å samhandle på og val av lærestoff. På den

andre sida: Når dei legg til rette og tilpassar oppgåvene på læringsbrett for eleven med spesialpedagogisk ressurs, har dei fjerna og identifisert hindringar og gitt eleven optimale vilkår.

Både i intervju 1 og 2 snakkar kontaktlærarane om å tilpasse oppgåvene til eleven med spesialpedagogisk ressurs. I intervju nr. 1 fortel kontaktlærer Kari at dei tilpassar oppgåvene når elevane til dømes har kvar sin gong for å kome fram og svare på ulike oppgåver på tavla. Då legg ho til rette ved at eleven med spesialpedagogisk ressurs får oppgåver han/ho meistar. Vidare seier kontaktlærer Ola at han tilpassar oppgåvene på klasserommet i ulike nivå. Elevane har også eiga datamaskin, så då kan dei få tildelt ulike oppgåver utan å vite kven som har kva type oppgåver og vanskegrad. Både kontaktlærer Kari og Ola har funne ulike måtar dei kan tilpasse oppgåvene på i den ordinære undervisninga. Om dei ikkje hadde tilpassa oppgåvene, kunne det gjort at eleven med spesialpedagogisk ressurs ikkje hadde fått same utbyte av undervisninga i klasserommet som han/ho kunne ha fått om han/ho fekk det tilrettelagt, slik at eleven hadde klart å hengje med på klasseromsundervisninga. Dersom kontaktlærer og spesialpedagog klarer å leggje til rette ved å tilpasse oppgåvene til eleven, vil dette kunne føre til at eleven får auka deltaking og større utbyte (Bachmann & Haug, 2006, s. 88–89). Dette er avgjerande for at eleven med spesialpedagogisk ressurs blir inkludert i læringsmiljøet.

Auka deltaking har som føresetnad at elevar kan gje eit bidrag til fellesskapet, og får ulike gode tilbake frå det same fellesskapet (Bachmann & Haug, 2006, s. 88–89). Det er fleire funn i denne studien som viser korleis kontaktlærer og spesialpedagog legg til rette for deltaking. Kontaktlærer og spesialpedagogar brukar ulike metodar for å inkludere elevane fagleg og sosialt i læringsmiljøet. Funn frå intervju nr. 2 viser at kontaktlærer Ola og spesialpedagog Ida modellerer i klasserommet og på grupperommet for å inkludere elevane fagleg og sosialt, medan funn frå intervju nr. 3 viser at spesialpedagog Maria modellerer og trenar på det sosiale gjennom rolleleiken. I intervju nr. 2 brukar dei modellering som metode for at alle skal kunne delta, sjølv om dei er på ulike faglege nivå. Då kan dei «sterkaste» elevane skrive sin eigen tekst, medan dei som har utfordringar kan skrive direkte av modellteksten som står på tavla. Hadde derimot ikkje kontaktlærer Ola og spesialpedagog Ida modellert og skrive på tavla,

kunne det i verste fall ført til at eleven med spesialpedagogisk ressurs ikkje klarte å vere med på den ordinære opplæringa.

Når kontaktlærer Ola og spesialpedagog Ida modellerer og skriv tekst saman med elevane, gjer dette dei meir bevisste på kva arbeidsmåtar dei brukar for å inkludere alle elevane i klassa. Dette er viktig for at alle elevane, også eleven med spesialpedagogisk ressurs, skal få utfordringar som er tilpassa deira evne. Dette kjem også medelevane til gode ved at oppgåver blir tilpassa på ulike nivå. Det støttar også teorien til Engen & Kulbrandstad (2012, s. 271) seg til ved at dei seier at skulen sitt miljø og arbeidsmåtar i første rekkje er viktig for å vere i stand til å møte alle elevar.

Det kom fram i intervju nr. 3 at dei brukar rolleleik for å trene på samspel. Spesialpedagog Maria håper at dei ved å nytte rollespel kan gje eleven med spesialpedagogisk ressurs høve til å overføre det som skjer i rollespelet mellom han/ho og spesialpedagog, til leiken i friminuttet med medelevar. Dersom dei klarer å bruke rollespel for å modellere korleis eleven skal leike med medelevar, har tilrettelegginga fungert. Det kan føre til at eleven med spesialpedagogisk ressurs klarer å delta i leiken og forstå korleis han/ho skal oppføre seg. Det kan også gjere at medelevane ser på eleven som ein god leikekamerat og ein person dei vil leike med. Men om ikkje eleven får trene på rolleleiken med rettleiing frå vaksne, kan det verte vanskeleg for eleven med spesialpedagogisk ressurs å delta i leiken saman med medelevane – til dømes fordi han/ho vil avgjere kva rolle dei ulike skal ha. Engen & Kulbrandstad (2012, s. 271) seier at arbeidsmåtene er avgjerande for å kunne møte alle elevar. Dette viser kor viktig tilretteleggingane til lærarane er for inkludering av alle elevar i lærings- og klassemiljøet.

Mitchell (2014, s. 302–303) snakkar også om at *plassering* er viktig. Elevar med behov for spesialundervisning bør både bli plassert saman med andre med ulike utfordringar, og med dei som er sterkare, slik at det ikkje blir skapt ei form for segregering i klassa. I eit funn frå intervju nr. 3 seier kontaktlærer Hilde at medelevane kan påverke eleven med spesialpedagogisk ressurs. Hilde seier at eleven med spesialpedagogisk ressurs blir plassert saman med elevar der samspelet fungerer, og at eleven med spesialpedagogisk ressurs ser opp til medeleven som han/ho sit saman med. Dersom eleven med spesialpedagogisk ressurs blir plassert saman med medelevar som kan støtte og modellere, har eleven dei beste

føresetnadane for å lære nye ting og utvikle seg fagleg og sosialt. Då klarer kontaktlærer og spesialpedagog å leggje til rette for eit inkluderande læringsmiljø for eleven med spesialpedagogisk ressurs. Dersom eleven derimot aldri hadde blitt plassert saman med medelevar som var sterke både fagleg og sosialt, kunne det føre til at eleven med spesialpedagogisk ressurs ikkje fekk høve til å utvikle seg gjennom problemløysing og samarbeid frå medelevar som er sterkare fagleg og sosialt (Dysthe, 1995, s. 54).

5.1.6 Sosial inkludering av eleven med spesialpedagogisk ressurs

Forskingsspørsmål nr. 2 er «korleis samarbeider kontaktlærer og spesialpedagog for å leggje til rette for sosial og fagleg inkludering i læringsmiljøet til klassa?». I denne delen blir det trekt fram korleis kontaktlærer og spesialpedagog legg til rette for sosial inkludering. Det kom fram i alle intervjua at kontaktlærer og spesialpedagog bruker ulike måtar for å skape ei sosial tilrettelegging for å inkludere elevane med spesialpedagogisk ressurs. Vidare vil eg presentere dei mest sentrale funna for min oppgåve.

I intervju nr 1 og 2 kom det fram at spesialpedagog og kontaktlærer rettleia elevane med spesialpedagogisk ressurs, men på ulike måtar. I intervju nr. 1 fortel kontaktlærer Kari at dei er ei utstrekt hand i samhandlingsprosessen, og rettleiande personar. Det vart også sagt i intervju nr. 3 at dei brukar tid på å rettleie eleven med spesialpedagogisk ressurs i samhandling med medelevar. Spesialpedagog Ida seier i intervju nr. 2 at dei arbeider mykje med korleis eleven med spesialundervisning skal ta kontakt og spørje om medelevar vil bli med og leike. Dette viser at dei er merksame på si rolle som støtte for elevane, slik at det blir lagt til rette på best mogleg måte. Som Nordahl (2018, s. 15) seier, har alle barn rett til eit inkluderande og likeverdig opplæringstilbod. Ved at spesialpedagog og kontaktlærer legg til rette både fagleg og sosialt, til dømes gjennom å rettleie eleven med spesialpedagogisk ressurs, får eleven og medelevane gode opplevingar saman som vidare kan vere med på å byggje relasjonar. Dersom elevane med spesialpedagogisk ressurs ikkje hadde fått desse tilpassingane, kunne det i verste fall enda med at eleven vart meir segregert i staden for inkludert i læringsmiljøet.

Dette viser at alle informantane arbeider med å inkludere eleven med spesialpedagogisk ressurs både fagleg og sosialt på ulike måtar. Nes (2017, s. 64–65) snakkar om den *kulturelle dimensjonen* som handlar om at elevane skal vere ein del av ein felles kunnskapsbase og ein felles kultur. Dette skjer ved at alle tek bevisste val ut ifrå eleven sine føresetnader og sterke sider, men også dei tinga som eleven har utfordringar med. Om kontaktlærarane og spesialpedagogane derimot ikkje hadde lagt til rette for eleven med spesialpedagogisk ressurs med modellering og tilpassing av oppgåver, er det truleg at eleven hadde hatt problem med å skrive ein slik tekst som alle i klassa skreiv.

I alle intervjua snakka dei om tilrettelegging i friminutta, men i intervju nr. 2 legg dei til rette på ein annan måte enn i intervju nr. 1. og 3. Dette er fordi elevane med spesialpedagogisk ressurs er ulike og treng forskjellige tilpassingar. Det kom fram i intervju nr. 1 og 3 at eleven med spesialpedagogisk ressurs har eiga vakt i friminutta. Då har kontaktlærer, spesialpedagog eller assistent høve til å hjelpe til med det sosiale samspelet og vere i forkant av situasjonar som kan oppstå, slik at alle får eit trygt og godt læringsmiljø. Dersom den vaksne ikkje kan vere i forkant og rettleie eleven med spesialpedagogisk ressurs i leiken i friminutta, kan dette også spele inn på den sosiale inkluderinga av eleven med spesialpedagogisk ressurs i lærings- og klasse miljøet. På den andre sida: Har eleven med spesialpedagogisk ressurs fått den rettleiinga og hjelpa han/ho treng av spesialpedagog, kontaktlærer eller assistent, kan dei leggje til rette og hjelpe eleven i samhandlinga med dei andre elevane, og eleven kan bli inkludert i leiken saman med medelevane. Ved at dei er til stades har dei også høve til å rettleie medelevane i leiken. Dette kan gjere det enklare for medelevane å sjå korleis dei skal inkludere eleven med spesialpedagogisk ressurs. Det kan igjen gje eleven med spesialpedagogisk ressurs positive tilbakemeldingar frå medelevane, og han/ho kan vere med i leiken på lik linje med dei andre.

Bandura (1986, s. 47) meiner at læring skjer gjennom modellering som t.d. observasjon av andre. Ved at kontaktlærer, spesialpedagog eller assistent legg til rette for at eleven med spesialpedagogisk ressurs samhandlar med medelevane i friminutta, får eleven viktige erfaringar som han/ho kan ta med seg vidare. Eleven ser også reaksjonen til medelevane dersom han/ho gjer noko som ikkje er greitt. I tillegg kan samhandling med klassekameratar

ha ein positiv effekt, fordi eleven får positive tilbakemeldingar om han/ho gjer noko bra. Desse tilbakemeldingane kan gjere at eleven får bli med på leiken i det neste friminuttet også.

Inkludering handlar om å redusere ekskludering og å respektere mangfaldet for alle. Ein inkluderande skule er ein skule som er undervegs i staden for framme på eit reisemål (Booth et al., 2003, s. 2). Det er ein kontinuerleg prosess som må arbeidast med kvar dag. I intervju nr. 2 fortel spesialpedagog og kontaktlærer at eleven er mykje åleine ute i friminutta. Derfor legg spesialpedagog Ida til rette slik at ein elev frå klassa er med i friminuttet saman med eleven med spesialpedagogisk ressurs kvar dag. Dersom medeleven og eleven med spesialpedagogisk ressurs får ein god kjemi, kan dette føre til at medeleven tek kontakt i neste friminutt og spør om eleven vil vere med og leike. Då har tilrettelegginga Ida gjorde for at eleven med spesialpedagogisk ressurs skulle delta saman med medelevane i friminutta fungert. Spesialpedagog har då klart å leggje til rette for at eleven med spesialpedagogisk ressurs vart inkludert i klassefellesskapet. På den andre sida: om medeleven berre var saman med eleven fordi han/ho måtte, så hadde ikkje Ida oppnådd målet. Uansett om spesialpedagog ikkje klarte det på første forsøk, er det viktig å fortsetje. Alle elevane i ei klasse er ulike, og alle har ikkje like god kjemi med alle. Ifølgje Booth et al. (2003, s. 2) er det viktig at skulen ser moglegheitene for korleis dei kan inkludere elevane, og at dei arbeider aktivt med dette. Her har spesialpedagog Ida sett at ho kan arbeide med å inkludere eleven med medelevane i friminuttet. Dermed arbeider ho aktivt for å leggje til rette for å inkludere eleven med spesialpedagogisk ressurs i friminutta.

5.2 Læringsmiljø

Kontaktlærer Kari snakkar i intervju nr. 1 om at lærarar og elevar må arbeide saman for å få til eit godt klassemiljø. Dette byggjer Skaalvik & Skaalvik (2013, s. 186) opp under ved at dei beskriv korleis eit læringsmiljø i eit elevperspektiv handlar om dei sosiale interaksjonane, opplevingane til elevane på skulen, miljøet elevane er ein del, og i tillegg atmosfæren elevane er i. Dersom eleven med spesialpedagogisk ressurs er i eit miljø og ein atmosfære der alle elevane støttar og hjelper kvarandre, kan det bidra til at eleven kjenner seg trygg på skulen, og at han/ho har gode sosiale relasjonar med medelevane i klassa. Om eleven med spesialpedagogisk ressurs derimot går i ei klasse der klassemiljøet og atmosfæren er dårleg, kan det by på utfordringar. Det kan til dømes vere at eleven ikkje blir inkludert i leiken i

friminutta, noko som igjen kan føre til at dei sosiale relasjonane og opplevingane til eleven på skulen blir dårlege.

5.2.1 Utfordringar med å inkludere eleven med spesialpedagogisk ressurs i læringsmiljøet

Mitchell (2014, s. 305) meiner at det er heilt avgjerande for inkluderande undervisning at alle elevane har *tilgang* til dei områda som medelevane er på, anten det er ut eller inne, dette for å kunne vere ein del av fellesskapet. Det handlar blant anna om *tilgang* til rom, til dømes klasserommet, og moglegheit til å delta på fellesaktivitetar (Florian, 2014). Eit funn frå intervju nr. 2 viser at kontaktlærer Ola meiner at det som er utfordrande med å inkludere eleven med spesialpedagogisk ressurs fagleg i undervisninga, er at alle elevane har rett på eit trygt og godt skulemiljø. Korleis kan retten til ein elev med spesialpedagogisk ressurs gå framfor retten til dei andre elevane når det gjeld å ha eit trygt og godt læringsmiljø? Her set kontaktlærer søkelyset på ei utfordring som både kontaktlærer og spesialpedagog står ovanfor.

Dersom eleven med spesialpedagogisk ressurs aldri får delta på den ordinære undervisninga, fordi medelevane føler seg utrygge, blir aldri eleven inkludert i læringsfellesskapet. Han/ho får heller ikkje tilgang på klassefellesskapet som Florian (2014) snakkar om. Eleven vil då ikkje få moglegheit til å trene på denne utfordringa. Det vert då viktig at spesialpedagog og kontaktlærer arbeider med å finne gode løysningar, og at dei legg til rette for at læringsmiljøet blir trygt og godt for alle. Men om eleven med spesialpedagogisk ressurs får gjere det han/ho vil på klasserommet, og dei andre elevane blir redde, så har ikkje dette noko bra utfall for nokon av elevane.. Medelevane vil då kunne bli utrygge, og gå med konstant høge skuldre, medan eleven med spesialpedagogisk ressurs kan oppleve at ingen vil leike med han/ho i friminutta.

Nes et al. (2006, s. 15) snakkar om hindringar som gjer at elevar ikkje får delta i fellesskapet. Ein inkluderande skule er ein skule som identifiserer desse hindringane og veit om utfordringane, og i tillegg prøvar å fjerne dei for å gje alle elevane optimale vilkår. I funn frå intervju nr. 1 seier kontaktlærer Kari at ei utfordring med å inkludere eleven med spesialpedagogisk ressurs, er at dei også har *andre* elevar med utfordringar. Desse medelevane kan ha problem med å forstå at andre reglar gjeld for dei enn for eleven med

spesialpedagogisk ressurs. Dersom kontaktlærer, spesialpedagog og assistent ikkje er merksame på dette, kan det oppstå uheldige situasjonar. Dette vil vere uheldig både for eleven med spesialpedagogisk ressurs, og medeleven. Om dei derimot er klar over utfordringa, har dei høve til å vere i forkant og avklare ulike beskjedar før dei blir misforstått.

Mitchell (2014, s. 305) peika også på at *aksept* er viktig for at elevar med behov for spesialundervisning får vere med på klasseromundervisninga og ta imot eit likeverdig tilbod med den støtta og hjelpa elevane har behov for. I intervju nr. 2 seier kontaktlærer Ola at dei har utfordring med uro i klassa. Kontaktlærer og spesialpedagog har sett at til dømes når klassa held på med forsøk i naturfag, så er det best for eleven å gjere dette på grupperommet saman med spesialpedagog eller assistent, fordi uro forstyrrar eleven. Dersom det er uroa på klasserommet som er utfordringa, kan ein anna måte å inkludere eleven med spesialpedagogisk ressurs vere å ta dei elevane som lagar uro, ut på grupperommet. Då kan desse medelevane gjere forsøket saman med spesialpedagog eller assistent. Dermed får eleven med spesialpedagogisk ressurs vere ein del av læringsmiljøet på klasserommet saman med resten av gruppa. Ein annan måte å inkludere eleven på kan vere om spesialpedagog og kontaktlærer deler elevgruppa i to og gjer forsøka delt. Det er då viktig å tenkje på gruppesamansetjinga.

Nes (2017, s. 64–65) snakkar om *ulikhetsdimensjonen*. Denne handlar om å respektere mangfaldet. Dette tyder at nokre elevar treng meir støtte enn andre for å kunne få eit likeverdig og tilpassa tilbod. Alle elevane i ei klasse arbeider i ulikt tempo, og det er viktig at kontaktlærer og spesialpedagog godtek at elevane er forskjellige. I intervju nr. 2 seier kontaktlærer Ola at det er viktig å leggje til rette for «treig» produksjon, men at det også er utfordrande. Om eleven med spesialpedagogisk ressurs og medelevane som arbeider litt treigare får den tida og tilrettelegginga dei har behov for, kan dei få ei heilt anna forståing for oppgåvene, enn om dei må gå igjennom oppgåvene kjapt. Men dersom kontaktlærer og spesialpedagog berre går vidare med nye oppgåver, er det ikkje sikkert at alle elevane har fått med seg kunnskapen dei treng for vidare oppgåveløysing. Derfor er det viktig at alle elevane og eleven med spesialpedagogisk ressurs får den støtta og tida dei treng for å løyse oppgåvene.

Festøy & Haug (2017, s. 70) trekkjer fram utfordringane ved eit einseitig perspektiv på inkludering, og at det kan ha motsett effekt at eleven er på klasserommet heile tida. På den eine sida seier spesialpedagog Maria i intervju nr. 3 at målet er at eleven med spesialpedagogisk ressurs skal vere mest mogleg i klassa sitt læringsmiljø, men at dei av og til må skjerme medelevane. Dette gjer dei fordi dei har sett at det ikkje gagnar eleven med spesialpedagogisk ressurs at medelevane blir skeptiske eller redde. Ved å ta eleven ut frå klassa kan dette i nokre tilfelle vere med på å leggje til rette for inkludering. På den andre sida: Hadde ikkje spesialpedagogane lagt til rette og vore bevisste når eleven med spesialpedagogisk ressurs hadde behov for å vere på grupperommet, kunne medelevane blitt redde for han/henne. Dette kunne i ytste konsekvens ha ført til at medelevane ikkje våga å leike med eleven i friminuttet eller på fritida. Igjen kan det få store ringverknadar og gjere eleven med spesialpedagogisk ressurs mindre inkludert i læringsmiljøet, både fagleg og sosialt.

5.2.2 Kvaliteten på den ordinære opplæringa

I intervju nr. 2 seier kontaktlærer Ola at det er viktig å leggje til rette med ein tydeleg struktur på klasserommet, for å kunne inkludere alle elevane i den ordinære opplæringa. Dette byggjer også Hornby (2014, s. 4) opp under ved å seie at inkluderande opplæring er prega av både det å utdanne elevar i skular av høg kvalitet, utdanne elevar i vanlege klasserom, og i tillegg å utdanne elevar på skulane i lokalsamfunnet. Dette viser at kvaliteten på det ordinære opplæringstilbodet er avgjerande for læringsmiljø og inkludering. Hadde ikkje Ola vore bevisst på at det var viktig med struktur på klasserommet, kunne dette ført til at alle elevane vart meir urolege. Det kunne igjen gjort det meir utfordrande for eleven med spesialpedagogisk ressurs å delta i den ordinære undervisninga. Men om kontaktlærer og spesialpedagog har lagt til rette for god struktur på klasserommet, kan dette vidare kunne føre til at eleven med spesialpedagogisk ressurs kan følgje den ordinære opplæringa på klasserommet. Haug (2014, s. 27) seier også at den inkluderande skulen er avhengig av læringsmiljø av høg kvalitet for å sikre gode faglege resultat. Dette støttar Mathiesen & Vedøy (2012, s. 37) ved å seie at dårleg ordinær undervisning ved ein skule kan føre til at bruken av spesialundervisning aukar. Meld. St. 18 (u.å., s. 33) peikar på at skular utan den rette kompetansen taklar utfordringar i læringsmiljøet dårlegare og tilbyr generelt meir spesialundervisning.

Ifølgje Strømstad et al. (2004, s. 25) må skulen og miljøet vere inkluderande, det skal ikkje handle om at eleven med spesialpedagogisk ressurs skal inkluderast. Dersom læraren legg til rette slik at det kjem fram at alle elevane er viktige for fellesskapet, vil det vera avgjerande at kontaktlærer har ei god og strukturert undervisning, for å også kunne inkludere elevane med spesialpedagogisk ressurs i læringsmiljøet. Dersom læraren derimot ikkje har ei god og strukturert undervisning, blir det vanskeleg å få til eit inkluderande skulemiljø. Det vil i staden handle om at eleven med spesialpedagogisk ressurs skal inkluderast.

5.2 Samarbeid

Forskingsspørsmål nr. 2 er «korleis samarbeider kontaktlærer og spesialpedagog for å leggje til rette for sosial og fagleg inkludering i læringsmiljøet til klassa?». I dette delkapittelet som handlar om samarbeid vert det drøfta korleis kontaktlærer og spesialpedagog samarbeider for å leggje til rette for inkludering i læringsmiljø. Eit anna punkt for inkluderande undervisning som Mitchell (2014, s. 305–306) beskriv, er *støtte* frå eit team som består av kontaktlærer med rettleiing og råd frå spesialpedagog, og frå foreldre. I dette kapittelet om samarbeid kjem punktet om støtte som Mitchell snakka om, fram i alle delkapitla både i høve til foreldresamarbeid, samarbeid mellom spesialpedagog og kontaktlærer, i tillegg til samarbeid med assistentar. Det er viktig at alle støttar og hjelper kvarandre.

5.3.1 Foreldresamarbeid

Eitt av formåla i opplæringslova er at gjennom samarbeid og forståing med heimen skal skulen opne dører for framtida og verden (Opplæringslova, 1998, s. § 1-1). Mitchell (2014, s. 305–306) seier at *støtte* frå foreldre er viktig for å få ei inkluderande undervisning. Funn i min studie viser at alle har tett samarbeid med foreldre, dette for å kunne gi den enkelte eleven den oppfølginga han/ho treng. I intervju nr. 3 kom det fram at dei hadde tett samarbeid med foreldre. Dei hadde snakka med foreldra om å informere om eleven sine utfordringar på eit foreldremøte i klassa, slik at andre foreldre kunne få ein betre forståing for korleis dei skulle leggje til rette for at eleven også vart inkludert på fritida. Det kjem også fram at dei har gode erfaringar frå tidlegare med å informere foreldra. Haug (2017b) trekkjer fram at elevar som har spesialundervisning har lågare trivsel, svakare relasjonar med medelevar m.m. Ved at spesialpedagogane og kontaktlærer informerer på eit foreldremøte, arbeider dei aktivt for å leggje til rette for gode relasjonar med medelevar.

Dersom skulen ikkje hadde teke opp at skulen eller foreldra sjølve kunne informere dei andre foreldra på foreldremøte, er det ikkje sikkert at alle foreldra ville hatt den same informasjonen om korleis dei kan involvere eleven med spesialpedagogisk ressurs på fritida. Når foreldra har litt bakgrunnsinformasjon, kan det vere med på å inkludere eleven med spesialpedagogisk ressurs på fritida, til dømes bli invitert med heim, i bursdagar osv. Men om foreldra i klassa derimot ikkje hadde visst noko, kunne dei blitt skeptiske til å invitere eleven, og heller valt å ikkje gjere det. Inkluderande opplæring handlar om at familiane og lærarar i ei klasse saman skal skape ein skule basert på aksept, fellesskap og tilhøyrse (Hornby, 2014, s. 4; Salend, 2011, s. 39). Ved at spesialpedagogane og kontaktlærar snakkar med foreldra og kjem med forslag om korleis eleven med spesialpedagogisk ressurs skal bli meir inkludert på fritida, har dei arbeidd med å leggje til rette for at eleven får delta i fellesskapet, høyre til, og at eleven blir akseptert for den han/ho er.

Hornby (2014, s. 4) snakkar om samarbeid med familien og det å kunne feire mangfaldet og verdiane til alle elevane. Dette er viktig for å ha eit inkluderande læringsmiljø. I intervju nr. 2 seier kontaktlærar Ola at dei har hatt foreldremøte med temaet klassemiljø. Det var for at alle skulle ha den same forståinga og dra i same retning. Her legg dei til rette, men dei kan ikkje bestemme kva foreldra gjer for å inkludere alle elevane. Dersom kontaktlærar og spesialpedagog ikkje hadde lagt til rette for foreldremøte med temaet klassemiljø, ville ikkje foreldra hatt den same moglegheit å følgje opp. Dei ville ikkje hatt den same forståinga for å kunne gjere klassemiljøet meir inkluderande.

I intervju nr. 1 snakka spesialpedagog og kontaktlærar om at dei hadde kontakt med føresette kvar dag for å få vite korleis morgonen hadde vore. Når dei visste dette, var det enklare å leggje til rette for at eleven skulle få ein god skuledag. Dei kunne tilpasse oppgåvene ut ifrå dagsforma til eleven. Hadde dei ikkje hatt den tette foreldrekontakta, kunne det ha ført til at eleven ikkje blei møtt på den måten han/ho hadde behov for. Det kunne også gjort at kontaktlærar og spesialpedagog ikkje hadde gjort dei rette tilpassingane. Dette viser kor avgjerande samarbeidet mellom skule og heim er, og det er spesielt viktig når eleven har behov for ekstra støtte og hjelp.

5.3.2 Samarbeid mellom kontaktlærer og spesialpedagog

Forskingsspørsmål nr. 1 er «kor ofte kommuniserer kontaktlærer og spesialpedagog om dette temaet?». Mitchell (2014, s. 306) peikar på at inkluderande utdanning krev *leiarskap* på alle nivå. Det kjem fram i alle intervjua at kontaktlærer og spesialpedagog har mykje uformelt samarbeid, men at dei har mindre av det tidfesta og planlagde samarbeidet. Fleire gav uttrykk for at det hadde vore bra å fått meir struktur på samarbeidet med planlagde møte, i tillegg til dei uformelle samtalanane ein har undervegs i kvardagen.

I studien til Grandemo (2017, s. 25) seier rektorane at det er gjennom den høge graden av samarbeid dei gode resultatane kjem, i tillegg til refleksjonane blant dei tilsette. Det blir også trekt fram at det er viktig for gode resultat at skulane har sett av tid til kollegasamarbeid og teamarbeid (Grandemo, 2017, s. 28). Dette handlar igjen om kva ressursar kommunen har tilgjengeleg for å kunne lage rom for dette samarbeidet på skulen. Derfor er det viktig at rektorane og leiinga på skulen har nok ressursar. Dei må også bruke dei ressursane dei har på riktig måte. Her er vi i den vertikale aksene som Haug (2014, s. 12–13) kallar det på skulenivået. Både statleivnivå og kommunenivå har påverknad på skulenivået. Det er prioriteringane heilt frå statleivnivå til skulenivå som er avgjerande for korleis ressursane vert brukt, og kva moglegheit det er for tid til samarbeid.

Mitchell (2014, s. 306) seier at alle, uansett kvar dei arbeider i systemet, må kunne forklare den underliggande filosofien og vise i sine handlingar at dei arbeider for inkluderande opplæring for alle. Ved at rektorane og skuleleiinga legg til rette for formelt samarbeid mellom kontaktlærer, spesialpedagog og assistent, har dei moglegheit til å dele sine erfaringar med kvarandre. Dei får tid til å snakke og kome med løysningar som kan prøvast i dei situasjonane som opplevast som utfordrande. I tillegg kan dei bruke kvarandre sine erfaringar og kompetanse for å kome med forslag til kva som kan fungere. Dei har også høve til å evaluere på neste møte, etter at dei har prøvd det som dei vart einige om. På den andre sida, om dei ikkje har planlagde formelle samarbeidsmøte og moglegheit til å setje seg ned og finne gode løysningar, kan det bli meir tilfeldig når ein tek tak i problemet. Det handlar om korleis ein prøver ut det ein har kome fram til, og når ein får tid til å evaluere det.

Formelt samarbeid er altså viktig for å kunne bruke kvarandre sin kompetanse og erfaringar til å gjere opplæringa inkluderande. Dersom ein berre har uformelt samarbeid og berre snakkar saman når ein tilfeldigvis har tid, kan det bli vanskeleg for alle å få same informasjon. Dette kan igjen føre til at eleven med spesialpedagogisk ressurs blir forvirra og meir uroleg fordi ikkje alle gjer ting på same måte. I tillegg kan det gå utover korleis eleven blir inkludert i læringsmiljøet.

Det kom fram i studien til Dyssegaard et al. (2013, s. 83–84) at det som var avgjerande for å inkludere elevar med spesielle behov, var at læraren får tilgang på ressurspersonar som kan rettleie og støtte direkte i undervisninga. Når kontaktlærar og spesialpedagog samarbeider både formelt og uformelt, kan spesialpedagog rettleie kontaktlæraren. På den andre sida kan også kontaktlærar kome med råd og tips om det er noko spesialpedagogen synest er utfordrande.

For å få til eit godt samarbeid er det ifølgje Grandemo (2017, s. 28) viktig at teamet av kontaktlærarar, spesialpedagogar og pedagogar har fokus på erfaringsdeling og refleksjon i fellesskap. I alle intervjua kom det fram at dei snakka om og delte erfaringar med kvarandre. Dei delte både det som fungerte bra og det som ikkje fungerte. På denne måten kunne kontaktlærar og spesialpedagogane kontinuerleg leggje til rette for at eleven med spesialpedagogisk ressurs fekk den støtta og hjelpa som han/ho trengte for å kunne få eit så inkluderande læringsmiljø som mogleg. Dersom kontaktlærar og spesialpedagog ikkje hadde delt sine erfaringar, kunne dette ført til at eleven ikkje fekk like god tilrettelegging. Det kunne i tillegg gjort det vanskeleg for eleven med spesialpedagogisk ressurs å delta på det medelevane gjer, fordi vanskane til eleven kan verte meir synlege.

Mitchell (2014, s. 303–304) seier at ein annan del som må vere med i inkluderande undervisning er å *tilpasse læreplanen*. Funn frå intervju nr. 1 og 3 viser at kontaktlærar og spesialpedagog samarbeider om å skrive IOP til elevane. I tillegg kjem det i alle intervjua fram at informantane fokuserer på kva som fungerer og kva som ikkje fungerer. Ved at spesialpedagog og kontaktlærar skriv IOP-en saman og er opptatt av at den både er fleksibel og relevant, har dei eit godt utgangspunkt for å kunne sjå kva som fungerer og ikkje. Dersom

ikkje læreplanen er fleksibel og relevant, blir det vanskeleg å gje eleven den undervisninga og hjelpa eleven treng i kvardagen. Det blir også vanskeleg med vurdering, som er neste punktet som må vere med for inkluderande undervisning ifølgje (Mitchell, 2014, s. 304–305).

Mitchell (2014, s. 305–306) beskriv *støtte* frå eit team, som t.d. spesialpedagog som kan rettleie og gi råd til kontaktlærer, som viktig for inkluderande opplæring. Eit funn i intervju nr. 3 er at spesialpedagog Inger seier at ho og spesialpedagog Maria er støtte både for eleven med spesialpedagogisk ressurs, og for kontaktlæraren. Spesialpedagogane veit også korleis kontaktlærer Hilde vil ha det på klasserommet. Dersom spesialpedagogane ikkje hadde visst korleis kontaktlærer ville ha det på klasserommet, kunne det ha ført til at spesialpedagogane og kontaktlæraren blei usikre på kvarandre. I studien til Grandemo blir det trekt fram at tillita mellom lærarane er avgjerande, og i kollegasamarbeidet vart ord som deling, likeverd og openheit løfta fram som viktige (Grandemo, 2017, s. 28). Dersom kontaktlærer og spesialpedagogane hadde hatt eit samarbeid med lite tillit, erfaringsdeling og openheit, kunne det blitt vanskeleg å få til eit godt samarbeid om læringsmiljøet for eleven med spesialpedagogisk ressurs.

I intervju nr. 3 kom også fram at kontaktlærer og spesialpedagogane kjende kvarandre sine styrker. Dette gjer at dei kan samarbeide på ein heilt annan måte enn om dei ikkje hadde visst kva den andre var flink til. Det å kunne utnytte kvarandre sine styrker vil kunne kome alle elevane til gode, og det vil også kunne føre til eit meir inkluderande læringsmiljø. Dersom kontaktlærer og spesialpedagog ikkje hadde kjent kvarandre sine styrker, kunne det ført til eit dårlegare læringsmiljø, og at eleven med spesialpedagogisk ressurs vart mindre inkludert i læringsmiljøet. Dette viser kor viktig det er at kontaktlærer og spesialpedagog samarbeider tett, kjenner kvarandre og brukar kvarandre sine ferdigheiter. Borg et al. (2014, s. 9) byggjer også opp under dette gjennom sin teori om primærlaget eller det indre laget, som handlar om samarbeidet mellom lærarane både kontaktlærarar, spesialpedagog og pedagogar.

Kontaktlærer og spesialpedagog må kjenne kvarandre sine styrker for at primærlaget rundt eleven skal fungere på best mogleg måte. Dersom kontaktlærer og spesialpedagog ikkje kjenner kvarandre sine styrker, kan dette gjere samarbeidet vanskeleg. Dei kan også ha vanskar med å kommunisere med kvarandre i klasserommet (Borg et al., 2015, s. 21).

Hornby (2014, s. 4) seier at samarbeid, til dømes mellom kontaktlærer og spesialpedagog, er viktig for inkluderande opplæring. I intervju nr. 3 snakkar kontaktlærer Hilde og spesialpedagogane Inger og Maria om korleis dei kommuniserer i klasserommet med til dømes blick. Vidare seier dei at det er viktig for eleven med spesialpedagogisk ressurs at kontaktlærer Hilde også brukar si tid med eleven slik kontaktlæraren gjer med dei andre elevane. Då har spesialpedagogane høve til å hjelpe dei andre elevane, og kontaktlærer kan gi teikn når dei skal byte igjen. På den eine sida er det viktig at eleven med spesialpedagogisk ressurs føler at han/ho er ein del av klassa ved at kontaktlærer kan kome å teikne ein blome når eleven er ferdig med ei oppgåve, akkurat som ho gjer med dei andre i klassa. På den andre sida: dersom kontaktlærer Hilde ikkje kjem og teiknar blomar eller hjelper eleven, vil dette kunne føre til at eleven med spesialpedagogisk ressurs blir «på sida» og mindre inkludert i læringsmiljøet. Dette viser kor viktig samarbeidet mellom kontaktlærer og spesialpedagog er for å kunne leggje til rette for eit inkluderande læringsmiljø for elevar med spesialpedagogisk ressurs.

Vidare fortel dei også i intervju nr. 3 om at det er viktig med timing. Ved at spesialpedagog og kontaktlærer kommuniserer med til dømes blick, kan dei leggje til rette for at eleven med spesialpedagogisk ressurs får hjelp på riktig tidspunkt, eller at spesialpedagog og kontaktlærer kan byte rolle dersom ein situasjon har låst seg. Det viser at dei brukar kvarandre for å leggje best mogleg til rette for eleven med spesialpedagogisk ressurs. Dersom spesialpedagogane ikkje hadde hatt like god kommunikasjon med kontaktlærer, kunne det ført til at kontaktlærer kom for å hjelpe eleven når eleven ikkje var mottakeleg for det. Dette kunne igjen gjort det vanskeleg å inkludere eleven med spesialpedagogisk ressurs i læringsmiljøet, då det hadde vore vanskeleg for kontaktlærer å få den støtta og det samarbeidet som er avgjerande for å kunne leggje til rette for ei inkluderande opplæring.

5.3.3 Samarbeid med assistentar

Mitchell (2014, s. 305–306) snakkar om *støtte* frå eit team. I dette teamet ser eg også assistentane som ei viktig støtte for kontaktlærer. I alle intervjua kom det fram at pedagogane hadde tett samarbeid med assistentane.

I intervju nr. 2 snakkar spesialpedagog med assistentane ein eller fleire gongar i veka. Ida seier at dei er ærlege med kvarandre på korleis det har gått. Det gjer det enklare for ho å rettleie assistentane der utfordringane er. I tillegg blir det lettare for spesialpedagog å støtte assistentane når dei møter utfordringar. Stoll et al. (2006, s. 243–244) trekkjer fram kva som kjenneteiknar eit profesjonelt læringsmiljø, til dømes eit felles miljø blant dei tilsette, tillit, støtte og respekt frå kollegane. Ved at spesialpedagog er bevisst sin rolle i det profesjonelle læringsmiljøet blant kollegaene, kan det bidra til at eleven med spesialpedagogisk ressurs får den beste tilrettelegginga fordi assistent og spesialpedagog deler sine erfaringar med kvarandre, både det som fungerer bra og det ein har vanskar med. Men om spesialpedagog Ida nesten aldri hadde snakka med assistentane, kunne det vore vanskeleg for ho å støtte og rettleie dei når dei hadde trong for det. Dette kunne ført til at utfordringane assistentane møtte, kunne bli større og vanskelegare å løyse. Gjensidig tillit, støtte og respekt blant kollegaer er viktig for å få til eit godt lærings- og klassemiljø.

I intervju nr. 3 hadde spesialpedagogane Inger og Maria hatt kurs for assistentane. Her fekk dei på plass ei felles forståing for korleis det skulle arbeidast og leggjast til rette for å inkludere eleven med spesialpedagogisk ressurs i læringsmiljøet. I studien til Grandemo (2017, s. 28) vart ord som deling, likeverd og openheit løfta fram som viktige for kollegasamarbeidet. Sjølv om denne studien handlar om lærarar, ser eg det sannsynleg at dei same verdiane er viktige i samarbeidet mellom lærarane og assistentane. Ved at spesialpedagogane viste assistentane kva dei hadde sett fungerte, og delte sine erfaringar gjennom kurs, fekk assistentane dei same verktøya for å kunne inkludere eleven med spesialpedagogisk ressurs i læringsmiljøet.

Hadde derimot ikkje spesialpedagogane hatt kurs, så kunne det ført til at ikkje alle hadde den same forståinga for korleis dei skulle arbeide og kva som er måla. Det kan føre til at eleven vart mindre inkludert i læringsmiljøet både sosialt og fagleg, fordi assistentane ikkje visste kva som var målet og på kva måte det var viktig å arbeide for å inkludere eleven både fagleg og sosialt. Stoll et al. (2006, s. 243–244) har i sin studie funne kva som kjenneteiknar eit profesjonelt læringsmiljø. Dei trekkjer fram at støtte og tillit frå kollegaene er viktig, i tillegg til at dei tilsette skal ha eit felles miljø der alle er inkludert. I tillegg er openheit og samarbeid viktige faktorar i eit profesjonelt læringsmiljø. Her ser vi at det er viktig med *støtte*, som

Mitchell (2014, s. 305–306) trekkjer fram. I tillegg er det avgjerande med openheit for ei inkluderande opplæring, slik Grandemo (2017) poengterer.

Bachmann & Haug (2006, s. 88–89) snakkar om *auka utbyte* for kvar enkelt elev, det betyr at alle elevar skal ha opplæring som gagnar dei både fagleg og sosialt. Når spesialpedagogane i intervju nr. 3 hadde kurs for assistentane, var det for å gje eleven med spesialpedagogisk ressurs den same opplæringa på grupperommet som i klassa. Dette for at eleven skal ha moglegheit til å hengje med på det faglege saman med klassa, når eleven ikkje har moglegheit til å vere med på den ordinære undervisninga. Dersom eleven ikkje hadde fått den faglege oppfølginga på grupperommet av spesialpedagog og assistent, kunne eleven gått glipp av viktig kunnskap, noko som igjen kan føre til at eleven ikkje klarer å hengje med på det faglege. I verste fall vil eleven då kunne bli meir og meir ekskludert og havne på sida av den ordinære undervisninga. I SPEED-prosjektet er eitt av funna at forventningar læraren har til eleven er låge på mange område, både fagleg og sosialt (Haug, 2017a, s. 397–398). Dette står i kontrast til avsnitta ovanfor der spesialpedagogane held kurs for assistentane, slik at eleven skal kunne hengje med fagleg. Ved at eleven lærer det same på grupperommet som medelevane gjer på klasserommet, vil han/ho ha moglegheit til å delta i undervisninga på klasserommet på lik linje neste time i faget.

På kurset spesialpedagogane Inger og Maria hadde med assistentane, snakka dei også om korleis dei skulle inkludere eleven med spesialpedagogisk ressurs på klasserommet. Dei snakka om korleis dei kunne leggje til rette ved å skryte av medelevar som eleven såg opp til. Når eleven med spesialpedagogisk ressurs såg at medeleven fekk skryt, så gjorde ofte han/ho det same. Då har spesialpedagog klart å motivere eleven til å til dømes gjere ei oppgåve, utan at spesialpedagog har sagt at «no må du også byrja å arbeide med den oppgåva». Dette fungerte veldig bra, og eleven med spesialpedagogisk ressurs fekk då skryt i staden for at spesialpedagog og assistent maste på at eleven måtte byrja med oppgåva. Hattie (2009, s. 105) skriv om at jamaldringar kan gje emosjonell støtte, sosial tilrettelegging og hjelpe til med sosial samhandling. Dette viser at effekten av samspel med medelevar er viktig for både sosial og fagleg utvikling.

Dersom spesialpedagogane ikkje hadde tenkt at dei kunne motivere eleven ved å skryte av at sidemannen hadde vore flink å byrja på oppgåvene, kunne eleven med spesialpedagogisk ressurs ha protestert og sagt at han/ho ikkje ville gjere oppgåva. I tillegg hadde også medelevane sett og høyrte at eleven med spesialpedagogisk ressurs ikkje ville gjere oppgåva i klassa hadde fått beskjed om å arbeide med. Dette kunne fått eleven med spesialpedagogisk ressurs til å verke endå meir ulik dei andre elevane i klassa. Om eleven derimot vart motivert av medelevane til å byrja, ville det kunne gje ei heilt anna meistringskjensle for eleven, og medelevane ville då kunne sjå eleven med spesialpedagogisk ressurs på ein anna måte. Dette byggjer Luckner & Pianta (2011, s. 257) opp under når dei seier at samspelet mellom lærar og elev på klasserommet er ein viktig faktor for å bidra til at barnet utviklar seg fagleg, sosiale og emosjonelt. Dette viser kor viktig samspelet mellom læraren og eleven med spesialpedagogisk ressurs er for eleven sitt samspel med jamaldringar på klasserommet. Det viser også korleis kontaktlærar og spesialpedagogar har samarbeidd og funne gode løysningar på korleis dei legg til rette for eleven med spesialpedagogisk ressurs i den ordinære opplæringa. Nes (2017, s. 64–65) skriv at den *sosiale dimensjonen* handlar om at alle elevar skal vere saman med si gruppe på skulen. Ut ifrå avsnitta ovanfor der Hattie (2009) snakkar om sosial samhandling med jamaldringar, ser ein at ved å bruke medelevane kan ein motivere eleven med spesialpedagogisk ressurs berre ved å skryte.

Kontaktlærar Hilde gav også uttrykk for at eleven fekk den støtta eleven hadde trong for. I tillegg visste ho at eleven med spesialpedagogisk ressurs fekk den faglege gjennomgangen dersom han/ho var på grupperommet og ikkje hadde høve til å delta på gjennomgangen i klassa. På den andre sida hadde det vore vanskeleg for kontaktlærar å vite at eleven med spesialpedagogisk ressurs fekk med seg fagstoffet når eleven var på grupperommet, dersom ikkje spesialpedagogane og kontaktlærar hadde eit tett samarbeid med assistentane slik at dei visste korleis dei skulle arbeide.

I funn frå intervju nr. 1 seier spesialpedagog Anne at ho har tett samarbeid med assistenten, til dømes kven som har undervisninga på morgonen ut ifrå dagsforma til eleven. Dei har kvar sin plan for korleis dei skal gjennomføre den første økta. Dette byggjer opp under det Grandemo (2017, s. 25) kjem fram til i sin studie: at det er gjennom den høge graden av samarbeid dei gode resultatane kjem, i tillegg til gjennom refleksjonane blant dei tilsette. Men om assistenten

ikkje hadde visst kva som skulle gjerast på grupperommet og når han/ho skulle gjere kva, kunne det vore vanskeleg for assistenten å vite kva arbeidsoppgåver ho/han skulle gjere.

Kapittel 6 – Oppsummering

Problemstillinga for studien er «Korleis samarbeider kontaktlærer og spesialpedagog for å leggje til rette for at elevar med spesialundervisning skal få delta i eit inkluderande læringsmiljø?». I dette kapittelet blir det gjort ei oppsummering knytt til problemstillinga og forskingsspørsmåla som vart drøfta i kap. 5. I studien har det blitt sett på korleis kontaktlærer og spesialpedagog samarbeider og legg til rette for at elevar med spesialpedagogisk ressurs skal få eit inkluderande læringsmiljø. Det er viktig med eit tett samarbeid mellom det pedagogiske personalet, slik at eleven skal få dei tilpassingane han/ho treng i den ordinære undervisninga og spesialundervisninga. Strukturen i klasserommet kan vere avgjerande for at kvaliteten på den ordinære undervisninga skal bli så god som mogeleg.

Viktig er det også at eleven med spesialpedagogisk ressurs møter gode vilkår for opplæringa, der det er ein samanheng i opplæringa til eleven som skjer på grupperommet og i klasserommet. Kvaliteten og strukturen på den ordinære opplæringa kan vere avgjerande for å tilby eleven med spesialpedagogisk ressurs eit inkluderande læringsmiljø saman med medelevar. I tillegg skal eleven med spesialpedagogisk ressurs oppleve eit inkluderande miljø med auka fellesskap, utbyte, demokratisering og deltaking (Bachmann & Haug, 2006, s. 88–89).

Første forskingsspørsmål handlar om «kor ofte kommuniserer kontaktlærer og spesialpedagog om dette temaet?». Det viser seg her at svara frå informantane samsvarer godt. I alle intervju kjem det fram at informantane har lite formelt samarbeid, men dei har mykje uformelt samarbeid. Alle seier at dei samarbeider tett for å leggje til rette for eleven med spesialpedagogisk ressurs. På den andre sida har dei lite samarbeid som er planlagt og tidfesta. Ifølgje Mitchell (2014, s. 302–306) handlar *inclusive education* blant anna om *leiarskap* på alle nivå til dømes statleg og kommune, det å *tilpasse læreplanen* og samarbeide om å utforme den individuelle opplæringsplan, og at kontaktlærer og spesialpedagog *støtter* kvarandre i tillegg til tett samarbeid frå foreldra til eleven.

Det andre forskingsspørsmålet handlar om «korleis samarbeider kontaktlærer og spesialpedagog for å leggje til rette for sosial og fagleg inkludering i læringsmiljøet til

klassa?». I denne studien har det blitt trekt fram fleire måtar informantane legg til rette undervisninga for å inkludere eleven fagleg, til dømes ved å bruke eleven sine sterke sider, digitale læremiddel, modellering og tilpassing av oppgåver. Mitchell (2014, s. 302–306) har i sin teori om *inclusive education* mellom anna trekt fram viktigheita av å *tilpasse undervisninga* til eleven. Det kjem også fram korleis informantane arbeider for å inkludere eleven med spesialpedagogisk ressurs sosialt i klasse- og læringsmiljøet. Dei fortel blant anna at dei forsøker å støtte elevane i sosial samhandling, og har ulike tilretteleggingar i friminutta. Dette kan til dømes vere ei eiga vakt som oppheld seg i nærleiken av eleven og hjelper til i situasjonar som oppstår, eller at dei har avtalt på førehand kven eleven skal leike saman med. Samarbeidet mellom kontaktlærer og spesialpedagog er også viktig for å kunne dele erfaringar, både det som fungerer og det som ikkje fungerer. Samstundes er også kommunikasjon mellom kontaktlærer og spesialpedagog i og utanfor klasserommet heilt avgjerande.

Vidare er det tredje forskingsspørsmålet «korleis sikrar dei at eleven får bli med på dei aktivitetane som er hensiktsmessig å delta på?». Eleven med spesialpedagogisk ressurs deltek på mykje av den ordinære undervisninga, og i alle intervjuar kom det fram at kontaktlærer og spesialpedagog samarbeidde tett for å inkludere eleven i lærings- og klassemiljøet. For å kunne leggje til rette best mogleg er det også viktig med eit godt samarbeid med assistentane, slik dei får same informasjon som resten. Dersom kommunikasjonen mellom kontaktlærer, spesialpedagog og assistentane er god, vil dette kunne vere med på å gje eleven dei beste føresetnadane for å verte inkludert både sosialt og fagleg. For å oppnå dette vil det vere viktig at dei tilsette snakkar saman, avtalar kven som gjer kva oppgåve, i tillegg til at assistentane får økt kompetanse gjennom t.d. kurs. I tillegg kom det fram at det er viktig at kontaktlærer og spesialpedagog brukar dei ressursane dei har tilgjengeleg på riktig måte for å gje elevane med spesialpedagogisk ressurs den støtta og hjelpa han/ho har behov for.

Det fjerde og siste forskingsspørsmålet handlar om «på kva måte deltek elevane med spesialpedagogisk ressurs aktivt i den ordinære undervisninga?». Funn frå studien viser at dersom pedagogane deler inn oppgåver i ulike nivå, er det enklare for alle elevane å arbeide inne på klasserommet. Noko anna dei gjer for at eleven med spesialpedagogisk ressurs skal kunne delta i undervisninga, er å modellere ved at læraren skriv ein modelltekst på tavla.

Nokre har også læringsbrett eller datamaskin der elevane kan få tildelt oppgåver, slik det ser ut som at alle elevane gjer det same.

Elevar med spesialpedagogisk ressurs er ein del av vårt samfunn og kjem alltid til å vere det. Derfor er det heilt avgjerande å kontinuerleg arbeide med det som er utfordringane, og finne gode løysningar på korleis ein på best mogleg måte skal leggje til rette for å inkludere desse elevane i klasse- og læringsmiljøet. Ut ifrå det som har kome fram i intervjuet, er alle informantane medvitne om utfordringane med å inkludere eleven med spesialpedagogisk ressurs i læringsfellesskapet. Ved at dei veit om utfordringane med å inkludere eleven, har spesialpedagog og kontaktlærer høve til å vere i forkant og arbeide aktivt for å gjere desse utfordringane så få og små som mogleg.

Ut ifrå funn i denne studien er det eit langsiktig arbeid å leggje til rette for eit inkluderande læringsmiljø for elevane med spesialpedagogisk ressurs. Informantane trekkjer fram viktigheita av eit tett og godt samarbeid mellom kontaktlærer, spesialpedagog, assistentar og føresette. Gjennom at kontaktlærer og spesialpedagog har eit tett samarbeid med foreldra, har dei høve til å vere i forkant, og betre høve til å tilpasse undervisninga. Ei av utfordringane informantane peikar på er lite planlagt samarbeidstid mellom kontaktlæraren og spesialpedagogen. Noko som fungerer med ein elev, fungerer nødvendigvis ikkje med ein anna elev. Derfor blir det ein del prøving og feiling for å finne ut kva som fungerer for den einskilde eleven det skal leggjast til rette for. Dette gjer at det er bruk for meir forskning både nasjonalt og internasjonalt innanfor dette feltet, for å kunne få ei betre innsikt og forståing av korleis ein skal leggje til rette for eit inkluderande læringsmiljø for alle elevane. Ein anna ting som hadde vore veldig spennande å studert vidare er forskjellen mellom barneskule og ungdomskule med tanke på inkludering i lærings- og klassemiljøet.

Litteraturliste

- Bachmann, K. E., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Høgskulen i Volda Møreforskning Volda.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening?* [Barneombudets fagrapport 2017].
<https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrapporter/Uten-mal-og-mening.pdf>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm akademisk.
- Booth, T., Nes, K., & Strømstad, M. (2003). *Developing inclusive teacher education*. RoutledgeFalmer.
- Borg, E., Christensen, H., Fossetøl, K., & Pålshaugen, Ø. (2015). *Hva lærerne ikke kan: Et kunnskapsgrunnlag for satsning på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen* (AFI-rapport 6/2015). <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/6261/r2015-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Borg, E., Drange, I., Fossetøl, K., & Jarning, H. (2014). *Et lag rundt læreren—En kunnskapsoversikt* (AFI-rapport 8/2014). Arbeidsforskningsinstituttet.
https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/delrapport_kunnskapsoversikt_et-lag-rundt-lareren.pdf
- Dyssegaard, C. B., Søgaard Larsen, M., & Tiftikçi, N. (2013). *Effekt og pedagogisk innsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen*. Danish Clearinghouse for Education Research.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: Skrivning og samtale for å lære*. Ad Notam Gyldendal.
- Engen, T. O., & Kulbrandstad, L. A. (2012). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2. utg.). Gyldendal.

- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. 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* (s. 52–71). Samlaget.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Fog, J. (2007). *Med samtalen som utgangspunkt* (2. utg.). Akademisk Forlag.
- Forente nasjoner. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente nasjoner 20. November 1989; Ratifisert av Norge 8. Januar 1991* (Rev. oms. mars 2003 med tilleggsprotokollar). Barne- og familiedepartementet.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Grandemo, L. I. (2017). Hva kjennetegner ledelsens tenkning ved skoler som over tid scorer høyt på nasjonale prøver? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(1), 19–30.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-01-03>
- GSI - Grunnskolens Informasjonssystem. (u.å.). Henta 20. oktober 2021, frå
<https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/88/unit/1/>
- Halkier, B., & Gjerpe, K. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal akademisk.
- Harbo, L. J. (2014). Børns perspektiv på inklusion—Bågrundsartikkel. *Socialstyrelsen*.
<https://socialstyrelsen.dk/udgivelser/borns-perspektiv-pa-inklusion-bagrundsartikel/@@download/publication>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* (Reprinted). Routledge.
- Haug, P. (2014). *Inkludering*. Gyldendal akademisk.

- Haug, P. (2017a). Kva spesialundervisning handlar om, og kva funksjon den har. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning innhald og funksjon* (s. 386–411). Samlaget.
- Haug, P. (2017b). *Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering* (FoU i praksis Vol 11 nr 1; FoU i praksis). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/spesialundervisning-laringsmiljo-og-inkludering/>
- Hornby, G. (2014). *Inclusive Special Education*. Springer New York.
<https://doi.org/10.1007/978-1-4939-1483-8>
- Kozulin, A., & Gindis, B. (2007). Sociocultural Theory and Education of Children with Special Needs: From Defectology to Remedial Pedagogy. I H. Daniels, M. Cole, & J. W. Wertsch (Red.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (s. 332–363). Cambridge University Press.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsett som forskrift ved kongeleg resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Oms.; 3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Luckner, A. E., & Pianta, R. C. (2011). Teacher–student interactions in fifth grade classrooms: Relations with children’s peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 257–266.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.02.010>
- Malterud, K. (2012). Systematic text condensation: A strategy for qualitative analysis. *Scandinavian Journal of Public Health*, 40(8), 795–805.
<https://doi.org/10.1177/1403494812465030>

- Markussen, E., Frøseth, M. W., & Grøgaard, J. B. (2009). *Inkludert eller segregert? Om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet*. NIFU STEP.
- Mathiesen, I. H., & Vedøy, G. (2012). *Spesialundervisning—Drivere og dilemma* (Rapport IRIS-2012/017). <https://norceresearch.brage.unit.no/norceresearch-xmlui/bitstream/handle/11250/2631831/IRIS%202012-017%20Spesialundervisning.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Maxwell, J. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279–301.
<https://doi.org/10.17763/haer.62.3.8323320856251826>
- Meld. St. 18, (2010-2011). *Læring og fellesskap—Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/?ch=1>
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies* (Second edition). Routledge.
- Mjøs, M., Lied, S. I., & Flaten, K. (2020). Spesialpedagogikkens rolle—I eit utdanningspolitisk perspektiv. I I. Kuginyte-Arlauskiene, G. Söderlund, & B. I. Borthne Hvidsten (Red.), *Tilpasset opplæring og spesialpedagogikk i teori og praksis* (1. utg., s. 11–23). Fagbokforlaget.
- Nes, K. (2017). Inclusive Education and Exclusionary Practices in Norwegian Schools. I F. Dovigo (Red.), *Special Educational Needs and Inclusive Practices: An International Perspective* (s. 63–78). SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-857-0_4
- Nes, K., Moen, K., & Strømstad, M. (2006). Inkluderende skoleutvikling—Erfaringer med Inkluderingshåndboka i Lillehammer kommune. *Høgskolen i Hedemark*, 6, 68.

- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_6
- Persson, B., & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse: Att nå framgång med alla elever*. Liber.
- QSR International. (2020, april 15). *NVivo 11 pro for Windows*. NVivo11 Pro for Windows: <https://download.qsrinternational.com/Document/NVivo11/11.4.0/enUS/NVivo11-Getting-Started-Guide-Pro-edition.pdf>
- Ravn, B. (2007). God dag hjem-økseskaft? I J. Møller & L. Sundli (Red.), *Læringsplakaten: Skolens samfunnskontrakt* (s. 219–242). Høyskoleforlaget.
- Salend, S. J. (2011). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices* (7th ed). Pearson.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget.
- Statped. (2022, mars 18). *Tilrettelegging og tiltak ved autisme*. <https://www.statped.no/autisme/autisme-tiltak-og--tilrettelegging/struktur-oversikt-og-forutsigbarhet/teacch-gir-struktur-og-oversikt/>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Strømstad, M., Nes, K., Skogen, K., Evaluering av Reform 97 (Program), N. forskningsråd, & Området for kultur og samfunn. (2004). *Hva er inkludering?: Rapport 1 fra evalueringsprosjektet «En vurdering av om innføringen av Reform 97 har ført til at*

- skoler har utviklet inkluderende praksis, sosialt, faglig og kulturelt». Oplandske Bokforlag og Norges forskningsråd.*
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca. Spain.*
- Universitet i Bergen. (u.å.). *Nynorskordboka—Utbyte I, utbytte I.*
<https://ordbokene.no/nn/85862/utbyte>
- Universitet i Oslo. (2021, desember 16). *Nettskjema diktafon-app.*
<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- Webster, R., & Blatchford, P. (2013). 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), 463–479. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.820459>
- Øen, K., & Krumsvik, R. J. (2021). Teachers' attitudes to inclusion regarding challenging behaviour. *European Journal of Special Needs Education, 1–15.*
<https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1885178>

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

1. Innleiing

1.1 Kva utdanning har de?

1.2 Kor lang erfaring har de i den rolla de har no?

2. Samarbeid

2.1 Kva legg de i omgrepet spesialundervisning?

2.2 Kor mykje samarbeid har de i løpet av ei veke?

- Spesialpedagog, kontaktlærer, (assistent)
- Er det faste tider, eller snakkast de ved behov og gir beskjedar

2.3 Kan de fortelje korleis samarbeidet fungera i dag for at eleven med spesialpedagogisk ressurs skal få eit inkluderande læringsmiljø?

- Kva gjer at samarbeidet er bra?
- Korleis kunne samarbeidet vore betre?

2.4 Korleis blir undervisninga lagt opp og tilpassa i dei øktene/timane eleven er ilag med klassa?

3. Samanheng

3.1 Kan de fortelje korleis de samarbeider for å ha ein best mogleg samanheng mellom spesialundervisninga og den ordinære undervisninga for elevar med spesialpedagogisk ressurs?

- Kva opplevast som utfordrande ved å legg til rette for ein samanheng mellom den ordinære undervisninga og spesialundervisninga for elevar med spesialpedagogisk ressurs?
- Kva opplever de som fungerande og gode løysingar/tiltak for å legge til rette for samanheng?

4. Fagleg og sosial inkludering/deltaking

4.1 Kva legg de i omgrepet inkludering?

- Kan de fortelje om på kva måte det blir samarbeida på for å legge til rette for at elevar med spesialpedagogisk ressurs skal vere inkludert i skulen sitt læringsmiljø?

4.2 Kva aktivitetar er eleven med på av den ordinære undervisninga?

4.3 Korleis arbeider de for å inkludere eleven sosialt i læringsmiljøet? - Kva gjer det

utfordrande å inkludere eleven i læringsmiljøet?

4.4 Korleis arbeider de for å inkludere eleven fagleg i læringsmiljøet?

- Kva gjer det utfordrande å inkludere eleven fagleg i læringsmiljøet?

4.5 Korleis legg de til rette for inkludering gjennom heile skuledagen?

4.6 Kvifor synest de det er viktig med inkludering?

- Kva utfordringar møter de i arbeidet med inkludering?

5. Læringsmiljø

5.1 Korleis legg de til rette for sosial samhandling med jamnaldrande?

- På kva måte kan samhandling med jamnaldrande bli utfordrande?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv kontaktlærer og spesialpedagog

Vil du delta i forskingsprosjektet

” Korleis samarbeider kontaktlærer og spesialpedagogen for å legge til rette for at elevar med spesialundervisning skal få delta i eit inkluderande læringsmiljø?”

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å sjå korleis kontaktlærer og spesialpedagog samarbeider for å legge til rette undervisninga for elevar med spesialundervisning, slik at dei får delta i eit inkluderande læringsmiljø. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

Føremål

Formålet med oppgåva er å bidra til meir forskingsbasert kunnskap rundt problemstillinga mi, som er *Korleis samarbeider kontaktlærer og spesialpedagogen for å legge til rette for at elevar med spesialundervisning skal få delta i eit inkluderande læringsmiljø?*

Eg har også laga nokre forskingsspørsmål som skal bygge oppunder oppgåva:

1. Kor ofte kommuniserer kontaktlærer og spesialpedagog om dette temaet?
2. Korleis samarbeider kontaktlærer og spesialpedagog for å legge til rette for sosial og fagleg inkludering i klassens læringsmiljø?
3. Korleis sikrar dei at eleven får bli med på dei aktivitetane som er hensiktsmessig å delta på?
4. På kva måte deltek elevane med spesialpedagogisk ressurs aktivt i den ordinære undervisninga?

Fokuset mitt er på samarbeidet mellom kontaktlærer og spesialpedagog – ikkje på eleven.

Prosjektet er ei masteroppgåve og dermed har den eit begrensa omfang.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Høgskulen i Volda er ansvarleg for prosjektet.

Studenten som gjennomfører prosjektet, er Lisabeth Ranheim Omenås

- ho kan kontaktast på e-post lisabeto@stud.hivolda.no

Rettleiaren for prosjektet er Ingrid Kvam Steinshamn

- ho kan kontaktast på e-post ingrid.kvam.steinshamn@hivolda.no

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du enten er kontaktlærer eller spesialpedagog til elevar som har meir enn 50 % av undervisninga si gitt ved spesialundervisning. Utvalet er trekt ut i frå at eg har sendt e-post med førespurnad til rektorar på ulike skular. Eg har også brukt mitt eige nettverk og bedd dei om å spørje andre som er i målgruppa om å dei kunne tenkje seg å vere med.

Kva inneber det for deg å delta?

Dersom du er kontaktlærer eller spesialpedagog til ein eller fleire elev med meir enn 50% av undervisninga gitt som spesialundervisning, og vel å delta i prosjektet, inneber det at eg vil intervju deg og kontaktlærer/spesialpedagog som eit intervjuar. Sjølv sagt må begge ha gitt samtykke om dei vil vere med på prosjektet. Det vil ta deg ca. 45-60 min, og eg vil gjerne kome å intervjuje dykk på dykka arbeidsplass, evt. kan intervjuet skje via Teams. Intervjuet innheld bl.a. spørsmål om samarbeid, samanheng i undervisninga, sosial og fagleg inkludering og læringmiljø. Det vil bli tatt lydopptak av samtalen, som vert sletta etter at oppgåva er ferdigskriven.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det

vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysningane dine

Vi vil berre bruke opplysningane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Studenten og rettleiaren ved Høgskulen i Volda vil ha tilgang til opplysningane dine.
- Namnet og kontaktopplysningane dine vil eg erstatte med ein kode som lagrast på eiga namneliste skild frå resten av dataane, Datamaterialet frå lydopptaka skal lagrast på ein forskningsserver som heiter *Nettskjema* utvikla av Universitet i Oslo for slike føremål. Eg vil bruke Office-konto og OneDrive frå Høgskulen i Volda når eg skriv oppgåva og transkriberer intervjuet for å kunne behandle dataa på ein trygg måte.

Informasjonen blir framstilt på ein slik måte i masteroppgåva at det ikkje blir mogleg å spore deltakarane, elevane eller skulen.

Kva skjer med opplysningane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysningane blir anonymiserte når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er i juni 2022. Personopplysningar og lydopptak blir sletta ved prosjektslutt.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysningar om deg?

Vi behandlar opplysningar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå Høgskulen i Volda har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettar

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

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

Behandlingsansvarleg institusjon er Høgskulen i Volda:

- Student: Lisabeth Ranheim Omenås,
 - ho kan kontaktast på e-post lisabeto@stud.hivolda.no
- Rettleiar: Ingrid Kvam Steinshamn,
 - ho kan kontaktast på e-post ingrid.kvam.steinshamn@hivolda.no
- Vårt personvernombod ved Høgskulen i Volda: Cecilie Røeggen,
 - ho kan kontaktast på e-post: cecilie.roeggen@hivolda.no

Dersom du har spørsmål knytt til NSD si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Venleg helsing

Ingrid Kvam Steinshamn
(rettleiar)

Lisabeth Ranheim Omenås
(forskar)

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring kontaktlærer og spesialpedagog

Samtykkeerklæring

- Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet: *Korleis samarbeider kontaktlærer og spesialpedagogen for å legge til rette for at elevar med spesialundervisning skal få delta i eit inkluderande læringsmiljø?* og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

å delta i intervju og at det blir tatt lydopptak av det.

Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg 4: Godkjenning frå NSD

Vurdering

Referansenummer

990146



Prosjekttittel

Master i undervisning og læring fordjuning i spesialpedagogikk

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ingrid Kvam Steinshamn, ingrid.kvam.steinshamn@hivolda.no, tlf: 47415908

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Lisabeth Ranheim Omenås, lisabeto@stud.hivolda.no, tlf: 41849964

Prosjektperiode

28.11.2021 - 01.06.2022

Vurdering (1)

30.11.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 30.11.2021. Behandlingen kan starte.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2022.

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 behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar

kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Nettskjema og Microsoft office 365 OneDrive 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/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

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://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!