

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST313L

Navn på kandidat: Julianne Nerdal Alteren

Kandidatnummer: 40

---

«Gjest i egen klasse?» En kvalitativ studie  
om sentrale faktorer for inkludering i  
skolen

---

Dato: 15. mai 2018

Totalt antall sider: 106

## Sammendrag

Denne oppgaven handler om inkludering av elever som mottar spesialundervisning.

Den norske skolen skal være en skole for alle, der alle er inkluderte. Målet med spesialundervisning er at den sammen med ordinær undervisning skal gi eleven et bedre tilbud. Forskning viser likevel at elever som mottar spesialundervisning ofte gjør dette gjennom segregerte tilbud, selv om forskning også viser at elevenes faglige og sosiale prestasjoner er større ved læring i fellesskap.

Videre viser forskning at spesialundervisningen og den ordinære undervisningen ofte ikke har sammenfallende innhold. Dette er bakgrunnen for problemstillingen:

*Hvilke faktorer ses på som sentrale vedrørende inkludering av elever som mottar spesialundervisning?*

Gjennom en fenomenologisk inspirert tilnærming, er observasjon og intervju valgt som metode. Formålet var å intervju lærere og spesialpedagoger med erfaringer om temaet. Det ble gjort et strategisk utvalg med tre spesialpedagoger og fire lærere. Informantene har blant annet blitt intervjuet om deres opplevelse av å ha elever som mottar spesialundervisning i klassen, hvordan de opplever samarbeidet mellom lærer og spesialpedagog. Samt hvordan man gjennom klasseledelse kan legge til rette for et inkluderende læringsmiljø. Intervjuene er analysert inspirert av «den konstant komparative analysemetoden» i Grounded Theory.

Gjennom deltakende observasjon av en enkeltelev fikk jeg oppleve og beskrevet feltet. Her har forskeren fulgt en elev på småskoletrinnet gjennom to undervisningssituasjoner, i løpet av åtte uker.

I min forskning kom det fram at det er flere faktorer som anses som viktige vedrørende inkludering av elever som mottar spesialundervisning. God klasseledelse og tilpasset opplæring var viktige faktorer, og hvordan man velger å strukturere og organisere undervisningen. Videre ble skolens ansatte og ledelses holdninger til inkludering ansett som viktig. Samarbeid mellom spesialpedagog og lærer framsto som en veldig viktig faktor for inkludering, dette samarbeidet viste seg samtidig å være manglende.

## **Abstract**

This thesis will debate the inclusion of pupils who receive special education. The principal of the Norwegian school system is to be an educational system which includes everyone. The aim of providing special education is to function in addition with regular education to give the pupil a better learning experience.

However, research shows that pupils who are given special education often receive it in a segregated environment and that this education does not correlate with regular education.

Further, findings show that all pupils have a better learning experience and development of social skills in interaction with their peers. This is the basis for the research question;

*Which factors are considered central for inclusion of pupils who receive special education?*

Through phenomenological inspired approach; observation and interviews are the chosen method. The aim was to interview teachers and special education teachers with experience on the issue of inclusion. A strategic choice of three special education teachers and four teachers was made.

The informants were questioned about their experiences with students receiving special education in the classroom, how they see the collaboration between special education teacher and teacher and how classroom management can facilitate an inclusive learning environment. The interviews were analyzed inspired by the “the constant comparative method of analyses” in Grounded Theory.

Through participant observation of a single pupil the researcher experienced and described this field. The researcher followed a pupil at lower primary school through two educational situations over eight weeks.

The thesis reveals that several factors are considered important concerning inclusion of pupils who receive special education. One of these factors is classroom management and adapted education; how the education is structured and organised. Another factor was the school's attitude towards inclusion. However, the most important factor to secure the inclusion of pupils receiving special education is by far the collaboration amongst their teachers. This collaboration proved to be limited.

# Innholdsfortegnelse

<b>SAMMENDRAG</b>	<b>I</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>II</b>
<b>INNHOLDSFORTEGNELSE</b>	<b>III</b>
<b>1 INNLEDNING</b>	<b>1</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA OG MIN FORFORSTÅELSE	2
1.1.1 Oppgavens formål	4
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	6
<b>2 OPPGAVENS AVGRENSNINGER OG VIDERE STRUKTUR</b>	<b>7</b>
2.1 OPPGAVENS VIDERE OPPBYGGING	8
<b>3 TEORI</b>	<b>10</b>
3.1 HVORFOR INKLUDERING?	10
3.2 DIMENSJONER AV INKLUDERING	12
3.2.1 Organisatorisk inkludering	13
3.2.2 Sosial inkludering	13
3.2.3 Kulturell inkludering	13
3.2.4 Faglig inkludering	13
3.3 FAKTORER SOM MÅ STEMME FOR Å FÅ TIL FAGLIG INKLUDERING:	14
3.3.1 Læringsmiljø	15
3.3.1.1 Felles ansvar, kultur for læring og universell utforming	16
3.3.1.2 Kunnskap og høy profesjonstydighet	17
3.3.1.3 Klasseledelse	17
3.3.1.4 Den gode relasjonen	18
3.3.2 Motivasjon	20
3.3.3 Vurdering	21
3.3.4 Tilpasset opplæring og tidlig innsats	21
3.4 FORHOLDET MELLOM ORDINÆR OPPLÆRING OG SPESIALUNDERVISNING	23
3.4.1 Samarbeid mellom lærer og spesialpedagog	23
3.4.2 SPEED-prosjektet	25
3.5 SÅ, HVORDAN KAN MAN GJENNOMFØRE?	25
3.5.1 Læringsmiljø i praksis	26
3.5.1.1 Struktur og organisering	26
3.5.1.2 Relasjon og motivasjon	27
3.5.1.3 Læringsfellesskap	28
3.5.2 Vurdering i praksis	29

3.5.3	<i>Tilpasset opplæring i praksis</i>	29
3.5.4	<i>Samarbeid om spesialundervisning i praksis</i>	30
3.5.5	<i>Teknologi som inkluderingsredskap</i>	31
3.6	REFLEKSJON OVER EGEN PRAKSIS	31
3.7	UTFORDRINGER VED EN INKLUDERENDE SKOLE	32
3.8	SENTRALE TEORETISKE PERSPEKTIV	33
<b>4</b>	<b>METODE</b>	<b>35</b>
4.1	VITENSKAPSTEORETISKE REFLEKSJONER	35
4.1.1	<i>Fenomenologi</i>	35
4.1.2	<i>Hermeneutikk</i>	36
4.1.3	<i>Ontologisk og epistemologisk perspektiv</i>	36
4.2	FORSKNINGSDESIGN	37
4.2.1	<i>Casedesign</i>	37
4.3	FORSKNINGSMETODE	38
4.3.1	<i>Kvalitativ eller kvantitativ metode</i>	38
4.3.2	<i>Valg av metode</i>	39
4.4	OBSERVASJON	39
4.4.1	<i>Deltakende observasjon</i>	39
4.4.2	<i>Gjennomføring av observasjonene</i>	40
4.5	INTERVJU	40
4.5.1	<i>Gjennomføring av intervju</i>	41
4.6	UTVELGELSE AV INFORMANTER	42
4.7	ANALYSE OG FORTOLKING	44
4.8	KODING OG KATEGORISERING	44
4.8.1	<i>Grounded theory</i>	45
4.9	FORSKNINGSKVALITET	46
4.9.1	<i>Pålitelighet (reliabilitet)</i>	46
4.9.2	<i>Troverdighet (validitet)</i>	46
4.10	FORFORSTÅELSE	47
4.11	ETISKE BETRAKTNINGER	48
4.12	INFORMERT SAMTYKKE	49
<b>5</b>	<b>PRESENTASJON AV FUNN</b>	<b>50</b>
5.1	PRESENTASJON AV INTERVJUENE	50
5.1.1	<i>Analyse</i>	50
5.1.2	<i>Intervjuene</i>	54
5.2	PRESENTASJON AV OBSERVASJON	63

<b>6</b>	<b>DRØFTING AV FUNN</b>	<b>67</b>
6.1	OPPLEVELSE AV ET INKLUDERENDE LÆRINGSMILJØ	68
6.1.1	<i>Forståelse av inkludering</i>	68
6.1.2	<i>Holdninger til inkludering</i>	69
6.1.3	<i>Viktigheten av et inkluderende læringsmiljø</i>	70
6.1.4	<i>Utfordringer ved et inkluderende læringsmiljø</i>	71
6.2	KLASSELEDELSE	74
6.2.1	<i>Struktur</i>	74
6.2.2	<i>Organisering av undervisningen</i>	76
6.2.3	<i>Den voksnes rolle</i>	78
6.2.4	<i>Utfordringer ved klasseledelse i et inkluderende læringsmiljø</i>	81
6.3	SAMARBEID	81
6.3.1	<i>Et ønske om mer samarbeid</i>	82
6.3.2	<i>Felles forståelse av inkludering</i>	83
6.3.3	<i>Rollefordeling</i>	84
6.4	OPPSUMMERING AV FUNN	87
<b>7</b>	<b>OPPSUMMERING OPPGAVEN</b>	<b>91</b>
7.1	TEORI	92
7.2	METODE	92
7.3	RESULTATER OG EGNE BETRAKTNINGER	93
7.4	VIDERE FORSKNING	94
7.5	KONKLUSJON	95
	<b>LITTERATURLISTE</b>	<b>96</b>
	<b>VEDLEGG</b>	<b>100</b>
	VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	100
	VEDLEGG 2: FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKT	101
	VEDLEGG 3: FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKTET (TIL FORELDRE)	102
	VEDLEGG 4: MELDEPLIKT	103

## Figurliste

FIGUR 1-1: HOLDNING TIL INKLUDERING (WENDELBOG M.FL. 2017, s. 66)	5
FIGUR 3-1: SAMMENHENG MELLOM DIMENSJONENE (OLSEN M.FL. 2016, s. 18)	12
FIGUR 3-2: FOKUSOMRÅDER FOR FAGLIG INKLUDERING (OLSEN M.FL.. 2016, s, 25)	15
FIGUR 3-3: LÆRERSTILER (NORDAHL & OVERLAND 2015, s. 79)	19

# 1 Innledning

Det norske samfunnet preges av et stort mangfold, med mennesker fra ulike steder, andre land, med vidt forskjellige bakgrunner, forskjellige forutsetninger og behov. I dette mangfoldet skal den norske fellesskolen være en skole for alle. Skolen skal møte alle barn, uansett bakgrunn og forutsetninger med et tilpasset opplæringstilbud. Samtidig skal det tilrettelegges for inkludering - organisatorisk, faglig, kulturelt og sosialt. I 1994 sluttet den norske regjeringen, sammen med 92 andre nasjoner, seg til Salamanca-erklæringen (UNESCO 1994). I denne erklæringen er det 85 artikler og prinsipper om inkluderende undervisning og undervisning for alle. Salamanca-erklæringen er viktig fordi den forteller oss at alle har rett til undervisning i et inkluderende miljø, og at personer med særskilte behov skal ha de samme rettighetene og mulighetene som alle andre (Skogdal, 2014, s. 41). Gjennom Salamanca-erklæringen fikk inkludering status som en global norm. Norge tok inn inkludering som begrep i læreplanen av 1997 (Festøy og Haug, 2017), og i 1998 ble retten til spesialundervisning innlemmet i opplæringsloven.

Det er opplæringsloven som legger føringer for hva elevene i skolen har rett og krav på. I § 1-3 står det at *«opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidateten»*. Tilpasset opplæring er videre nedfelt i L-97, deretter Kunnskapsløftet, og fremhevet i Læringsplakaten. I § 9a-1 påpekes det at *«alle elevar i grunnskolar og videregående skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring»*. Videre står det i kapittel 5 at spesialundervisning skal gis til elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisninga (Opplæringslova, 1998)

Dette er utgangspunktet for mitt valg av tema. Jeg har en spesiell interesse for læringsmiljø, tilpasset opplæring og spesialundervisning. Jeg har derfor ønsket å utforske hvordan inkludering blir arbeidet med i skolen, for elever som har særskilte behov, og hva som er viktige faktorer i inkluderingsarbeidet. Jeg har også forsket på hvordan samarbeidet mellom lærer og spesialpedagog utarter seg, og hvordan disse i samarbeid kan jobbe for et tilpasset læringsmiljø med plass til alle. Dette har jeg gjort gjennom intervjuer, med lærere og spesialpedagoger, og observasjoner.

Organiseringen av spesialundervisningen skal følge prinsippet om en inkluderende opplæring, der elevens behov for sosial tilhørighet og stabilitet skal ligge til grunn. Samtidig skal man ta hensyn til elevens forutsetninger og behov (Utdanningsdirektoratet, 2014). I stortingsmeldingen *Læring og fellesskap* (Meld. St. 18 (2010-2011), 2011, s. 10) vektlegges også at det er et mål at spesialundervisning gis på måter som ikke er segregerende for elevene. Videre er barnets beste det viktigste, og at inkludering er et grunnleggende prinsipp i regjeringens utdanningspolitikk.

I NOU (2009:18, 2009, s. 17) «Rett til læring» påpekes det at det ikke kan aksepteres at det lages varige spesialgrupper for elever med de samme utfordringene eller diagnosene. Hvis det skal gjøres tiltak som innebærer at en danner små grupper, skal disse tidsbegrenses. Videre står det at noen ganger kan eneste alternativ være å gi aleneundervisning, men da fordi handlingsrommet ikke tillater annet.

I den overordnede delen for verdier og prinsipper for grunnskoleopplæringa står det at mangfold skal anerkjennes som en ressurs i arbeidet med å utvikle et inspirerende og inkluderende læringsmiljø. Et raust og støttende læringsmiljø gir grunnlag for en positiv kultur der elever oppmuntres til faglig og sosial utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 15).

Alle er enige om at inkludering er viktig, men hvordan man implementerer inkludering i skolen og hvordan man forstår begrepet inkludering, er forskjellig. Selv om ambisjonene om inkludering er høye, er det undersøkelser som tyder på at mange elever fortsatt mottar segregerte tilbud. Skogdal (2014, s. 42) skriver at forskjellige varianter av segregerte tilbud dukker opp. I følge Grunnskolens informasjonssystem (GSI) har tallene for elever som mottar spesialundervisning gått litt ned de senere årene, og det samme gjelder tallene for segregerte tilbud. Likevel, i skoleåret 2016/2017 mottok over 50% av elevene med enkeltvedtak spesialundervisning, alene eller i grupper på en til fem (Utdanningsdirektoratet 2016-2017).

## **1.1 Bakgrunn for valg av tema og min forforståelse**

For mange elever er fellesskapet i skolen helt opplagt, og de finner tilhørighet sammen med lærere og medelever. De kommer på skolen, lærer, når mål og får venner. Det som kan virke enkelt for noen, oppleves ofte ikke alltid like enkelt for elever som mottar spesialundervisning.



Min bakgrunn er at jeg er utdannet førskolelærer og spesialpedagog. Jeg jobber i barneskolen, hovedsakelig på småskoletrinnet. Der gjennomfører jeg både spesialundervisning og timer med ordinær undervisning. Jeg opplever at det å ha begge disse rollene i samme klasse er en stor fordel, i motsetning til å gå inn og ut av klassen i bestemte timer. Jeg har tid og mulighet til å se alle elevene, og til å tilpasse undervisninga og spesialundervisninga.

Min erfaring er at det ikke alltid er enkelt for spesialpedagogen og læreren å se de samme utfordringene hos elevene. Min påstand er at samarbeidet mellom læreren og spesialpedagogen må være veldig tett for å gjennomføre en inkluderende undervisning. Da må man ta seg god tid til teamarbeid. Når en eller flere elever i klassen har utfordringer, må alle som jobber med eleven samarbeide rundt alle aspekter i skoledagen. Min erfaring er at for å få til et mest mulig inkluderende læringsmiljø, må dette være noe hele skolen som organisasjon er opptatt av, og ikke kun spesialpedagogen eller læreren alene. Jeg opplever at mange som jobber i skolen mener at inkludering høres fint ut på papiret, men er vanskelig å gjennomføre.

Elever som ikke får til å bli en del av fellesskapet selv, trenger støtte og forståelse fra de voksne og medelevene på skolen. De trenger at vi er der for å motivere og veilede når det blir vanskelig, og applauderer og anerkjenner når man mestrer.

Grunnen til at jeg vil skrive om akkurat dette temaet er at jeg, som mange andre, ønsker at alle elever skal vær inkludert i et fellesskap i skolen, og at alle skal føle tilhørighet. Alle elever skal føle at de har noe å bidra med i sin klasse og på sin skole.

Da jeg startet å lese meg opp på temaet inkludering, kom jeg over dette sitatet i boka «Inkluderende praksis»:

*«Samtidig med at styringsmyndighetene de siste 20 år har stengt og avvirket spesialskoler som tiltak for å nå idealet om en skole for alle, øker tallet på segregerte varianter av spesialundervisning; enten i egne skoler, «skoler» i skolen, smågrupper eller undervisning alene med lærer eller assistent» Skogdal (2014, s. 42)*

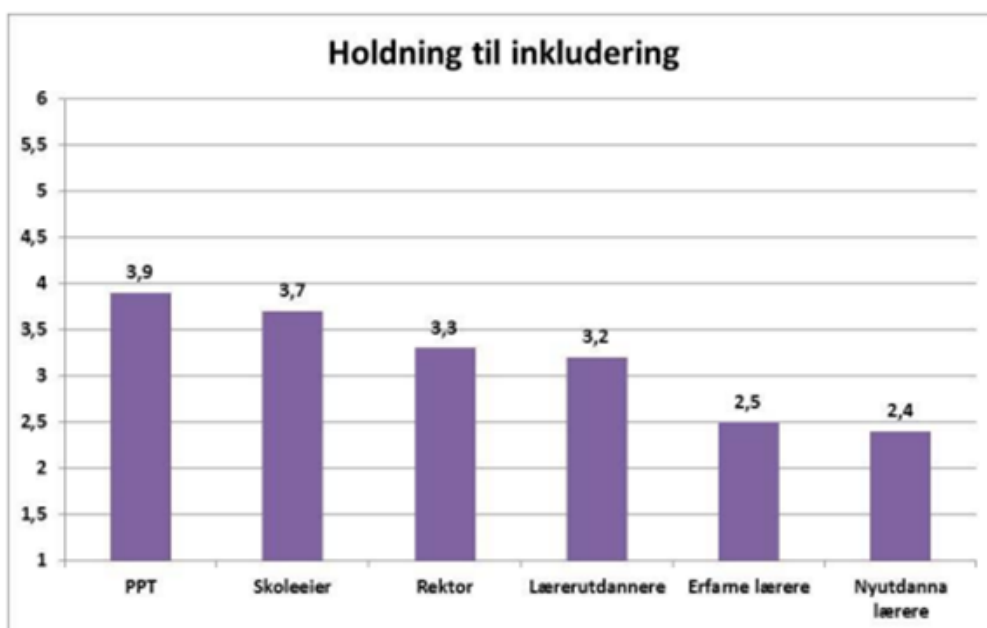
Sitatet fikk meg til å undre meg over om det er slik virkeligheten er. Og hvis det er slik, hva man kan gjøre for å endre dette. Skogdal (2014, s. 44) mener at ulike forståelser av forskjellighet, og hvorvidt klasserommet rommer denne forskjelligheten, kan ligge til grunn for at elever som mottar spesialundervisning ofte blir mer som besøkende enn deltakere i sin egen klasse. Dette er bakgrunnen for tittelen på oppgaven «Gjest i egen klasse?».

Min oppgave skal handle om elever som ikke mestrer å bli en del av det faglige fellesskapet i klassen på egen hånd. Det kan være ulike grunner til at elever ikke er en del av fellesskapet. Jeg ønsket å undersøke hvordan man kan jobbe for å skape et inkluderende læringsmiljø der alle elevene føler seg stimulert og oppmuntret til utvikling, både faglig og sosialt.

### 1.1.1 Oppgavens formål

I Opplæringslova (1998) er et av formålene med skolen at elevene skal utvikle kunnskap, holdninger og ferdigheter til å mestre livet, delta i arbeid og delta i fellesskapet i samfunnet. Skolen skal også jobbe for å fremme trygghet og sosial tilhørighet.

I rapporten «Inkluderende fellesskap for barn og unge», har en ekspertgruppe sett på hvordan man kan gi nasjonale myndigheter og lokale aktører et grunnlag for å velge ut de best egnede inkluderende tiltak og muligheter. Her kommer det blant annet fram at dagens spesialundervisning gis på en måte som er ekskluderende for elevene (Nordahl m. fl. 2018). I følge rapporten «Rett til spesialundervisning eller rett til deltakelse» av Wendelborg, Kittelsaa & Caspersen (2017, s. 66) fremkommer det at det er varierende holdninger til inkludering i skolen. I figur 1-1 kan man se at det er de som jobber i Pedagogisk-psykologisk tjeneste (heretter kalt PPT) og ledelsen i skolen som er mest positive, mens lærere er minst positive. I følge rapporten handler dette om ulike betingelser. Der PPT jobber mot enkeltelever, eller systemet rundt, jobber læreren med 20-30 elever og skal tilpasse undervisningen til alle.



*Figur 1-1: Holdning til inkludering (Wendelborg m.fl. 2017, s. 66)*

Prosjektet «Vi sprenger grenser», 2013-2017, i regi av Kunnskapsdepartementet og Statped er forankret i Stortingsmelding 18 (Meld. St. 18 (2010-2011), 2011). Dette prosjektet dreier seg om å øke bevisstheten, forventningene og kompetansen om utviklingen og læringen hos barnehagebarn og elever med sammensatte lærevansker og utviklingshemninger. Prosjektets mål var at disse barna skulle oppleve større grad av inkludering og få et bedre læringsutbytte (Statped, 2017a).

En evaluering som ble skrevet under prosjektet var i all hovedsak positiv. I skolesammenheng ble suksesskriteriene beskrevet som at skolen måtte ha en ledelse som tok initiativ til å jobbe for en inkluderende skole, og lærere som var interesserte i å ha et inkluderende læringsmiljø. I rapporten kommer det fram at det er noen lærere som mener at barn med særskilte behov burde ha spesialtilbud. Andre lærere mente at denne typen elever krevde mye oppmerksomhet, som de da tok bort fra de andre elevene.

Denne typen oppfatninger viser hvor viktig det er å jobbe med holdninger (Kittelsaa & Tøssebro, 2015, s. 67). Også i Statpeds egen rapport kom det samme fram, blant annet at det må jobbes med holdningsendringer hos de ansatte i skolen (Statped, 2016).

Statpeds nye målbilde for 2017-2022 er «Inkludering lønner seg». Der skal de øke bevisstheten og formidle holdninger og kunnskap om blant annet inkluderende læringsmiljø (Statped, 2017b).

Annen forskning gjort på temaet spesialundervisning, der en behandler tema inkludering, er SPEED-prosjektet «The function of special education». Dette prosjektet har vært et samarbeid mellom Høgskulen i Volda og Høgskolen i Innlandet avdeling Hamar. Prosjektet ble avsluttet sommeren 2017, og har pågått siden 2012. Her er spesialundervisningen satt under lupen. En har sett på hva den handler om og hvilken funksjon den har. Dataene ble hentet fra både ordinær opplæring og spesialundervisning.

I tillegg er det forsket på hva som er likhetene og hva som skiller spesialundervisning og ordinær undervisning (Haug, 2015). Dette er interessant i et inkluderingsperspektiv.

Oppgavens formål er med dette å finne ut hvordan skolen jobber for å inkludere elever som mottar spesialundervisning, og hva som må ligge til grunn for å skape det inkluderende læringsmiljøet man ønsker at skolen skal være.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen min er:

*Hvilke faktorer ses på som sentrale vedrørende inkludering av elever som mottar spesialundervisning?*

Forskningsspørsmål:

1. Hvordan opplever informantene det å ha elever som mottar spesialundervisning i klasserommet?
2. Hvordan beskriver informantene klasseledelse for å skape et mest mulig inkluderende læringsmiljø?
3. Hvordan opplever informanten samarbeidet mellom lærer og spesialpedagog?

## 2 Oppgavens avgrensninger og videre struktur

Jeg har valgt å avgrense mine undersøkelser til elever på barnetrinnet. Jeg har i hovedsak forsket på tredje og fjerde klasse. Jeg har valgt å ikke sette noen begrensninger for hvor stor del av elevens skoledag som omfatter spesialundervisning, dette er fordi jeg har vært mest interessert i hvordan lærer og spesialpedagog tilrettelegger tiden eleven er i klasserommet, og hvordan informantene jobber mot et inkluderende læringsmiljø.

Videre har jeg forklart mine informanter at elevene jeg har i tankene når jeg skriver denne oppgaven, er elever med for eksempel språklige utfordringer, for eksempel lesing og skriving. Elever med atferdsvansker, store som små. Elever som strever med å være en del av fellesskapet, sosialt og faglig av forskjellige grunner, og som ikke finner sin plass helt av seg selv.

Jeg har avgrenset informantgruppa til de med pedagogisk ansvar i skolen, altså lærere og spesialpedagoger. Jeg har ikke intervjuet assistenter eller skoleledere. Lærere vil i denne oppgaven forstås som kontaktlærer og faglærer. Spesialpedagog eller spesiallærer forstås som den som gjennomfører spesialundervisninga.

Mine informanter utgjør et strategisk utvalg av lærere og spesialpedagoger som har mye erfaring med dette temaet, selv om ikke alle har like lang fartstid i yrket. I tillegg har jeg gjennomført observasjon av en elev i en klasse uavhengig av mine informanter. Denne observasjonen brukes i oppgaven, som en form for visualisering for ulike utfordringen ved spesialundervisning. Jeg har i hovedsak fokusert på læringsmiljø, og hvordan skolen legger til rette for at alle kan være i det samme klasserommet samtidig.

Jeg har valgt å fokusere på inkludering i min oppgave, og herunder faglig inkludering. Det er en rekke begreper som vil være sentrale i denne oppgaven.

Inkludering har vært forstått på ulike måter opp gjennom tiden. I 1970 la Blom-komiteen fram en innstilling som foreslo at de statlige spesialskolene skulle omorganiseres. Her ble man introdusert for begrepene: fellesskapets goder, deltakelse i fellesskapet og medansvar for oppgaver og forpliktelser (Holmberg-Buli, 2017, s. 95).

Disse begrepene kan fortsatt relateres til mange av dagens forståelser av inkludering. Slik jeg ser det, er ikke ulikhetene i forståelsen av begrepet inkludering så store i faglitteraturen. Det er mange fellestrekk. Peder Haug (2014, s. 6) skriver blant annet at

bakgrunnen for begrepet inkludering er ønsket om at skolen skal være for alle, og at dette er selvsagt. Videre påpeker Haug (2014) at det ikke er noen universelt akseptert definisjon av begrepet, og dette kan være en forklaring på hvorfor inkludering i praksis varier.

Inkludering og integrering er begreper som ofte brukes om hverandre. Skogdal (2014, s. 44) beskriver integrering som når en elev med særskilte opplæringsbehov får komme inn i klassen til de «like» medelevene. Altså at noen som har vært eller er utenfor kommer inn i fellesskapet.

Befring (2014, s. 25) peker på forståelsen av integrering som et «ytrebegrep» ved å fremme rammer for fellesskap. Når det gjelder inkludering mener Befring (2014) at dette er et «indrebegrep» som handler om den enkeltes opplevelse av å være en del av fellesskapet og bli verdsatt. I NOU «Fra bruker til borger» beskrives integrering som å for eksempel føre en elev inn i skolen, men uten at man gjør så mye med miljøet. Fokuset er på den som kommer inn, ikke på det han eller hun kommer inn i (NOU 2001:22, 2001, s. 33).

I samme NOU forklares inkludering som et program for å endre skolen slik at den tilpasses variasjonen hos alle elever. Altså handler inkludering om å endre helheten slik at den tilpasses alle (NOU 2001:22, 2001, s. 33).

Peder Haug (2014, s. 9) forklarer inkludering i skolesammenheng slik:

*«En skole bygget på de inkluderende prinsippene skal (...) ta hensyn til alle barn, uavhengig av kategorisering, diagnoser og bakgrunn. I den inkluderende skole skal skolens virksomhet tilpasses alle elevene og deres behov, og ikke omvendt»*

Når man snakker om inkludering er altså fokuset på helheten, man støtter og hjelper eleven samtidig som man tilpasser miljøet rundt. I min oppgave er dette et viktig poeng, da jeg ønsker å se på hvordan elever med særskilte behov kan være deltakende i miljøet han eller hun er i.

## **2.1 Oppgavens videre oppbygging**

I kapittel 1 tar jeg opp valg av forskningsområde samt temaets aktualitet og formålet med oppgaven. I slutten av kapitlet har jeg klargjort problemstillingen og forskningsspørsmål.

I kapittel 2 presenteres oppgavens avgrensninger og videre struktur.

I kapittel 3 tar jeg opp aktuell teori om inkludering. Hva som ligger til grunn for arbeidet med et inkluderende læringsmiljø og hva teorien sier om hvordan man best kan tilrettelegge for dette arbeidet.

Kapittel 4 dreier seg om de metodene jeg har valgt for å gjennomføre min forskning, samt min vitenskapsteoretiske forankring. Jeg vil utdype disse metodene, og hvordan jeg har tenkt for å komme fram til valgene jeg har gjort i min forskning. I dette kapitlet vil jeg også redegjøre for validitet og reliabilitet samt de etiske aspektene.

Kapittel 5 viser presentasjonen av mine funn, med observasjoner og intervjuer.

I kapittel 6 drøfter jeg mine funn opp mot aktuell teori på området, samt mine egne betraktninger. Til slutt oppsummerer jeg funnene i sammenheng med mine forskningsspørsmål.

Kapittel 7 er en oppsummering av hele oppgaven og forskningsarbeidet. Jeg vil trekke inn mine funn og se hvordan disse besvarer mine forskningsspørsmål og problemstilling. I dette kapitlet beskriver jeg tema for videre forskning, og trekker fram en mulig konklusjon i min forskning.

### 3 Teori

For å belyse mitt tema tar jeg utgangspunkt i en gjennomgang av aktuell teori på området. Jeg vil i dette kapitlet si noe om hvorfor man bør jobbe aktivt i skolen for inkludering, og hvilke fordeler det har. Jeg vil også skrive om hvilke momenter som er viktige for å få til en faglig inkluderende skolehverdag, og eksempler på hvordan det kan gjennomføres i praksis. I tillegg til dette vil jeg skrive noe om hvilke utfordringer man kan møte på i en inkluderende skole. For å komme inn i dybden av begrepet inkludering har jeg benyttet meg av Olsen, Mathisen & Sjøbloms (2016) dimensjoner av inkludering, og samtidig underbygge deres syn med annen teori fra flere forfattere.

#### 3.1 Hvorfor inkludering?

*«Inkludering forstås ikke bare som en verdi for individet, men også for miljøet – deriblant for skolen – og for samfunnet som helhet ved at mennesker med mangfold i bakgrunn og forutsetninger lærer å omgås og leve sammen i gjensidig forståelse og respekt» Nilsen (2017a, s. 26).*

Skogdal (2014) viser til Salamancaerklæringen som sees på som viktig fordi den presiserer at alle kan lære, at alle har rett til opplæring i et inkluderende skolemiljø og at alle med funksjonsnedsettelse skal ha like rettigheter til deltakelse og utvikling som alle andre. I Salamanca-erklæringen begrunnes også inkludering med at man bekjemper diskriminerende holdninger og skaper inkluderende samfunn.

Haug (2014, s. 9) skriver at en skole bygget på de inkluderende prinsippene skal ta hensyn til alle barn, uavhengig av kategoriseringer, diagnoser og bakgrunn. Skolen skal tilpasses for alle elever og deres behov. Ikke omvendt.

I følge Skogdal (2014, s. 47) viser forskning at elevenes faglige og sosiale prestasjoner er større ved læring i fellesskap. Hun skriver videre at deltakelse og inkludering er nødvendig for menneskers utvikling og følelsesmessige velvære.

Befring (2014, 29) skriver om enrichmentperspektivet, eller berikelsesperspektivet. Dette har følgende innhold; gir vi gode vilkår for særlig vanskeligstilte og funksjonshemmede, bidrar vi samtidig til å skape de beste betingelsene for alle. Berikelsesperspektivet er et vinn-vinn



prinsipp, ved at man inviterer inn elever og mennesker med særskilte behov. En asylsøker kan fungere som morsmåslærer i stedet for å være på asylmottak, og en utviklingshemmet elev får delta i klassen på en verdig måte og vil dermed være med på å utvikle en holdningskompetanse hos de andre elevene.

Befring (2014) skriver videre at på individnivå setter berikelsesperspektivet fokus på at alle har et lærings- og utviklingspotensial, og at mangfold løftes fram som en ressurs.

Haug (2014, s. 19) viser til fire argumenter for inkludering. Disse er ideologiene bak inkludering, hva historien forteller om inkludering, hva forskning sier og de juridiske bestemmelsene.

Om ideologiene bak inkludering skriver Haug (2014) at utgangspunktet er en likhetstenkning og en likeverdighetstenkning. Det dreier seg om sosial rettferdighet og likhet, likestilling og fellesskap. En slik skole skaper et godt fundament for nasjonen.

Historien forteller oss at inkludering og integrering har blitt mer og mer vektlagt. Fra å ha spesialskoler, ble skolen gjort til felles for alle, og ifølge Haug (2014) har uten tvil integrering og inkludering gjort skolen til et bedre sted. Barn som det tidligere var utenkelig at skulle gå på vanlig skole gjør det nå, med utbytte. Grensene for inkludering og integrering er blitt flyttet, med gode resultater.

Når det gjelder hva forskning sier om inkludering henviser Haug (2014, s. 23) til en analyse gjort av Dansk Clearinghouse i 2013 for Ministeriet for Børn og Undervisning. Resultatene av analysen viser at elever med særskilte behov i klasserommet ikke har negativ effekt på den øvrige klassen. Det som derimot er avgjørende er lærerens og skoleledelsens holdning til inkludering. Den må være positiv. I tillegg er det avgjørende å ha adgang til ressurspersoner. Det juridiske perspektivet forteller oss hva disse elevene har krav på, samt deres rettigheter. Det er først og fremst opplæringsloven som forteller oss noe om dette. I tillegg kommer likestillings- og diskrimineringsloven. Menneskerettighetserklæringen er viktig, og det samme gjelder FNs barnekonvensjon. Opplæringsloven sier klart at så mye som mulig av opplæringen må foregå i klasserommet eller i basisgruppen, slik at elevens behov for sosial tilhørighet kan bli ivaretatt (Lippestad 2014).

### 3.2 Dimensjoner av inkludering

Det har, ifølge Olsen m. fl. (2016, s. 18) vært vanlig å snakke om tre dimensjoner av inkludering; faglig, sosial og kulturell. Disse dimensjonene møtes i en felles oppgave, som er å skape et læringsmiljø der elevene opplever god helse, trivsel, tilhørighet og læring.

Utdanningsdirektoratet (2015a) har valgt å skille inkludering i tre kategorier, disse er faglig, sosial og psykisk. Her er den psykiske formen forklart som hvordan eleven selv opplever sin situasjon på skolens ulike arenaer. Den faglige kategorien er forklart som elevens aktive deltakelse i et faglig fellesskap, og den sosiale kategorien er at eleven har venner og er sosialt aktiv sammen med venner.

Skaalvik & Skaalvik (2014, s.189) kaller dimensjonene av inkludering for «kriterier for en inkluderende skole». Der møter man mange av de samme begrepene og forklaringene, under annet navn.

Jeg har valgt å bruke Olsen m. fl. (2016, s. 18) sine dimensjoner av inkludering for å få et fyldigere og tydeligere bilde av hvordan disse henger sammen. Sammenhengen mellom dimensjonene illustreres i figur 3-1. Ved at dimensjonene er satt som hjørner i en trekant, ser man at de er selvstendige begreper, men at de likevel påvirker hverandre. Trekantformen synliggjør at eleven beveger seg mellom de ulike dimensjonene, men fordi fokuset flytter seg vil ikke eleven være i sentrum av disse hele tiden. Dimensjonene vil likevel være der.



Figur 3-1: Sammenheng mellom dimensjonene (Olsen m.fl. 2016, s. 18)

I tillegg til disse tre dimensjonene, introduserer Olsen m. fl. (2016) en fjerde dimensjon, den organisatoriske inkluderingen. Denne dimensjonen illustreres ved at det er en sirkel rundt trekanten i figur 3-1.

Disse fire dimensjonene av inkludering er det som til sammen utgjør den inkluderende skolen.

### **3.2.1 Organisasjonell inkludering**

Denne dimensjonen dreier seg om plassering og organiseringsformer. Altså hvor elevene får sin opplæring, om det for eksempel er i spesialtiltak. Hvis opplæringen foregår innen den vanlige skolen, hvordan er den organisert? Er eleven i vanlig klasse, på grupperom eller i enetimer? (Nilsen, 2017a, s. 24). Olsen m. fl. (2016, s. 19) legger tre premisser til grunn for organisatorisk inkludering. Disse er universell utforming, godt psykososialt miljø og tilpasset opplæring. Alle disse prinsippene er hjemlet i opplæringsloven.

### **3.2.2 Sosial inkludering**

Om den sosiale dimensjonen av inkludering, beskriver Nilsen (2017a, s. 26), at det dreier seg om i hvilken grad, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger, elevene arbeider, lærer, omgås og har gode relasjoner. Den sosiale dimensjonen omfatter elev-elev og elev-lærer. Elevens medvirkning og deltakelse i klassen eller elevgruppens arbeid og aktiviteter er et sentralt element. Dette vil gjerne ha en betydning for elevens opplevelse av trivsel, samhold og tilhørighet.

Kort sammenfattet kan man si at den sosiale dimensjonen ved inkludering er at læringsmiljøet gir tilhørighet og trygghet (Olsen m. fl. 2016, s. 18).

### **3.2.3 Kulturell inkludering**

Den kulturelle dimensjonen av inkludering kan ses i sammenheng med den generelle delen av læreplanverket for Kunnskapsløftet. Der vektlegges verdien av et visst felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag. Dermed får man noen felles referanserammer (Nilsen, 2017a, s. 28). I den kulturelle dimensjonen av inkludering kan eleven identifisere seg med læringsmiljøet, mangfoldet ivaretas og læringskulturen er høy (Olsen m. fl. 2016, s. 18).

### **3.2.4 Faglig inkludering**

Denne dimensjonen dreier seg om å arbeide sammen om noe og å dele et visst felles faglig innhold. Videre handler det om å ta del i felles arbeidsmåter og aktivitetsformer (Nilsen, 2017a, s. 27). Olsen m.fl (2016, s. 18) påpeker at faglig inkludering også er at skolen og lærer

har lagt til rette læringsmiljøet slik at enkeltelever får utnyttet sitt potensial, og får størst mulig læringsutbytte. Både planlegging, gjennomføring og evaluering må ligge til grunn i dette arbeidet.

### **3.3 Faktorer som må stemme for å få til faglig inkludering:**

Olsen m. fl. (2016, s. 25) beskriver fire sentrale faktorer for å utvikle en faglig inkluderende skole. Disse er tilpasset opplæring, læringsmiljø, motivasjon og vurdering. Disse faktorene vil jeg nå komme inn på.

*«Inkludering dreier seg ikke om overføring av barn fra spesialtiltak til vanlig skole, men om at alle barn starter sin skolegang og går sammen i sin lokale skole. Inkludering stiller ikke krav til elevers evne til å tilpasse seg for å få innpass i den eksisterende skolen, men utfordrer skolens evne til å tilpasse seg de eksisterende behovene hos alle elever» Nilsen (2017a, s. 23).*

Inkludering er med andre ord skolens ansvar. En inkluderende skole skal se forskjellene, utfordringene og evnene til alle elever. Elevene hører til på den skolen der de er, og det blir derfor opp til skolen og læreren å tilrettelegge slik at alle elever får utvikle seg til den beste versjonen av seg selv.

Mitchell (referert i Haug 2014, s. 41) har laget en formel der han presenterer løsningen for å lykkes med inkluderende undervisning. Faktorene som må være tilstede i denne formelen er:

- en visjon om inkludering og hva det innebærer
- plassering av elevene i den vanlige skolen
- tilpasset læreplan, vurdering, undervisning, aksept og fysisk tilgang
- støtte fra omgivelsene og nødvendig fagekspertise
- ressurser som er tilstrekkelige
- lederskap som setter inkludering høyt for skolen.

Å skape forutsetningene for en inkluderende skole er ut fra denne formelen en omfattende oppgave. De fleste elementer og aktører i skolen er involverte, noe som fører til at hele skolen endres (Haug, 2014, s. 41).

*«I møtepunktet mellom et godt læringsmiljø, en riktig tilpasning av opplæringen, høy læringsmotivasjon og en tilpasset vurderingspraksis legges grunnlaget for at elevene får en positiv opplevelse av å være faglig inkludert» (Olsen m. fl. 2016, s. 25)*

På bakgrunn av dette har Olsen m. fl (2016) utarbeidet fire fokusområder for faglig inkludering. Det er disse jeg i hovedsak har lagt til grunn for dette kapitlet. Områdene er synliggjort i figur 3-2. Figuren viser tydelig hvordan disse påvirker hverandre for å skape et faglig inkluderende læringsmiljø.



Figur 3-2: Fokusområder for faglig inkludering (Olsen m.fl.. 2016, s. 25)

Ved gjennomgang av forskjellige teorier om temaet, har jeg kommet fram til at å bruke disse fokusområdene som overskrifter stemmer godt overens med annen litteratur, blant annet Mitchells formel for inkluderende undervisning.

### **3.3.1 Læringsmiljø**

Utdanningsdirektoratet (2016) skriver at et godt læringsmiljø er en rettighet alle barn har, og at dette er en forutsetning for elevenes sosiale og faglige utvikling. Videre definerer de læringsmiljø som *«de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel»* (Utdanningsdirektoratet, 2016).

I 2009 til 2014 hadde Utdanningsdirektoratet en satsing som heter «Bedre læringsmiljø». Denne satsningen ble satt i gang for at skoler skulle jobbe systematisk med å forbedre og utvikle læringsmiljøet. I følge rapporter som ble lagt fram etter endt satsingsperiode kom det

fram at kunnskapsbasert, systematisk utviklingsarbeid og samarbeid mellom lærerne var viktige faktorer for å lykkes med å få et godt læringsmiljø på sin skole. I følge Utdanningsdirektoratets rapport hadde lærerne som deltok aktivt i utviklingsarbeidet mer positivt forhold til strukturen i klassen, det å hjelpe elever til bedre læringsstrategier og til lærer-elev-relasjonen (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

Det er flere faktorer som har betydning for et godt læringsmiljø. Dansk Clearinghouse for Utdanningsforskning gjennomførte en metaanalyse i 2008. Der forsket de på hvilke kvaliteter i læringsmiljøet som hadde størst betydning for elevene. Disse var:

- *Læreren inngår i en sosial relasjon til eleven.*
- *Læreren har kompetanse i å lede klassen.*
- *Læreren har fagdidaktiske kunnskaper.*

(Nordenbro, referert i Bergkastet, Duesund & Westvig 2016, s. 12)

Olsen (referert i Olsen m. fl. 2016, s. 34) skriver at kjennetegn for et *inkluderende læringsmiljø* er

- *Felles ansvar*
- *Universell utforming*
- *Kultur for læring*
- *Høy profesjonstydighet*

Det dukker, i både Olsen og Dansk Clearinghouse sine kjennetegn, opp en del viktige begreper som skal tolkes. I et godt og inkluderende læringsmiljø glir begrepene inn i hverandre og påvirker hverandre. Disse må ligge til grunn for å skape et inkluderende læringsmiljø der alle elever, uansett forutsetninger, skal kunne trives og utvikle seg. Begrepene vil jeg komme inn på under.

### 3.3.1.1 Felles ansvar, kultur for læring og universell utforming

Som tidligere nevnt er ansvaret for læringsmiljøet felles. Haug (2014, s. 41) påpeker at hvis man skal lykkes med en inkluderende skole, og kunne jobbe med enkeltfaktorene i Mitchells formel, må alle på skolen være innforstått med det og at man drar i samme retning. Han skriver videre at skolen som fellesskap må gå i en inkluderende retning, og at dette gjennomsyrrer den interne opplæringskulturen. Olsen m. fl. (2016, s. 34) understreker at det

ikke er tilstrekkelig at enkeltpersoner jobber mot dette målet, skolen er avhengig av å utvikle denne felles forståelsen sammen. Alle i skolesamfunnet, spesielt de i lederposisjoner, bør jobbe for et inkluderende læringsmiljø med respekt for alle elever.

Kulturen skal være preget av positive holdninger, man skal ikke spørre seg om det behøves ressurser, men hvilke ressurser som trengs. Det handler ikke kun om økonomiske midler, men om å se den enkelte ansattes talent og kompetanse, og hvor man bør bruke den. En fleksibel skoleledelse kan oppnå en god og hensiktsmessig ressursutnyttelse (Olsen m.fl. 2016).

Skolen skal også sørge for at forholdene ligger til rette for at alle elever skal kunne være der. Det er skolens plikt å legge til rette for et godt psykisk og fysisk arbeidsmiljø. Alle elever skal ha tilgang til alle elevområder, og tilgang til lærestoff og materiell. En elev som er blind kan lese ved hjelp av leselest, mens en elev med dysleksi bruker lydbok. Begge har likevel tilgang til lesestoffet (Olsen m. fl. 2016)

#### 3.3.1.2 Kunnskap og høy profesjonstydighet

En lærer skal ha kunnskap om flere ting. Det forventes kunnskap om lover, forskrifter og retningslinjer. En lærer skal inneha god undervisningskompetanse. Her er det forventning om at læreren har kunnskap om faget han eller hun underviser i og kunnskap om tilpasset opplæring. Herunder skal læreren kunne veilede elevene for å styrke deres læring, og vurdere læringen. Videre skal læreren samarbeide godt med andre. Det skal samarbeides med hjemmet til elevene, kollegaer og andre fagpersoner for eksempel gjennom Pedagogisk-psykologisk-tjeneste eller barne- og ungdomspsykiatrien. Etter dette kommer forventningene om at læreren skal ha kunnskap om enkeltelevne, klasseledelse og relasjonsbygging (Olsen m. fl. 2016, s. 35).

#### 3.3.1.3 Klasseledelse

I følge Utdanningsdirektoratet er det fire premisser eller arbeidsoppgaver som ligger til grunn i arbeidet med god klasseledelse:

- *En positiv og støttende relasjon til hver enkelt elev.*
- *Etablering av en god læringskultur og et læringsfellesskap.*
- *Etablering av struktur, regler og rutiner.*
- *Tydelige forventninger og motivering av elevene.* (Utdanningsdirektoratet 2014)

Alle disse premissene er tett sammenvevd for å skape god klasseledelse og et godt læringsmiljø. Bergkastet, Duesund & Westvig (2016) fokuserer mye på struktur for å jobbe mot de fire punktene fra Utdanningsdirektoratet.

Hvordan læreren forholder seg til elevgruppa og enkeltelever er avgjørende. Det må etableres regler og rutiner, og kommunikasjonen med elevene må være god. Dette gjelder alle signaler som sendes ut, både nonverbal og verbal kommunikasjon. Læreren er en rollemodell, og blir vurdert av elevgruppa i alt han eller hun gjør. Slik legger man grunnlaget for klassens sosiale klima (Bergkastet m. fl. 2016).

Videre må læreren organisere undervisningen, aktiviteter og overgangene mellom disse på en god måte. Hverdagen må være forutsigbar og tydelig, slik at elevene føler trygghet og vet hva som skal skje. Når elevene kjenner til organiseringen, reglene og rutinene vil de også kjenne til hva som forventes av dem i form av både oppførsel og arbeid.

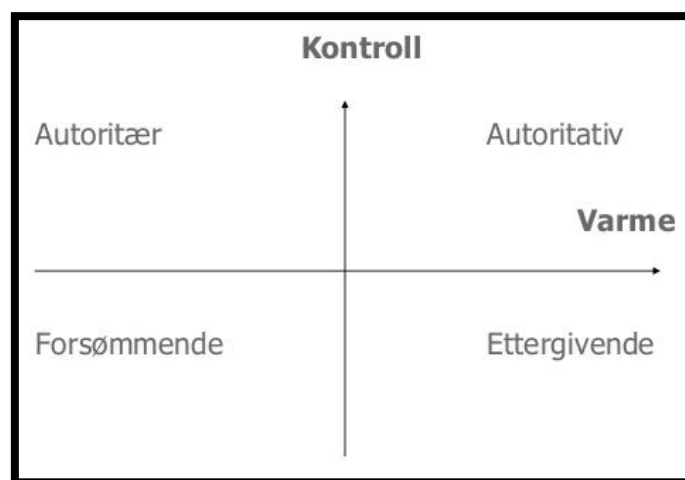
På denne måten skaper man også en god læringskultur og et godt læringsfellesskap. Ved at elevene har en rollemodell som skaper trygghet og forutsigbarhet, vil også elevene omgås hverandre på en positiv måte (Bergkastet m. fl. 2016).

#### 3.3.1.4 Den gode relasjonen

Relasjonskompetanse og gode relasjoner mellom lærer og elev er et tema det snakkes mye om. Det blir omtalt som viktig og essensielt. Det er i de senere år gjort forskning som sier at forholdet mellom lærer og elev har stor betydning for motivasjon, trivsel og læring (Skaalvik & Skaalvik 2014).

Nordahl & Overland (2015) påpeker at relasjonen mellom lærer og elev kan knyttes til lærerstil. I en modell inspirert av Baumrind (1976), forklarer de hvordan læreren ivaretar dimensjonene kontroll og varme i møtet med elever. Modellen kan brukes til å analysere hvordan man selv forholder seg til klassen, ved å justere varme og kontroll. Kontroll handler her om struktur i undervisningen, om arbeidsoppgaver blir gjort og om regler i klassen blir overholdt. Varme dreier seg om lærerens relasjon til eleven. For eksempel gjennom kritikk eller ros, anerkjennelse eller stigmatisering (Nordahl & Overland, 2015, s. 79).





Figur 3-3: Lærerstiler (Nordahl & Overland 2015, s. 79)

I modellen skilles det mellom fire lærerstiler, jfr. figur 3-3.

*Den autoritære:* der læreren har høy grad av kontroll, men lite varme. Konsekvensen av dette er at regler blir håndhevet på en undertrykkende måte, noe som ofte fører til aggresjon blant elevene.

*Den forsømmende:* der det er mangel på både kontroll og varme. Denne typen lærerstil fører til både manglende læringsutbytte og problematferd i klassen, noe som over lengre tid er skadelig for både lærer og elev.

*Den ettergivende:* læreren har lav kontroll og høy grad av varme. Her prøver man å håndheve regler, men gir seg ved press fra elevene. Konsekvensen er at elevene mister respekten for læreren.

Ønsket i denne modellen er å opprettholde det som kalles en *autoritativ lærerstil*, selv om læreren ofte beveger seg litt mellom disse aksene. Den autoritative lærerstilen medfører respekt, fordi læreren har autoritet i klassen, gode relasjoner til elevene og håndhever regler på en akseptabel måte. Det er dokumentert at en autoritativ stil gir et godt læringsutbytte (Nordenbro, Hattie, referert i Nordahl & Overland 2015, s. 80). Også Utdanningsdirektoratet (2015a) bruker den autoritative lærerstilen for å beskrive en god klasseleder.

Linder (2012) skriver at elever som opplever at lærerne anerkjenner, verdsetter og liker dem har et bedre læringsutbytte både faglig og sosialt. Elever som har en positiv relasjon til læreren blir mer motivert til skolearbeid.

For de sårbare elevene har læreren ekstra stor betydning. Noen elever trenger ekstra oppmerksomhet og støtte, og blir ekstra sårbare uten det. Læreren må sikre at alle elevene får like muligheter, og dette krever at man jobber aktivt mot å få gode relasjoner til elevene. Læreren har relasjonsansvaret (Drugli, referert i Bergkastet m. fl. 2016).

Elevenes relasjoner til hverandre er også en viktig faktor i et inkluderende læringsmiljø. Klassifisering dreier seg om mennesker i samspill, og oppstår i møtet mellom mennesker. De som møtes definerer hverandre som innenfor eller utenfor sosiale kategorier. Jenkins (2000) beskriver to typer klassifisering: Den ene er når et individ eller en gruppe definerer seg selv ut fra hvordan de tror andre ser dem. Da kan eleven tro at han eller hun er dårligere enn andre fordi vedkommende sammenligner egne resultater med andres. Den andre måten å klassifisere på er ved at en elev plasseres i en bestemt kategori. Et eksempel er at elever har klassifisert en medelev som dårlig i matematikk, og unngår dermed å samarbeide med denne eleven (Olsen m. fl. 2016, s. 46).

### **3.3.2 *Motivasjon***

Skaalvik og Skaalvik (2014, s.27) beskriver motivasjon som forklaring på elevs valg av aktiviteter, deres atferd, innsats og utholdenhet. Samtidig forklarer motivasjon unngåelse av aktiviteter. Motivasjon og selvoppfatning er viktige faktorer for ny læring. Motivasjon er tett knyttet opp mot mestring og selvverd. Den er drivkraften i læring, og elevene må kjenne på mestringsfølelse for å holde den oppe.

En undersøkelse gjennomført av Olsen m. fl. (2016) viser at elever med lav måloppnåelse ble mest motiverte av lærere som viste omsorg og ga faglig støtte. Her kommer man tilbake til hvor viktig lærer-elev-relasjonen er.

Motivasjon og klasseledelse er også tett sammenvevd. Et læringsmiljø der elevs mestring er i fokus, og der man gir arbeidsoppgaver elevene har mulighet til å mestre, gir motivasjon. Elever som mestrer bygger opp forventninger om å mestre neste gang de får en oppgave. Elevene trenger også å føle seg som aktører i egen læring, og å ha innflytelse. Elevene får ta egne valg innenfor gitte rammer, noe som også gir motivasjon til videre læring. Tilhørighet i egen klasse har også en sammenheng med motivasjon. Å føle at man er trygg, verdsatt og anerkjent i læringsmiljøet er en viktig faktor for å være motivert til skolearbeid (Folkvord

2016). Sammenhengen mellom tilhørighet og motivasjon er også et viktig poeng for å jobbe for mer faglig inkludering.

### **3.3.3 Vurdering**

Formålet med vurdering er å fremme læring og å utvikle elevens kompetanse. Vurderingen skal gi gode tilbakemeldinger til eleven. Underveisvurderinger brukes som et redskap i læreprosessen, som et grunnlag for å tilpasse opplæringa og å bidra til å øke elevens kompetanse. I 1-7 trinn påpekes det at elevene skal ha vurdering uten karakter. (Opplæringslova, 1998)

Olsen m. fl. (2016) skriver at vurdering tidligere handlet om å undervise og deretter vurdere for å sjekke at elevene kunne det de skulle. Nå dreier det seg om hvordan elevene skal vurderes for å øke motivasjonen, få bedre hjelp og dermed øke kompetansen.

### **3.3.4 Tilpasset opplæring og tidlig innsats**

*«Likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen. Det betyr at opplæringen må være tilgjengelig for alle, og at alle skal få gode muligheter for læring, mestring og utvikling. Elever og lærlinger er ulike, og derfor har de ulike behov og forutsetninger. Et likt tilbud til alle gir ikke et likeverdig tilbud. For å gi et likeverdig tilbud, må skolen gi en variert og differensiert opplæring. Det er dette som ligger i opplæringslovens bestemmelser om at opplæringen skal tilpasses elevenes og lærlingenes forutsetninger. Retten til tilpasset opplæring kan ivaretas innenfor opplæringens ordinære rammer eller i form av spesialundervisning» Meld. St. 30 (2003-2004), 2004, s. 85)*

Skaalvik & Skaalvik (2013, s. 186) skriver at grad av tilpasning av undervisningen til elevens læreforutsetninger er et sentralt aspekt ved læringsmiljøet. For at eleven skal kunne oppleve mestring i skolen er en slik tilpasning en forutsetning. For å kunne gjennomføre en slik tilpasning, skriver Buli-Holmberg (2017, s. 98) at læreren må ha kjennskap til elevens faglige læreforutsetninger. I denne sammenhengen er det også naturlig at læreren har kjennskap til alle elevenes forskjelligheter, behov og bakgrunn. Kjennskap til elevens behov får læreren blant annet gjennom teamarbeid og samarbeid med enkeltelevens individuelle opplæringsplan (heretter kalt IOP).

I klasser der elever mottar spesialundervisning er det viktig at undervisningsplanene til denne eleven utnytter muligheten for å være inne i klasserommet og i undervisning sammen med sine medelever. Elevens individuelle opplæringsplan og klassens planer bør tilpasses hverandre. Det vil være hensiktsmessig at lærer og spesialpedagog samarbeider for å finne ut hvordan eleven med særskilte behov kan delta mest mulig sammen med klassen sin. I et inkluderingsperspektiv må det da drøftes hvordan undervisningsmetoder og mål tilrettelegges innenfor elevens og klassens rammer (Nordahl & Overland 2015, s. 113).

Olsen m. fl. (2016, s. 88) viser til at tilpasset opplæring har to forståelser. En smal forståelse, der tilpasningen er individualistisk og knyttet til enkelteleven. Den andre, og vide forståelsen, er der tilpasset opplæring er en ideologi som preger hele skolen.

De skriver videre at selv om skolen jobber med en ideologi om at tilpasset opplæring preger hele skolen, vil det elevene erfarer, være det som er direkte relatert til dem. Elevene må møte variasjon og muligheter for valg, slik opplever de at opplæringen er tilpasset deres forutsetninger og evner (Olsen m. fl. 2016, s. 85).

Tidlig innsats er beskrevet i Stortingsmelding 18 (2010-2011). Her påpekes det at tidlig innsats er viktig for sosial utjevning:

*«Tidlig innsats og en god start er sammen med høy lærer- og skolelederkompetanse, gode systemer for vurdering og tilbakemelding og variasjon i opplæringen viktige forutsetninger for sosial utjevning» (Meld. St. 18 2010-2011, 2011, s. 8)*

Dunst (referert i Hausstätter 2012a, s.188) beskriver viktigheten av tidlig innsats i et inkluderende perspektiv. Elevene får blant annet mulighet til å optimalisere sine kompetanser, ved å utøve eksisterende og utvikle nye. Det utvikles også ressurser og muligheter på bakgrunn av sosiale og kulturelle erfaringer.

Tidlig innsats er videre viktig for å utvikle alle elevers holdninger til at mennesker er ulike. Ved at alle elever er med i fellesskapet i skolen, og får tidlig hjelp og tilpasset opplæring, kan man hjelpe de som trenger det og samtidig skape en holdningskompetanse hos elever for øvrig.

### **3.4 Forholdet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning**

Den ordinære opplæringen har, som vi vet, alle lovfestet rett til. Spesialundervisning derimot, gis kun til de elevene som ikke har tilstrekkelig utbytte av den ordinære opplæringen (Opplæringslova, 1998).

Det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske feltet har historisk sett vært lite opptatt av hverandre. Målet med spesialundervisning er at den sammen med den ordinære undervisningen skal gi eleven et bedre tilbud. Spesialundervisningen kan ha en dobbel funksjon, den hjelper elevene som trenger det, samtidig som den er en avlastning for den ordinære undervisninga (Festøy & Haug, 2017, s. 55).

I følge Haug (2014, s. 26) kan forholdet mellom det som skjer i den ordinære undervisninga og behovet for spesialundervisning illustreres med komplementaritetsteorien. En ordinær opplæring med høy kvalitet reduserer behovet for spesielle tiltak. Er derimot kvaliteten på den ordinære undervisningen lav, vil behovet for spesielle tiltak være høyt.

#### ***3.4.1 Samarbeid mellom lærer og spesialpedagog***

Det finnes forskjellige typer skolekulturer. I noen skoler er de ansatte i et tett samarbeid, med felles fokus og felles mål. I andre skoler er de ansatte individualister, som jobber i sitt klasserom, med sine elever og finner ut av ting på egenhånd. For å jobbe mot et inkluderende læringsmiljø forutsetter dette at skolen, og da også læreren og spesialpedagogen, har et tett samarbeid.

Mange elever som mottar spesialundervisning, tilbringer mye av tiden inne i klasserommet i den ordinære opplæringen. Disse elevene er avhengig av den tilpasningen og det fellesskapet de møter der. I et inkluderingsperspektiv er da samarbeidet mellom spesiallærer og lærer ekstra viktig med tanke på elevens samlede opplæringstilbud, og for å ivareta fellesskap og tilpasning (Nilsen 2017b, s. 55).

I undersøkelser Nilsen (2017b) har gjort viser det seg at samarbeidet om planlegging mellom lærer og spesiallærer er begrenset. I blant annet utformingen av enkeltelevens IOP tar spesiallæreren mye av ansvaret alene. Konsekvensen kan da bli at lærerens manglende kunnskap om elevens IOP, gjør at eleven ikke får den tilpassede opplæringen han eller hun trenger.

Undersøkelsen viser også at det er manglende samarbeid i planleggingen av den ordinære undervisningen. For at elever som mottar spesialundervisning skal få et godt utbytte av den ordinære opplæringen, trenger han eller hun ofte tilpassede arbeidsplaner. I utformingen av disse arbeidsplanene samarbeider spesiallærer og lærer sjeldent (Nilsen 2017b, s. 56). Denne forskningen bekreftes av Gillespie (2016) som avdekker at faglærer og spesiallærer sjeldent samarbeidet rundt årsplaner og IOPer. Langsiktig samarbeid forekom også sjeldent.

Matematikkfaget, som Gillespie (2016) har forsket på, kunne for elever med spesialundervisning oppleves som to fag på grunn av store forskjeller i spesialundervisningen og den ordinære opplæringa. Dette påpekes også av Festøy & Haug (2017, s. 62); elever som mottar spesialundervisning kunne gå ut fra en engelsktime for å ha norsk, og når de kom tilbake var det ikke lenger engelsk, men et annet fag. Dette tyder på mangel på samarbeid i planleggingsfasen og mangel på innsikt i andres undervisning. Gillespies (2016) forskning viste også at for disse elevene virket det som tiltak for trygge rammer og sosial inkludering var vanligere enn fokus på faglig framgang.

Nilsen (2017b, s. 56-57) peker på en annen følge av mangelen på samordning av arbeidsplaner og arbeidsmengde. Tempoet i klassen blir for høyt, og enkelteleven mestrer ikke å henge med. Dette kan føre til at eleven ønsker seg ut av klassen i stedet for å ta del i den ordinære undervisningen. Et felles ansvar er derfor avgjørende for at den ordinære undervisningen skal kunne møte mangfoldet i klassen.

I følge Festøy & Haug (2017) peker flere lærere på tid som en av grunnene til at samarbeidet mellom lærer og spesialpedagog er begrenset. Det er rimelig å tenke at dette kanskje kan være et hinder. Et annet perspektiv er hva man velger å prioritere tiden sin til. På småskoletrinnet er ofte samme lærere inne i klassen gjennom store deler av skoledagen. Dette burde gi gode forutsetninger for samarbeid.

Innledningsvis i oppgaven ble figur 1-1 presentert. Figuren illustrerer holdninger til inkludering i skolen. Den viser at lærerne var minst positive til inkludering. Lærerne opplevde et behov for å finne praktiske løsninger i hverdagen, og dro nytte av at enkeltelever mottok undervisning enkeltvis eller i grupper. Det skal likevel påpekes at man ser en endring i praksis når det gjelder inkludering. At elever skal få mer av undervisningen sin i klasserommet vektlegges nå høyere enn tidligere (Wendelborg m.fl. 2017, s. 66).

### **3.4.2 SPEED-prosjektet**

SPEED-prosjektet har i løpet av årene 2012-2017 forsket på funksjonen av spesialundervisning.

I prosjektet kommer det fram at ulikhetene mellom den ordinære undervisninga og spesialundervisninga er mindre når undervisninga organiseres likt. Det kommer fram at læringsutbyttet er større når man arbeider i mindre grupper. Spesialundervisninga skiller seg da fra den ordinære undervisninga ved at det er mer tilrettelagte oppgaver. Elevene får mer voksenstøtte, de er mer muntlig aktive og de løser flere oppgaver, men er samtidig mindre aktiv i fellesskapet.

Spesialundervisning er individrettet, den gir høyere læringsutbytte ved at elevene får omfattende tilrettelagt undervisning og faglig støtte. Samtidig foregår den som oftest segregert fra det ordinære tilbudet. Ofte er elevene ute av klasserommet, og det er en kjent sak at dette kan virke stigmatiserende (Haug, 2015).

Grunnene til at undervisningstilbudet ender som segregert kan være flere. Det kan være fordi man ikke ønsker å endre sin praksis i den ordinære undervisninga, det kan være at eleven som mottar spesialundervisning trenger skjerming fra fellesskapet og det kan være motsatt, fellesskapet trenger skjerming fra eleven som mottar spesialundervisning (Haug, 2015).

Jeg vil derfor nå se på hva som må stemme for å få til en faglig inkludering. Hvilke faktorer som må ligge til rette, og hva som skal til for å gjennomføre spesialundervisningen inne i klasserommet.

## **3.5 Så, hvordan kan man gjennomføre?**

Jeg har nå skrevet om faktorer som må stemme for å få til en inkluderende opplæring, og la da til grunn Olsen m. fl. (2016) sine fokusområder for faglig inkludering.

Nå vil jeg si noe om hva teorien sier om hvordan man kan gjennomføre, og hva man kan gjøre i praksis for å nå målet om faglig inkludering for alle elever. Jeg vil også fokusere på hvordan man kan nå de andre tre dimensjonene av inkludering. Mye av det jeg skriver om i dette kapitlet vil være generelt for alle elever. Forskjellen er at «normaleleven» vil kunne lære og utvikle seg selv om ikke alt er strukturert hele tiden, mens elever som trenger ekstra støtte har enda større behov for forutsigbarhet, struktur og gode støttespillere for å utvikle seg og for å kunne være en del av læringsmiljøet.

### **3.5.1 Læringsmiljø i praksis**

Jeg har allerede fastslått at et godt læringsmiljø er en forutsetning for god læring.

For å jobbe mot et godt lærings- og klassemiljø, må læreren ha kompetanse innen klasseledelse, bygging av relasjoner og god kunnskap i fagene han eller hun underviser i.

#### *3.5.1.1 Struktur og organisering*

Arbeid med struktur er viktig, og felles regler og rutiner kan med fordel starte før elevene har første skoledag. Noe man bør tenke gjennom er hvilke kjøreregler man ønsker at elevene skal mestre og hvilke rutiner og strukturer som bør innarbeides for å hjelpe elevene til å ta gode valg (Bergkastet m. fl. 2016). For de aller fleste, både voksne og barn, er struktur og forutsigbarhet viktig for å takle hverdagen på en best mulig måte.

For å skape et mest mulig oversiktlig læringsmiljø kan man gjerne ha faste plasser. Alle elevene vet da hvor de skal sette seg, og kommer fort til ro. Gjerne kan to og to sitte sammen og jobbe som læringspartnere. Elevenes plasser bør være slått opp på et kart, slik at andre lærere og vikarer også har oversikt. Å ha en fast plass skaper trygghet for alle elevene (Bergkastet m. fl. 2016).

Læreren bør være tydelig. Ved oppstart av timer må man være tilstede, og det må være tydelig når økta begynner (Bergkastet m. fl. 2016). Det er også viktig at alle lærere som underviser i klassen kjenner til de samme rutinene for oppstart. Starter man for eksempel med en samlingsstund hver morgen, bør den være preget av lik struktur hver gang. I tillegg kan man gjerne skrive en dagsplan på tavla og gjerne ha bilder sammen med skrift. Bildene og ordene man bruker bør være kjente og gjenkjennbare, og de samme uansett hvilken voksen som er tilstede. Da kan elevene gå tilbake og sjekke hvis de ikke fikk med seg informasjon, eller trenger en påminnelse. Dette gir oversikt og trygghet for elever som trenger det. Faste holdepunkter som er der hver dag gir også trygghet. Disse bør stå på dagsplanen. Har man for eksempel frukt eller friminutt til faste tider? Er det aktiviteter, skolekonserter eller turer som havner på en uventet dag, må dette gis tydelig informasjon om både verbalt og gjennom dagsplanen.

Når elever ikke gjør det de får beskjed om, kan det være fordi de ikke forstår hva som blir sagt. Da er det viktig å formidle beskjeder tydelig og effektivt. Beskjeder formidles ikke som spørsmål, men som utsagn. For å formidle beskjeder på en best mulig måte forutsetter det at læreren har god kontakt med elevene. I stedet for å rope gjennom rommet bør man gå bort til



eleven og henvende seg direkte og i korthet. Når elevene er i gang med arbeidet sitt kan læreren gå rundt og veilede, gi positive tilbakemeldinger og vise at man ser elevene. For å få kontakt med alle elevene samtidig under for eksempel arbeidsøker, eller når man trenger elevenes oppmerksomhet, kan man bruke signaler. Da kan man øve sammen med klassen på et signal som alle kjenner. Det kan være tre klapp eller for eksempel en frase som «en, to, tre, her kommer en beskjed» (Bergkastet m. fl. 2016, s. 33).

Bergkastet m. fl (2016) fremhever viktigheten av proaktiv klasseledelse. I lærerens lederjobb må man forholde seg til at elever forstyrrer andre og skaper uro. Til tross for at man har jobbet for å skape gode forutsetninger for arbeidsro. Derfor bør læreren vektlegge hva som kan gjøres i forkant. Ved å være en tydelig leder, skape gode rutiner og ved å gi oppmerksomhet til positiv atferd, vil man forebygge dårlige valg og regelbryting.

#### 3.5.1.2 Relasjon og motivasjon

At læreren møter elevene med respekt og anerkjennelse har stor betydning for elevenes læring. Anerkjennelse er et begrep som er sentralt, og dreier seg om lærerens væremåte. Det dreier seg om å sette seg inn i andres opplevelser, for å ta imot og forstå andre. Anerkjennelse dreier seg om at elevene føler seg sett, og at læreren er involvert og interessert i elevene sine. Læreren må også være anerkjennende i elevenes mestringsforsøk. Ved å oppleve støtte i læringsprosesser hjelper den voksne elevene videre ved å gi motivasjon, noe som er viktig i videre læringsprosesser (Bergkastet m. fl. 2016, s. 41).

Måten den voksne møter elevene på gjennom dagen er også avgjørende. Man må være bevisst sin egen uttrykksform. Alt voksne gjør, blir «plukket opp» av elevene. Både det verbale og det nonverbale. Et smil kan være mer enn bare et smil, og er det uekte og falskt plukkes dette opp. Det er viktig å være troverdig og positiv sammen med elevene (Bergkastet m. fl. 2016, s. 44).

For de sårbare elevene kan læreren være ekstra viktig. Det kan være elever som ikke klarer å opprette kontakten mot læreren selv, og som ikke søker kontakt. Da har læreren et ansvar. Alle elevene må ha de samme mulighetene til å skape gode relasjoner med de voksne rundt seg. Også når det gjelder elever som har en utfordrende atferd, må læreren ta utgangspunkt i at eleven ønsker å være rasjonell. Læreren må bli kjent med elevenes tanker om seg selv, og dermed bekrefte behovet for å bygge relasjoner (Bergkastet m. fl. 2016, s. 48, 49).

*«Et menneske forstår seg selv og sin verdi langt på vei gjennom å speile seg i andres reaksjoner på sin atferd. Det kan derfor gi store ringvirkninger om en elev med stort læringspotensial opplever seg oversett eller masete, eller om en elev med lav måloppnåelse opplever å komme til kort gang etter gang» (Olsen m.fl. 2016, s. 55)*

Læreren må derfor også være bevisst elevenes relasjoner til hverandre. Det må unngås at elever blir klassifiserte som «annerledes» i negativ forstand, og dermed kan komme til å føle seg stigmatiserte av sine medelever. Gjennom lærerens relasjoner til elevene, vil han eller hun ha kunnskap om elevenes læringspotensial og stil. Da har man mulighet til å sette sammen grupper som gir hverandre et faglig løft. Slik kan man gi flere elever tilhørighet i det samme fellesskapet (Olsen m.fl. 2016, s. 61). Dette kan også knyttes til læreren som rollemodell ovenfor elevene, lærerens reaksjoner på elever oppfattes av klassen, og kan ha innvirkning på klassens opplevelse av medlever. Dette er det viktig å være bevisst på.

### 3.5.1.3 Læringsfellesskap

I Kunnskapsløftets generelle del står det at «*en persons evner og identitet utvikles i samspillet med andre – mennesket formes av sine omgivelser samtidig som det er med på å forme dem*» (Utdanningsdirektoratet 2015c). For mange elever er dette problemfritt, men for andre er det vanskeligere. Notvik Berg (2014) fremhever viktigheten av medelever. De fungerer som rollemodeller for hverandre. Elever som har egne utfordringer kan noen ganger ta dette ut på sine medelever. Da er det viktig at det er voksne til stede for å ha oversikt over hva som utløser negativ atferd. De voksne bør være tett på og avlede frustrasjonene. Slik kan man unngå at medelever blir utrygge. Et eksempel på hvordan medelever hjelper hverandre er «friminuttvenner» for å skape sosial tilhørighet i fellesskapet. Det går ut på at en eller to klassekamerater er sammen med eleven i en angitt tid i friminuttene. Dette bør gå på rundgang. Læreren bør ha en åpen kommunikasjon med klassen om hvorfor man gjør dette, og la klassen komme med innspill. Det er viktig at dette gjennomføres på alle premisser (Notvik Berg 2014).

En liknende ordning kan man også ha med læringspartnere. Barn identifiserer seg med andre barn, og læring ved eksempel er kraftfullt. Ofte fungerer det bedre å la en medelev vise hva man skal gjøre, enn å vise og forklare som voksen. Det er likevel et viktig poeng at barn ikke får de oppgavene en voksen skal ha, og man kan presisere at medelevene skal være sammen med eleven, og ikke passe på (Notvik Berg 2014). Læringspartnere er sammen i en viss

periode. I løpet av et år har det fleste vært læringspartnere. Læringspartnere er gode verktøy både i den sosiale og den faglige læringen (Bergkastet m. fl. 2016, s. 63).

Også gruppearbeid og stasjonsarbeid er gode måter å sette sammen elever på. Å jobbe i små grupper er oversiktlig for elever som trenger det, og lar læreren få bedre tid til de enkelte i gruppene. Det er likevel noen faktorer man bør tenke over. I følge forskning gjort av Olsen m. fl. (2016, s. 78) føler elever med lav måloppnåelse ofte at de ikke har så mye å bidra med i gruppearbeid. Elever med høy måloppnåelse opplever det på sin side tidvis frustrerende å jobbe med medelever de oppfatter som faglig svake.

### ***3.5.2 Vurdering i praksis***

For å fremme læring og å utvikle kompetanse kreves det at læreren kartlegger elevene. Det finnes ulike vurderingsformer, der fokus er hvordan man best kan hjelpe elevene til å bli mer motiverte og øke sin kompetanse (Olsen m.fl. 2016, s. 123).

Elevene skal ha undervisvurdering og halvårsvurdering hvert år (Olsen m.fl. 2016). Tilbakemeldingene til elevene bør fokusere på videre arbeid fremover. For elever med særskilte behov kan vurdering være mer utfordrende enn hos «normaleleven». Det er viktig å huske at eleven skal vurderes ut fra seg selv og sin kompetanse.

Eksempler på hvordan man kan jobbe med vurdering for læring er beskrevet av Dale (referert i Olsen m.fl. 2016, s. 127) ved fire kjennetegn. Det første er å stille eleven spørsmål og gi oppgaver. Deretter skal eleven ha konstruktive tilbakemeldinger. Videre er punkt tre elevenes vurdering av hverandre og seg selv, og punkt fire er å bruke formativ vurdering av summative tester. Summative tester vil være for eksempel ved avslutning av et tema, og den formative vurderingen er en vurdering underveis, der målet er å fortelle hvor elevene er i læringsprosessen.

### ***3.5.3 Tilpasset opplæring i praksis***

Idsøe & Skogen (referert i Olsen m.fl. 2016) omtaler fire prinsipper for tilpasset opplæring. Disse komponentene er vesentlige, fordi alle elever har forskjellig kunnskapsnivå og måter å lære på.

Prinsippene er:

1. tilpasning av elevens faglige nivå. Altså må læreren bygge videre på de ferdighetene eleven allerede har. Det må også kartlegges jevnlig, både i løpet av året og ved overgang til ny klasse. Kartlegging er lærerens eneste metode for å kunne tilpasse undervisningen for alle elevene. Til dette kan man for eksempel bruke observasjon, elevsamtaler, standardiserte prøver eller prøver læreren selv utformer.

2. tilpasning av elevens læringskapasitet. Da må læreren forholde seg til elevens potensial for læring. Dette kan være vanskelig å kartlegge, men lærerens relasjon til eleven vil være med på å gi et helhetlig bilde. I denne jobben er det viktig at læreren vet at det er store forskjeller mellom elevene, og enkeltelevne skal lære ut fra sitt eget læringspotensial.

3. tilpasning til elevens læringsstil. Læreren må vite hvilke forutsetninger eleven trenger for å være i en optimal flytsone. Dette kan dreie seg om hvordan eleven best lærer, for eksempel i gruppearbeid eller enetimer. Og om eleven for eksempel lærer best visuelt eller auditivt.

4. vektlegging av samarbeid og relasjonelle ferdigheter. Her tar man utgangspunkt i at opplæringen foregår i en mest mulig inkluderende kontekst. Det sosiale livet i skolen bør være et mål i seg selv, og samarbeid bør også være en stor del av opplæringen. For å trene på samarbeid er det viktig at den tilpassede opplæringen også brukes til samarbeidstrening og å øve på relasjonelle ferdigheter (Idsøe & Skogen, referert i Olsen m.fl. 2016, s. 87).

#### **3.5.4 Samarbeid om spesialundervisning i praksis**

Elever som mottar spesialundervisning skal ha en IOP som bygger på enkeltvedtak. Nordahl og Overland (2015) påpeker at IOPen bør utarbeides av alle lærere som underviser eleven, og det er naturlig at kontaktlærer er med i planleggingsarbeidet. Det bør jobbes i team for å utarbeide planen. Teamarbeidet begrunnes slik:

- *At det etableres en felles pedagogisk plattform for opplæringen*
- *At lærerne gjennom refleksjon og drøfting bevisstgjøres elevens forutsetninger, muligheter og behov*

- *At valg som blir tatt om opplæringen kan begrunnes ut fra en felles referanseramme som blant annet gjelder rammebetingelser for opplæringen*
  - *At den enkelte lærer får et eierforhold til målsettinger, arbeidsmåter og andre sider ved opplæringen*
  - *At alle som er involvert i opplæringen ansvarliggjøres for gjennomføring av den individuelle opplæringsplanen*
  - *At arbeidet i lærerteamet muliggjør en helhetsvurdering av opplæringstilbudet*
  - *At elevens opplæring er et fellesansvar og ikke bare ansvaret til en lærer*
- (Nordahl & Overland 2015, s. 109).

### **3.5.5 Teknologi som inkluderingsredskap**

Gjennom teknologi kan man gi elever med en rekke utfordringer mulighet til å enklere følge den ordinære undervisningen som en del av den øvrige elevgruppen (Nordahl m. fl. 2018). Elever med lese- og skrivevansker kan for eksempel bruke talestyring og digitale lese- og skriveverktøy (Statped 2017b).

Det finnes blant annet en rekke e-bøker og lydbøker, slik at eleven kan få sitte sammen med resten av klassen under for eksempel stillelesing. Det finnes apper som tar tiden for deg, hvis eleven for eksempel trenger å bytte mellom arbeidsoppgaver hyppigere enn resten av klassen. Det finnes programmer og apper som gjør bokstavinnlæring til en lek, og en rekke læremidler som flere elever kan bruke i fellesskap og samarbeide om.

Riktig bruk av teknologi kan bidra til økt inkludering, men feil bruk kan føre til ekskludering. Det er derfor viktig at læreren tilpasser bruken av iPad og PC (Statped 2017b).

## **3.6 Refleksjon over egen praksis**

Hvordan de voksne i skolen ser på elevene er viktig for den jobben som gjøres i klasserommet. Som jeg skrev innledningsvis, kom det fram i følgeevalueringen og rapporten fra prosjektet «Vi sprenger grenser», at det må jobbes med holdningene til de som jobber i skolen. Det er viktig at voksne ser på barn med særskilte behov som «barn i vanskeligheter» og ikke «barn med vanskeligheter», slik at man ikke stigmatiserer (Ratner 2018).

Man bruker refleksjon på to måter når man arbeider med inkludering. På den ene siden jobber man på et overordnet verdimesig plan, da handler det om å skape mening rundt hvorfor man jobber med inkludering. På den andre siden handler det om det mer konkrete arbeidet med for

eksempel handlingsplaner for barn som har særskilte behov. Da bruker man refleksjon til å analysere læringsmiljøet, og finner ut hvordan man best kan tilrettelegge miljøet og undervisningen (Ratner 2018).

For å kunne bruke refleksjon som verktøy må man skape en arbeidsplass der det er lov å be om hjelp når noe er vanskelig, og der man tillater feil. Man må også tillate at det stilles kritiske spørsmål til ens egen og kollegaers praksis. Det må være kultur for åpenhet. I tillegg må det settes av tid. Refleksjon tar tid og ressurser, men betaler seg tilbake senere (Ratner 2018).

### **3.7 utfordringer ved en inkluderende skole**

I en skole basert på en inkluderende tankegang er utfordringen, som nevnt tidligere, at kvaliteten på opplæringen skal være så god at behovet for særskilte tiltak blir redusert til et minimum (Haug, 2014, s. 25). Behovene til hver enkelt elev er selvfølgelig individuelle, og noen elever har likevel behov for spesialundervisning i tillegg til å delta så mye som mulig i den ordinære undervisningen. Videre er en av utfordringene at omfanget av spesialundervisning virker høyt i skolen i dag. Dette indikerer da at kvaliteten på den ordinære opplæringen ikke er god nok. Nordahl (2009) påpeker at svak klasseledelse har gjort at lærere strever med å mestre elevgruppa.

I tillegg er det en utfordring at mye av spesialundervisningen ikke foregår på en inkluderende måte, men i segregerte former. Dette bekreftes av Nordahl m. fl. (2018), som påpeker at det meste av spesialundervisningen foregår i grupper eller enetimer. GSI oppga skoleåret 2016/2017 at elever i enetimer eller grupper var 50% (Utdanningsdirektoratet 2016-2017). Bruk av assistenter i stedet for pedagoger har også ofte sosialt ekskluderende konsekvenser (Nordahl m. fl. 2018, s. 215).

En av hovedutfordringene i dagens skole er at reformer kan skape utfordringer i inkluderingsarbeidet. Et eksempel på dette er ifølge Haug (2014, s. 28) Kunnskapsløftet som skulle øke kvaliteten på opplæringen. Her viser resultater at omfanget av spesialundervisning har økt med 50% siden iverksettingen av reformen. Forklaringen på dette er at den faglige prestasjonsorienteringen har økt. Følgelig påvirker dette undervisningen, og flere elever klarer ikke å følge med.

Det er også utfordringer knyttet til deltakelse. Haug (2014, s. 32) skriver at skolen er blitt mye mer elevaktiv og oppgaveorientert. Elever bruker mye tid på å løse oppgaver individuelt, i grupper eller klassevis. Dette stiller krav til selvstendighet hos elevene. Utfordringen her er å finne arbeidsformer som gir mulighet for deltakelse. Dette er individuelt for hver klasse og hver elev.

Det har lenge vært kontroversielt å være opptatt av utbytte. Utbytte handler om resultater, og resultater kommer ut av å være en deltaker i fellesskapet og ha mulighet til medvirkning. Når det gjelder medvirkning betyr ikke dette å «få viljen sin». Det betyr å få ytre sin mening, og bli vurdert på lik linje med andres synspunkter (Haug, 2014, s. 34). Når det gjelder utbytte, har ideologien i skolen vært at prosessen har vært viktig. Når prosessen er god utøver man god pedagogikk. Denne tankegangen har vært i endring, blant annet på grunn av internasjonale tester Norge tar del i. I dag er det vanligste målet i skolen faglige resultater. Læreplanen for skolen lister likevel opp en rekke andre viktige områder for utvikling. For eksempel mestring, utforskertrang, tillit og respekt. Dette er noe man ikke kan måle gjennom standardiserte tester i norsk og matematikk (Haug, 2014, s. 35). Samtidig påpeker Haug (2017) at det ofte er lave faglige forventninger til elever som mottar spesialundervisning. Dette innebærer ofte at det er mer fokus på aktivitet enn læring og utvikling, noe som også ble bekreftet gjennom Gillespies (2016) forskning om lærersamarbeid. Nordahl m.fl. (2018) påpeker også at læringsutbyttet for elever som mottar spesialundervisning ikke samsvarer med ressursene som blir brukt.

Hausstätter (2012b, s. 131) beskriver utfordringer i sammenheng med elevers individuelle opplæringsplaner og den ordinære undervisningen. En elev skal ha en IOP når han eller hun ikke får tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisninga. Dette betyr da at spesialundervisningen må tilby noe annet enn den ordinære undervisninga. Her oppstår det en konflikt mellom det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske feltet, ved at spesialundervisning må være noe som er annerledes enn den ordinære undervisninga. En IOP bør ha et bredt perspektiv slik at den kan være et redskap for at skolens ressurser blir forent mot en felles opplæringsstrategi.

### **3.8 Sentrale teoretiske perspektiv**

Jeg vil i min drøftingsdel av oppgaven fokusere spesielt på noen forfattere og deres perspektiver.

Det overordnede perspektivet i drøftingsdelen er inspirert av Olsen, Mathisen & Sjøbloms (2016) prinsipper for en inkluderende opplæring.

Det inkluderende læringsmiljøet vil drøftes opp mot blant annet Skogdal (2014), Haug (2014), Olsen, Mathisen & Sjøblom (2016), samt Befring (2014).

Klasseledelse vil i hovedsak drøftes opp mot Bergkastet, Duesund & Westvig (2016), Nordahl & Overland (2015) samt Haug (2014, 2017)

Forholdet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning vil blant annet drøftes opp mot Haug (2014, 2015, 2017), Nilsen (2017) og Nordahl & Overland (2015). Samt Idsøe & Skogen referert i Olsen m.fl. (2016).



## **4 Metode**

I dette kapitlet vil jeg presentere min vitenskapsteoretiske forankring, og hvordan forskingsprosjektet er blitt gjennomført.

### **4.1 Vitenskapsteoretiske refleksjoner**

Gjennom arbeidet med å finne et design og metode har jeg gjort meg noen refleksjoner over hvordan vitenskapsteoretisk tilnærming jeg vil benytte i min oppgave.

#### **4.1.1 Fenomenologi**

Jeg vil ha en fenomenologisk tilnærming i min oppgave. Oppgaven vil være inspirert av denne tilnærmingen, men jeg vil ikke benytte meg av fenomenologi som kvalitativ design. Jeg vil heller ikke benytte meg av fenomenologi som analysemetode, men som et utgangspunkt for å finne meningen i innholdet av det jeg studerer.

I følge Johannessen, Tuft og Christoffersen (2015, s. 82) er fenomenologisk filosofi læren om «det som viser seg», altså tingene eller begivenhetene slik «de viser seg» eller «framstår» for oss, slik de umiddelbart oppfattes av sansene.

Postholm (2011, s. 41) beskriver fenomenologiske studier som den meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen. Slik Postholm (2011, 43) beskriver fenomenologiske studier, kan man se på det som en utforsking av en prosess eller en pågående hverdagsaktivitet. Hensikten med forskningen er å prøve å fange opp informantenes perspektiv eller opplevelse av erfaringer i en naturlig setting. Videre er hovedformålet med fenomenologisk forskning å forstå meningsfulle, konkrete relasjoner som er tilstede i en erfaring i en bestemt situasjon i en spesifikk kontekst.

I min oppgave ønsker jeg å finne hvordan elever som mottar spesialundervisning blir inkludert i egen klasse. Jeg er ønsker å finne ut hvordan lærere og spesialpedagoger opplever arbeidet med inkludering, hva som er tanken bak og hvilke faktorer som er særlig viktige. Forskningsspørsmålene mine går ut på å finne svarene på hva, hvordan og hvorfor.

### **4.1.2 Hermeneutikk**

Fenomenologi handler om at vi ønsker å se erfaringene, opplevelsene og holdningene mennesker har til et bestemt fenomen. Hermeneutikken dreier seg om hvordan man fortolker de dataene vi har funnet, altså forståelsen.

I følge Johannessen m.fl. (2015) er alle fortolkninger i stadig bevegelse. Mellom helhet og del, mellom det man skal tolke, den konteksten det tolkes i, og vår egen forforståelse.

Hvordan man skal fortolke handler om sammenhengen mellom alle disse delene.

De skriver videre at hvordan fortolkninger av meningsfulle fenomener kan og må begrunnes illustreres av den hermeneutiske sirkel.

Den hermeneutiske sirkel illustrerer hvordan begrunnelser for fortolkninger ser ut, hvilken struktur de har, eller hva de baseres på. Fortolkninger blir alltid begrunnet ved å vise til andre fortolkninger. Det er ikke noen vei ut av sirkelen (Johannessen m. fl. 2015, s.365).

Dataene jeg har samlet i min oppgave må jeg kunne se i en helhet. Jeg må se helheten og kunne fortolke de forskjellige delene i lys av hverandre. For å finne betydningen av det jeg undersøker må jeg sette delene i min forskning i sammenheng, helheten må betraktes.

### **4.1.3 Ontologisk og epistemologisk perspektiv**

I kvalitativ forskning skiller Johannessen m. fl. (2015) mellom ontologisk og epistemologisk perspektiv. Postholm (2011) skriver også om aksiologi, som betegner læren om verdier, noe jeg ikke kommer til å gå nærmere inn på i denne oppgaven.

Postholm (2011, s. 34) beskriver ontologi som hva som er og dermed kan bli kjent for mennesket. Spørsmål innen ontologi retter fokuset mot virkeligheten og hvordan den er.

Postholm (2011) påpeker at det sentrale ontologiske spørsmålet gjelder derfor forutsetningen for å kalle noe virkelig.

Epistemologi dreier seg, ifølge Postholm (2011) om forholdet mellom forskeren og forskningsdeltakere. Johannessen m. fl. (2015, s. 55) skriver at epistemologi dreier seg om kunnskapens natur, det vil si hva vi egentlig kan vite om virkeligheten, og hvordan man kan gå fram for å få kunnskap om mennesker og samfunn. De skriver videre at et fundamentalt spørsmål er hvordan man kan gå fram for å sikre seg kunnskap, og hvordan man videre sorterer ut «sann» kunnskap.

Kort fortalt dreier ontologiske teorier seg om grunnleggende antakelser om hvordan den sosiale verden ser ut, mens epistemologiske teorier er ulike oppfatninger om hvordan man kan skaffe seg kunnskaper om denne verdenen (Johannessen m. fl. 2015).

Å reflektere over eget perspektiv er ifølge Johannessen m. fl. (2015) klargjørende. Slik kan man finne ut om det er forhold ved egen bakgrunn som kan ha betydning for forskeren. Jeg er dermed inspirert av både epistemologisk og fenomenologisk perspektiv. Dette er fordi jeg har søkt kunnskap i det feltet jeg skal forske i og skal reflektere over hvordan jeg kan skaffe meg denne kunnskapen. Gjennom design- og metodevalg vil jeg finne ut hvordan jeg videre skal gå fram for å sikre meg kunnskap om feltet.

## **4.2 Forskningsdesign**

I den tidlige fasen av et forskingsprosjekt må det tas stilling til hva og hvem som skal undersøkes, og hvordan undersøkelsen skal gjennomføres. (Johannessen m. fl. 2015). Det er dette som kalles et forskningsdesign. I følge Johannessen m. fl. (2015) er forskningsdesignet «alt» som knytter seg til undersøkelsen. De skriver videre at design dreier seg om å formgi oppgaven, man starter med en problemstilling og vurderer hvordan man skal gjennomføre undersøkelsen fra start til slutt.

For å bestemme meg for design måtte det dermed tas stilling til hva og hvem som skal undersøkes. Det måtte også gjøres vurderinger med tanke på hvordan undersøkelsen skulle gjennomføres. Jeg valgte å bruke lærere og spesialpedagoger som informanter, fordi disse er nærmest fenomenet jeg skal undersøke. I tillegg valgte jeg å gjøre observasjoner av en enkeltelev for å få erfaring med fenomenet.

Problemstillingen har en utforskende tilnærming. Jeg ville forske på hvordan man inkluderer elever som mottar spesialundervisning, og finne ut hva som oppleves som de sentrale faktorene i inkluderingsarbeidet. Det at jeg hadde laget noen forskningsspørsmål hjalp meg å finne ut av hvilket forskningsdesign som ville passe best i min undersøkelse.

### **4.2.1 Casedesign**

Det som kjennetegner en casestudie er, ifølge Johannessen m.fl. (2015, s. 86), at forskeren innhenter mye informasjon gjennom detaljert og omfattende datainnsamling. Dette gjøres

over kortere eller lengre tid gjennom noen få enheter, og gjerne gjennom observasjon og intervju.

Jeg har valgt å la meg inspirere av case som design, for å kunne ha en fenomenologisk tilnærming. Jeg har vært ute etter menneskers tanker og bakgrunn rundt det fenomenet som forskes på, og har brukt både observasjon og intervju som metode. I dette tilfellet er ikke informantene i intervjuene relatert til de gjennomførte observasjonene, men begge forskningsmetodene er benyttet for å få en bredere forståelse av temaet inkludering.

### **4.3 Forskningsmetode**

Jeg skal nå gjøre rede for mitt valg av metode. Jeg har allerede valgt meg designet for min forskning, og vil nå gå nærmere inn på hvilken metodisk tilnærming jeg skal ha videre i oppgaven.

#### ***4.3.1 Kvalitativ eller kvantitativ metode***

Når man skal gjøre en undersøkelse må man ta stilling til hvilken metode man vil bruke. I den samfunnsvitenskapelige metodelæren er det et skille mellom de kvantitative og de kvalitative metodene (Johannessen m. fl. 2015).

De kvantitative tilnærmingene henter, ifølge Johannessen m. fl. (2015), mange av sine prosedyrer fra naturvitenskapen. Naturforskeren er gjerne tilskuer til det som skal studeres, og forholder seg i hovedsak til fenomener uten språk og evne til å forstå seg selv og omgivelsene.

De kvalitative tilnærmingene henter derimot sine prosedyrer fra samfunnsforskning, her er studiefeltet mennesker, som har meninger om seg selv og andre. Det dreier seg om et mangfold av meninger. Samfunnsforskeren er en deltaker, og ikke bare en tilskuer til det som studeres (Johannessen m. fl. 2015, s. 35).

Når man velger en kvantitativ tilnærming er man opptatt av å telle fenomener, altså kartlegge utbredelse. Det jeg er opptatt av er å studere et fenomen jeg vil forstå grundig. Til dette er en kvalitativ tilnærming mer egnet, da denne tilnærmingens kjennetegn sier noe om kvalitet eller spesielle egenskaper ved fenomenet man studerer (Johannessen m. fl. 2015).

### **4.3.2 Valg av metode**

Siden jeg i min vitenskapsteoretiske tilnærming er fenomenologisk, har jeg vært ute etter menneskers erfaringer og opplevelse med fenomenet jeg undersøker. Derfor var både intervju og observasjon godt egnet.

Siden jeg brukte både observasjon og intervju som metode, ble metodetriangulering benyttet. Det vil si at man bruker ulike metoder for å finne svaret på problemstillingen (Johannessen m.fl., 2015, s. 230). I min forskning brukes det *en form* for metodetriangulering ved at observasjon og intervju benyttes for å få en mer grunnleggende forståelse av det som forskes på.

Postholm (2010) skriver at dersom ulike kilder og forskningsstrategier kan bekrefte og understøtte hverandre, vil dette være med på å styrke studien.

## **4.4 Observasjon**

Johannessen m.fl. (2015) skriver at observasjon egner seg godt når forskeren vil ha direkte tilgang til det hun skal undersøke. Videre beskrives det at en setting eller en situasjon gir informasjon på flere nivåer. Når forskeren er plassert i den naturlige settingen kan hun gjøre sine refleksjoner gjennom hele prosessen (ibid 2015).

Formålet med å velge observasjon som metode var å forske på hvordan undervisningen kan tilpasses i praksis for at denne eleven skal være inkludert og ha læringsutbytte av ordinær undervisning.

### **4.4.1 Deltakende observasjon**

Jeg valgte å benytte meg av deltakende observasjon i min forskning, og var en deltaker i situasjonene som ble observert. Når man går inn i felten på denne måten, er det viktig å avklare hvilken rolle forskeren har i sammenhengen som blir observert (Johannessen m. fl. 2015, s. 126). En av farene med å gå inn i denne typen observasjon er at forskeren blir så opptatt i settingen, at hun risikerer å bli en ikke-observerende deltaker, fordi hun blir opptatt av å delta. En annen fare er at forskeren blir så involvert i det som undersøkes, at det blir utfordrende å ha en åpen holdning til menneskene og feltet (ibid 2015). Som uerfaren forsker, måtte jeg være bevisst på at dette kunne oppleves som utfordrende.

Andre sentrale faktorer ved å gjennomføre denne typen observasjon, er åpenhet ovenfor dem som skal studeres (Johannessen, m. fl. 2015, s. 126). I dette tilfellet var analyseenheten, altså eleven, ikke klar over at vedkommende ble observert. Jeg valgte i stedet å avklare dette med

elevens foreldre, samt lærer og skoleledelse. Etter å ha fått en innføring i hensikten med studien, var alle veldig positive til deltakelse i forskningsprosjektet.

#### **4.4.2 Gjennomføring av observasjonene**

Jeg benyttet meg av ustrukturert observasjon. Dette beskriver Johannessen m. fl. (2015) som en metode som kan brukes når forskeren ikke har gjort seg opp en mening på forhånd om hvilke detaljer som skal studeres.

Slik fikk jeg mer fleksibilitet, og kunne eventuelt gjøre en mer strukturert observasjon senere dersom jeg så at det er noe jeg ville forske videre på. Jeg valgte etter hvert å fokusere på struktur og organisering. Det jeg så etter var hvilke endringer som ble gjort i gjennomføringene av det jeg observerte. Og hvilke konsekvenser dette fikk for eleven. Jeg planla å gjøre manuelle notater i observasjonene. Jeg gjorde feltnotater og skrev ned i etterkant, dette dannet grunnlaget for fortolkning senere (ibid 2015). Det var likevel utfordrende å gjøre notater mens jeg holdt på, da jeg selv var midt i en aktivitet på dette tidspunktet.

Etter at observasjonene var gjennomført, eller at timen var avsluttet, gikk jeg umiddelbart gjennom alle notater og fylte ut der det var nødvendig. Nilssen (2014, s. 46-47) vektlegger de non-verbale uttrykkene når man skal transkribere intervjuer, observasjoner og notater fra disse. Disse uttrykkene er veldig meningsbærende og bør komme fram. Disse syntes jeg det var viktig å få med.

Observasjonene av eleven ble gjennomført i et tidsrom på omtrent åtte uker. Jeg var da deltakende observatør i samlingsstunder og i stasjons- og gruppearbeid. Jeg intervjuet ikke læreren eller spesialpedagogen til denne eleven, men hadde korte samtaler med dem når jeg var på skolen.

#### **4.5 Intervju**

Johannessen m. fl. (2015) skriver at intervju er den mest brukte måten å samle inn kvalitative data på. De skriver videre at metoden er fleksibel og kan brukes nesten over alt, og gjør det mulig å få fylldige og detaljerte beskrivelser.

Kvale og Brinkmann (2015) beskriver et intervju som en samtale med en viss struktur og hensikt. I forskningsintervju er tilnærmingen spørre-lytte-orientert. Det påpekes videre at

forskeren definerer og kontrollerer samtalen. Temaet gis av intervjueren, som også følger opp intervjupersonens svar.

Jeg ville bruke intervju i min undersøkelse fordi jeg ønsket å være i dialog med mine informanter om deres meninger og opplevelser av fenomenet jeg skal forske på. Jeg var ute etter å gripe tak i det komplekse og nyanserte.

#### **4.5.1 Gjennomføring av intervju**

Johannessen m. fl. (2015, s. 137) trekker fram tre ulike strukturer når det gjelder intervjuform.

*Det ustrukturerte intervjuet* er uformelt. Med åpne spørsmål, om et gitt tema. Her tilpasses spørsmålene den enkelte situasjonen.

Det *semistrukturerte*, eller *delvis strukturerte intervjuet* har en overordnet intervjuguide. Denne fungerer som et utgangspunkt. Forskeren kan bevege seg mellom spørsmålene, eller bytte ut og fjerne spørsmål.

I et *strukturert intervju* er både tema og spørsmål fastlagt på forhånd. Her er det også faste svaralternativer som forskeren krysser av (ibid 2015).

Hverken den ustrukturerte eller den strukturerte intervjuformen passet egentlig inn i mitt prosjekt, da jeg kjenner meg selv så godt at jeg tror det ustrukturerte intervjuet vil gjøre det vanskelig for meg som ny forsker å sammenligne og sammenfatte flere informanters svar i ettertid. Samtidig følte jeg at den strukturerte formen var lite fleksibel, da jeg ikke ønsket å lage faste spørsmål. Jeg ville også ha frihet til å legge til og ta bort spørsmål, og samtidig følge med spørsmål underveis.

Jeg benyttet meg av den semistrukturerte formen for intervju. Intervjuguiden som jeg lagde skulle fungere som en overordnet liste over både generelle og mer konkrete spørsmål, som jeg kunne bevege meg mellom i mens samtalen skred fram.

Jeg fant likevel fort ut at jeg hadde hatt rett i mine antagelser om både det ustrukturerte og strukturerte intervjuet. Jeg var for fersk forsker til å komme på gode oppfølgingsspørsmål. Spesielt når jeg intervjuet noen jeg ikke kjente så godt. Jeg klarte likevel, etter noen runder med intervjuer, å komme på oppfølgingsspørsmål og å få en bedre flyt i samtalen mellom informantene og meg. Etter hvert var jeg godt fornøyd med å ha valgt bort det strukturerte intervjuet. En av grunnene til at det semistrukturerte intervjuet etter hvert viste seg å passe så

godt var at jeg fattet interesse for et spesielt tema – samarbeid. Dette førte til at jeg måtte legge til spørsmål rundt dette i samtale med informantene.

Jeg sendte ut et informert samtykke, og i dette sto viktig informasjon om prosjektet. Jeg ville likevel gå igjennom mitt prosjekt med informanten og avklare eventuelle spørsmål om undersøkelsen informanten måtte ha. Dette gjorde jeg i forkant av alle intervjuene.

Relasjonen mellom meg og informantene var viktig. Hvordan jeg legitimerte mitt prosjekt, rammen rundt og hvordan jeg ble oppfattet av informanten var viktig å ta i betraktning (ibid, 2015).

Rammen rundt var også viktig. Informantene måtte være komfortabel med stedet vi befant oss på. Jeg håpet at vi kunne gjennomføre intervjuene på deres arbeidsplass, så uforstyrret som mulig. Dette passet godt for alle informantene.

Som intervjuer måtte jeg ikke være for pågående eller framstå som usikker i min rolle. Jeg planla derfor å gjennomføre et prøveintervju, slik at jeg kunne øve meg på situasjonen før jeg skulle ut og gjennomføre. En av kollegaene mine stilte opp som testobjekt, og jeg fikk gått gjennom intervjuet mitt med henne. Det var godt å ha prøvd det ut en gang før jeg skulle ut i felten, men jeg merket fort at det var noe annet å intervju «på ordentlig» enn da vi testet det ut. Som jeg beskrev tidligere var det ikke så lett å holde flyten med noen jeg intervjuet på ordentlig, som med en jeg kjente godt fra før.

#### **4.6 Utvelgelse av informanter**

En viktig del i all forskning er å velge ut hvem som skal være med i en undersøkelse. Som forsker måtte jeg bestemme meg for hvor mange observasjoner og intervjuer jeg skulle gjennomføre, og hvor jeg skulle finne informanter som var interessante for mitt tema.

Johannessen m. fl. (2015) skriver at det kan være vanskelig å avgjøre hvor mange man skal intervjuer og observere. Videre skriver de at det i mindre prosjekter er vanlig å intervjuer 10-15 informanter. Ved begrenset tid, sånn som ved et studentprosjekt, må man kanskje begrense seg til færre intervjuer.

I diskusjon med veileder kom jeg fram til at det ville være tilstrekkelig å intervjuer syv informanter. I tillegg til intervjuene gjennomførte jeg observasjoner som tydeliggjør informantenes eksempler i presentasjonen i oppgaven.



Johannessen m. fl. (2015) skriver at i kvalitative undersøkelser får ikke alle informantene samme status. Noen er mer sentrale enn andre, og disse kan følges opp med flere intervjuer. I tillegg kan man komme til å oppdage underveis at man ikke får tilstrekkelig med informasjon fra enkelte informanter, og at man da kan kompensere med flere og andre informanter. I mitt tilfelle var det forskjeller på hvor «pratsomme» informantene var. Noen snakket jeg med lenge og andre over kortere tid. Jeg syntes jeg fikk mye god informasjon hos alle jeg intervjuet. Det ble likevel noen oppfølgingsintervjuer, fordi jeg hadde noen ytterligere spørsmål jeg ønsket å stille.

I kvalitativ forskning er det vanligvis ikke aktuelt å rekruttere informantene tilfeldig. Hvis jeg skulle få mest mulig kunnskap om det jeg forsker på, måtte jeg gjennomføre et strategisk utvalg. Et strategisk utvalg beskrives av Johannessen m. fl. (2015, s. 106) som at forskeren har tenkt igjennom hvilken målgruppe som skal delta for å få samlet mest mulig informasjon. Videre skriver de at utgangspunktet for utvelgelsen i kvalitative undersøkelser er hensiktsmessighet, altså hvem kan gi meg mest mulig kunnskap om fenomenet. Jeg gjorde i tillegg et intensivt utvalg. I følge Johannessen m. fl. (2015, s. 107) består intensive utvalg av personer som er sterkt preget av et kjennetegn uten å nødvendigvis være ekstreme. Begrunnelsen for å benytte dette som utvelgelsesstrategi var at jeg på denne måten kunne få med lærere og spesialpedagoger som kan bidra med mye informasjon.

Til slutt måtte jeg rekruttere informantene. Jeg benyttet meg av det Johannessen m. fl. (2015) kaller personlig rekruttering. Det vil si at jeg selv finner informantene, på et bestemt sted. Det bestemte stedet ville være i skolen, selv om jeg fant informantene mine i forskjellige barneskoler. Jeg kontaktet lærere og spesialpedagoger på skolene der de jobbet. Jeg tok kontakt over telefon først for å fortelle om undersøkelsen og finne ut om de ville stille opp.

Jeg valgte først å rekruttere lærere og spesialpedagoger jeg hadde kjennskap til, men som tilhørte ulike skoler i kommunen. Veldig mange ville gjerne stille opp til intervju. Jeg spurte i tillegg mine informanter om de hadde kjennskap til andre som kunne være aktuelle intervjuobjekter. Jeg fikk kontaktinfo, og tok kontakt med de aktuelle intervjuobjektene. Slik fant jeg flere informanter. Dette kaller Johannessen m. fl. (2015, s. 113) for snøballmetoden.

## **4.7 Analyse og fortolking**

Når man jobber med kvalitativ forskning må materialet og dataene man har analyseres og fortolkes. I følge Johannessen m. fl. (2015, s. 164) glir gjerne disse to enhetene over i hverandre, men det er noen forskjeller.

Når man analyserer deler man opp dataene i elementer. Det jeg undersøker ses på som sammensatt av deler. Målet er å avdekke en mening eller et mønster. Når dataene er analysert, skal det trekkes en konklusjon (ibid 2015).

Før jeg startet analysearbeidet, måtte jeg redusere mengden data. Johannessen m. fl. (2015) skriver at det ofte kan være utfordrende å få mening ut av en stor mengde med gjerne ustrukturerte data. Jeg måtte da redusere informasjonsmengden slik at jeg klarte å håndtere den. Til dette arbeidet brukte jeg grounded theory som inspirasjon.

Når jeg tolker, skal det jeg undersøker settes inn i en større sammenheng. Når jeg skal tolke data ser jeg på hvilke konsekvenser analyse og konklusjon har for det som undersøkes. Fortolkning er altså å få tak i mening som ikke ligger i dagen. Ofte tar man utgangspunkt i teori, for å se funnene i lys av dette (ibid, 2015).

## **4.8 Koding og kategorisering**

Nilssen (2014, s. 78) skriver at koding og kategorisering er kjerneaktiviteter i den kvalitative analyseprosessen.

Kvale og Brinkmann (2015) beskriver koding som å kategorisere uttalelser som informantene har gitt. Gjennom å kode må en som forsker sette seg inn i hver detalj i materialet. Åpen koding er å møte datamaterialet med et åpent sinn, altså man må ha en åpen holdning til det datamaterialet forteller (Nilssen 2014, s. 78).

Koding er ifølge Nilssen (2014) å redusere, forenkle og å få mening ut av det datamaterialet man har samlet inn. Det er også første steg i prosessen med å redusere dataene.

For å kunne kategorisere min egen forskning, måtte jeg tilbake til problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. De sentrale begrepene kunne brukes til å kategorisere ulike

tema. God struktur ville være viktig for å finne essensen i min undersøkelse. Jeg bestemte meg derfor for å la meg inspirere av Grounded theory.

#### **4.8.1 Grounded theory**

En rendyrket grounded theory-studie er ifølge Postholm (2010, s. 87) fullstendig induktiv. Det innebærer at forskeren lar datamaterialet snakke for seg selv ved å legge til side egne subjektive teorier og perspektiver. Å legge dette fullstendig til side er i praksis umulig, men denne metoden kan hjelpe forskeren å bli bevisst sine egne fordommer og antagelser.

I grounded theory er forskeren vanligvis ute etter å utvikle nye teorier med utgangspunkt i data (Johannessen m. fl. 2015 s. 84). I denne forskningen har jeg ikke vært ute etter å utvikle nye teorier, men har latt meg inspirere av analysemåten for å kategorisere og finne kjernebegrepene i intervjuene jeg har gjennomført.

Analysemåten kalles «the constant comparative method of analyses», på norsk «den konstant komparative analysemetode» (Postholm 2010, s. 87). I denne analysemetode deler man inn tre kodingsfaser: åpen koding, aksial koding og selektiv koding.

I den åpne kodinga setter forskeren navn på og kategoriserer fenomener gjennom nøye gjennomgang av det innsamlede materialet. Data blir delt inn i mindre deler og får et navn. I denne delen av prosessen stiller man spørsmål og sammenligner delene i datamaterialet. Slik kan man utvikle presise begreper som kan knyttes til de enkelte elementene (Stauss & Corbin 1990, 1998). Åpen koding kan sammenlignes med organiseringen i en matbutikk. I fruktavdelinga finner man mange typer frukt. Denne frukten er samlet i egne esker eller på egne steder. De ulike fruktsortene kan defineres som de ulike enhetene eller kodene som da blir samlebegrepet *frukt* (Postholm 2010, s. 88-89).

I den aksiale kodingsprosessen blir kategorier relatert til sine subkategorier. Dette er for at fenomenenes forklaring skal bli mer presise. I den aksiale kodingsprosessen skal man spesifisere et fenomen ved hjelp av de ulike forholdene som skaper dem. Gjennom å stille seg spørsmål som hvordan, hvorfor og når, kan man finne fram til de ulike subkategoriene (Strauss & Corbin, 1990, 1998).

I den selektive kodingsprosessen skal forskeren finne kjernekategoriene og relatere den til de andre kategoriene. Man skal altså finne forskningens hovedtema. Forskeren utvikler begreper

og modeller for å forstå fenomenet. Til slutt skal alle disse fasene legge grunnlaget for en helhetlig tekst (Stauss & Corbin 1990, 1998).

## **4.9 Forskningskvalitet**

For å sikre kvaliteten i min undersøkelse, må jeg skape et tillitsforhold mellom meg som forsker og leseren. Jeg er også nødt til å sikre at jeg besvarer problemstillingen og forskningsspørsmålene jeg har laget. Jeg skal nå gå inn på hvordan jeg sikrer forskningskvaliteten i min undersøkelse.

### **4.9.1 Pålitelighet (reliabilitet)**

I følge Johannessen m. fl. (2015, s. 229) knytter pålitelighet seg til undersøkelsens data. Altså hvilke data som brukes, hvordan man samler dem inn, og hvordan man bearbeider. I kvantitativ forskning finnes det forskjellige strukturerte måter å teste forskerens data på, mens i kvalitativ forskning er det forskeren selv som er forskningsinstrumentet.

Johannessen m. fl. (2015) skriver at måter å teste kvalitative data på kan være å gjenta samme undersøkelse på samme gruppe til forskjellige tidspunkter. Videre skriver de at en annen framgangsmåte kan være at flere forskere undersøker samme fenomen. Hvis flere kommer fram til samme resultat, har undersøkelsen høy reliabilitet. Dette kalles interreliabilitet.

For å sikre påliteligheten ved kvalitativ forskning må forskeren selv gi leseren en inngående beskrivelse av konteksten (ibid, 2015). I tillegg kan jeg som forsker samtale med informanten for å være sikker på at jeg har forstått han eller hun rett under intervjuer. Jeg var veldig opptatt av å sette intervjuobjektet inn i konteksten, slik at jeg skulle få best mulige svar med tanke på min problemstilling. Jeg visste at lærere og spesialpedagoger jobbet med forskjellige typer elever, og det var derfor viktig at jeg satte dem inn i hvilken elevgruppe jeg tenkte på. Jeg var også opptatt av å sikre at jeg hadde forstått informantene riktig, og passet på å følge dette opp i intervjuene.

### **4.9.2 Troverdighet (validitet)**

Johannessen m. fl. (2015) beskriver validitet som sammenhengen mellom det fenomenet vi skal undersøke og de dataene som er samlet inn.

*«Validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskerens framgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og reflekterer virkeligheten» Johannessen m. fl. (2015, s. 230)*

Lincoln & Guba (referert i Johannessen m. fl. 2015, s. 230), peker på to teknikker som øker sannsynligheten for troverdighet i forskningen. Dette er vedvarende observasjon og metodetriangulering. Vedvarende observasjon innebærer at man gjør seg godt kjent med felten. Slik kan man skille mellom relevant og ikke-relevant informasjon (ibid 2015). I undersøkelsen min ønsket jeg å få et troverdig resultat. Jeg benyttet meg derfor av metodetriangulering. I tillegg ville jeg, som nevnt tidligere, være påpasselig med å sikre meg at jeg forsto informantene riktig. Funnene jeg gjorde skal i tillegg drøftes opp mot allerede eksisterende teori.

#### **4.10 Forforståelse**

Nilssen (2014) skriver at vi utvikler et begrepsapparat gjennom det vi tror på, personlige erfaringer og hvilke verdier vi bekjenner oss til. Hun skriver videre at forskerens forforståelse er nødvendig for vår forståelse. Dette er fordi man må starte med noen ideer om hva vi skal se etter.

*«Forforståelsen gir oss en retning i undersøkelsene våre» Nilssen (2014, s. 68)*

Johannessen m. fl. (2015) påpeker også at denne forforståelsen er helt nødvendig for å forstå virkeligheten.

Nilssen (2014) skriver at vår forforståelse likevel kan komme til kort. Dette skjer gjerne når den ikke blir bekreftet av saken selv. Når man for eksempel ikke finner det man leter etter, eller det er noe som ikke stemmer med forforståelsen (ibid 2014).

I min forskning måtte jeg være min egen forforståelse bevisst. Den kom godt med, og det er den som har gjort at jeg vil gjøre nettopp denne undersøkelsen. Selv om forskerens forutinntatthet har lagt noen føringer for hva man forventer, måtte jeg være villig til å la undersøkelsene «åpne seg» for meg (Nilssen 2014). Selv om jeg visste at jeg selv, i min egen profesjon, satt med en del erfaringer med det informantene skulle fortelle om, måtte jeg la dem fortelle om sine egne erfaringer. Uten at jeg responderte med mine.

Hvis min forforståelse ble utfordret gjennom undersøkelsen, måtte jeg se på dette som ny kunnskap. Jeg måtte la nye inntrykk og denne nye kunnskapen føre til nysgjerrighet og nye spørsmål jeg kunne stille.

## 4.11 Ethiske betraktninger

Etikk dreier seg om prinsipper, regler og retningslinjer for vurderinger av om handlingene våre er riktige eller gale. Etikk dreier seg først og fremst om forholdet mellom mennesker, og hva vi kan og ikke kan gjøre mot hverandre (Johannessen m. fl. 2015).

Ethiske problemstillinger oppstår når forskningen berører mennesker direkte, spesielt i forbindelse med datainnsamling (ibid 2015). Når jeg som forsker skulle ut i felten for å observere og intervju informanter, måtte jeg være bevisst mine holdninger og min opptreden. Jeg måtte også være bevisst på at jeg ikke skulle påvirke informantene mine, slik jeg var inne på i avsnittet om min forforståelse.

Siden jeg skulle intervju lærere og spesialpedagoger på deres arbeidsplass måtte jeg ikke bringe tema på bane som kunne virke ubehagelige eller pinlig for informanten. Jeg måtte tenke over hvordan jeg ønsket å belyse temaet slik at det ikke får konsekvenser for informantene mine (Johannessen m. fl. 2015). Og i tillegg tenke over at jeg ikke hadde mine egne «lærerbriller» på. Jeg måtte fokusere på det jeg så og fikk fortalt fra informantene, og ikke på hvordan jeg ville gjort ting selv.

I min undersøkelse har jeg ikke benyttet meg av sensitive personopplysninger. Mitt prosjekt innebærer ikke persondata som har meldeplikt. Jeg har likevel meldt min undersøkelse til NSD (Norsk senter for forskningsdata), for å forsikre meg om at jeg gjør alt etter retningslinjene. Det var likevel viktig at jeg informerte informantene om at både arbeidsplassen og de selv ikke skal være identifiserbare. I oppgaven benytter jeg meg av skrivemåter som ikke kan identifisere verken ansatte, elever, arbeidsplass eller kommune.

I framstillingen av observasjonene i denne oppgaven har jeg valgt å referere til eleven som «eleven» og «han». Begrunnelsen er at «eleven» er et hankjønnsord, og at jeg ikke ønsker å oppgi elevens kjønn i oppgaven.

## 4.12 Informert samtykke

*«Informert samtykke dreier seg om at forskningsdeltakerne informeres om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designen, så vel som mulige risikoer og fordeler ved å delta i forskningsprosjektet» Kvale & Brinkmann (2015, s. 104).*

Et informert samtykke er også med på å forklare informantene at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg ut av undersøkelsen (ibid 2015).

Kvale & Brinkmann (2015, s. 105) skriver at et informert samtykke også innebærer spørsmålet om hvor mye informasjon som skal gis, og når.

Jeg utformet et skriftlig dokument som jeg ga mine informanter. Da jeg laget skrivet, måtte jeg balansere det jeg skrev slik at deltakerne ikke fikk for mye informasjon, men heller ikke for lite. For å utforme skrivet, brukte jeg i hovedsak Norsk senter for forskningsdata (NSD) sin mal. I tillegg tok jeg kontakt på telefon i forkant av intervjuene og utdypet informasjonen til hver informant.

## 5 Presentasjon av funn

Jeg vil nå presentere de funnene jeg har gjort i min undersøkelse. Jeg skal starte med å legge frem intervjuene jeg har gjort på forskjellige skoler i kommunen, og deretter observasjonene jeg har gjort.

### 5.1 Presentasjon av intervjuene

Informantene mine i intervjuene er lærere og spesialpedagoger på forskjellige skoler i samme kommune. Jeg har intervjuet fire lærere og tre spesialpedagoger. Samtlige jobber på første til fjerde trinn i barneskolen, og noen har erfaringer også fra mellomtrinnet. Lærerne hadde mellom 15 og 30 års erfaring fra barneskolen, og spesialpedagogene hadde mellom tre og 20 års erfaring med en kombinasjon av ordinær undervisning og spesialundervisning.

Før gjennomføringen av intervjuene fikk alle informantene samme beskjed om hvilken type elever jeg forsker på. Denne beskjeden var slik:

*«Elevene jeg tenker på er første til fjerdeklassinger, som har enkeltvedtak og mottar spesialundervisning. Elevene har for eksempel utfordringer med atferd, konsentrasjon, lesing og skriving eventuelt kombinasjoner av disse. Og som av forskjellige grunner ikke finner sin plass i fellesskapet på egenhånd. Jeg vil ikke gå inn på elever som har fysiske utfordringer, og som for eksempel bruker rullestol»*

#### 5.1.1 Analyse

For å kode intervjuene lot jeg meg inspirere av grounded theory, og satte opp en tabell der jeg i den selektive kodinga er kommet fram til de begrepene jeg ønsker å komme nærmere inn på i presentasjon av funn og i drøfting av funn.



Åpen koding		Aksial koding	Selektiv koding
<i>Lærer</i>	<i>Spesialpedagog</i>		
-Inkludering er viktig. -Alle skal være en del av fellesskapet. -Alle skal være inkludert av medelever og lærer.	-Alle elevene vi har i klassen skal jo ut i samfunnet og fungere der	Fellesskap	
-Lærer mer sammen med andre. -Respektere at andre er på et annet nivå enn deg selv. -Lære å fungere sammen med alle typer mennesker.	-Toleranse for ulikhet. -Viktig for klassen å oppleve at folk er forskjellige. -Medelever blir noen ganger blir overrasket over elever med spesielle behovs mestring.	Klassens utbytte av å inkludere	
-Lære strategier for å roe seg ned og kunne være i klasserommet. -Ikke gå glipp av noe, sosialt og faglig. -Blomstrer opp i felleskap med andre. -Mest mulig sammen med gruppa si.	-Erfaring med å omgås og samhandle med andre. -Være i klassen, men andre metoder for å lære. -Responderer ofte bedre på å få lære sammen med og av andre barn. -Trives med å være mest mulig i klassen. -Lærer seg sosiale normer	Elevens utbytte	Inkluderende læringsmiljø
-Spesialelever utenfor klasserommet gagnar ingen. -Hvordan lage felles system, når ikke alle er der? -Det er utfordrende. -Tidkrevende. -Stigmatiserende å være mye ute av klasserommet. -Noen elever syns det er stas å få være alene med en voksen, på eget rom. -Ikke ha mange elever med spesielle behov i samme gruppe.	-Læreren må ha forståelse for elevens utfordringer for å kunne drive med inkluderingsarbeid. -De andre elevene mener elever med spesielle behov tar mye tid og trenger mye oppmerksomhet. -Når elevene blir eldre blir det mer utfordringer. -Andre elever blir lei av å ta hensyn, og syns eleven med spesielle behov er rar. -Noen elever trenger å være en del ute av klasserommet. -Stort individfokus -Eget rom	Utfordringer ved et inkluderende læringsmiljø	
Står igjen med masse lønn (i form av mestring) etter mye strev	Fint å se hvordan eleven vokser sammen med klassen, knytter vennskapsbånd og tar del i felles opplevelser.	Lærer og spesialpedagogs opplevelse	

<ul style="list-style-type: none"> <li>-Forskjellige undervisningsstrukturer og former.</li> <li>-Være i forkant.</li> <li>-Dagsplan.</li> <li>-Plassering av elever.</li> <li>-Ryddig klasserom.</li> <li>-Rutiner er viktig.</li> <li>-Elevene har fast plass.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Alle må få lik velkomst, lik start på dagen hver dag, god tid.</li> <li>-Lage avtaler</li> <li>-Belønning</li> <li>-Kjent konsekvens</li> </ul>	Struktur	Klasseledelse
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Trygghet i alle sammenhenger.</li> <li>-Tilrettelegging.</li> <li>-Veiledning.</li> <li>-Små grupper i klasserommet.</li> <li>-Bruke ekstra ressurser annerledes.</li> <li>-Stasjonsarbeid.</li> <li>-iPad</li> <li>-Varierte oppgaver.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Læringspartnere.</li> <li>-Stasjonsarbeid.</li> <li>-Små grupper.</li> <li>-Variert undervisning</li> </ul>	Organisering av undervisning	
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Vise at vi som lærere har kontroll, og ikke gi rom for diskusjoner.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Legge til rette for positive opplevelser med utfordrende elever.</li> <li>-Være interessert og oppmerksom ovenfor alle elevene.</li> <li>-Ikke sitt gjemt bak en PC.</li> <li>-Være åpen med elevens utfordringer, uten å utlevere eleven.</li> <li>-Skape mestringsfølelse.</li> <li>-Autoritativ lærerstil</li> </ul>	Den voksnes rolle	
<ul style="list-style-type: none"> <li>-For ofte blir elevene satt til oppgaver dem ikke skjønner.</li> <li>-Jobbe for å mestre endringer.</li> <li>-Tid til å planlegge og tilrettelegge.</li> <li>-Endringer i dagsplan.</li> <li>-Impulsivitet.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Forutsigbare planer tar tid.</li> </ul>	Utfordringer ved klasseledelse	

<p>-Samarbeid er viktig, men det er generelt lite fokus på det.  -Trenger hjelp til å strukturere.  skolehverdagen, klarer det ikke alene.  -Samarbeidet med spesialpedagogen bør tas mer inn i klasserommet.  -Bør evaluere og observere, deretter drøfte sammen i etterkant.  -Blir feil om det kun er spesiallæreren som skal gjennomføre ting med enkeltelever.  -Ta seg tid.  -Være synkronisert.</p>	<p>-Opplever ofte at det er en ensom jobb.  -Jeg bruker mye tid på å kopiere og lage opplegg selv.  -Jeg føler at jeg jobber mye alene.  -Spesialpedagog må inkluderes  -Rette seg etter bestemmelser gjort for majoriteten</p>	<p>Ønske om mer samarbeid</p>	
<p>-Være synkronisert  -Felles kjennskap til struktur og organisering  -Felles plattform og samme forståelse av gjennomføring av undervisning.  -Felles forståelse som gjennomsyre hele skolen.  -Deler alle ukeplaner o.l. på disk.  -Teamtid og planleggingstid sammen</p>	<p>-Følger med på klassens planer, og prøver å tilrettelegge slik at eleven kan være der  -Motarbeider inkludering når lærer ikke kjenner elevens behov</p>	<p>Felles forståelse</p>	<p>Samarbeid</p>
<p>-Eleven er mitt ansvar.  Bruker den ekstra ressursen til å styrke klassen og legge opp til en mer variert undervisning.  -Opplevd at den ekstra pedagogen trekker seg tilbake og engasjerer seg ikke i eleven.  -Arbeidsfordelingen mellom spes.ped og lærer kan være uklar.  -Lettere å bare gjøre jobben selv.  -Personene rundt eleven har ikke hovedfokus på han.</p>	<p>-Noen ganger blir læreren overrasket over at eleven kan mer enn han/hun forventet  -Elev med særskilte behov blir ansett som spesialpedagogens ansvar</p>	<p>Rollefordeling</p>	

### **5.1.2 Intervjuene**

For å komme fram til de overskriftene i denne delen har jeg gått igjennom alle intervjuene og trukket ut sitater og innhold som jeg har opplevd som meningsbærende. Dette er de selektive kodene i analysen, som jeg nå vil bruke som overskrifter når jeg skal presentere mine funn.

#### **Inkluderende læringsmiljø**

I intervju med lærerne og spesialpedagogene var det stor enighet om at et inkluderende læringsmiljø er viktig, og noe alle ønsket å jobbe mot å få til. Lærerne var opptatt av at alle skulle være en del av fellesskapet, og at alle skulle være inkluderte av både medelever og lærer. Spesialpedagogene var i tillegg opptatt av at elevenes framtidsutsikter ble bedre gjennom samhandling med andre og at inkluderende læringsmiljø var et tema de brant for og som de opplevde som svært viktig.

#### **Opplevelse av inkludering**

Følelsen informantene satt igjen med når de lyktes med et inkluderende fellesskap var god, og både lærere og spesialpedagoger opplevde mestring når de fikk til denne jobben. Det ble også lagt vekt på at det var lærerikt å måtte tilrettelegge for forskjellige elevtyper, og at som lærer fikk man både brukt og tilegnet seg mye kunnskap.

Et eksempel er en informant som beskrev jobben med inkludering som en reise – en elev hadde tidligere nesten ikke vært sammen med klassen. Eleven hadde vært veldig tilbaketrukket og bekymret i både sosiale og faglige aktiviteter. Gjennom mye organisering og tilrettelegging hadde læreren, sammen med de andre voksne i klassen, hjulpet eleven til å bli inkludert i klassen. Det lå mye jobb bak, og læreren opplevde mestringsfølelse ved å få det til.

#### **Enkelteleven og klassens utbytte av et inkluderende læringsmiljø.**

Det var bred enighet om at både klassen og enkelteleven dro nytte av et inkluderende læringsmiljø.

En av lærerne snakket om en elev hun hadde hatt i sin klasse, og fortalte at denne eleven tidligere hadde vært mye alene sammen med en voksen på et grupperom. Denne eleven var utagerende og utfordrende å ha i klasserommet. Samtidig uttrykte eleven ofte bekymring for å gå glipp av både faglige og sosiale situasjoner i klassen. I samarbeid med spesialpedagog og assistenter bestemte de seg for at eleven skulle være i klasserommet og startet jobben med å

legge til rette for et læringsmiljø med plass til alle. Det tok mye tid og mye tilrettelegging, men etter hvert kunne eleven være mer og mer i klasserommet. Læreren fortalte at både enkelteleven og klassen hadde lært veldig mye av å tilpasse seg hverandre. Hun kunne fortelle at denne eleven var blitt en helt annen etter at han fikk knyttet sosiale bånd med klassen, og presterte også bedre faglig.

En annen av lærerne var veldig opptatt av det sosiale aspektet ved læring:

*«Hvis du skal ha en elev til å sitte alene i sin egen verden og lære forskjellige ting, får du ikke dratt nytte av den sosiale biten ved læring»*

Denne læreren mente at den sosiale delen av læring var like viktig som den faglige, og at elevens faglige kunnskaper ville komme etter hvert som han eller hun ble sosialt inkludert i klassen.

Lærerne mente også at det var viktig at alle elever lærer seg å ta hensyn og å respektere at alle mennesker er forskjellige. Dette var noe flere av lærerne kunne tenke seg å fokusere mer på i fremtiden, og jobbe aktivt med i klasserommet. De mente også at samarbeid og samhandling med andre gjorde at man fikk større utbytte av undervisningen.

Det var også stor enighet blant spesialpedagogene i det lærerne hadde uttalt.

Spesialpedagogene hadde også opplevd at elevene trivdes godt med å få være mest mulig i klasserommet, og at med riktig tilrettelegging har elever som mottar spesialundervisning stort utbytte både faglig og sosialt. I tillegg mente en av spesialpedagogene at barn ofte lærer bedre av andre barn, og at det derfor var viktig å samhandle mye med andre. Gjennom å bli inkludert mente en av spesialpedagogene at elevene lærer seg sosiale normer som blir viktig for fremtiden.

### **Utfordringer med et inkluderende læringsmiljø**

Både lærerne og spesialpedagogene opplevde det utfordrende å jobbe for et inkluderende læringsmiljø. Lærerne mente det tok mye tid og planlegging. En av utfordringene ved planleggingen var å legge til rette for alle elevenes læreforutsetninger. Ikke bare eleven med særskilte behov. En av spesialpedagogene følte ikke at lærerne hadde nok forståelse for elevens utfordringer.

En lærer uttalte at inkludering nok høres fint ut på papiret, men at i det virkelige liv var det utfordringer ved gjennomføringen. Blant annet på grunn av tid og ressurser.

En av lærerne, som fortalte at hun syntes det tidvis var utfordrende å opprettholde det inkluderende læringsmiljøet, sa det slik:

*«Hvis vi bare sender den utfordrende eleven på et eget rom hvis det ikke fungerer, hvordan skal vi da få klassen inn i et felles system?»*

Med dette mente hun at for å skape et inkluderende læringsmiljø kunne man ikke sende elever som mottar spesialundervisning på et grupperom. Da ville de hverken drive med tilpasset opplæring eller ha et inkluderende læringsmiljø.

Flere av lærerne mente det virket stigmatiserende å være mye ute av klassen, og ønsket å få til et inkluderende læringsmiljø. Samtidig fortalte flere at det var mange elever som også likte å få ha en voksen for seg selv på et eget rom. Det er elever som trenger å trekke seg ut av klassen av forskjellige grunner. En av skolene hadde løst dette ved å lage en egen avskjermet krok for eleven. Denne kroken var i hovedsak eleven sin, men andre elever kunne også bruke den når den var ledig.

Et økt individfokus når elevene mottok spesialundervisning ble også betraktet som utfordrende. Med dette mente spesialpedagogen som uttalte det, at det fokuseres så mye på enkelteleven at inkluderingsperspektivet kunne bli glemt.

En annen utfordring med å opprettholde et inkluderende læringsmiljø var flere elever med særskilte behov i samme klasse. Det var også tilfeller der det ble satt sammen grupper med flere elever med særskilte behov. Timene de enkelte elevene ble tildelt gjennom enkeltvedtak ble altså organisert slik at det var meningen at de skulle motta spesialundervisning sammen. Lærerne fortalte at dette var spesielt utfordrende fordi elevene ikke hadde de samme behovene.

En av spesialpedagogene fortalte også om utfordringer etter hvert som elevene ble eldre. Hun hadde erfart at medelevene ble lei av å ta hensyn, og at de etter hvert syntes eleven med særskilte behov var rar. En annen spesialpedagog opplevde at klassen ofte syntes eleven med særskilte behov tok mye tid, og trengte mye oppmerksomhet. Det ble påpekt at en tidlig innsats var viktig for å forbygge både elevens utfordringer og klassens holdninger.

## **Klasseledelse**

*«God klasseledelse og godt klassemiljø er en nødvendighet for et godt læringsmiljø.  
Hvis pedagoger bestreber seg for å få dette til, kommer inkluderingen av seg selv»*

Dette sitatet er hentet fra en av spesialpedagogene, som også jobbet en del som lærer i ordinær undervisning. Hun, som de andre lærerne og spesialpedagogene, var enige om at god klasseledelse var viktig, men at det krevde mye jobb og tilrettelegging for at miljøet i klasserommet skulle bli inkluderende.

## **Struktur**

Struktur var i de fleste intervjuene et av de første ordene som kom opp da jeg nevnte klasseledelse. Lærerne var opptatt av å tenke over hvem man plasserer elevene sammen med, og at alle og alt i klasserommet har faste plasser. Dette var for å skape trygghet for alle elevene. I tillegg var lærerne opptatt av å være i forkant, og å ha tydelige rutiner som alle i klasserommet kunne forholde seg til. En av spesialpedagogene fortalte også at hun hadde merket god effekt ved å ha samme type velkomst og morgenstund hver morgen. I tillegg var hun opptatt av å møte alle elevene på samme måte hver morgen. Hun ville gjerne møte alle sammen, og gi dem en varm og god velkomst. En måte å skape forutsigbarhet på, som ble brukt i morgenstund, og som flere nevnte, var dagsplan.

I en av informantenes klasse ble det satt opp en dagsplan på tavla hver morgen, der alt som skulle gjøres fra morgenen og fram til lunsj sto. Etter lunsj ble det gjennomgått hva som skulle skje da. I denne klassen var det spesielt en elev som var veldig opptatt av denne dagsplanen, og hvis det skjedde plutselige endringer utagerter denne eleven veldig. Hun så også at denne planen hadde en god effekt på resten av klassen. Elevene brukte mindre tid på å spørre og undre seg over dagen, når de kunne lese på tavla hva som var planlagt.

For elever som av ulike grunner strevde med å gjennomføre undervisning og skolearbeid, kunne det å lage avtaler, belønning og kjent konsekvens fungere. Blant annet i arbeid med utagerende elever, var det en spesialpedagog som hadde benyttet disse metodene med godt resultat.

## Organisering

De fleste lærerne og spesialpedagogene hadde mange tanker rundt organisering av klasserommet og undervisningen. Viktigheten av å tenke over hvordan man tilrettelegger for de forskjellige elevene ble fremhevet, samt hvilke læringsmetoder som fungerte best.

Mange av lærerne opplevde blant annet stasjonsarbeid og gruppearbeid som gode metoder. Når lærerne satte sammen gruppene kunne de selv bestemme hvem som skulle jobbe sammen, og sette sammen grupper som fungerte godt. I tillegg til dette fikk læreren bedre tid til å følge opp de forskjellige stasjonene eller gruppene. Et annet pluss ved stasjonsarbeid og gruppearbeid var at man kunne variere undervisningen mer, og elever som hadde vansker med å sitte lenge med samme oppgave fikk en ny etter kortere tid. Mer variert undervisning ble også trukket fram som effektivt. Ved å jobbe for mer variasjon, var det større mulighet for å engasjere alle elevene.

En av lærerne fortalte at i deres klasse jobbet elevene ofte i små grupper som rullerte. I denne klassen hadde de flere elever mottok spesialundervisning. Siden de ønsket å fokusere på et inkluderende læringsmiljø, hadde de valgt å benytte seg av den ekstra ressursen (spesialpedagogen) på en litt annen måte enn direkte spesialundervisning. I denne klassen hadde de valgt å sette inn spesialpedagogen på en stasjon, der hun jobbet med samme tema med alle gruppene som kom innom. Spesialpedagogen fulgte altså ikke kun eleven som mottok spesialundervisning. Gjennom å få jobbe med alle elevene i klassen, ble det også lettere å bruke spesialpedagogen som hjelp til den generelle organiseringa i klassen og ikke bare i spesialundervisning. I tillegg kunne lærer, spesialpedagog og eventuelt andre lettere tilpasse undervisninga til hver enkelt elev i gruppene med få elever.

På en annen skole fortalte spesialpedagogen at når de jobbet med stasjoner, fikk ofte elever som trengte «det lille ekstra» være på samme stasjon flere ganger uten å bytte. Dette var for å skape mestringsfølelse, ved at eleven fikk gjøre det samme om igjen og til slutt fikk det til.

Også læringspartnere ble nevnt som et godt virkemiddel, blant annet ved at disse rullerte gjennom året. Slik unngikk man at elevene ble «lei» av hverandre, men man skapte også en trygghet ved at elevene visste hvem de skulle jobbe og sitte sammen med i gitte tidsrom.



Bruk av iPad og PC ble trukket fram som gode hjelpemidler. I en klasse var det flere elever som ikke kunne lese. Disse elevene fikk blant annet bruke lydbøker, og e-bøker på iPad. Som et tillegg til å ha spesialundervisning i lesing og skriving. For elevene som fikk bruke iPad og PC som hjelpemiddel var dette til stor hjelp, og informantene opplevde at elevene fikk en mer positiv innstilling til lesing, og ytret selv et ønske om å få det til.

Stasjoner ble også nevnt i sammenheng med iPad. Blant annet ved å lage grupper der man kunne bruke apper og programmer for å spille pedagogiske spill mot hverandre. For en elev i en klasse hadde iPaden blitt brukt som inkluderingsverktøy for å hjelpe eleven inn i gruppa. Denne eleven hadde tidligere ikke vært så interessert i å ha et av fagene sammen med klassen, men ved bruk av iPad hadde eleven engasjert seg. Etter hvert kunne eleven også være med i mye av den ordinære undervisninga, men med avbrekk i form av iPad. Quiz-appen Kahoot var også brukt. Da spilte elevene på lag for å vinne en quiz læreren hadde laget med faglige spørsmål. Teknologiske hjelpemidler var veldig populært blant elevene, og ga gode muligheter for inkludering.

### **Lærers og spesialpedagogens rolle**

I intervjuet jeg gjorde med mine informanter stilte jeg spørsmål om lærerens rolle til både lærere og spesialpedagoger. Dette førte til at læreren svarte på hvordan de så sin egen rolle, mens spesialpedagogene svarte på hvordan de så lærerens rolle og ikke i så stor grad sin egen.

For en av lærerne var det viktig å vise at det var hun som hadde kontroll i klassen, og ikke gi rom for diskusjoner. Den autoritative lærerstilen ble nevnt som en god måte å drive med klasseledelse og relasjonsbygging på. Flere av lærerne var også opptatt av at det ikke skulle oppstå usikkerhet rundt hva som skulle gjøres i timene, og at det på denne måten ble uro i klassen.

En annen lærer var opptatt av trygghet. Han mente at for å lede en klasse var det viktig at alle elevene følte seg trygge på hverandre.

*«Hvis du er redd for å gjøre noe feil, blir du redd for å prøve og da blir læringsutbyttet dårligere»*

Læreren sa ikke noe om hvordan han bygde opp denne tryggheten hos elevene, men han var opptatt av at elevene ikke skulle være redde for å gjøre feil i nærvær av hverandre.

Spesialpedagogene hadde i noen tilfeller opplevd lærere som ikke var så interessert i eleven som mottok spesialundervisning, og følte at denne eleven kun ble deres ansvar. En av spesialpedagogene fremhevet viktigheten av å være oppmerksom og interessert i absolutt alle elevene i klassen, selv om en enkeltelev har en «egen voksen».

En av spesialpedagogene mente at det var læreren og spesialpedagogens jobb å legge til rette for positive opplevelser med utfordrende elever. Med dette mente hun at de voksne burde legge til rette for at hele klassen fikk oppleve at eleven som mottok spesialundervisning hadde mange positive sider og kunne mestre mye. I tillegg til dette burde læreren være åpen med klassen om enkeltelevens utfordringer, men uten å utlevere eleven. Hun mente at man burde hjelpe klassen til å forstå hvorfor eleven er som den er, og hvordan vi i fellesskap kan gjøre det best mulig for han eller henne. Denne måten å tenke på ble bekreftet av en av lærerne. Hun hadde hatt god erfaring med å være åpen med klassen. I klassens time hadde de snakket om enkeltelevens utfordringer, både med og uten vedkommende tilstede. Læreren påpekte at dette var blitt gjort i nært samarbeid med elevens foreldre.

### **Utfordringer ved klasseledelse i et inkluderende læringsmiljø**

Lærere og spesialpedagoger var enige i at forutsigbare planer og god tilrettelegging tar tid. Det var også enighet i at dette ofte er tid man ikke har. Det som da, ifølge en av lærerne ble konsekvensen, var at elevene ofte ble satt til å jobbe med oppgaver de ikke mestret. En av lærerne fortalte også at han noen ganger glemte litt av at han måtte tilrettelegge for enkeltelever, og så kom han på det igjen:

*«Man har en tendens til å glemme det litt av... så blir det litt sånn skippertaksopplegg, og så tar du tak i det innimellom også glir det lett ut igjen»*

En av lærerne fortalte også om at impulsivitet ikke fungerer hvis man vil ha et klasserom for alle. Plutselige endringer av planer skapte mye forvirring, og dette var noe hun gjorde alt for å unngå. Samtidig var det av og til ting man ikke kunne styre, og da bød det ofte på problemer, spesielt hvis man hadde elever som hadde stort behov for forutsigbarhet. En av informantene påpekte at selv om man burde være forsiktige med for store impulsive handlinger, er det viktig å jobbe for å beherske endringer.

## **Samarbeid mellom lærer og spesialpedagog**

Det var store forskjeller når det gjaldt hvor opptatt informantene var av samarbeid mellom lærer, spesialpedagog og også assistenter. Noen var veldig opptatt av samarbeid, men mestret det ikke, og spesialpedagogene følte seg ofte ensomme i sin jobb.

### **Ønske om mer samarbeid**

De fleste lærerne opplevde et manglende samarbeid mellom dem selv og spesialpedagogen, det samme gjaldt vice versa. Spesialpedagogene uttrykte i intervjuene at de opplevde jobben sin som ensom, og at de ofte jobbet og planla alene. De følte at de brukte mye tid på å lage opplegg til enkeltelever alene, og at det ikke var så mye teamarbeid rundt elevene de jobbet med.

En av spesialpedagogene opplevde å bli lite innlemmet i arbeidet som foregikk i klassen, dermed ble det vanskelig å inkludere eleven som mottok spesialundervisning.

Spesielt en av lærerne uttrykte et sterkt ønske om mer samarbeid mellom lærer og spesialpedagog, men mente at det var lite fokus på det. Hun mente samarbeidet mellom lærer og spesialpedagog burde tas mer inn i klasserommet, i stedet for den ofte brukte spesialundervisninga på eget rom. Denne læreren ville gjerne at det ble brukt mer tid på observasjon og kartlegging sammen i klassen, og mer tid på drøfting og teamarbeid i etterkant.

Når det gjaldt samarbeid opplevde spesielt lærerne at det var mangel på tid som gjorde at samarbeidet mellom dem selv og spesialpedagogene ikke fungerte slik som de skulle ønske.

### **Felles forståelse**

For å kunne ivareta et inkluderende læringsmiljø mente både lærere og spesialpedagoger at man måtte ha en form for samarbeid.

Ofte var dette samarbeidet å følge med på hverandre sine planer og ukeplaner, og å dele informasjon med hverandre over disk og på mail. På en av skolene jeg besøkte hadde de lagt til rette for både teamtid og planleggingstid, men noen ganger dukket ikke deltagerne opp og tidvis ble andre møter satt opp i samme tidsrom. Spesialpedagogene uttrykte her at de prøvde så godt de kunne å følge med på klassens planer, slik at de kunne tilrettelegge for

enkeltelever. Likevel ble det ofte slik at eleven ble tatt ut av klassen for å jobbe med samme fag som de resterende elevene, men i tilrettelagt versjon.

*«Jeg tror det er viktig at alle lærerne og spesialpedagogene har samme plattform og samme forståelse av hvordan alt gjennomføres i klassen... men det er kanskje også det som er det vanskeligste»*

Dette ble sagt av en av lærerne som ønsket å bruke mer tid på samarbeid for en felles forståelse. Hun mente det burde fokuseres på å bruke mer fysisk tid sammen både i klasserommet og i planleggingstid, og at grunnen til at det var vanskelig å jobbe mot et inkluderende læringsmiljø var at man møttes for sjeldent.

Fokus på inkludering i hele skolen som organisasjon ble nevnt. En av informantene mente at hele skolen burde ha en visjon om et inkluderende miljø, og ha en felles plattform for hvordan man jobbet med temaet. Denne informanten mente at hvis alle på skolen hadde samme grunnleggende tanke og fokus på inkluderende læringsmiljø, ville jobben mot dette bli enklere på alle trinnene. Selv om dette var et stort ønske, uttrykte informanten bekymring for å trække noen på tærne dersom det skulle bli diskusjoner rundt hverandres praksis.

En utfordring som gjaldt i et organisatorisk perspektiv, var overgangen mellom klasstrinn. En av informantene hadde opplevd at resten av kollegiet hadde sterke meninger om en av elevene som skulle begynne i hennes klasse. Dette syntes informanten var vanskelig, da hun gjennom andre fikk et negativt inntrykk av eleven før vedkommende begynte i klassen. Hun mente det var viktig at alle som jobbet i skolen tenkte over hvordan man legger fram informasjon om eleven. Og selv om det er utfordringer, kan man velge å fokusere på hva som faktisk fungerer.

### **Rollefordeling**

En av lærerne uttrykte at hun opplevde eleven som mottok spesialundervisning som sitt ansvar. Hun var opptatt av å holde spesialundervisningen mest mulig i klasserommet, og å samarbeide med spesialpedagogen om tilrettelegging for å muliggjøre dette.

De resterende lærerne hadde opplevelser av at rollefordelingen mellom lærer og spesialpedagog var uklar. Spesielt hvis man jobbet sammen inne i klasserommet. To av lærerne hadde opplevd at spesialpedagogen kom inn sammen med eleven, men trakk seg

tilbake og ikke engasjerte seg inne i klasserommet. Ofte var det lettere å gjøre all jobben selv, i stedet for å engasjere den som kom sammen med eleven.

En annen lærer opplevde det samme, og mente elevens ekstraressurs ikke hadde hovedfokus på eleven inne i klasserommet, men at dette i hovedsak gjaldt elevens assistenter.

Flere av spesialpedagogene opplevde at læreren ikke hadde oversikt over enkeltelevens kunnskaper, og derfor ble overrasket når eleven klarte seg godt inne i klasserommet.

Til slutt ble det også påpekt av spesialpedagogene at eleven som mottok spesialundervisning ofte ble ansett som spesialpedagogens ansvar. Det meste av papirarbeidet, blant annet utforming av IOP og rapporter ble overlatt til spesialpedagog.

## **5.2 Presentasjon av observasjon**

Jeg har gjort deltakende observasjoner av samme elev over et tidsrom på omtrent åtte uker. I disse observasjonene har jeg fått delta sammen med eleven i gitte sammenhenger, blant annet ved å være med i samlingsstunder for hele klassen og delta i stasjons- og gruppearbeid.

I denne klassen har lærer og spesialpedagog et tett samarbeid. Spesialpedagog gjennomfører sin undervisning i den ordinære undervisninga, og er deltakende sammen med lærer. I observasjonene gjort av samlingsstund er det lærer som har regien, mens i observasjonene gjort av stasjons- og gruppearbeid er det spesialpedagogen som er omtalt lærer, og som styrer undervisningen.

Jeg har valgt å trekke fram de observasjonene som var mest betydningsfulle for studien, da flere observasjoner havnet i en slags mellomfase. Disse fasene har blant annet dreid seg om å venne seg til endringer i struktur for eleven.

Eleven går på småskoletrinnet på en skole i Nord Norge. Eleven har en diagnose som gjør at vedkommende ikke er aldersadekvat i fagene på skolen. Svekket hukommelse er en del av elevens diagnose, og gjør det vanskelig for eleven å huske det som er lært. Han er i en veldig tidlig fase i lese- og skriveopplæringen, og har utfordringer i det sosiale samspillet i klassen. Utfordringene i det sosiale samspillet med klassen dreier seg om at han er umoden og dermed ofte ikke har sammenfallende interesser med de resterende elevene.

Elevenes klasse er på 25 elever fordelt på to klasserom og to lærere. Denne eleven tilhører primært den miste gruppa, som består av elleve elever. Klassene samarbeider mye, og er ofte blandet og overlapper hverandre i undervisningen.

### **I samlingsstund**

Jeg velger å nummerere observasjonene mine med kommentarer mellom. Disse kommentarene dreier seg om endringer i undervisningen som ble gjort mellom disse samlingsstundene, og samtaler med lærer og spesialpedagog.

1. Elevene er alle samlet i en ring på gulvet og lærer sitter på stol. Eleven er tilstede men virker ikke veldig interessert i det som foregår. Lærer forteller om dagen i dag, går igjennom dato, dag og år. Eleven blir spurt om han vet hvilken dag det er. Han vet ikke. Sitter fortsatt i ro sammen med de andre, men med et innadventt kroppsspråk. Han har armene i kryss, og kroppen vender ut av ringen. Virker ikke som han får med seg informasjonen som blir gitt. Dette blir også åpenbart når han må spørre de voksne i etterkant om hva han skal gjøre.

Samlingsstundene forløp på denne måten i flere dager. Jeg la merke til at strukturen i samlingsstunden ikke alltid var lik. Innholdet var stort sett det samme, men det ble ikke presentert i lik rekkefølge fra dag til dag. Lærer endret etterhvert strukturen i samlingsstunda. Det ble bestemte punkter som skulle gjennomgås hver dag, alltid i samme rekkefølge. I tillegg fikk eleven en egen oppgave som han skulle gjennomføre hver gang: å sette riktig dato i et «datohus» etter at en av de andre elevene hadde sagt datoen høyt. Etter noen runder med samlingsstund og samme struktur hver gang, skjedde det endringer.

2. Eleven begynner å bli mer «varm i trøya». Virker som han liker å ha en egen oppgave. Er opptatt av at dette er hans oppgave. Han følger mer aktivt med i samlingsstunda, og får med seg beskjeder, er klar når hans oppgave kommer. Han sier fortsatt ikke så mye, men virker mer interessert i innholdet og det som blir fortalt.

Lærer fortsatte med nøyaktig samme struktur i samlingsstunda omtrent en uke til.

3. Eleven kommer med egne observasjoner og vil gjerne fortelle og snakke høyt i klassen. Kroppsspråket er endret, og man merker at han er mer utadventt. Får med seg

beskjeder, og er interessert. Forteller ofte høyt om saker som ikke er relevant for det som egentlig foregår, men er i mye større grad en del av fellesskapet.

Etter flere like observasjoner ble endringer gjort. Samlingsstunda skulle holdes på det andre klasserommet. Da sammen med 25 elever, og med forskjellig lærer fra dag til dag. Eleven var kjent på dette klasserommet også, men ikke like trygg.

4. Tilbake til det innadvendte kroppsspråket. Det virker ikke som han liker seg på dette klasserommet. Han sier ikke noe. Det virker som han har mistet interessen for innholdet igjen. Han gjør heller ikke sin faste oppgave med noen av lærerne. Blir ikke spurt.

### **Stasjons- og gruppearbeid**

Klassen på 25 var delt inn i fire grupper to dager i uka. På denne elevens gruppe var det seks elever. Eleven var alltid sammen med de samme elevene på sin gruppe. På hver gruppe var det forskjellig tema, og elevene beveget seg mellom gruppene omtrent hvert 20. minutt. På den stasjonen jeg observerte, var tema alltid geografi eller engelsk.

Observasjonene er nummererte med kommentarer i mellom, på samme måte som observasjonene av samlingsstunden.

1. Er sjenert og tilbaketrukket. Vil ikke svare på spørsmål, vet ikke svarene. Vil helst være en slags hjelpelærer. Får være det, og virker som han trives med det. Hjelper til med å legge ut bilder. Følger med fra sidelinjen på hva de andre gjør. Kommuniserer godt med lærer, som oppmuntrer han til å hjelpe.

Etter omtrent tre observasjoner på samme måten skjedde det endringer. Opplegget ble tilpasset, slik at han fikk spørsmål og oppgaver han hadde mulighet til å mestre. Samtidig som den resterende klassen fikk noen utfordringer. I tillegg startet læreren opp undervisninga på samme måte over flere dager, med gjennomgang av hva som var tema og hva som skulle læres.

2. Går mye bedre sosialt. Han svarer, og virker oppriktig interessert, også i spørsmålene til resten av gruppa. Han vil gjerne prøve å svare på disse også. De andre elevene blir

også ivrige, og vil gjerne hjelpe eleven med riktig svar. De gir hint og tips. Han får et spørsmål om farger på engelsk denne dagen. En av de andre er kjapp til å svare. Eleven blir litt lei seg. Får et nytt spørsmål hos lærer, og de andre er stille, da går det greit. Han svarer riktig. Får oppmuntrende kommentarer hos lærer og medelever.

Lærer merket ingen forandring hos eleven faglig, og vurderte om det ble for mye informasjon med fire forskjellige stasjoner. Han vurderte å trappe ned på antall stasjoner eleven er med på. Det viste seg etter hvert at eleven likte å være på forskjellige stasjoner, og når han hadde vendt seg til opplegget ble han veldig lei seg når han gikk glipp av noe.

3. Tema var Norden denne gangen. Fant ut at Norden rimer på torden, og fikk masse skryt for dette. Eleven var veldig interessert i Norge, og fikk legge ut flagg og bilder på et stort kart. Det var stas, og han ville gjerne fortelle om da han tok fly til Oslo. Han skiller ikke mellom land og by, og noen av de andre elevene kommenterte det. En av jentene kommer han i forsvar og sier at «det gjør vel ingenting!». Virker ikke som har bryr seg noe videre om kommentarene.



## 6 Drøfting av funn

Jeg skal nå drøfte de funnene jeg har gjort opp mot aktuell teori på området og mine egne refleksjoner. Det er de selektive kodene i analysen inspirert av grounded theory som ligger til grunn for hovedtemaene. Teorien i dette kapitlet er i hovedsak hentet fra forfatterne som er presentert i teoridelen under «Sentrale teoretiske perspektiv», samt andre viktige kilder presentert i mitt teorikapittel. Jeg vil først utdype forskningsspørsmålene mine.

*Hvordan opplever informantene det å ha elever som mottar spesialundervisning i klasserommet?*

Dette spørsmålet anså jeg som viktig, ettersom det er kommet fram gjennom flere undersøkelser at holdningene til personalet på skolen er viktig for undervisningstilbudet som blir gitt. Blant annet gjennom en rapport skrevet av Wendelborg m. fl. (2017, s. 66). Jeg ønsket også å vite hva informantene syntes var utfordrende og berikende med å ha elever som mottar spesialundervisning i sin klasse.

*Hvordan beskriver informantene klasseledelse for å skape et mest mulig inkluderende læringsmiljø?*

For å skape et inkluderende læringsmiljø må man lede klassen godt, og forskning blir dette beskrevet som en sentral faktor. Jeg ville derfor vite hvordan informantene mente man best kunne lede en klasse for å få dette til. Dette var også et spesielt interessant spørsmål med tanke på observasjonene jeg gjorde av enkelteleven, der fokus var å jobbe for at eleven skulle være mest mulig inkludert i faglige aktiviteter med klassen. Utdanningsdirektoratet (2014) har satt opp fire premisser som må ligge til grunn for arbeidet med god klasseledelse. I disse fokuseres det blant annet på relasjon, læringskultur, etablering av struktur og forventninger.

*Hvordan opplever informantene samarbeidet mellom lærer og spesialpedagog?*

Dette var et spørsmål som jeg, etter å ha gjennomført et par intervjuer, tenkte mer og mer på. Spørsmålet sto opprinnelig ikke i intervjuguiden, men ble et naturlig samtaletema likevel. I Nilsens (2017b) undersøkelser kom det fram at samarbeidet mellom lærere og spesialpedagoger var begrenset, og at dette er uheldig for elevens samlede opplæringstilbud. Derfor ønsket jeg å vite mer om dette. Hvilke tanker informantene hadde rundt dette, og hvilke konsekvenser det eventuelt får for undervisningen.

## 6.1 Opplevelse av et inkluderende læringsmiljø

I dette delkapitlet drøfter jeg funn fra intervjuene opp mot teori som kan belyse mitt første forskningsspørsmål: *Hvordan opplever informantene det å ha elever som mottar spesialundervisning i klassen?* Funnene vil blant annet bli drøftet opp mot dimensjonene av inkludering (Olsen m. fl 2016) og Befrings (2014) berikelsesperspektiv.

### 6.1.1 Forståelse av inkludering

Haug (2014) skriver at bakgrunnen for begrepet inkludering er at alle skal være en del av skolen, og jeg opplevde at lærerne hadde en forståelse av dette. Lærerne og spesialpedagogene ga uttrykk for at de skilte mellom begrepene inkludering og integrering, selv om Haug (2014) påpeker at det ikke finnes noen universelt akseptert definisjon av begrepet inkludering. Informantene uttrykte et ønske om at alle elevene skulle være og føle seg som en del av fellesskapet, og ikke kun være *plassert* i et klasserom sammen med andre. Lærerne og spesialpedagogene var opptatt av at eleven som mottok spesialundervisning også skulle ha et faglig og sosialt utbytte av samhandling med medelevene i klassen.

Olsen m. fl. (2016) sine dimensjoner av inkludering er alle selvstendige begreper, men påvirker hverandre. Alle disse dimensjonene ligger til grunn for å skape en inkluderende helhetstenkende skole.

I og med at informantene var opptatte av at eleven skulle være en del av fellesskapet, og tilbringe mye tid i klasserommet, blir den organisatoriske dimensjonen i inkludering ivaretatt. Olsen m.fl. (2016, s. 19) påpeker at for at alle elever skal kunne være i klasserommet må de tenke over hvordan tilretteleggingen i klasserommet gjennomføres.

I intervjuene var det stort fokus på den sosiale dimensjonen av inkludering. Dette kan være fordi inkludering ofte har blitt sammenblandet med integrering, og at eleven da har blitt plassert i samme sosiale setting som sine medelever. Det kan også være fordi disse lærerne og spesialpedagogene vil fremheve den sosiale dimensjonen ved inkludering som spesielt viktig. En av lærerne, som vektla den sosiale dimensjonen ved læring høyt, mente at den faglige læringen ville komme av seg selv når eleven var sosialt inkludert i klassen. Olsen m. fl. (2016) betegner den sosiale dimensjonen ved inkludering som viktig, fordi det er denne dimensjonen som skaper trygghet og gir tilhørighet i klasserommet. Dette sammenfaller godt med denne lærerens uttalelser om at han også ønsket å skape trygghet for alle elevene i klasserommet. På den annen side viser forskning at for elever som mottar spesialundervisning

fokuseres det i så høy grad på sosial inkludering, at eleven får et lavere faglig utbytte (Gillespie 2016). Likevel er det slik at siden dimensjonene i inkludering påvirker hverandre, bør man jobbe helhetlig og fokusere på alle disse for å skape et inkluderende læringsmiljø. Olsen m. fl. (2016) skriver at eleven beveger seg mellom dimensjonene hele tiden, og at fokuset flytter seg. Derfor blir det viktig at læreren og spesialpedagogen har et helhetlig bilde av hvordan man jobber med alle dimensjonene av inkludering.

### **6.1.2 Holdninger til inkludering**

Holdningene til inkludering var stort sett positive. Det kom likevel fram i intervjuene at informantene tidvis opplevde at de som jobbet med enkeltelevne ikke hadde hovedfokus på eleven, og ikke alltid engasjerte seg. I følgerapporten til prosjektet «Vi sprenger grenser» bekreftes det at det er ulike holdninger til inkludering, noe som viser hvor viktig fokus på holdningsendrende arbeid er (Kittelsaa & Tøssebro 2015). Grunnen til at de som er sammen med eleven ikke har hovedfokus der det bør være, kan være mange. Det bør likevel jobbes aktivt i skolen for et læringsmiljø for alle.

I rapporten «Rett til spesialundervisning eller rett til deltakelse» kommer det fram at lærerne er de som er minst positive til inkludering (Wendelborg m. fl. 2017). I mine intervjuer var samtlige informanter positive til inkluderende læringsmiljø i sine klasser, og de ønsket å få det til. Noe som også påpekes av Wendelborg m.fl. (2017) som ser at flere og flere lærere ønsker å legge til rette for deltakelse for alle.

Veien var derimot ikke alltid enkel, men gleden ved å mestre dette arbeidet, etter å ha tilrettelagt og organisert, var stor:

*«Jeg føler at vi står igjen med masse lønn, etter mye strev»*

Flere av informantene fortalte om følelsen det ga når man opplevde å ha skapt et læringsmiljø der alle elevene var inkludert, men også inkluderende. I følge Folkvord (2016) er tilhørighet, mestring og motivasjon tett sammenvevd. Dette gjelder nok ikke bare for elevene, men også lærerne. Å mestre sitt i eget arbeid er viktig, også for voksne.

### 6.1.3 Viktigheten av et inkluderende læringsmiljø

Opplæringsloven (1998) forteller oss at skolen skal jobbe for å fremme trygghet og sosial tilhørighet. For å jobbe mot dette målet må skolen også jobbe med inkludering. En av spesialpedagogene sa det slik:

*«Med tanke på at målet for opplæringa er blant annet å ruste hver elev til å mestre utfordringer sammen med andre og å møte livets oppgaver, er det viktig at man får erfaring med å omgå ulike typer mennesker og samhandle med disse»*

Dette utsagnet oppleves som viktig, fordi det blant annet er en av grunntankene i Salamanca-erklæringen. I erklæringen begrunnes inkludering ved at man skal bekjempe diskriminerende holdninger og skape et inkluderende samfunn (Skogdal 2014). Også opplæringsloven § 9a-1 kan trekkes inn her, ved at et inkluderende læringsmiljø også fremmer elevenes helse og trivsel. Det underbygges av Haug (2014) som skriver at inkludering har gjort skolen til et bedre sted, og at en skole der man er opptatt av likestilling og felleskap skaper et godt fundament for nasjonen. Nilsen (2017a, s. 26) påpeker også at inkludering ikke bare er en verdi for individet, men for samfunnet som helhet. Noe informantene var helt enig i.

En annen av spesialpedagogene påpekte også dette, som bekrefter at inkludering bør ses i et helhetlig og framtidsrettet perspektiv:

*«Alle elevene vi har i klasserommet skal jo ut i samfunnet og fungere der»*

Et eksempel som fremhever viktigheten av å jobbe for et inkluderende læringsmiljø, er læreren som fortalte om eleven som før var mye på eget rom. Eleven hadde tidligere ikke samhandlet med klassen sin og mestret ikke de sosiale interaksjonene. Etter å ha lagt ned mye arbeid ble eleven til slutt en del av læringsmiljøet, og klarte seg godt både faglig og sosialt. Her ser man tydelig at informanten har lagt ned mye arbeid for at miljøet skal tilpasses eleven, og ikke omvendt, men at det samtidig ikke skal gå på bekostning av de resterende elevene. Haug (2014, s. 9) påpeker denne tilretteleggingen som viktig. Han skriver at skolen skal ta hensyn til alle barn, og at skolens virksomhet skal tilpasses alle elevene.

Læreren til overnevnte elev fortalte at både eleven og klassen hadde lært mye av å tilpasse seg hverandre. I tillegg til dette hadde elevens læringsutbytte blitt større etter at han var mer inne i klasserommet. Skogdal (2014) viser til forskning på dette området, som sier at elevers både faglige og sosiale prestasjoner er større ved læring i fellesskap. Videre skriver Skogdal (2014) at deltakelse er nødvendig for menneskers utvikling og følelsesmessig velvære, noe denne

eleven er et godt eksempel på. I følge læreren var han blitt roligere etter at han fikk være i klasserommet. Han bekymret seg ikke lengre for hva de andre elevene gjorde, når han var en del av det selv. Noe som tyder på at eleven kjente på et større følelsesmessig velvære i samhandling med klassen. Flere av informantene på de andre skolene mente også at samhandling og samarbeid førte til større faglig utbytte for alle elevene, noe som støttes av både Skogdal (2014) og Haug (2014). Dette kunne også bekreftes av en av informantene som fortalte om hvordan elevene som tilbragte mye tid i enetimer og små grupper blomstret opp både faglig og sosialt i fellesskapet.

Befring (2014) skriver om berikelsesperspektivet, og at ved å gi de beste vilkårene for elever med særskilte behov skaper man gode betingelser for alle. Dette perspektivet er en vinn-vinn-situasjon for både elever og lærere ved at det skaper en holdningskompetanse hos de andre elevene. En av lærerne sa det slik:

*«Det er en god følelse når elevene har lyst til å hjelpe andre, og har lyst til å ha alle med i fellesskapet»*

I denne klassen hadde læreren lagt ned mye arbeid i å skape gode holdninger hos elevene, og jobben hun gjorde kan knyttes mot berikelsesperspektivet. Dette perspektivet løfter mangfold fram som en ressurs, og har fokus på at alle har et lærings- og utviklingspotensial.

#### **6.1.4 Utfordringer ved et inkluderende læringsmiljø**

Samtlige informanter opplevde at det var utfordrende å jobbe mot et inkluderende læringsmiljø. En av lærerne sa det slik:

*«Det er sikkert mye som høres fint ut i teorien, men det er ikke alltid like enkelt å gjennomføre i klasserommet»*

Både erfaring og teori tilsier at jobben mot et inkluderende læringsmiljø krever mye arbeid, og tidvis byr på utfordringer. Mange av utfordringene dreide seg for informantene om tid og samarbeid, noe jeg skal komme tilbake til i eget underkapittel.

En av utfordringene var enkeltelever på eget rom, og om muligheten for å drive med spesialundervisning inne i den ordinære undervisninga. Undervisning av elever på eget rom beskrives i NOU «Rett til læring» (2009), som et alternativ, men kun hvis det ikke er andre muligheter. I følge Haug (2014) blir behovet for spesialundervisning redusert til et minimum

hvis kvaliteten på den ordinære undervisninga er god. En av informantene uttalte dette om enkeltelever utenfor fellesskapet:

*«Jeg tror ikke det gagner noen at elever som mottar spesialundervisning er så mye utenfor klasserommet»*

Det er selvfølgelig individuelle forskjeller hos elevene, og noen elever trenger spesialundervisning selv om den ordinære undervisninga er god. Holdningen til denne informanten er likevel god, hun ønsker at alle skal være velkommen i klasserommet.

Et annet perspektiv på dette var at en av informantene opplevde at når elever mottok spesialundervisning ble det stort individfokus. Elevens faglige utbytte skulle økes, og fokuset på dette ble så stort at inkludering ble glemt. I denne sammenheng kan forståelsene av tilpasset opplæring trekkes inn. I denne situasjonen har tilpasningen av elevens undervisning en smal forståelse, og er knyttet opp mot vedkommende. Det som er ønskelig er en vid forståelse, der tilpasset opplæring preger hele skolen og undervisningen til eleven ses i sammenheng med resten av klassen (Olsen m.fl. 2016). I et inkluderingsperspektiv er det sammenhengen mellom de fire dimensjonene som utgjør den inkluderende skolen, der den felles oppgaven er å skape et fullstendig læringsmiljø, som eleven kan trives i (Olsen m.fl. 2016).

Noen elever har behov for ro i form av et adskilt rom, selv om lærer og spesialpedagog ønsker at eleven skal tilbringe mer tid i fellesskapet. I andre tilfeller kan det også dreie seg om at klassen trenger skjerming fra enkelteleven (Haug 2015). Ved for eksempel utagerende atferd, der det er fare for trygghet, må klassens behov settes først. Flere av informantene mente at det kunne virke stigmatiserende å være mye alene på et eget rom, noe som bekreftes av Haug (2015). Informantene påpekte også elevers behov og ønske om rolige omgivelser og egne rom. Nilsen (2017b) peker på at en grunn til å ønske seg ut av klasserommet og inn på eget grupperom, kan være at eleven ikke makter å henge med i den ordinære undervisningen. En av spesialpedagogene uttrykte begrensningene ved å være mye i enetimer utenfor klassen slik:

*«Det er jo naturlig at man går glipp av mange sosiale og faglige inkluderingsmuligheter, når vedkommende sitter masse på grupperom»*

En av lærerne hadde laget en egen krok til eleven, slik at han ikke trengte å forlate klasserommet selv om han trengte ro. Ønsket er naturligvis at eleven skal kunne motta sin

opplæring i samhandling med klassen, men denne løsningen kan virke mindre segregerende når behov for ro er nødvendig. For at denne løsningen skal fungere kreves det at resten av medelevene tar hensyn og arbeider stille, hvis ikke blir forutsetningene for å bruke denne kroken borte.

Notvik Berg (2014) skriver om viktigheten av medelever, og hvordan barn fungerer som rollemodeller for hverandre. I elevens krok var det lagt til rette for samarbeid med andre elever, slik at eleven kunne jobbe sammen med andre i rolige omgivelser. I klasserommet har den voksne mulighet til å være tett på og følge med mens elevene lærer sammen og av hverandre. Denne kroken la til rette for at eleven kunne motta all undervisning, også spesialundervisning, inne i klasserommet. Dette kunne da gjøres i samhandling med sine medelever, selv om det noen ganger var behov for å jobbe alene eller med kun en klassekamerat.

En annen utfordring var når flere elever med særskilte behov ble satt i samme gruppe for å jobbe sammen. Dansk Clearinghouse (referert i Haug 2014, s. 23) viser til at elever med særskilte behov i klasserommet ikke har negativ effekt på den øvrige klassen. Det som er avgjørende for klassen er lærerens holdning til inkludering, og hvordan man jobber for å skape et inkluderende læringsmiljø. I dette tilfellet var utfordringen at elever med ulike behov ble satt sammen til en gruppe, og skulle motta spesialundervisning sammen. I NOU (2009:18) «Rett til læring» påpekes det at gruppesammensetninger av elever med de samme typene utfordringer ikke aksepteres over tid. Dette kan tyde på at den som har ansvaret for å sette sammen disse gruppene ikke har oversikt over elevenes IOPer og deres behov.

Etter hvert som elevene ble eldre ble nye utfordringer beskrevet av informantene. Blant annet at medelever i klassen ble lei av å ta hensyn og følte eleven med spesielle behov tok mye tid og oppmerksomhet. Dette viser behovet for å jobbe kontinuerlig med det inkluderende læringsmiljøet, og å skape toleranse for forskjellighet i klassen. Bergkastet m. fl. (2016) skriver at ved å være en rollemodell for elevene, som skaper trygghet, vil elevene omgås hverandre på en positiv måte. Tidlig innsats er også et viktig poeng her. Både for at enkeltelevener skal få den hjelpen vedkommende trenger, men også for å forebygge medelevers negative holdninger. I Stortingsmelding 18 (2010-2011, 2011) blir tidlig innsats beskrevet som viktig for sosial utjevning.

## 6.2 Klasseledelse

I delkapitlet vil jeg belyse mitt andre forskningsspørsmål: *Hvordan beskriver informantene klasseledelse for å skape et mest mulig inkluderende læringsmiljø?* Funnene vil blant annet bli drøftet opp mot Bergkastet m. fl (2016), Nordahl & Overland (2015) og Haug (2014, 2017).

### 6.2.1 Struktur

Struktur ble høyt vektlagt av informantene når de fortalte om klasseledelse.

Utdanningsdirektoratet beskriver etablering av struktur, regler og rutiner som en av de viktigste arbeidsoppgavene for god klasseledelse. Informantene ga uttrykk for at de tenkte nøye gjennom hvordan de strukturerte hverdagen i klasserommet. Viktigheten av dette bekreftes av Bergkastet m. fl. (2016) som påpeker at dette arbeidet er viktig. Det er klassens felles kjøreregler, rutiner og struktur som senere hjelper elevene til å ta gode valg samt skape forutsigbarhet gjennom skoledagen. Informantene hadde alle innført regler som gjaldt alle. På morgenen hadde de fleste informantene en felles samlingsstund for hele klassen. Det ble lagt vekt på varm velkomst og lik velkomst for alle elever. Denne samlingsstunden bør da preges av lik struktur hver morgen, med en tydelig lærer som gir kort og konsis informasjon. For å kunne gjennomføre like samlingsstunder hver morgen, krever det at alle lærere som underviser kjenner til de samme rutinene (Bergkastet m. fl. 2016).

For å skape forutsigbarhet gjennom hele skoledagen, brukte flere av informantene dagsplan. Denne planen ble gjerne skrevet på tavla. Viktigheten av denne planen beskrev en av informantene slik:

*«Hvis jeg endrer på noe i en dagsplan som er satt opp på morgenen, så kræsjer jeg hele systemet»*

Bergkastet m. fl. (2016) understreker viktigheten av forutsigbarhet og trygghet. For elever som av ulike grunner ikke får med seg beskjeder, skaper det usikkerhet å ikke vite hva som skal skje. Denne dagsplanen var spesielt viktig for informantens elev. Han brukte dagsplanen som sin sikkerhet, og var avhengig av at denne ikke plutselig ble forandret. For elever som ikke kan lese, er en løsning å bruke bilder i tillegg til tekst når man utformer dagsplanen. Også faste plasser er en trygghet for elevene (Bergkastet m. fl. 2016). Plassene bør være beskrevet på et kart, slik at alle lærere og vikarer har oversikt. Flere av informantene beskrev viktigheten av faste plasser, og tryggheten elevene føler når de vet hvor de skal sitte. En av informantene hadde, som nevnt tidligere, laget en arbeidskrok i klasserommet. Denne kroken



ble brukt når en elev trengte tid for seg selv, eller når han skulle jobbe med noe som var ekstra utfordrende. Plassen sto tilgjengelig for andre, men var i utgangspunktet elevens.

I min første observasjon av samlingsstund ble elevens reaksjoner på det ukjente og utrygge tydeliggjort. Han ble innadventt og fikk ikke med seg informasjon. Her er det flere aspekter som kan trekkes inn. For det første var det mangel på struktur i samlingsstunden. Eleven hadde ikke oversikt og innholdet var ikke forutsigbart nok. Bergkastet m. fl (2016) beskriver denne strukturen som avgjørende. Når eleven kjenner til organiseringen og rutinene, vil de også kjenne til hva som forventes i form av blant annet arbeid. Dette tar meg videre til elevens uvitenhet om hvilke beskjeder som er blitt gitt. Eleven fikk ikke med seg innholdet i samlingsstunden, dette kan være fordi denne settingen var for uforutsigbar, men også fordi det ikke var stilt konkrete krav til hans rolle.

Læreren fant etter hvert ut av hvordan han skulle legge til rette for at eleven også ble deltagende og fikk med seg informasjon. Eleven fikk tildelt en egen oppgave, og klarte å følge med. Vi kan i tillegg knytte denne observasjonen opp mot tilpasset opplæring, som i høy grad dreier seg om struktur og organisering.

I observasjonene av gruppe- og stasjonsarbeid ble viktigheten av tilpasset opplæring også tydelig. Graden av tilpasning er ifølge Skaalvik & Skaalvik (2013) et sentralt aspekt ved læringsmiljøet.

Tilpasningen i disse observasjonene kan settes i sammenheng med Idsøe og Skogens (referert i Olsen m. fl. 2016, s. 87) fire prinsipper for tilpasset opplæring:

1. Tilpasning til elevens faglige nivå: Elevens læreforutsetninger ble tydeligere for læreren gjennom å jobbe med stasjons- og gruppearbeid over tid, og læreren fikk kartlagt hva eleven kunne. Det ble lagt til rette for spørsmål og oppgaver eleven kunne mestre, samtidig som medelevene fikk nye utfordringer.
2. Tilpasning av elevens læringskapasitet: Denne eleven hadde en diagnose som gjorde det vanskelig å huske det som var lært. Da vil det være viktig å gi eleven mulighet for mestring i tillegg til noen utfordringer for å utvikle kunnskapen videre.
3. Tilpasning til elevens læringsstil: Eleven viste etter hvert stor glede ved å jobbe sammen med andre, organiseringen i grupper fungerte dermed godt. Undervisningen

ble også lagt opp visuelt, ved bruk av blant annet bilder. Noe eleven hadde vist interesse for i tidligere observasjoner, da han fikk opptre som «hjelpelærer».

4. Vektlegging av samarbeid og relasjonelle ferdigheter: Læreren la til rette for dette gjennom å ha struktur i undervisningen, noe som ga eleven forutsigbarhet og dermed godt utbytte. Medelevene ble veldig interesserte i spørsmålene eleven fikk, og ønsket å hjelpe og gi hint. Dette gjorde at gruppen fikk mulighet til å jobbe med relasjoner seg imellom.

I den siste observasjonen av stasjons- og gruppearbeidet, hadde det skjedd store endringer sammenlignet med den første. Eleven var en interessert deltaker på lik linje med resten av gruppa. Og var veldig engasjert:

*«Norden rimer på torden!»*

Dette sitatet kan knyttes opp mot motivasjon. Motivasjon er knyttet opp mot selvfølelse og mestring (Skaalvik & Skaalvik 2014). Det er også drivkraften i læring. Denne eleven kjente på en mestringsfølelse ved å få arbeidsoppgaver som han fikk til. Eleven vil på denne måten også bygge opp forventninger om å mestre neste gang, og dermed bli motivert til mer læring.

En av spesialpedagogene hadde hatt gode erfaringer med å lage avtaler om blant annet tid i klasserommet, bruke belønning og kjente konsekvenser. Dette gjaldt i arbeid med en elev som ikke ønsket å være en del av undervisninga i klassen. Skaalvik & Skaalvik (2014) påpeker at den stunden eleven er i klassen bør det legges opp til oppgaver og aktiviteter som skaper mestring, slik at eleven ønsker å gjøre det igjen.

Ved bruk av metoder som avtaler og belønning i undervisning er det viktig at valgene lærer eller spesialpedagog tar er kjente og forutsigbare for eleven. Dette er fordi vi vet at forutsigbarhet må til for å skape trygghet hos elevene (Bergkastet m.fl. 2016). Elevene må vite hva som forventes, og forventningene og avtalene må følges opp av lærer eller spesialpedagog. I denne sammenheng kan man trekke inn Nordahl & Overlands (2015) fire lærerstiler. En lærer som ikke følger opp avtaler og gir etter når elevene motsetter seg det som er forventet, vil etter hvert havne i kategorien for ettergivende, og elevene vil miste respekten for den voksne.

### **6.2.2 Organisering av undervisningen**

Et område som har fremstått som utfordrende i skolen, er et skifte i undervisningsmetoder (Haug 2014). Undervisningen er mer elevaktiv, og stiller høyere krav til selvstendighet hos

elevene i dag enn tidligere. For å skape et inkluderende læringsmiljø, må læreren organisere undervisninga slik at flest mulig får et faglig utbytte samtidig. Haug (2015) påpeker at elevens vilkår for læring varierer med hvordan undervisninga er organisert, og informantene hadde mange tanker rundt hvordan de best kunne tilrettelegge for alle elevene.

En av spesialpedagogene hadde denne holdningen til organiseringen av undervisningen:

*«Å undervise elever med enkeltvedtak er ikke så mye annerledes enn å undervise andre elever»*

Hun påpekte at det som var den største jobben med denne elevgruppen, var arbeidet i forkant, med tilrettelegging og planlegging av egnet undervisningsmateriell og læremetoder.

Bergkastet m.fl. (2016) mener at gjennom å planlegge godt og ha forutsigbare planer, skaper man et inkluderende klasserom. Å tenke gjennom organiseringen av undervisningen er viktig.

Stasjonsarbeid og gruppearbeid ble fremhevet som de foretrukne metodene for alle informantene. I følge Haug (2015) blir læringsutbyttet større når man arbeider i mindre grupper. Informantene begrunnet denne læringsmetoden med at de fikk bedre tid til elevene, og lettere kunne støtte og veilede. Dette kan underbygges av Haug (2015), som påpeker at siden elevenes vilkår for læring varierer med organisering av undervisninga, går dette i favør av mer elevaktivitet, mer tilrettelegging og mer støtte. Dette så man også i observasjonene av eleven i gruppearbeidet. Undervisninga var godt tilrettelagt, eleven fikk den støtten som var nødvendig og ble en aktiv deltaker. Olsen m. fl. (2016) har forsket på elevenes oppfattelse av gruppearbeid. Det kom fram at denne organiseringen ikke alltid fungerte optimalt for elevene, og at det er viktig å tenke på sammensetningen av gruppen. Å sette sammen elever med store forskjeller i måloppnåelse kan virke frustrerende for begge parter. Eleven med høy måloppnåelse blir umotivert av å ikke få undervisning på sitt nivå, og føler at de ikke får utnyttet sitt potensiale. På den andre siden opplever elever med lav måloppnåelse at de ikke strekker til, og ikke mestrer arbeidet sammen med de faglig sterke elevene.

En av informantene fortalte om en annerledes bruk av ressursene. Spesialpedagogen ble her brukt til å styrke hele klassen. Gjennom blant annet gruppearbeid. Olsen m. fl. (2016) skriver om skolens utnyttelse av ressurser. God ressursutnyttelse handler om å se den enkelte ansattes kompetanse, og hvordan man kan bruke den.

Læringspartnere ble trukket fram som et godt verktøy når undervisninga skulle organiseres. Notvik Berg (2014) beskriver læring ved eksempel som kraftfullt. Ofte er det motiverende for barn å lære av barn. Av Bergkastet m. fl. (2016) beskrives læringspartnere som et godt verktøy både i den sosiale og faglige læringen. I denne sammenhengen trekkes også viktigheten av å sette sammen nøye gjennomtenkte par fram. Å sette sammen elever med store sprik i læreforutsetninger og faglige kunnskaper, vil gjøre det vanskelig for begge parter å samarbeide. Er ønsket å drive med spesialundervisning inne i klasserommet, kan spesialpedagogen brukes for å styrke et læringspar ved å være tilgjengelig for støtte og veiledning.

Teknologi som inkluderingsredskap ble nevnt av en informant, selv om det er vanlig å bruke teknologiske hjelpemidler i undervisningen generelt. Et av eksemplene som ble trukket fram var lydbøker og e-bøker. Nordahl m.fl. (2018) mener at gjennom bruk av teknologi kan elever med utfordringer enklere følge den ordinære undervisninga. I dette tilfellet fortalte informantene om elever som ikke kunne lese, men som satt sammen med de andre elevene i leseøktene. Elevene kan gjennom å bruke denne typen teknologi være en del av klassen, og unngå å være til forstyrrelse for medelevene sine ved at noen leser høyt til dem. I tillegg kan elevene være inne i klasserommet, i stedet for å tas ut på egne grupperom. Det er likevel viktig at elevens lesing blir nøye fulgt med og kartlagt, slik at ikke teknologien blir en hvilepute for lærer og spesialpedagog.

iPad ble også brukt i gruppearbeid, ved at elevene fikk jobbe på lag men med egen iPad, gjennom blant annet pedagogiske spill og apper. Ved å bruke dette hjelpemidlet hadde en elev som tidligere var lite i klassen, kunnet være der mer. Det fremheves av Statped (2017b) at ved bruk av teknologiske hjelpemidler må lærer og spesialpedagog være bevisst på at feil bruk kan føre til ekskludering, og legge til rette for opplevelser som blir inkluderende.

### **6.2.3 Den voksnes rolle**

Informantene trakk fram flere aspekter som kan relateres til relasjon. En av spesialpedagogene trakk fram viktigheten av å vise interesse for og å vise omsorg for alle elevene i klassen. Elever som opplever læreren som anerkjennende har et bedre læringsutbytte både faglig og sosialt (Linder 2012). Denne spesialpedagogen trakk fram viktigheten av omsorg og interesse for alle elevene. For de sårbare elevene kan relasjonen til læreren være ekstra viktig, noe som påpekes av Bergkastet m.fl. (2016).

Et av Utdanningsdirektoratets (2014) premisser for arbeid med god klasseledelse er å ha en positiv og støttende relasjon til hver elev. Eleven og læreren som ble beskrevet i observasjonene er et godt eksempel på dette. I den første observasjonen i gruppearbeidet ville ikke eleven delta sammen med medelevene. Læreren skjønnte nok at eleven var usikker, dermed ble det lagt til rette for å være «hjelpelærer». Anerkjennelse dreier seg ifølge Bergkastet m.fl. (2016) om at elevene føler seg sett, og at læreren setter seg inn i og forstår elevenes situasjon. Læreren i observasjonen anerkjente elevens følelser, og eleven fikk støtte i læringsprosessen. Slik ga læreren motivasjon, som blir viktig for denne eleven i videre læringsprosesser.

En av informantene var spesielt opptatt av trygghet, og elevenes relasjoner til hverandre. Han sa det slik:

*«For å skape et inkluderende miljø, som leder av en klasse, må det ligge i bunnen at elevene vet at det er lov å gjøre feil og at de tillater hverandre å gjøre feil. Og så må de skjønne at hvis de skal lære noen ting, så må man faktisk gjøre feil av og til»*

For å bygge opp klassens relasjoner til hverandre, krever det en lærer med høy relasjonskompetanse. Olsen m.fl. (2016) skriver at mennesker speiler seg selv i andres reaksjoner på egen atferd. Hvordan læreren da bruker sitt kroppsspråk er viktig, siden elevene observerer alt læreren gjør (Bergkastet m.fl. 2016). Lærerens holdning til elevene er ofte tydelig for resten av klassen, selv om man ikke sier hva man mener høyt. En positiv innstilling fra lærer er viktig for å skape en positiv innstilling hos klassen. I tillegg må man kjenne til enkeltelevens læringsforutsetninger, slik at man unngår å sette eleven i en ubehagelig situasjon i klassen. I observasjonene av eleven i stasjonsarbeid la læreren til rette for spørsmål eleven kunne mestre. Klassen ble også engasjerte, og i stedet for å kommentere når eleven ikke kunne svare, prøvde de å hjelpe han. Informanten sa det slik:

*«Elever kan være utfordrende, men man må velge å se det positive. Legg vekt på det positive eleven gjør, både til klassen og de voksne»*

Læreren hadde en positiv og oppmuntrende innstilling, noe som i dette tilfellet smittet over på elevene.

Dette tar oss videre til spesialpedagogen som fortalte at det var viktig å legge til rette for positive opplevelser med utfordrende elever. Gjennom positive opplevelser kan man hjelpe medelever til å klassifisere enkeltelever som utfordrende eller annerledes, og dermed unngå stigmatisering. Denne spesialpedagogen var også opptatt av å være åpen med klassen om hvorfor enkelteleven hadde utfordringer, noe også en av lærerne påpekte som viktig. Å skape forståelse for menneskers forskjelligheter er også en viktig faktor for å unngå stigmatisering. Hvordan man ordlegger seg og framstiller eleven i samtale med klassen blir her en viktig faktor. En slik samtale bør være positiv og hjelpe medelevene å forstå og respektere enkelteleven.

Et moment som ble trukket fram som lærerens rolle i det inkluderende læringsmiljøet var å ha kontroll og oversikt i klassen. Dette vil jeg sette i sammenheng med lærerens evne til å være en tydelig voksen, som er tilstede og skaper struktur og trygge rammer for klassen (Bergkastet m.fl. 2016). I situasjoner der elever skaper uro, må læreren ta utgangspunkt i at eleven har et ønske om å være rasjonell. Læreren må opptre tydelig, men også støttende for å hjelpe og veilede eleven til å opptre rasjonelt. Dermed vil eleven kanskje reagere på ønsket måte ved en senere anledning.

Også Nordahl & Overlands (2015, s. 80) presentasjon av de fire lærerstilene kan trekkes inn her. For å ha kontroll og oversikt, må læreren ha en god relasjon til alle elevene, altså høy grad av varme. I tillegg må læreren ha høy grad av kontroll. Dette utgjør den autoritative lærerstilen. I observasjonene av eleven i gruppe- og stasjonsarbeid hadde læreren en autoritativ lærerstil. Læreren støttet, oppmuntret og hadde en god relasjon til enkelteleven, samtidig som hun hadde kontroll ved å veilede de andre elevene til å la enkelteleven få prøve seg. Også de andre elevene fikk spørsmål som var tilpasset deres nivå, og fikk dermed også anerkjennelse av læreren.

Den autoritative lærerstilen ble også nevnt av en av en annen informant. I denne sammenhengen ble modellen brukt for å analysere sitt eget arbeid, for å tilpasse stilen sin til klassen. Det ble påpekt av informanten at klasseledelse ikke er statisk, og at alle elever responderer ikke likt til samme type lærerstil. Det er derfor det er viktig å kjenne elevene, slik at man kan skape en god relasjon gjennom varme, men samtidig opprettholde kontrollen i plenum.

#### **6.2.4 Utfordringer ved klasseledelse i et inkluderende læringsmiljø**

I følge Nordahl (2009) er en av utfordringene ved en inkluderende skole at lærerne har strevd med å mestre elevgruppa grunnet svak klasseledelse. Informantene uttalte seg ikke om akkurat dette, men en av lærerne fortalte at han hadde en tendens til å glemme av at enkelteleven hadde behov for tilrettelegging. Denne informanten beskrev at opplæringen til denne eleven tidvis var preget av «skippertaksopplegg». Informanten var klar over at dette hadde vært tilfellet, og jobbet nå for å legge planer for en mer forutsigbar og planlagt opplæring. Dette tar oss likevel tilbake til Utdanningsdirektoratets (2014) premisser for god klasseledelse, blant annet ved at læreren skal utvikle et godt læringsfelleskap. For enkelteleven vil lærerens kunnskaper om tilpasning av undervisningen være viktig for å kunne ta del i læringsfellesskapet.

For alle informantene, inkludert den overnevnte, opplevdes det som utfordrende å tilrettelegge undervisningsopplegget slik at læringsmiljøet ble inkluderende. Dette kan være en av grunnene til at det tidvis blir nedprioritert. Det som ofte ble trukket fram som begrunnelse, var mangel på tid. I følge Festøy & Haug (2017) kan dette i noen tilfeller være en rimelig grunn. På småskoletrinnet, der jeg har gjort min forskning, skal i midlertid tid ikke være et like stort hinder som på høyere klassetrinn. Dette begrunnes med at i småskolen er ofte de samme lærerne inne i klassen i flere fag, og dermed burde ha god oversikt over elevene og deres behov.

Impulsivitet var også en utfordring som ble trukket fram. Informantene opplevde at når de ønsket å være impulsive, for eksempel ved å ta undervisningen ut når det var godt vær, kunne dette slå ut negativt for elever som hadde stort behov for forutsigbarhet. Det er viktig å legge til rette for forutsigbarhet, men det bør også tilrettelegges for å kunne takle små endringer. Hvis lærer vet at det er en endring i dagen som ikke sto på ukeplanen, bør dette tas opp på morgenen. Da har man mulighet til å forberede klassen på dette i for eksempel samlingsstund.

### **6.3 Samarbeid**

I dette delkapitlet drøfter jeg mitt tredje og siste forskningsspørsmål: «*Hvordan opplever informanten samarbeidet mellom lærer og spesialpedagog?*». Spørsmålet drøftes blant annet opp mot Festøy & Haug (2017), Nilsen (2017b) og Nordahl & Overland (2015).

### **6.3.1 Et ønske om mer samarbeid**

Samtlige informanter uttrykte et ønske om mer samarbeid. En av spesialpedagogene fortalte om tilpasning av undervisning og undervisningsmateriell, og sa det slik:

*«Jeg opplever dette som en ensom jobb, og bruker mye tid på å kopiere og lage opplegg»*

En annen spesialpedagog opplevde også at hun jobbet mye alene. Hun prøvde å følge med på klassens planer, men gjorde ikke dette i fysisk samarbeid med kontaktlærerne. Også en av lærerne bekreftet at de hadde lite fokus på samarbeid med spesialpedagogen på arbeidsplassen. Festøy & Haug (2017) bekrefter at det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske feltet har vært lite opptatt av hverandre, noe disse informantene er eksempler på. Målet er at spesialundervisningen kombinert med den ordinære undervisningen skal gi et bedre tilbud. Samarbeid mellom disse feltene må da være tilstede.

Spesialpedagogen i et av intervjuene opplevde å være lite inkludert i planene som gjaldt for klassen til eleven som mottok spesialundervisning, uttalte dette:

*«Det er vanskelig å få til inkludering, når spesialpedagogen ikke er inkludert»*

Haug & Festøy (2017) og Nordahl & Overland (2015) beskriver samarbeid i team som en forutsetning for inkludering av elevene. Det er helt naturlig at klassen og elevens individuelle planer ses på i sammenheng, og at spesialpedagogen er innlemmet i dette arbeidet. Dette er fordi man skal kunne gjøre en helhetsvurdering av opplæringen og fordi denne opplæringen er et fellesansvar.

En av lærerne ytret et klart ønske om mer samarbeid med spesialpedagog. I tillegg til å jobbe med planarbeid sammen, ønsket hun at spesialpedagogen skulle være mer inne i den ordinære undervisninga. Denne informanten fortalte om et behov for hjelp til å strukturere undervisninga for å inkludere alle elevene. I følge Nilsen (2017b) tilbringer elever som mottar spesialundervisning mesteparten av tiden inne i den ordinære undervisninga. Samtidig er det en del elever som ønsker seg ut på eget rom i stedet for å delta i den ordinære undervisninga fordi tempoet og nivået blir for høyt i klasserommet.

Gjennom å samarbeide med spesialpedagogen inne i klasserommet, slik som læreren her ytret et ønske om, er min påstand at den ordinære undervisningen kan tilrettelegges slik at også elever som mottar spesialundervisning kan delta, med læringsutbytte.



Den samme læreren ønsket også å bruke mer tid til evaluering og drøfting sammen med spesialpedagogen:

*«Jeg har innsett at jeg trenger hjelp til å strukturere skolehverdagen (...) man bør drøfte det som skjer i timene sammen i etterkant»*

Ved å reflektere rundt lærings situasjoner sammen i etterkant, kan man fornye sin kunnskap og gjøre endringer for å bedre tilpasse undervisningen (Ratner 2018). Ofte kan det være små ting som trenger justeringer for å gjøre læringsmiljøet mer inkluderende, for å tilpasse det alle elevene. Da må man også være åpen for innspill fra hverandre.

Lærerne opplevde at mangelen på samarbeid skyldtes mangel på tid. Ingen av spesialpedagogene nevnte noe om dette. Noe som enten kan være fordi de ikke har tenkt over dette i intervjuet, eller fordi de ikke opplever det som en utfordring. Her vil jeg igjen trekke inn Festøy & Haug (2017) som mener at et perspektiv på tidsmangel kan være hva man velger å prioritere tiden sin til. For å få til et samarbeid er det vesentlig at det settes av tid til dette. I tilfeller der man trenger samarbeid men ikke finner tid kan man søke hjelp av skoleledelsen for å strukturere tiden.

### **6.3.2 Felles forståelse av inkludering**

Informantene var opptatte av at å jobbe mot et inkluderende læringsmiljø ikke var en enmannsjobb.

*«Jeg tror det er viktig at det er noe som gjennomsyrrer hele skolen, at alle på bygget har en grunnleggende tanke om hvordan vi skal jobbe med inkludering»*

Haug (2014) bekrefter dette, og påpeker at for å lykkes med en inkluderende skole må alle være innforstått med hva det jobbes mot og dra i samme retning. Informantene beskrev seg selv som interesserte i å skape en inkluderende skole, men opplevde ikke at det hadde spesielt fokus i kollegiet. Ønsket om samarbeid mellom lærer og spesialpedagog tyder likevel på at mange har lyst å dra i samme retning. For å jobbe mot en inkluderende skole for alle er det viktig at alle i skolesamfunnet, og spesielt ledere, setter temaet i fokus (Olsen m.fl. 2016). Jobben mot en inkluderende skole er alle sitt ansvar, og for å skape en felles forståelse trekker Ratner (2018) fram refleksjon som verktøy. For at inkludering skal gjennomsyre hele skolen, bør ledelsen stille seg spørsmål om hvorfor man ønsker det. En av informantene ønsket at hele

skolen skulle jobbe med temaet, men bekymret seg for å «trække noen på tærne». I en skole der man er åpen for å bruke refleksjon som redskap i inkluderingsarbeidet, må man åpne for at det stilles kritiske spørsmål til egen praksis. Det må også være lov å be om hjelp.

I Mitchells formel (referert i Haug 2014, s. 41) for å lykkes med en inkluderende undervisning trekkes «visjon om inkludering og hva det innebærer» fram. For å lykkes må altså skolen og hele kollegiet ha fokus på dette temaet sammen. Et annet punkt i denne formelen, er at ledelsen i skolen setter inkludering høyt. Ledelsen i skolen må altså være oppriktig interessert for at jobben skal kunne gjennomføres.

En av informantene trakk fram en problemstilling med tanke på overgangen mellom klassetrinn. Andre i kollegiet hadde negative meninger om eleven, noe som gjorde det vanskelig å ha en objektiv oppfatning av eleven, som nå skulle begynne i denne informantens klasse. Utfordringen ved dette kan ses på gjennom flere perspektiver. Gjennom å skape forventninger til en elev, enten de er negative eller positive, skaper vi også en forforståelse. I dette tilfellet er det skapt en forforståelse av problematikken rundt enkelteleven i klasserommet. Selv om Wendelborg m.fl. (2017) bekrefter at læreres holdninger til inkludering blir mer og mer positive.

Likevel kan man tanke at holdninger fra en lærer til en annen overføres når elever blir framstilt negativt og som vanskelige å ha i klassen. Det er viktig å være bevisst sin egen definisjonsmakt. I et inkluderende perspektiv gjør framstillingen av eleven at læreren tenker at inkluderingsarbeidet blir vanskelig, og dermed kanskje ikke tilrettelegger optimalt. Et annet perspektiv er lærerens rolle som forbilde for elevene. I tilfeller der en mening om en elev har satt seg, kan, som Bergkastet m.fl. (2016) beskriver, lærer overføre disse oppfatningene til klassen gjennom sin framtoning.

### **6.3.3 Rollefordeling**

I flere av skolene fulgte spesialpedagogen med på klassens planer, og tilrettela undervisningen med eleven ut fra disse. Gillespie (2016) påpeker at en utfordring når enkeltelever tas ut av timene, er at eleven ofte får en undervisning i et annet fag eller tema enn de andre elevene i klassen.

Ved at spesialpedagogen følger klassens planer kjenner man til temaene som gjennomgås. Det er likevel slik at eleven får tildelt et visst antall timer, og når på timeplanen disse blir plassert

kommer kanskje mer an på når spesialpedagogen har ledig, enn når det er gunstig med tanke på sammenfallende fag og tema. Dette kan i så tilfelle endres i klassens timeplan. Nordahl & Overland (2015) mener det er hensiktsmessig i et inkluderingsperspektiv at eleven og klassens timeplaner tilpasses hverandre.

En av spesialpedagogene tok ofte elever ut av den ordinære undervisningen for å jobbe med fagene norsk eller matematikk. Om dette ble gjort samtidig som den resterende klassen hadde disse fagene kom ikke fram i min undersøkelse. Spesialpedagogen påpekte i dette tilfellet at det var lite samarbeid mellom henne selv og kontaktlæreren, og at når hun fulgte med planene til klassen ble dette gjort uten teamarbeid. Lærer og spesialpedagog har dermed lite dialog om tilrettelegging av den ordinære undervisninga. Dette opplevde også en annen spesialpedagog, som under intervju fortalte at hun brukte mye tid på å lage opplegg alene. Her kan man trekke inn Nordahl & Overlands (2015) begrunnelser for å jobbe i team. Det trekkes fram at for å jobbe for et inkluderende læringsmiljø bør lærer og spesialpedagog drøfte hvordan undervisningen kan tilpasses innenfor eleven og klassens rammer. Slik kan man unngå at elever må mye ut av klasserommet for å motta eneundervisning. Festøy & Haug (2017) har påpekt spesialundervisningens to funksjoner, den hjelper eleven og har en avlastende funksjon for den ordinære undervisninga.

Min påstand er at gjennom et tettere teamarbeid bevisstgjøres alle som jobber med eleven behovene som må ligge til grunn for å være i klasserommet. Jobber man ikke i team, har ikke alle involverte oversikt over elevens behov. Da kan ikke tilretteleggingen gjennomføres. Hvis man tenker på spesialundervisning som en avlastning for den ordinære undervisninga, kan man velge å se dette på to måter: Enten er den en avlastning gjennom at eleven tas ut av klasserommet fordi man slipper å tilrettelegge i felleskapet, eller man kan tilrettelegge undervisningen og se på spesialundervisningen som en avlastning, og læringsmulighet med tanke på inkludering for hele klassen. I et inkluderingsperspektiv vil den andre funksjonen, å hjelpe eleven, være mer ivaretatt ved å beholde spesialundervisningen inne i klasserommet.

En av lærerne ville gjerne bidra mer selv i spesialundervisningen, og hadde et ønske om at spesialundervisning og ordinær undervisning skulle gli mer inn i hverandre. Hun mente at hun selv gjerne kunne ta mer ansvar:

*«Jeg synes det blir helt feil om spesialpedagogen gjør all jobben med enkeltelever. Egentlig skulle vi tenkt at man driver med spesialundervisning for alle elever»*

Dette har man mulighet til gjennom tilpasset opplæring, noe alle elever har krav på. I samarbeid mellom lærer og spesialpedagog utformer man mål og metoder (Olsen m.fl. 2016). Dette kan komme flere til gode enn kun eleven med særskilte behov. Ved å tilpasse opplæringen gjennom samarbeid, vil den faglige dimensjonen av inkludering være ivaretatt i tillegg til den sosiale.

En av spesialpedagogene hadde denne opplevelsen av samarbeidet:

*«Man samarbeider ikke (...) Som spesialpedagog med ansvar for den enkelteleven blir du sittende med papirarbeidet til den eleven»*

Nilsen (2017b) har gjort undersøkelser som tyder på at samarbeidet mellom spesialpedagog og lærer er begrenset. Dette bekreftes av mine informanter, som forteller om å lage opplegg og planlegge alene. Videre påpeker Nilsen (2017b) at spesielt elevenes IOP, er noe spesialpedagogene ofte skriver alene. Noe som fører til at læreren ikke kjenner til elevens faglige kunnskaper. Hausttätter (2012b) påpeker at spesialundervisning ofte ses på som noe annet enn den ordinære undervisninga. Eleven skal motta dette tilbudet på siden av det tilbudet resten av klassen mottar. Dette kan være en av grunnene til at spesialpedagogen ofte blir sittende alene med jobben om elevens IOP. En av spesialpedagogene sa det slik:

*«Jeg opplever ofte at læreren blir overrasket over hva eleven faktisk mestrer når vi er inne i klasserommet»*

En av lærerne bekreftet det spesialpedagogen her uttalte, ved å fortelle at elevene som mottok spesialundervisning ofte ble satt til ting de ikke kunne i den ordinære undervisninga. Nordahl & Overland (2015) påpeker at alle som er involvert i elevens opplæring skal ansvarliggjøres i arbeidet med eleven. En av spesialpedagogene som følte at ansvaret ofte lå kun hos han uttalte dette:

*«Føler at jeg må ta det jeg får og rette meg etter de bestemmelsene som er gjort for majoriteten i klassen»*

Grunnen til at spesialpedagogen her må rette seg etter majoriteten, kan være at man ikke ønsker å endre på praksisen i den ordinære undervisninga. Slik ender ofte det spesialpedagogiske undervisningstilbudet som segregert (Haug, 2015). Siden vi vet at elevenes vilkår for læring er tett sammenvevd med organiseringen av undervisningen, vil en

inkluderende undervisning være ønskelig, både med tanke på det faglige og sosiale aspektet. Da må felleskapet tilpasse seg eleven.

#### **6.4 Oppsummering av funn**

Jeg vil nå oppsummere de viktigste funnene jeg har gjort i min forskning, gjennom intervjuer og observasjoner. Disse presenterer jeg gjennom mine forskningsspørsmål.

##### ***Hvordan opplever informantene det å ha elever som mottar spesialundervisning i klasserommet?***

For å besvare dette spørsmålet ville jeg først finne ut av hvordan informantene forsto begrepet inkludering. Jeg stilte ikke direkte spørsmål om dette, men gjennom informantenes beskrivelse av opplevelser fikk jeg svar. Samtlige informanter ønsket at alle elever skulle være i fellesskap inne i klasserommet. Det ble presisert at elever med særskilte behov skulle føle seg som en del av klassen, ved å bli anerkjent av og selv anerkjenne sine medelever. Informantene skilte mellom dimensjonene av inkludering, ved at de var opptatt av flere aspekter enn kun den sosiale dimensjonen, som historisk sett har vært mye fokusert på. Informantene hadde forskjellige tanker om enkeltelever i enetimer og på grupperom. På den ene siden var det en del elever som hadde behov for denne typen undervisning og andre som ønsket det. På den annen side kunne denne typen undervisning fremstå som stigmatiserende. Informantenes meninger var delte om akkurat dette temaet. Noen mente enkeltelever hadde utbytte av å motta deler av undervisningen i enetimer ute av klassen, mens andre var helt imot dette og ville at alle elever skulle være på klasserommet til enhver tid.

Holdningene til inkludering var stort sett positive. I hovedsak var informantene positive når de følte at de hadde mestret inkluderingsarbeidet, andre syntes jobben virket stor og utfordrende i forkant. Det krevde mye planlegging og tilrettelegging for å tilpasse den faglige opplæringa og klasse miljøet. I tillegg tok denne tilretteleggingen mye tid. Mange hadde hatt opplevelser som gjorde ønsket om å jobbe videre med inkludering sterkt. Informantene hadde også sett at inkludering fungerer, ved riktig tilrettelegging. Funnene stemte på den ene siden overens med forskning gjort på området, ved at det var ulike holdninger før inkluderingsarbeidet startet. Samtidig var holdningen at alle informantene ønsket å få det til.

Grunnen til at holdningene var så positive var enigheten om hvor viktig inkluderingsarbeid er. Informantene var opptatte av inkludering i form av tidlig innsats og i et fremtidsperspektiv. Å jobbe med inkludering gir gode holdninger på sikt.

Opplevelsen når elevene var i klasserommet var gode. En av informantene syntes ikke forskjellene ved å undervise elever med særskilte behov og «normalelever». utfordringene var knyttet til hvem som hadde ansvaret for eleven i den ordinære undervisninga. I de skolene der elevene mottok spesialundervisningen inne i klasserommet var ansvarsfordelingen tidvis utydelig. Lærere hadde opplevd at både assistenter og spesialpedagoger som skulle følge eleven satt på sidelinja. En informant fortalte derimot om å bruke spesialpedagogen for å styrke klassen gjennom gjennomtenkte og tydelige planer. Dette opplevde informanten som svært vellykket.

### ***Hvordan beskriver informantene klasseledelse for å skape et mest mulig inkluderende læringsmiljø?***

For å skape et mest mulig inkluderende læringsmiljø gjennom klasseledelse var det flere premisser som måtte ligge til grunn. Samtlige informanter vektla struktur høyst.

*Felles regler og rutiner:* Felles kjøreregler i klassen ga elevene trygghet og forutsigbarhet gjennom dagen. Det ble lagt vekt på samlingsstunder med lik strukturering av innholdet hver dag. Dagsplan ble trukket frem som et godt hjelpemiddel for å skape oversikt i skoledagen. Denne oversikten ble opplevd som viktig for alle elever.

*Tydelig klasseleder:* En tydelig klasseleder som hadde kontroll og gode relasjoner til elevene var viktig. Begrepet autoritativ lærerstil ble brukt, for å beskrive en leder med riktig grad av varme og kontroll. Modellen for de ulike lærerstilene kunne fungere som et hjelpemiddel for å analysere egen stil.

*Faste plasser:* Faste plasser skapte trygghet for elevene. En av informantene hadde laget en egen avskjermet krok for ekstra ro. Denne plassen var i utgangspunktet eleven med særskilte behov sin, men var også tilgjengelig for andre som hadde behov for roligere omgivelser. Læreren var opptatt av at man ikke skulle behøve å forlate klasserommet selv om man trengte tid for seg selv.

*Tilpasset opplæring:* Betydningen av tilpasset opplæring ble tydelig i observasjonene gjort av enkeltelevener. Eleven var sammen med en gruppe medelever, i klasserommet, under stasjonsarbeid. Aktiviteten ble tilpasset elevens nivå, læringskapasitet og læringsstil. I tillegg

var det fokus på samarbeid. Denne observasjonen viste at det kan være små grep og justeringer som kreves for å skape en god undervisningssituasjon.

*Avtaler og belønning:* Avtaler, belønning og kjente konsekvenser ble påpekt av en av informantene. Denne typen struktur var blitt brukt for utagerende elever som ikke ønsket å være inne i klasserommet. Det viktige med å gjennomføre disse metodene var at avtalene mellom informanten og eleven var tydelige. Eleven måtte være enig i at disse tiltakene ble gjennomført, og være kjent med innholdet i eventuelle belønninger og konsekvenser. I tillegg var det viktig at når noe var bestemt, måtte man forholde seg til avtalen, belønningen og konsekvensene.

Videre var ulike metoder for å organisere undervisningen var viktig for å skape et inkluderende læringsmiljø. Planlegging og tilrettelegging av undervisningsmaterieell og variert undervisning ble trukket frem.

*Stasjonsarbeid og gruppearbeid:* Denne metoden ble foretrukket av samtlige informanter. Det ble bedre tid til enkeltelevne for å støtte og veilede. Elever som er tilbaketrukne i undervisning i plenum hadde færre elever å forholde seg til, og ble mer aktive i små grupper.

*Læringspartnere:* Ble brukt av flere av informantene og skapte gode muligheter for samarbeid.

*God ressursbruk:* En av informantene hadde god erfaring med at spesialpedagogen deltok i den ordinære undervisninga som en støtte for enkeltelevne men også hele klassen.

*Teknologi:* Gjennom teknologi som iPad og PC var det gode muligheter for inkludering. Disse hjelpemidlene ble brukt i flere sammenhenger. Blant annet til lesing og quiz.

Jeg opplevde at lærerne hadde mange gode tiltak for god struktur og organisering. Mange av disse tiltakene kan settes i sammenheng med de sosiale og organisatoriske dimensjonene av inkludering, og delvis den faglige. Den faglige dimensjonen ble mest tydelig i observasjonene av eleven, der man fikk beskrevet tilpasset opplæring i praksis.

### ***Hvordan opplever informantene samarbeidet mellom lærer og spesialpedagog?***

Opplevelsen av samarbeid var ikke lik for lærerne og spesialpedagogene. Et ønske om mer samarbeid var likevel fremtredende hos begge parter.

Spesialpedagogene arbeidet mye alene og opplevde jobben som ensom. De fulgte med klassens undervisningsplaner, over mail og deling på disk, og tilrettela enkeltelevens undervisning ut fra dette. Utarbeiding av klassens planer var ikke spesialpedagogen med på. Enkeltelevens planer ble dermed tilpasset klassens og ikke omvendt. En av spesialpedagogene påpekte at han følte at han måtte rette seg etter planene som ble lagt for klassen som helhet. Mange av spesialpedagogene brukte tid på rapporter og skriving av IOP i alene. Lærerne opplevde også samarbeidet som utfordrende. Det som i hovedsak ble trukket fram som begrunnelse var tid. En av lærerne påpekte at det var hun som hadde hovedansvaret for eleven, og ønsket å samarbeide tettere med spesialpedagog om undervisningsplaner og opplegg.

Rollefordelingen mellom spesialpedagog og lærer var uklar. Spesialpedagogene opplevde at ansvaret for eleven som mottok spesialundervisning falt på dem alene. Lærerne opplevde at når eleven med særskilte behov var inne i klassen, ble ansvaret for eleven uklart. Noen lærere hadde opplevd av spesialpedagog og assistenter som fulgte eleven trakk seg tilbake, og ikke støttet opp om enkelteleven, når lærer ledet undervisninga for hele klassen.

Teamtid og samarbeid ble trukket fram av to av lærere. Utfordringen var når dette ikke ble gjennomført, noe som ikke var uvanlig.

Alle informantene var derimot enige om at å jobbe for et inkluderende læringsmiljø ikke kunne gjennomføres alene. Og en felles forståelse av temaet ble trukket fram som viktig. Både lærere og spesialpedagoger ønsket et større fokus på samarbeid for inkludering i hele skolen.



## 7 Oppsummering oppgaven

Innledningsvis i denne oppgaven har jeg belyst hvordan inkludering i skolen forstås, og hva forskning, lovgivning, offentlige utredninger og aktuell teori kan fortelle oss om dette.

Lovgivningen forteller oss at skolen skal jobbe for et inkluderende læringsmiljø og tilpasset opplæring for alle elever. Forskning viser at det er ulike holdninger til inkludering blant lærere i skolen, og at arbeidet for et inkluderende læringsmiljø i praksis blir utført ulikt.

Det er blitt påpekt at definisjonen av inkludering som begrep er uklar, og at dette kan være noe av grunnen til at det praktiseres ulikt. Det er samtidig forskning som tyder på at arbeidet med et inkluderende læringsmiljø lønner seg, og at mange har gode opplevelser ved å jobbe systematisk og målrettet mot et inkluderende læringsmiljø.

I følge Grunnskolens informasjonssystem (GSI) mottok elever med enkeltvedtak i skoleåret 2016/2017 50% av spesialundervisningen i alene eller i grupper på en til fem.

Formålet med oppgaven har vært å belyse hvordan skolen jobber for å inkludere elever som mottar spesialundervisning, og hva som må ligge til grunn for å skape det inkluderende læringsmiljøet man ønsker i skolen. Jeg arbeidet dermed ut fra følgende problemstilling:

*Hvilke faktorer ses på som sentrale vedrørende inkludering av elever som mottar spesialundervisning?*

Forskningsspørsmålene var:

1. Hvordan opplever informantene det å ha elever som mottar spesialundervisning i klasserommet?
2. Hvordan beskriver informantene klasseledelse for å skape et mest mulig inkluderende læringsmiljø?
3. Hvordan opplever informantene samarbeidet mellom lærer og spesialpedagog?

## 7.1 Teori

Begrunnelsene for å jobbe aktivt for et inkluderende læringsmiljø er mange. Loven forteller oss at vi skal jobbe for det, og i Salamancaerklæringen beskrives elevenes rett til deltakelse og utvikling. En skole bygget på de inkluderende prinsippene skal ta hensyn til alle barn. Skolen skal tilpasses alle elever, ikke omvendt.

Det er flere dimensjoner av inkludering. Disse er faglig, sosial, kulturell og organisatorisk inkludering. Dimensjonene møtes i en felles oppgave, som er et læringsmiljø der elevene opplever god helse, trivsel, tilhørighet og læring (Olsen, Mathisen & Sjøblom 2016).

For å gjennomføre faglig inkludering er det flere faktorer som ligger til grunn. Olsen m.fl (2016) sine fire fokusområder sammenfaller godt med annen teori på området, og disse er brukt som utgangspunkt gjennom oppgaven.. Faktorene påvirker hverandre og skaper til sammen det faglig inkluderende læringsmiljøet. Disse faktorene er *tilpasset opplæring, motivasjon, læringsmiljø og vurdering*.

Sammenhengen mellom ordinær undervisning og spesialundervisning ble belyst gjennom forskning og aktuell teori, der det blant annet kom fram at samarbeidet mellom spesialpedagog og lærer er begrenset.

Jeg har sett på teori som forteller oss om hvordan det kan jobbes i praksis for å skape et inkluderende læringsmiljø. Her har jeg lagt stor vekt på klasseledelse, og hvordan undervisningen kan struktureres og organiseres for å tilpasses alle.

## 7.2 Metode

Jeg har gjennomført en fenomenologisk inspirert studie der jeg har brukt observasjon og intervju som metoder. Jeg gjorde et strategisk utvalg og intervjuet tre spesialpedagoger og fire lærere på forskjellige barneskoler i samme kommune, gjennom den semistrukturerte intervjuformen.

Noen av informantene hadde vært lenge i arbeid, andre hadde jobbet få år. Det ble gjennomført oppfølgingsintervjuer av flere av informantene, på bakgrunn av at jeg oppfattet en sammenfallende utfordring ved samarbeid hos flere av informantene.

Observasjonene er gjort av en enkeltelev på småskoletrinnet i et tidsrom på åtte uker. I disse observasjonene deltok jeg sammen med eleven i samlingsstunder og gruppearbeid.

Gjennom å bruke begge disse metodene har jeg fått et tydeligere bilde av hvordan elever inkluderes i praksis.

For å analysere dataene fra intervjuene har jeg vært inspirert av grounded theory, og benyttet den «konstant komparative analysemetoden», beskrevet av Postholm (2010), for å trekke ut de viktigste punktene i intervjuene.

### **7.3 Resultater og egne betraktninger**

Gjennom forskningen har jeg kommet fram til at det er mange faktorer som påvirker hvordan skolen legger til rette for inkludering av elever som mottar spesialundervisningen. Den viktigste faktoren har vist seg å være samarbeidet mellom lærer og spesialpedagog.

Alle informantene var positive til inkludering, og ønsket at elevene med særskilte behov skulle være mest mulig i klasserommet. Opplevelsene med å tilrettelegge for mer inkludering var god, og lærere og spesialpedagoger hadde gode erfaringer med et inkluderende læringsmiljø. Utfordringene for lærerne besto i finne tid til planlegging og organisering. Dette ble ikke trukket fram som en problemstilling av spesialpedagogene.

I barneskolen jobber ofte de samme lærerne store deler av tiden i samme klasse. Jeg mener derfor det bør være gode muligheter for samarbeid mellom lærer og spesialpedagog. Det er helt klart noen individuelle forskjeller som spiller inn, men min påstand er at ved å prioritere tiden kan lærere og spesialpedagoger inkludere flere elever og dermed være med på å senke tallene på elever med segregerte tilbud.

Informantene hadde mange tanker og erfaringer rundt klasseledelse som fungerer i møtet med variasjonen av elever. Struktur og organisering ble høyt vektlagt, noe forskning og teori underbygger. Også relasjon til elevene var viktig, å vise at man som voksen er interessert og anerkjenner elevene. Gjennom observasjonene jeg gjennomførte kunne jeg også se at lærer tilpasset undervisningen godt. Lærer kartla og endret struktur og organisering for at alle elevene skulle få utbytte. Tilretteleggingen av undervisningen var en vesentlig faktor for at eleven skulle få et godt læringsutbytte, og det var små justeringer som krevdes.

Både forskning og teori tilsier at for å skape et inkluderende læringsmiljø, må samarbeidet mellom lærer og spesialpedagog være målrettet, og ikke minst til stede. I min forskning viser

det seg at samarbeidet mellom lærer og spesialpedagog er veldig begrenset. De to gruppene opplevde likevel det begrensede samarbeidet noe forskjellig.

Spesialpedagogene vektla at de følte seg ensom og alene jobbene sine. De følte at ansvaret for elevene som mottok spesialundervisning ble ansett som deres. Samarbeidet rundt disse elevene var minimalt, og undervisningsplaner ble tilpasset klassen og ikke omvendt. Noe som kanskje kan sammenfatte følelsen flere av spesialpedagogene satt med er denne uttalelsen fra en av informantene: *«Det er vanskelig å få til inkludering, når ikke spesialpedagogen er inkludert»*. Ønsket om samarbeid var stort.

Lærerne opplevde også samarbeidet som begrenset. Det var et ønske om å ha et godt samarbeid. Begrunnelsen for lite samarbeid var også her manglende tid, på samme måte som begrunnelsen for hvorfor det var utfordrende å legge til rette for et inkluderende læringsmiljø. Jeg tror at også på dette punktet kan det seg om prioriteringer, selv om man også her må ta høyde for individuelle forskjeller og forutsetninger.

Min påstand er at ved å ta seg tid til samarbeid, vil lærere og spesialpedagoger få mer tid til tilretteleggingen av det inkluderende læringsmiljøet, og dermed kunne legge til rette for en tilpasset opplæring for alle elever. Slik kan alle elever være faglig inkludert, og man unngår å bli «gjest i egen klasse».

## **7.4 Videre forskning**

I mine undersøkelser framkommer det et manglende samarbeid mellom lærere og spesialpedagoger, samt et ønske om mer samarbeid.

Spørsmål jeg sitter igjen med etter min forskning er blant annet hvorfor samarbeidet er så begrenset, og hva som skal til for å endre på dette. Muligheter for videre forskning kan være hvilken betydning samarbeid mellom spesialpedagog og lærer har for det inkluderende læringsmiljøet.

En av årsakene til mangel på samarbeid ble presentert av Hausstätter (2012b). Her påpekte han spesialundervisning skal etableres for elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisninga. Dermed må spesialundervisning være noe annet enn den ordinære undervisninga. Her oppstår det en konflikt mellom det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske feltet. Når spesialundervisning og ordinær undervisning framstår som to separate enheter, blir kanskje samarbeidet ansett som mindre nødvendig?

## 7.5 Konklusjon

Jeg har belyst flere sider ved inkluderende læringsmiljø gjennom dette arbeidet, og jeg ønsket å få svar på følgende problemstilling:

*Hvilke faktorer ses på som sentrale vedrørende inkludering av elever som mottar spesialundervisning?*

I min forskning kommer det fram at det er flere faktorer som anses som viktige vedrørende inkludering av elever som mottar spesialundervisning. God klasseledelse og tilpasset opplæring var viktige faktorer, og hvordan man velger å strukturere og organisere undervisningen. Videre ble skolens ansatte og ledelses holdninger til inkludering ansett som viktig. Samarbeid mellom spesialpedagog og lærer framsto som en veldig viktig faktor for inkludering, og for den faglige inkluderingen spesielt. Dette samarbeidet viste seg samtidig å være manglende.

## Litteraturliste

- Baumrind, D. (1976). *Nature and definition of informed consent in research involving deception*. Paper prepared for the National Commission for the protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research, Department of Health, Education and Welfare, Washington DC.
- Befring, E. (2014). Mangfoldet som ressurs, spesialpedagogikken og berikelsesperspektivet i teori og praksis. I Lundh, L., Hjelmbrække, H. & Skogdal, S. (Red.), *Inkluderende praksis* (s. 21-32). Oslo: Universitetsforlaget
- Bergkastet, I., Duesund, C. & Westvig, T.S. (2016). *Inkluderende læringsmiljø faglig og sosialt* (2. opplag). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Buli-Holmberg, J. (2017). Lærerrollen og inkludering. I Nilsen, S. (Red.), *Inkludering og mangfold – sett i et spesialpedagogisk perspektiv* (s. 90-114) Oslo: Universitetsforlaget
- Festøy, A.R.F. & Haug, P. (2017). Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning i lys av inkludering. I Haug, P. (Red.), *Spesialundervisning. Innhold og funksjon* (s. 52-73). Danmark: Det Norske Samlaget.
- Folkvord, K.A. (2016) *Klasseledelse og elevers motivasjon for læring*. Hentet 22.02.2018 fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/klasseledelse-og-elevers-motivasjon-for-laring/>
- Gillespie, A. (2016). *Lærersamarbeid om tilpasset opplæring i matematikk. En kvalitativ intervjuundersøkelse av faglærers og spesiallærers opplevelse av samarbeid om elever med spesialundervisning i matematikk på 9. trinn*. (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/53003/PhD-Astrid-Gillespie.pdf?sequence=1>
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Haug, P. (2015). *Spesialundervisning og ordinær opplæring*. Hentet 10.04.2018 fra: <https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/121/253>
- Haug, P. (2017). *Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering*. Hentet 23.01.2018 fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/spesialundervisning-laringsmiljo-og-inkludering/>
- Hausstätter, R.S. (2012a). Perspektiver på tidlig intervensjon i skolen. I Hausstätter, R.S. (Red.), *Inkluderende spesialundervisning* (s. 181-195). Bergen: Fagbokforlaget
- Hausstätter, R.S. (2012b). Den individuelle opplæringsplanen som strategisk dokument. I Hausstätter, R.S. (Red.). (s.127-138) *Inkluderende spesialundervisning*. Bergen: Fagbokforlaget

- Jenkins, R. (2000). Categorization: Identity, Social process and epistemology. *Current sociology*, 48 (3), 7-25.
- Johannesen A., Tufte P.A. & Christoffersen L. (2015). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag
- Kittelsaa, A. & Tøssebro, J. (2015). *Vi sprenger grenser. Følgeevaluering av et pilotprosjekt*. Hentet 04.04.2018 fra:  
<https://samforsk.no/Publikasjoner/Vi%20sprenger%20grenser%20TRYKK.pdf>
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Linder, A. (2012). *Dette vet vi om å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lippestad, G. (2014). Fra et juridisk perspektiv. Barn med funksjonsnedsettelse har rettigheter. I Lund, L., Hjelmbrække, H. & Skogdal, S. (Red.), *Inkluderende praksis* (s. 53-62). Oslo: Universitetsforlaget
- Lund, I. (2017). Relasjonskompetanse inn i lærerutdanningene. *Utdanningsnytt.no*.  
<https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2017/relasjonskompetanse-inn-i-larerutdanningene/>
- Meld. St. 30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Hentet 04.01.2018 fra:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 18 (2010-2011). (2011). *Læring og fellesskap*. Hentet 04.01.2018 fra:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- Nilsen, S. (2017a). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I Nilsen, S. (Red.), *Inkludering og mangfold- sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 15-37). Oslo: Universitetsforlaget
- Nilsen, S. (2017b). Kom som du er og bli som oss, og bli som oss? I Nilsen, S. (Red.), *Inkludering og mangfold- sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 38-64). Oslo: Universitetsforlaget
- Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2009). *Realisering og resultater av tilpasset opplæring i grunnskolen*. I Nordahl, T. & Dobson, S. (red.), *Skolen og elevens forutsetninger. Om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning*. (s. 193-213). Vallset: Oplandske bokforlag
- Nordahl, T. & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

- Nordahl, T. m. fl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppa for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Notvik Berg, M. (2014). Trygghet, tilhørighet og trivsel. I Lundh, L., Hjelmbrække, H. & Skogdal, S. (Red.), *Inkluderende praksis* (s. 89-98). Oslo: Universitetsforlaget
- NOU 2001:22. (2001). *Fra bruker til borger*. Hentet 17.01.2018 fra:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/1e18b045dd9346849813392b34c9cdc1/nou/pdfa/nou200120010022000dddpdfa.pdf>
- NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Hentet 04.01.2018 fra:  
[https://www.regjeringen.no/contentassets/4797c40751334fb2b06592a22925c487/nou\\_2009\\_18\\_rett\\_til\\_laering.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/4797c40751334fb2b06592a22925c487/nou_2009_18_rett_til_laering.pdf)
- Olsen, M. H., Mathisen, A.R.P. & Sjøblom, E. (2016). *Faglig inkludert?* Oslo: Cappelen Damm AS
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet 12.10.2017 fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode – en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ratner, H. (2018). *Ledelse av inkludering i skolen. Forandringsledelse og refleksive metoder i hverdagsarbeid*. Foredrag på Statpedkonferansen, 21. mars 2018. Hentet 30.03.2018 fra: <http://www.statped.no/globalassets/kurs-og-konferanser/statpedkonferansen/statped-konferansen-2018/presentasjoner/helene-ratner.pdf>
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2014). *Skolen som læringsarena*. (2. utg). Oslo: Universitetsforlaget
- Skogdal, S. (2014). Inkludering er deltagelse for alle. I Lundh, L., Hjelmbrække, H. & Skogdal, S. (Red.), *Inkluderende praksis* (s. 41-52). Oslo: Universitetsforlaget
- Statped (2016). *Vi sprenger grenser*. Hentet 04.04.2018 fra:  
<http://www.statped.no/globalassets/laringsressurs/dokumenter/rapporter/statped---vi-sprenger-grenser-f42-web.pdf>
- Statped (2017a). *Om prosjektet «Vi sprenger grenser»*. Hentet 01.04.2018 fra:  
<http://www.statped.no/temaer/Vi-sprenger-grenser/om-vi-sprenger-grenser2/om-vi-sprenger-grenser/>
- Statped (2017b). *Inkludering lønner seg*. Hentet 10.04.2018 fra: <http://www.statped.no/om-statped/statpeds-malbilde/?depth=0>



- Stauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- UNESCO (1994) *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Hentet 04.03.2018 fra:  
[http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veilederen spesialundervisning*. Hentet 10.01.2018 fra:  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Tilpasset-opplaring/1.3/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap*. Hentet 10.02.2018 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Utdanningsdirektoratet (2015b). *Kartlegging av prosjektet «Bedre læringsmiljø»*. Hentet 12.02.2018 fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/kartlegging-av-prosjektet-bedre-laringsmiljo/>
- Utdanningsdirektoratet (2015c). *Generell del av læreplanen*. Hentet 10.12.2017 fra:  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Hva er et godt læringsmiljø?* Hentet 10.02.2018 fra:  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper i grunnopplæringen*. Hentet 08.01.2018 fra:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2017-2018). *Grunnskolens informasjonssystem*. Hentet 04.01.2018 fra:  
<https://gsi.udir.no/app/#!/collectionset/1/collection/77/unit/1>
- Wendelborg, C., Kittelsaa, A. & Caspersen, J. (2017). *Retten til spesialundervisning eller retten til deltakelse*. Hentet 23.03.2018 fra:  
<https://samforsk.no/Publikasjoner/2017/Rapport%20Retten%20til%20spesialundervisning%20eller%20retten%20til%20deltakelse%2019%20juni%20WEB.pdf>

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Intervjuguide

1. Kan du fortelle litt om utdannelsen din. Hvor lenge du har jobbet som lærer/spesialpedagog og hvordan du opplever jobben?
2. Hva tenker du om inkludering i skolen? Hva opplever du eventuelt som berikende/utfordrende - både for klassen og for enkelteleven som trenger spesiell oppfølging?
3. Hvordan opplever du det å ha elever med enkeltvedtak/som mottar spesialundervisning i din klasse mer konkret? Har du noen spesielle eksempler som du vil/kan trekke fram?
4. Hvordan kan man best lede en klasse slik at man får et inkluderende læringsmiljø? Både sosialt og faglig.
5. Har du noen konkrete erfaringer med tiltak som har fungert i klassen? Er det noe som ikke har fungert?

## **Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt**

### **Bakgrunn og formål**

Studien dreier seg om å beskrive hvordan skolen kan jobbe for å hjelpe elever som mottar spesialundervisning inn i det faglige fellesskapet i klassen. Studien er en mastergradstudie ved Nord Universitet.

### **Hva inne innebærer deltakelse i studien?**

Deltakelse innebærer å svare på spørsmål til tema du er gjort klar over på forhånd. Intervjuguiden er også sendt ut til deg som deltaker, dersom du vil forberede deg. Jeg vil benytte meg av intervju som metode, og ønsker å ha en samtale med deg om temaet.

### **Hva skjer med informasjonen?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Innhenting av informasjon blir gjort gjennom intervju. Notater skrives inn på datamaskin, og makuleres deretter. Som deltaker i intervjuet skal du ikke være gjenkjennbar i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2018.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål om studien, ta kontakt med

\_\_\_\_\_, mastergradstudent, tlf:

\_\_\_\_\_, veileder Nord Universitet, tlf:

Studien er meldt til Personvernombud for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

### **Samtykke**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

---

(signert av prosjektdeltaker, dato)

## **Vedlegg 3: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet (til foreldre)**

### **Bakgrunn og formål**

Studien dreier seg om å beskrive, gjennomføre og evaluere metoder og arbeidsmåter for å hjelpe elever med særskilte behov inn i det faglige fellesskapet i klasserommet. Kontaktlærer og jeg vil sammen komme fram til arbeidsmåter, og jobbe fram mot målet som er at eleven skal være og føle seg faglig inkludert i klassen.

Studien er en mastergradsstudie ved Nord Universitet.

### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Hovedtrekkene i studiene er at forskningen skal foregå i klasserommet. Eleven vil ikke merke at noe er annerledes enn vanlig.

Som foreldre kan dere når som helst stille spørsmål eller komme med innspill, dere må også gjerne være med i planlegging og evaluering av metoder/arbeidsmåter.

### **Hva skjer med informasjonen om eleven?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt.

Innhenting av informasjon vil bli gjort gjennom observasjon og deltakelse, og kun nedskrevet i logg. Denne loggen vil kun forsker, kontaktlærer og veiledere ved Nord Universitet ha innsikt i.

Loggen lagres i egen bok.

Eleven skal ikke være gjenkjennbar i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes mai 2018, og loggen vil da makuleres.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om ditt barn bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med

\_\_\_\_\_, mastergradsstudent, tlf: \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_, veileder Nord Universitet, tlf: \_\_\_\_\_.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 4: Meldeplikt



### Resultat av meldeplikttest: Ikke meldepliktig

Du har oppgitt at hverken direkte eller indirekte identifiserende personopplysninger skal registreres i forbindelse med prosjektet.

Når det ikke registreres personopplysninger, omfattes ikke prosjektet av meldeplikt, og du trenger ikke sende inn meldeskjema til oss.

Vi gjør oppmerksom på at dette er en veiledning basert på hvilke svar du selv har gitt i meldeplikttesten og ikke en formell vurdering.

*Til info: For at prosjektet ikke skal være meldepliktig, forutsetter vi at alle opplysninger som registreres elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.*

*Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, hverken:*

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

*Vi forutsetter videre at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.*

Med vennlig hilsen, NSD Personvern