

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn/Kandidatnr: Emil Pettersen/1

Inkluderende spesialundervisning

Dato: 18.05.21

Totalt antall sider: 82

Forord

Denne forskningsoppgaven har som mål å informere om læreres oppfatning av inkluderende spesialundervisning. Deres erfaringer skal bidra til hvordan vi som pedagoger og medmennesker kan hjelpe elever med spesialundervisning. Hvordan vi kan møte mangfoldet av barn og unge med tanke på bakgrunn og forutsetninger med. Hvordan vi kan tilpasse opplæringstilbud slik at alle opplever det som inkluderende, både organisatorisk, faglig og sosialt.

Med det ønsker jeg å rette en stor takk til alle som har hjulpet og inspirert meg til å komme i mål med masteroppgaven min. Først en takk til Nord Universitet for 5 fine år med flinke og inspirerende ansatt. En stor takk til førsteamanuensis Camilla Mikaela Björk-Åman, for god og konstruktiv veiledning som har bidratt til at jeg har kommet i mål. Takk til forskningsdeltagerne som har bidratt med sine erfaringer, uten dere hadde det ikke være gjennomførbart.

Til slutt takk til familie og venner for støtte og oppmuntring i denne lange og tøffe prosessen. Takk til Christian og ikke minst en stor takk til min samboer Ingrid for all støtte, diskusjon og tålmodighet. Uten deg hadde det ikke gått!

18.Mai 2021

Emil Pettersen

Sammendrag

I denne masteroppgaven er det læreres oppfatning av inkluderende spesialundervisning som har blitt forsket på. Formålet med prosjektet er å skape en bevisstgjøring rundt temaet inkluderende spesialundervisning, samtidig som jeg ønsker å utvikle min egen og leseres kompetanse. For å belyse prosjektets problemstilling har jeg benyttet meg av intervju som kvalitativ forskningsmetode og tatt i bruk en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Det ble gjennomført fire semi-strukturerte intervju med lærere som på nåværende tidspunkt hadde erfaring med inkluderende spesialundervisning.

Prosjektets problemstilling var: *Hvordan oppfatter lærere på ungdomstrinnet inkluderende spesialundervisning?* I tillegg til den overordnede problemstillingen belyser jeg temaet med følgende forskningsspørsmål. Hvordan forstår lærere på ungdomstrinnet begrepene tilpasset opplæring og inkludering, hva beskriver lærerne som viktig for å få til en god inkluderende praksis for elever med spesialundervisning og hvilke utfordringer beskriver lærerne knyttet til inkluderende spesialundervisning?

I teorien støttet jeg meg på Nilsens (2017) tre dimensjoner for inkludering, Mitchell (2014) ti faktorer for inkluderende opplæring, Haug (2017) og SPEED-prosjektet. I tillegg har jeg benyttet meg av relevant forskning på læreres oppfatning av inkludering, blant annet (Bjørnsrud & Nilsen, 2019; Nilsen, 2020; Norwich, 2014; Nordahl, 2018; Woodcock & Woolfson, 2019).

Resultatet fra prosjektet viser at forskningsdeltagerne har ulike forståelser av inkludering, noe som tydeliggjør en utfordring i den norske skole. I dag har ikke inkludering noe universell akseptert definisjon, noe som gjør at det finnes mange ulike forståelse (Black-Hawkins, Florian & Rouse, 2007; Haug, 2017). Når man samtidig vet at for å lykkes med inkluderende opplæring er en felles forståelse i praksis av betydning (Haug, 2017). Det fremstår som et lite paradoks i norsk skole, at et uttalt mål og overordnet prinsipp har en så uklar definisjon.

For å lykkes med en inkluderende spesialundervisning kommer det frem at hele skolen som organisasjon spiller en viktig rolle. Ledelsen blir trukket frem som avgjørende i arbeidet med å implementere en skolekultur som fremmer inkludering. I tillegg blir samarbeid med personal, god tilpasset opplæring, elevmedvirkning, klassemiljø, klasseledelse, relasjonskompetanse og god organisering trukket frem som viktige faktorer for å lykkes med inkluderende spesialundervisning. Utfordringer knyttet til inkluderende spesialundervisning var ressurser, vurdering og uklar definisjon av begrepet inkludering.

Abstract

In this master's thesis, it is teachers' perceptions of inclusive special education that have been researched. The purpose of the project is to create an awareness around the topic of inclusive special education, at the same time as I want to develop my own and readers' competence. To shed light on the project's problem, I have used interviews as a qualitative research method and used a phenomenological and hermeneutic approach. Four semi-structured interviews were conducted with teachers who currently had experience with inclusive special education.

The project's problem was: How do teachers at the lower secondary level perceive inclusive special education? In addition to the overall issue, I shed light on the topic with the following research questions. How do teachers at the lower secondary level understand the concepts of adapted education and inclusion, what do the teachers describe as important for achieving good inclusive practice for pupils with special education and what challenges do the teachers describe related to inclusive special education?

In theory, I relied on Nilsen's (2017) three dimensions for inclusion, Mitchell (2014) ten factors for inclusive education, Haug (2017) and the SPEED project. In addition, I have used relevant research on teachers' perceptions of inclusion, among other things (Bjørnsrud & Nilsen, 2019; Nilsen, 2020; Norwich, 2014; Nordahl, 2018; Woodcock & Woolfson, 2019).

The results from the project show that the research participants have different understandings of inclusion, which clarifies a challenge in the Norwegian school. Today, inclusion has no universally accepted definition, which means that there are many different understandings (Black-Hawkins, Florian & Rouse, 2007; Haug, 2017). When one also knows that in order to succeed with inclusive education, a common understanding in practice is important (Haug, 2017). It appears as a small paradox in Norwegian schools, that a stated goal and overriding principle has such a vague definition.

In order to succeed with an inclusive special education, it emerges that the whole school as an organization plays an important role. The management is highlighted as crucial in the work of implementing a school culture that promotes inclusion. In addition, collaboration with staff, well-adapted training, student participation, classroom environment, classroom management, relational competence and good organization are highlighted as important factors for success with inclusive special education. Challenges related to inclusive special education were resources, assessment and unclear definition of the term inclusion

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	ii
Abstract	iii
Innholdsfortegnelse	iv
1. Innledning	1
1.1 Formål, bakgrunn og temavalg	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	2
3.1 Begrepsavklaring	3
1.4 Avgrensninger og oppgavens oppbygning	3
2. Teori	4
2.1 Tilpasset opplæring	4
2.1.1 Smalt og bredt syn på tilpasset opplæring	4
2.2 Spesialundervisning	6
2.2.1 Perspektiver på spesialundervisning	7
2.3 Likeverdig muligheter	8
2.4 Inkludering	9
2.5 Dimensjoner av inkludering	10
2.5.1 Organisatorisk og fysisk inkludering	11
2.5.2 Faglig- og kulturelle inkludering	13
2.5.3 Sosial inkludering	14
2.6 Inkluderende læringsmiljø	15
2.7 Forskning på god inkluderende praksis	18
3. Metode	23
3.1 Vitenskapeteoretisk forankring	23
3.2 Forskningsdesign og metodevalg	24
3.2.1 Kvalitativ metode	24
3.2.2 Semi-strukturert intervju og intervjuguide	25
3.2.3 Strategisk utvalg av informanter	26
3.2.4 Gjennomføring av intervju	27
3.2.5 Transkribering og analyse	28
3.3 Validitet reliabilitet og generalisering	29
3.4 Forskningsetikk	31
4. Resultater	33
4.1 Læreres beskrivelse av begrepene tilpasset opplæring og inkludering	33
4.2 Læreres beskrivelse av suksessfaktor med inkluderende spesialundervisning	36
4.3 utfordringer med inkluderende spesialundervisning	45
4.4 Forskningens hovedfunn	48
5. Drøfting	49
5.1 Tilpasset opplæring - et sterkt virkemiddel for inkluderende spesialundervisning	49
5.2 Hele skolens ansvar – fra topp til bunn	52
5.3 Vurdering og resultat – starten på ekskludering?	55
5.4 Nok ressurser?	57
6. Konklusjon	59
6.2 Inkluderende spesialundervisning	59

Litteraturlisten	61
Vedlegg 1 Intervjuguide.....	69
Vedlegg 2 Godkjenning fra NSD.....	71
Vedlegg 3 Samtykkeskjema.....	74

1. Innledning

1.1 Formål, bakgrunn og temavalg

I den norske skole er tilpasset opplæring og inkluderende felleskap et overordnet prinsipp for opplæringen og er nedfelt i norsk lov. Elever som verken har et faglig eller sosialt utbytte av den ordinære undervisningen kan ha rett på spesialundervisning i (Opplæringsloven, 1998). Ifølge opplæringsloven skal opplæringen tilpasses elevenes evner og forutsetninger (Opplæringsloven, 1998). Elevene har også rett på et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring.

Tall fra statistisk sentralbyrå viser at i dag er det i underkant av 49 000 elever i den norske skolen som mottar spesialundervisning. Det utgir cirka 7,7% av elevene i dagens skole og tallet stiger i takt med alder, og for elever på ungdomstrinnet er tallet oppe i 9,7%. Dette er tall som har vært stabile de siste 10 årene (Statistisk sentralbyrå, 2020). På tross av det økte fokuset på inkludering, tidlig innsats og tilpasset opplæring ser vi at mange barn sliter med å tilpasse seg hverdagen på skolen, både når det kommer til det faglige og det sosiale. I følge flere rapporter og forskning etterleves ikke prinsippene i dag og det viser at det forekommer en spesialpedagogisk praksis som er i strid med prinsippet om en inkluderende skole (NOU 2009:8; Nordahl, 2018).

I dag er jeg masterstudent på lærerutdanningen og jobber som spesialpedagog ved siden av studiet. Jobben som spesialpedagog startet jeg i høsten 2020, samtidig som jeg startet på sisteåret på lærerutdanningen. Jeg har tidligere hatt deltidsstillinger på skole og har tatt mange vikartimer de siste årene. I løpet av disse årene har jeg fått et bredere syn på inkludering. Mye av grunnen til det er jobben jeg har gjort med enkelte elever som blant annet har slitt med sterk skoleangst, ulike diagnoser, samspillsproblemer eller andre utfordringer. Det finnes mange eksempel på det, elever som rett og slett ikke klarer å være sammen med andre elever, selv om det er deres største ønske. I følge elevene har de et sterkt ønske om å høre til og være en del av et felleskap. Så hvordan kan jeg som lærer/pedagog legge til rette for at disse elevene får oppleve et inkluderende felleskap?

Det å føle seg inkludert har jeg både som lærer og elev sett andre slite med, det å ha en plass og høre til og være inkludert i et felleskap. Som lærer har jeg erfart å kunne gi elevene en inkluderende følelse med små grep som en felles ukeplan, jobbe med samme fagstoffet parallelt med klassen og ha de samme målene og anvende de samme metoden som klassen de egentlig hører til i. På bakgrunn av dette har elevene gitt uttrykk for å ha følt seg litt mer inkludert og litt mer som en del av klassefellesskapet. Disse erfaringene har gjort meg nysgjerrig på temaet inkludering og hvordan lykkes med inkluderende spesialundervisning.

På bakgrunnen av utfordringene med inkludering som skolen står ovenfor i dag ønsker jeg med min masteroppgave å forske på lærere som har jobbet med inkludering av elever med spesialundervisning. For å finne lærere som har lykkes med inkludering har jeg kontakt ulike skoler som har satt meg i kontakt med lærere de mener har oppnådd høy grad av inkludering. Motivasjonen for oppgaven min ligger i å se på hvordan lærere oppfatter begrepet inkludering og hvilke tanker de har rundt tema. Et forskningsfelt som er relativt lite belyst i litteraturen gjør at jeg kan være med å bidra til å tette et hull i forskningsfeltet. Jeg er nysgjerrig på hvordan gjør de det og hva anser de som viktig for å lykkes, men også hvilke utfordringer de møter. Formålet med prosjektet er å skape en bevisstgjøring rundt temaet inkluderende spesialundervisning, samtidig som jeg utvikler min egen og leserens kompetanse slik at jeg på best mulig måte kan imøtekomme prinsippene til den norske skolen om å være en inkluderende skole for alle. Jeg håper også kunnskapen jeg tilegner meg i løpet av mitt arbeid kan være til hjelp for andre som jobber med barn og unge.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

I mitt forskningsprosjekt er det læreres egne opplevelser og erfaringer med inkludering av elever med spesialundervisning som jeg ønsker å belyse. Det har gjort at jeg har kommet frem til å forske på følgende problemstilling:

Hvordan oppfatter lærere på ungdomstrinnet inkluderende spesialundervisning?

Utover den overordnede problemstillingen belyser jeg temaet med følgende forskningsspørsmål.

- Hvordan forstår lærere på ungdomstrinnet begrepene tilpasset opplæring og inkludering?
- Hva beskriver lærerne som viktig for å få til en god inkluderende praksis for elever med spesialundervisning?
- Hvilke muligheter og utfordringer beskriver lærerne knyttet til inkluderende spesialundervisning?

3.1 Begrepsavklaring

For at forsker og leser skal ha samme forståelse av begrepene er det viktig å avklare og avgrense begrepene inkludering og spesialundervisning.

Inkludering er et begrep som ikke har en universell akseptert definisjon i litteraturen (Black-Hawkins, Florian & Rouse) noe som jeg vil drøfte ved en senere anledning. Likevel for at vi skal ha en felles forståelse lener jeg meg på Haugs (2017) beskrivelse av inkludering som beskrives som felleskap, deltagelse, medvirkning og læringsutbytte.

Spesialundervisningen er en rettighet som er nedfelt i opplæringsloven. Elever som ikke får eller kan få et tilstrekkelig utbytte har rett til en særskilt tilrettelegging i form av spesialundervisning (Opplæringsloven, 2008 § 5-1)

1.4 Avgrensninger og oppgavens oppbygning

På bakgrunn av forskningsprosjekts omfang og formål har jeg valgt å gjøre noen avgrensninger. Tidligere i oppgaven har jeg presentert formål og bakgrunn for valg av tema, problemstilling og forskningsspørsmål. Videre har jeg delt oppgaven i fem hoveddeler: teoridel, metodedel, resultatdel, drøfting og konklusjon.

Jeg har avgrenset oppgaven til å kun se på læreres oppfatninger av inkluderende spesialundervisning. Jeg vil belyse relevant teori og forskning for å underbygge oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

2. Teori

I dette kapittelet skal jeg se nærmere på begreper og teoretiske perspektiver som kan være sentrale for forskningsprosjektets problemstilling. Teorikapitlet vil være med å danne grunnlaget for forståelsen av resultatet og drøftingen.

2.1 Tilpasset opplæring

I dag er tilpasset opplæring et grunnleggende prinsipp i hele grunnskoleopplæringen.

Tilpasset opplæring innebærer at alle sider av læringsmiljøet ivaretar variasjoner mellom elevenes forutsetninger og behov (St.meld.nr.30, 2003-2004). Tilpasset opplæring skal plassere elevenes læring i sentrum, og det knyttes opp til læringsmiljøer med variasjon og kvalitet som fremmer samhandling og gode skoleresultater (Jensen, 2007). Damsgaard og Eftedal (2014) sier at likeverdige muligheter, rett og plikt, tilpasning for alle og individet i felleskap står sentralt i denne sammenheng. Tilpasset opplæring omtales både som et formål som forekommer i opplæringsloven og som et overordnet og gjennomgående prinsipp som er vektlagt i ulike læreplaner og gjelder for all undervisning. Tilpasset opplæring er også et virkemiddel som omhandler måter og organisere og gjennomføre undervisning på (Bjørnsrud & Nilsen, 2008). Tilpasset opplæring er allmenpedagogens tilrettelegging og gjennomføring av undervisning slik at klassen driver kunnskapsutviklingen fremover (Hausstätter, 2012). Tilpasset opplæring gjelder både ordinær og spesialundervisning. Håstein & Werners (2004) definerer det slik. Vanlig undervisning eller spesialundervisning der en gjennom iakttagelse, planlegging, gjennomføring og løpende evaluering aktivt ser til at alle elever med sine ulikheter får utfordringer og muligheter som er med på å gi mestring og tilhørighet, faglig og sosialt, individuelt og i grupper.

2.1.1 Smalt og bredt syn på tilpasset opplæring

Den smale forståelsen av tilpasset opplæring tar utgangspunktet i elevens sterke og svake sider og enkelte konkrete undervisnings- og arbeidsformer. Konkret er et uttrykk som ofte blir brukt om individuelle og tilpassede arbeidsplaner og stegark som blir forsøkt tilpasset elevenes evner og forutsetninger. Dette synet bygger på en forståelse av at motivasjonen blir økt gjennom at de lykkes med undervisningsoppgavene. Ut fra det smale perspektivet er opplæringen et individuelt prosjekt der lærerens oppgave er å lage et undervisningsprosjekt som er basert på en lineær utvikling av elevens individuelle ferdigheter (Hausstätter, 2012). Forståelsen innebærer en oppfatning av at tilpasset opplæring handler om at alle elever skal ha

sitt eget undervisningsopplegg. Med en slik forståelse vil det være sentralt å rette fokuset mot individuelle løsninger på enkeltelevers utfordringer og mindre mot felleskap og læringsmiljø (Damsgaard & Eftedal, 2014). Med det samle synet på tilpasset opplæring er det to problemer som er sentrale. Det først er at det ikke er mulig å forutsi hvorvidt læreren har lyktes med å tilrettelegge et individuelt opplæringstilbud til hver enkelt elev. Resultatet med opplæringen vil sannsynlig ikke gå som planlagt, for eksempel at elevene ikke opplever at de lykkes, eller at oppgavene for lite utfordrende. I begge tilfeller vil skolegangen bli lite motiverende. Det andre problemet er opplæringens sosiale mål, som kommer til syne både i opplæringsloven og kompetansemålene. Det individuelle opplæringsprinsippet som det samle perspektivet er basert på imøtekommer i svært liten grad de sosiale målene i utdannelsen. Thor Ola Engen (2010) er kritisk til at tilpasset opplæring utelukkende defineres ut fra individperspektiv og mener at man må også rette fokuset mot både system og kulturen undervisningen inngår i.

Alternativet til den smale forståelsen er en bred forståelse av tilpasset opplæring. Den brede forståelsen er basert på generelle kvalitative prinsipper for god undervisning. Grunnlaget her er en forståelse av undervisning og opplæring som prosesser som foregår i et sosialt rom. Det sosiale rommet er i like stor grad som den psykologiske tilstanden til enkeltindividene med på å drive frem læringspotensialet til hver enkelt. Kompleksiteten i miljøet overgår lærerens evne til å detaljstyre undervisningsopplegget. Dette innebærer at det sosiale felleskapet og mangfoldet som vil dominere opplæringssituasjonen i klasserommet. (Hausstätter, 2012) I følge Bachmann og Haug innebærer en bred forståelse at tilpasset opplæring mer å «oppfatte som en ideologi eller som en pedagogisk plattform som skal prege hele skolen og all virksomheten der» (Bachmann & Haug, 2006, s.7). Det innebærer at man ikke ensidig legger vekt på undervisningsmetoder som er rettet mot enkeltelever, men er opptatt av kvalitet ved opplæringen i hele skolen. Tilpasset opplæring blir da ikke et privatisert ansvar hos enkeltlæreren, men et profesjonelt ansvar som gjelder hele skolevirksomheten (Damsgaard & Eftedal, 2014). Det handler om å utvikle en skole hvor alle legger til rette for og bidrar til at alle lærer og utvikler sitt potensiale ved deltagelse i et læringsfellesskap. Denne koblingen mellom tilpasset opplæring og læringsfellesskap kommer frem i Stortingsmelding 31, *Kvalitet i skolen*. At tilpasset opplæring skal skje i rammen av felleskap, i klasser eller grupper og at opplæringen skal legges opp slik at elevene kan dra nytte av at lærings skjer i et sosialt arbeidsfellesskap der medelever er en ressurs for læring (St.meld. nr.31, 2007-2008). Varierte læringsmiljøer er sentralt når det er snakk om en inkluderende skole som vektlegger at alle

skal ha mulighet til å delta i et sosialt, faglig og kulturelt felleskap. I følge Fylling & Rønning (2007) dominere den smale forståelsen i den norske skole. Noe Nordahl & Overland (2015) mener står i kontrast med idelogen om å inkludere alle, ved at det gir tilpasset opplæring utenfor felleskapet. Han mener at den brede forståelsen av tilpasset opplæring er den mest hensiktsmessige måten å gjøre det på. Ettersom den i stor grad også omfatter individperspektivet, og har vist seg å gi best læringsutbytte for elevene (Nordahl & Overland, 2015).

2.2 Spesialundervisning

Den politiske ambisjonen med tilpasset opplæring er å øke læringsutbyttet og redusere skolen som en utløsende faktor for forskjeller i samfunnet (St.meld.nr.16, 2006-2007). For enkelte elever vil ikke den ordinære opplæringen være tilstrekkelig eller hensiktsmessig. Elever som ikke får eller kan få et tilstrekkelig utbytte har rett til en særskilt tilrettelegging i form av spesialundervisning (Opplæringsloven, 2008 § 5-1). Spesialundervisning blir med dette en sikkerhetsbestemmelse for å ivareta enkeltelever med særskilte behov for tilpasning når tilrettelegging ikke er tilstrekkelig innenfor den ordinære undervisningen (Hausstätter & Reindal, 2016).

Opplæringsloven regulerer hva retten til opplæringen innebærer. Lovens minimumsstandard er at barn skal få et forsvarlig utbytte av opplæringen og at opplæringen skal være likeverdig. Med dette stilles det krav til innhold og organisering av undervisningen. Med tanke på at utdanningen skal ta sikte mot videre utdanning og fremtidig jobb må også spesialundervisning ha et høyt læringstrykk som bidrar til at også de elevene som får spesialundervisning kan nå kompetansemålene i læreplanen så langt det er mulig. Når det ikke er mulig for elevene å nå kompetansemålene i den ordinære læreplanen, skal eleven få tilpasset målene sine i en individuell opplæringsplan (IOP).

Når man ser på sammenhengen mellom den ordinære opplæringen og behovet for spesialundervisning, viser både nasjonal og internasjonal forskning at hvis den ordinære opplæringen holder høy kvalitet blir behovet for spesielle tiltak redusert. Holder derimot den ordinære opplæringen lav kvalitet vil behovet for spesielle tiltak øke (Backmann og Haug, 2006; Norwich, 2014). I undersøkelser gjort i den norske skolen viser det seg at skoler som

holder lav kvalitet har høy forekomst av spesialundervisning (Nordahl & Hausstätter, 2009). Det er et skille mellom det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske feltet, relasjonen mellom dem finnes det lite forskning på (Haug, 2017). Og historisk sett har man vært i liten grad opptatt av hverandres oppgaver og utfordringer. Målet med spesialundervisningen er at sammen med den ordinære opplæringen skal gi elevene et tilstrekkelig læringsutbytte, men rollen den har inn mot den ordinære opplæringen kan være noe uklar (ibid). Det har blitt pekt på at verdien av et nært samarbeid mellom den ordinære opplæringen og spesialundervisning, men dette finnes det lite forskning på, både nasjonalt og internasjonalt (Gillespie, 2016). Befring (2019) hevder at spesialpedagogikken er et lærings- og verdifag, og at fagets «primære formål er å bidra med kvalifisert opplæring, støtte og hjelp til et stort mangfold av sårbare barn og unge med særlige behov»

2.2.1 Perspektiver på spesialundervisning

I pedagogikken og spesialpedagogikken finnes det ulike perspektiver for å forstå hvorfor mange barn og unge har problemer med læring og utvikling i skolen og hvilke strategier som er nødvendig for å forbedre læringsutbyttet (Nordahl, 2018). Spesialundervisning kan forstås ut i fra to ulike overordnede teoretiske perspektiv, det kategoriske (individsentrert) og det relasjonelle perspektivet (miljøsentrert) (ibid). Individperspektivet defineres ofte som det kategoriske perspektivet er og er knyttet til den enkelte elevens vansker eller skader. Medisinske og psykologiske utfordringer blir utgangspunktet for elevens atferd og læring, samt utfordringer knyttet til dette (Scrtic, 1991 i Nordahl, 2018). I det kategoriske perspektivet blir det lagt til grunn at det er eleven som har problemer, vansker eller skader som gjør det utfordrende for eleven å få et tilstrekkelig utbytte av den ordinære opplæringen. Peder Haug skiller også mellom to kunnskapsregimer, individrettet og samfunnsmessige utfordringer. Der det individrettet forklaringen er veldig lik det kategoriske perspektivet. Haug sier at opplæringen skal kompensere for de vanskene eleven har. At diagnosene er den individuelle forklaringen på vanskene (Haug, 2017). Identifisering av elevens problemer og vansker står sentralt for å kunne gi best mulig individuell tilpasning. Så i den kategoriske forklaringen brukes det i stor grad diagnostikk for å definere problemene og for å gi gode metodiske løsninger. Den stadig økende diagnoser og patologiske tilnærmingen i skolen i dag viser at dette perspektivet står veldig sterkt (Nordahl et al., 2010). Det kategoriske perspektivet er en nødvendighet i arbeidet med å etablere individuelt tilpassede og målrettet

tiltak. Mange barn og unge har faktiske problemer og vansker som må utredes i en pedagogisk sammenheng (Nordahl, 2018).

Kunnskapsregimet som står i kontrast til den individrettete forståelsen, er det relasjonelle perspektivet at det er omgivelsene som skaper vanskene. Det er de samfunnsmessige og skolens struktur som skaper problemene og de mellommenneskelige relasjonene som ligger til grunn for flere av de individuelle utfordringene (Haug, 2017). I dette kunnskapsregime legges det vekt på at læring skjer gjennomsamspill mellom partene i opplæringen. Lærevansker er en konsekvens av at opplæringen ikke treffer eleven på en god og konstruktiv måte (Haug, 2017). Barn og unges utfordringer har en sammenheng med struktur og kultur, læringsmiljø og ikke minst innholdet i den ordinære opplæringen er god nok (Nordahl, 2018). I et relasjonelt perspektiv vil målet være å utvikle inkluderende læringsmiljø der det rettes fokus mot sosiale og faglige prosesser.

2.3 Likeverdige muligheter

I en inkluderende skole er likeverdige muligheter et bærende element (Damsgaard & Eftedal, 2014). Tilpasset opplæring må ses i sammenheng med at mangfoldet av elever inkluderes i en skole for alle. Likeverdige muligheter handler om at i denne sammenheng kan ikke alle få samme type tilrettelegging. Likeverd handler snarere om ulikhet enn likhet i opplæringstilbudet i følge Damsgaard og Eftedal. Som opplæringsloven sier skal undervisningen tilpasset ut fra evnene og forutsetningene til den enkelte elev. Dette kan forstås som at alle med sine utgangspunkt skal få muligheten til å lykkes. Da må undervisningen ikke oppleves som fremmed fra elevenes egen erfaringsverden. For å gi elevene likeverdige muligheter til å lære må erfaringer, evner og forutsetninger tas hensyn til (Berg & Nes, 2007). Likeverdig opplæring må derfor forstås både på systemplanet, med utgangspunkt i lov og forskrifter med læreplaner, og på individplanet for en opplæring som skal ta hensyn til den enkelte elevs evner og forutsetninger.

I 1994 underskrev Norge Salamanca-erklæringen. Med dette forpliktet vi oss til å arbeide med en inkluderende skole. Forpliktelsen om en inkluderende skole blir av og til presentert som en motsetning til med skolens spesialundervisning (Hausstätter, 2012). Dette må i følge Hausstätter nyanseres litt. Hvis spesialundervisning blir brukt i den grad som et middel for å ekskludere enkelt elever eller grupper fra å delta aktivt i skole og samfunnsnivå, er det en klar konflikt mellom inkludering og spesialundervisning. Blir derimot spesialundervisning brukt som én av flere strategier for å gi elever eller grupper av elever en mulighet til skole- og samfunnsdeltagelse, er det ingen konflikt mellom dem. Det er altså bruken og ikke

eksistensen av spesialundervisning som avgjør hvorvidt dette tilbudet er i konflikt med målsetningen om en inkluderende skole.

Likeverdige muligheter gjelder for alle elever, også elever med spesialundervisning. Det innebærer at de skal ha tilfredsstillende utbytte av undervisningen på lik linje med andre. Alle elever er forskjellige, det betyr at læreren må ha godt kjennskap til elevens utfordringer og læringspotensial, og kunne tilrettelegge undervisningsmetoder, organisering og oppgaver. Likeverdig opplæring for elever med spesialundervisning innebærer at de skal ha samme muligheter til å nå målene sine som er realistiske for dem.

2.4 Inkludering

Inkludering er rammen for en likeverdig og tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006), noe som gir inkludering status som et overordnet prinsipp i skolen. Både internasjonalt og nasjonalt er det bred enighet om visjonen om inkluderende opplæring, men det er uklart hvordan begrepet skal forstås (Black-Hawkins et al. 2007; Haug, 2017). For å realisere prinsippet om inkludering er det viktig at det er en felles forståelse for hva det innebærer i praksis. Bakgrunnen for begrepet inkludering i skolen er at skolen skal være for alle, som for de fleste er viktig og naturlig. For skoler og lærere kan denne erkjennelsen by på utfordringer i deres klasseromspraksis. En norsk studie viser at lærere har positive holdninger til ideen om inkludering, likevel er det en stor variasjon i praksisfeltet ettersom forståelsen av begrepet varierer (Haug, 2014; Strømstad et al., 2004).

Det finnes flere ulike dimensjoner og beskrivelser for hva inkludering er. Disse vektlegger ulike sider av inkludering, samtidig som de utfyller hverandre og delvis utfyller hverandre. Inkludering kan beskrives som felleskap, deltagelse, medvirkning og læringsutbytte (Haug, 2017). Med felleskap menes det å ha til sosial tilgang med jevnaldrende i nærmiljøet og ha et allmennpedagogisk tilbud. Deltagelse handler om å kunne bidra inn i felleskapet og ta imot fra felleskapet. Man kan si at deltagelse er en toveis prosess. Medvirkning er at man skal kunne ha muligheten til å bli hørt og til å påvirke egen situasjon. Og læringsutbytte handler om at alle elever skal gis muligheten til faglig og sosial utvikling (Haug, 2017). Å få til en inkluderende opplæring er ikke enkelt å realisere, men OECD konkluderer på grunnlag av en studie gjennomført i 1995-1998 med at det er mulig såfremt tilbudet er lagt til rette for det. *«It would be fair to conclude that from an educational point of view there is no limit to the degree of inclusion possible»* (OECD, 1999, s.49).

I masteroppgave min er det lærers oppfatning av inkludering som skal undersøkes, dermed er det viktig å se på hva tidligere forskning sier på området. Tidligere er det mange forskere som har spurt seg hva er det som kan gjøre lærere positive til å plassere elever med spesielle behov eller spesialundervisning i klassene sine. En studie gjort av Scruggs & Mastropiere (1996) som har oppsummert 28 studier fra 1956 til 1996 om læreres oppfatning om inkludering i den ordinære opplæringen. Viser at lærerens grad av villighet til inkludering var avhengig av elevenes alvorlighetsgrad til vanskene og forpliktelsen til å gi eleven faglig og sosial støtte. Studien viser at få lærere følte de ikke hadde tilstrekkelig med tid, forberedelse og ressurser til å inkludere disse elevene effektivt. Avramidis & Norwich (2002) viser også at alvorlighetsgraden av vanskene til elevene spiller en stor rolle for læreres syn på inkludering. Faktorer som spilte positivt inn på holdninger til lærerne var miljøbasert og tilgjengelighet på fysisk og menneskelig støtte.

I motsetning til Scruggs & Mastropiere (1996) og Avramidis & Norwich (2002) tok Cook, Semmel & Gerber (1999) utgangspunkt i lærere som hadde spesialpedagogisk utdanning. Her mente flertallet at lærere uten spesialpedagogisk utdanning ikke hadde tilstrekkelig med kompetanse til å møte elever med spesielle behov. Buell Hallam, Gamel-McCormick og Scheer (1999) hadde lignende funn og kunne også vise til at lærere med spesialpedagogisk utdanning hadde mer positive holdninger til inkludering enn lærere uten.

2.5 Dimensjoner av inkludering

Det er vanlig å snakke om tre dimensjoner av inkludering, med små nyanser av ulikhet og struktur. Strømstad, Nes og Skogen (2004) bruker den faglige, sosiale og kulturelle dimensjonen når de snakker om inkludering. Alle tre dimensjonene har som felles mål å skape et læringsmiljø der elever opplever god helse, trivsel, tilhørighet og læring. Utgangspunktet for min oppgave er Nilsen (2016) sine tre dimensjoner: Den organisatoriske og fysiske dimensjonen, faglige-kulturelle dimensjonen og sosiale dimensjonen. Selv om man analytiske kan skille mellom de tre ulike dimensjonene, er det i praksis et dynamisk samspill mellom disse. For at elevene skal få en positiv helhetsopplevelse er samspillet mellom disse helt avgjørende (Nilsen, 2016). Nilsen sier også at det er mulig å karakterisere de tre dimensjonene som både objektive og subjektive. Det vil på den ene side si at det er visse

konstaterbare kjennetegn ved opplærings situasjonen og på den andre siden elevenes personlige opplevelse av den.

2.5.1 Organisatorisk og fysisk inkludering

Den organisatoriske og fysiske dimensjonen av inkludering handler om plassering og organiseringsformer. Det dreier seg om hvor eleven får sin opplæring, enten i vanlig skole, spesialskole eller andre spesialtiltak. Er det innenfor vanlig skole handler det om undervisningen blir gitt i vanlig klasse eller i egne timer eller enetimer. For å lykkes med inkludering og den organisatoriske dimensjonen trekker David Mitchell fram plassering som en viktig faktor for å lykkes med et inkluderende læringsmiljø (Mitchell, 2014). Elevene skal ha tilgang til jevnaldrende i sitt lokalmiljø. Men legger til at det ikke er tilstrekkelig og kun plassere de fysisk sammen, det må også legges til rette for faglig og sosial deltagelse. En annen faktor Mitchell trekker frem er adgang. Skolens utforming må være slik at alle elever kan bevege seg fritt og delta i felles undervisning og aktiviteter. Elevene har adgang til de stedene jevnaldrende elever oppholder seg. Eksempler på utforming som kan være til hinder for elever med funksjonsnedsettelse er dørstokker, dårlig lys, trapper eller tilgang til grupperom for elever som er vare for sensorisk stimuli.

I Norge gjelder prinsippet om felles skole og at opplæring skal for alle elever i den lokale skolen på hjemstedet. Den organisatoriske og fysiske dimensjonen av inkluderingen blir ivaretatt gjennom opplæringsloven, som sier at alle grunnskole elever har rett til å gå på den skolen som ligger nærmest eller til nærmiljøet som skolen tilhører (Opplæringsloven, § 8-1). Opplæringsloven sier også at elevene skal deles i klasser eller basisgrupper som ivaretar elevens behov for sosial tilhørighet (Opplæringsloven, § 8-2). Den sier også at klassene ikke til vanlig skal deles inn etter faglig nivå, kjønn, eller etnisk tilhørighet.

Selv om det fortsatt er vanlig med opplæring i hele klasser, organiseres det ofte undervisning i mindre grupper eller en til en for elever som sliter. En segregert undervisning kan ha et inkluderende mål (Olsen, 2013). En time alene med lærer kan gi eleven verktøy til å kunne bidra inn i klassen sosialt, faglig og kulturelt. Det er når begrunnelsen for tiden utenfor klasserommet ikke kan knyttes opp til de andre dimensjonene at inkludering faller bort. Peder Haug (2017) skriver om viktigheten av koherens i opplæringen. Koherens i et inkluderingsperspektiv er det elevens sin egen opplevelse av sammenheng i undervisningen.

For elever med spesialundervisning viser forskning til liten sammenhengen (Haug, 2017; Gillespie, 2016). Den ordinær undervisning og spesialundervisning følger i stor grad to adskilte løp. Med segregert spesialundervisning skifter elevene fysisk rom, samt krav og forventninger endres. Det blir ny lærer og nye gruppesammensetning og et annet faglige fokus. Studien viser også at elever som skulle ha spesialundervisning ble tatt ut av klasserommet når timen startet og kom tilbake når timen var slutt (Haug, 2017). For elever med særskilte behov kan dette være en utfordring, at oversikt og struktur blir endret, noe som kan redusere forutsetningene for læring (Hattie, 2013). En annen utfordring var at de ansvarlige lærerne sjelden samarbeidet og var lite samordnet (Haug, 2017).

Forskning gjort av Bjørnsrud og Nilsen på læreres forståelse av inkluderende opplæring viser at et vesentlig element i deres forståelse er at den involverer alle elever som deltar i et organisasjonsfelleskap, det vil si at de ikke bare blir undervist i den lokale skolen, men også i vanlig klasse. Det blir uttrykt at en av nøkkelfaktoren er at alle elevene er i klasserommet det meste av tiden. Men det blir understreket at det ikke bare er et spørsmål om plassering, men at elevene har en opplevelse av å høre til i en gruppe eller klasse. Selv om lærerne i prinsippet mener at alle elevene skal være en del av et klassesamfunn, viser de til noen utfordringer og begrensninger. Dette gjelder primært elever med en forstyrende oppførsel. Disse elevene kan oppleves på en slik måte at de er så forstyrende at de ødelegger klassesamfunnet og at det av hensyn til de andre elevene er vanskelig å gjennomføre. På tross av ønsket om å ha alle elevene i klassen er noen av elevene en så stor utfordring at det ikke er mulig. De organisatoriske rammene og kompetansen som brukes til å takle denne type utfordringer er ikke tilstrekkelig (Bjørnsrud & Nilsen, 2018).

I Round, Subban & Sharma (2016) sin studie av 158 australske ungdomsskolelærere var lærerne positive til inkludering, men de var opptatt av at skolene ikke hadde tilstrekkelige støtte til effektiv inkludering. Med ressurser inkluderte de menneskelige ressurser som støttepersonell, fysiske resurser og infrastruktur for å mulige gjøre inkludering. Flere studier på læreres oppfatning indikere at de er positive til inkludering, men har negative følelser omkring den praktiske gjennomføringen. Dette på grunn av ressursmangel, planleggingstid, ferdigheter, utarbeidet undervisningsmateriell og spesialstøtte (Round et.al, 2016; Chiner & Cardona, 2013).

2.5.2 Faglig- og kulturelle inkludering

Faglig inkludering vil si at skolen og lærer har gjort disposisjoner for å legge til rette læringsmiljøet slik at den enkelte elev i størst mulig grad for utnyttet potensialet sitt for læring. Det gjelder både planlegging, gjennomføring og evaluering. Nilsen sier også det har å gjøre med hvilken grad elevene arbeider sammen om noe, om de deler et visst felles faglig innhold, om de arbeider med felles oppgaver, og om de tar del i felles arbeidsmåter og aktivitetsformer som en del av det faglige arbeidet og innholdet (Nilsen, 2016). Dette er faktorer David Mitchell også trekker frem som viktig for å lykkes med en god inkluderende skole (Mitchell, 2014). Mitchell trekker frem tilpassede pedagogiske planer som en faktor for å lykkes med inkluderende opplæring. Elever med vedtak om spesialundervisning har individuelle opplæringsplaner (IOP), en plan som er gjort på bakgrunn av en sakkyndig vurdering og hvor det er gjort et enkeltvedtak som legger rammene for spesialundervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Når det kommer til den akademiske delen av inkludering indikerer den internasjonale agendaen for inkludering at det kreves et skifte fra homogene tilnærminger der alle elever blir tilbudt det samme til en utdanning basert på mangfold, der læreplaner og utdanningstilbud er fleksibelt og kan tilpasses etter behov og forutsetninger til alle elever (UNESCO, 2009). Dette skaper i følge Norwich (2014) et dilemma for lærere. Hvorvidt og i hvilken grad skal elever med spesialundervisning få tilpasset læringsinnholdet i forhold til resten av klassen.

I følge forskning (Bjørnsrud & Nilsen, 2018) kommer det frem at lærere ser et stort behov for tilpasning av undervisning. Det store mangfoldet i klassene gjør det naturlig å benytte seg av flere læringsstrategier i klasserommet. Dermed ser lærere nødvendigheten av å variere undervisningen slik at den treffer elevmangfoldet. Behovet for variasjon i undervisninger avhenger elevenes forutsetninger og motivasjon. Elever som sliter faglig vil ha et større behov for variasjon og supplerende undervisningsstrategier enn den ordinære tavleundervisningen. Å introdusere elevene for flere ulike undervisningsstrategier vil være hensiktsmessig og vil gi dem muligheten til å oppdage hva som passer best for dem. Elevkunnskap er en viktig faktor for å kunne samhandle med dem i undervisningssituasjoner. Kunnskap og hensyn til

enkeltelevers utfordringer og forutsetninger blir betraktet som kjernen i de valgene som blir gjort knyttet til inkluderende undervisning (Bjørnsrud & Nilsen, 2018).

En studie gjort av Nilsen (2020) der han har intervjuet lærer fra ungdomsskolen viser en bekymring blant lærerne når det kommer til samarbeid og koordinering i forhold til både læreplanplanlegging og gjennomføring av utdanningen. For elevene kan mangel på samarbeid føre til at de opplever den ordinære opplæringen og spesialundervisningen som segreget mer enn koordinert (Nilsen, 2017). Manglende samarbeid kan også føre til at lærere får færre muligheter til å utveksle ideer og erfaringer gjennom felles diskusjon og refleksjon, noe som igjen kan føre til at enkelt elever får mindre støtte og oppfølging (Lyons, Thompson & Timmons, 2016; Bjørnsrud & Nilsen, 2018).

2.5.3 Sosial inkludering

Med sosial inkludering mener Nilsen (2016) at denne dimensjonen handler om i hvilken grad elevene med sine ulikheter i bakgrunn og forutsetninger ikke bare er plassert sammen, men at de arbeider, lærer og omgås sammen og har gode relasjoner. Inkludering forstås ikke bare som en verdi for individet, men også for miljøet – deriblant skole og samfunn som helhet. Mangfoldet av mennesker gjør at man må lære seg å omgås og å leve sammen i gjensidig forståelse og respekt. Han trekker frem at den sosiale dimensjonen omfatter både elev-elev- og elev-lærerrelasjonen. Det er et sentralt element at elevenes deltagelse og medvirkning i klassen eller elevgruppens arbeid og aktiviteter, i form av plikter og ansvar. Slike forhold vil igjen ha betydning for elevenes oppfatning av trivsel, samhold og tilhørighet (Nilsen, 2016). Retten til et godt psykososialt miljø er lovfestet i opplæringsloven. Den sier at alle elever har rett til et god og trygt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringsloven, §9 – a).

Sosial inkludering vil si at læringsmiljøet gir eleven opplevelse av sosial tilhørighet og trygghet (Olsen, Mathisen & Sjøblom, 2016). Nilsen (2016) sier også at det sosiale miljøet er inkluderende på en slik måte at det er en reel mulighet for å være en del av det sosiale felleskapet og kunne utvikle sosiale relasjoner til jevnaldrende.

I følge forskningsartikkelen til Sven Nilsen (2018) sier lærere i grunnskolen i Norge at de opplever at elever med spesialundervisning har en tendens til falle ut av undervisningen og bli i stor grad overlatt til seg selv når de deltar i den ordinære undervisningen. De viser til den utfordrende arbeidssituasjonen de står i, med mange elever å følge opp og dette går utover de elevene som trenger ekstra støtte. Studien sier at utilstrekkelig tilpasning av den ordinære opplæringen gjør det vanskelig for elever med spesialundervisning å bli akseptert som fullt deltagende medlemmer av klasserommet. Både Norsk og internasjonal forskning indikerer at den sosiale dimensjonen av inkludering kan være en stor utfordring for elever med spesialundervisning, og at noen av disse elevene kan oppleve sosial ensomhet når de deltar i den ordinære klassen, noe som kan være en stor bekymring for lærere. Elever som får spesialundervisning ser ut til å ha lavere status i klasserommet som gjør at de får mindre venner og deltar ikke i særlig grad i det sosiale (Pjil, Frostad & Flem, 2008). Slike utfordringer synes godt hos elever som lærere anser som sjenerte og tilbaketrukkne (Kalutskaya et al. 2015).

I forskningsartikkelen til Bjørnsrud & Nilsen (2018) gir lærere uttrykk for at det er viktig for elevene å være en del av et sosialt felleskap og ikke bare innenfor et organisatorisk felleskap som skolen utgjør. Det kommer frem fra lærerne at vellykket inkludering i skolen er avhengig av elevenes egen opplevelse av å være inkludert. Inkludering blir sett på som avhengig av gode sosiale forhold, ikke bare mellom lærer og elev, men også blant elevene.

2.6 Inkluderende læringsmiljø

Utdanningsdirektoratet (2016) definerer læringsmiljø som «*de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold som har betydning for elevens læring, helse og trivsel*». Denne definisjonen inkluderer ikke det faglige forhold, et område som Olsen, Mathisen & Sjøblom (2016) ser på som særlig viktig for elevenes læring, helse og trivsel. Jeg velger derfor å definere læringsmiljø i denne oppgaven som de gjør «*faglige, sosiale, kulturelle og organisatoriske forhold som påvirker elevenes læring, helse, trivsel og opplevelse av mestring*». Med denne definisjonen legger jeg den tett opp til Nilsens forståelse av inkludering. Koblingen mellom inkludering og læringsmiljø tydeliggjøres ytterligere gjennom ordparet *inkluderende læringsmiljø* som benyttes mye i offentlige dokumenter og i debatten om skolen. I følge den overordnede delen av læreplanen skal skolen utvikle et inkluderende felleskap som skal fremme helse, trivsel og læring for alle (Kunnskapsdepartementet, 2017). En viktig side ved de utdanningspolitiske intensjonene er inkludering i felleskapet for alle elever uansett

forutsetning og funksjonsnivå. Kjennetegn på skoler som blir betraktet som gode på å bygge gode læringsmiljøer og tilpasse opplæringen til klassens elevmangfold, er lærerens kunnskap om elevforutsetninger og miljøforutsetninger, som følges opp med undervisningstilpasninger (Bachmann & Haug, 2006).

For å lykkes med inkluderende læringsmiljø er det viktig at det oppleves som hele skolens ansvar. Det innebærer hele skolesystemet på alle nivåer, fra politikere og skoleeiere til skoleledelse og lærere, og at det er en felles visjon og grunnfilosofi for skolen. De må også være villige til å sørge for at inkluderende læringsmiljø blir en realitet (Mitchell, 2014). For å lykkes med inkluderende læringsmiljø hviler det et spesielt ansvar på ledere (Robinson, 2014; Mitchell, 2014). En studie gjort av Woodcock & Wolfsoon (2019) som har forsket på læreres syn på inkludering og barrierer for suksess på skole- og klasseromsnivå. Et av funnene indikerer at mange av de viktige spørsmål rundt suksessen med inkludering ikke bare ligger på lærernivå i form av holdninger og praktiske metoder i klasserommet, men at det også ligger i skoleklimaet og kulturen på skolen. Hovedfunnene fra det kanadiske studie var holdninger fra andre lærere, menneskelige ressurser, konkurrerende krav og faglig utvikling er viktige faktorer for at inkludering skal fungere.

I følge Rygvold & Ogden (2017) er de modifiserbare miljøfaktorene på skolen spesielt interessant i spesialpedagogisk sammenheng fordi de kan endres og tilpasses for å fremme elevenes læring. Tidligere var en opptatt av hvordan en best kunne hjelpe den enkelte elev med spesialpedagogiske behov, har en i dag større grad fokus på hvordan ulike miljøfaktor som kan bidra til å hemme eller fremme læring både hos denne gruppen og medelevene. Det gjelder forhold som undervisningsrommet, undervisningen, gruppering av elever, og samarbeid mellom elever og mellom lærere og andre som har med opplæringen til elevene. Dette synet blir sett i sammenheng med det som tidligere ble omtalt som det relasjonelle perspektivet på tilpasset opplæring og spesialundervisning. En god organisering er en veldokumentert proaktiv strategi for blant annet forebygge problematferd. Skolen og klasserommets fysiske utforming danner også en viktig ramme for undervisningsaktiviteter og påvirker elevenes atferd og læringsutbytte (Belt & Belt, 2017).

En positiv lærer-elev-relasjon er viktig i all undervisning og påvirker ikke bare elevens faglige læringsutbytte, men også selvtillit, motivasjon og opplevelsen av å gå på skole. Elev-lærer-relasjonen er svært viktig del av læringsmiljøet i skolen og påvirker trivsel, læring og dermed faglig utvikling. Fra lærerens side kreves det høy relasjonskompetanse, relasjon defineres som et innbyrdes forhold der begge parter betrakter hverandre som selvstendige individer, og der en er en del av en felles virkelighet (Røknes & Hansen, 2012). At en lærer innehar god relasjonskompetanse innebærer å ta ansvar for og kontroll over egen kommunikasjon og atferd slik at denne er til best for eleven (Drugli, 2012). Det vil si å være bevisst på hvordan både en og eleven reagerer og oppfører seg i samspillet, og kunne tilpasse egen oppførsel til ulike elevers behov. Det blir skilt mellom en emosjonell og en faglig dimensjon i denne relasjonen. Området er høyt korrelerte og empirisk har det vært vanskelig å skille dem (Reite, 2017). Kvaliteten på lærer-elev-relasjonen henger sammen med i hvilken grad eleven opplever sosial støtte fra læreren (Federici & Skaalevik, 2013). Eleven er opptatt av at læreren skal være rettferdig og at de beskytter og respektere dem. Ifølge Hargreaves (2004) blir undervisningen først vellykket når lærerne har et omsorgsforhold til elevene, og når elevene engasjerer seg følelsesmessig i læringen. Relasjonen mellom lærer og elev er selv limet i læringsarbeid i skolen og kan spille en formativ rolle i utviklingen av både emosjonell og faglige ferdigheter (Pianta, 1999). Elevene har også et blikk på hvordan læreren behandler de andre elevene, og det kan være med på å påvirke hvordan de behandler hverandre. Det å ha et blikk for sosiale relasjoner og være oppmerksom på om elever har fastlåste oppfatninger av hverandre og oppmuntrer til vennskap og respekt (Søndergaard et.al. 2014). Lærerens arbeid for å bygge relasjoner og lede læringsmiljøutviklingen i klassen påvirker relasjonsutviklingen til elevene og får også betydning for elevenes trygghet og trivsel i klassefelleskapet (Hamre & Pianta, 2001). Kontakten med elevene er en viktig del av inkludering, læreren må vise en anerkjennende væremåte når elevene er aktive i sin egen og andres læringsprosesser. En anerkjennende væremåte er med på å styrke enkelt elevens selvfølelse og identitetsutvikling (Honneth, 2003). I en anerkjennende væremåte er lytting, bekreftelse og forståelse der læreren møter eleven med empati, likeverd og respekt (Schibby, 1993). Elever med spesialundervisning er elever som er vurdert til å ikke ha et tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen (§ 5-1 i Opplæringsloven). Lærevansker er et slikt perspektiv som kan ses på som en følge av at opplæringen ikke passer godt nok, relasjoner er også en del av dette bilde (Haug, 2017).

At eleven opplever tilhørighet, er ikke tilstrekkelig for å nå målet om inkludering. Deltagelse i læringsfellesskapet er en annen side ved inkludering. Når læreren etablerer regler og rutiner som elevene forstår og benytter varierte tilnæringsmåter i opplæringen, får det betydning for elevens deltagelse i læringsmiljøet (Bergkaster & Andersen, 2006; Ogden, 2015).

Regler og rutiner er altså en viktig forutsetning for et trygt og forutsigbart læringsmiljø. Regler for hvordan elevene skal være mot hverandre og ta hensyn til hverandre, bør være forklart, forstått og akseptert av alle, men de må håndheves hvis de skal innarbeides som regelstyrt atferd. De formidler hvor elevene skal være, hva de skal gjøre, og hvilke forventninger det stilles til oppførsel og arbeidsinnsats. Gode rutiner handler om aktiviteter elevene utfører med minimal støtte fra læreren, og handler om for eksempel hvordan eleven går inn og ut av klasserommet, hvordan de ber om ordet eller hvordan de ber om å forlate plassen sin. Klassens regler og rutiner synes å påvirke elevenes vurdering av læringsmiljøet, og de bør være tydelige, konkrete, aksepterte og ikke for mange (Rygvdold & Ogden, 2017).

2.7 Forskning på god inkluderende praksis

For å svare på hva god inkluderende praksis er vil jeg ta utgangspunkt i formelen til David Mitchell og knytte den opp mot relevant forskning som skal være med på å belyse problemstillingen min. Mitchells (2014) formel sier hva som skal til for å lykkes med en inkluderende skole.

Inkluderende opplæring = V + P + 3T + 2A + S + R + L

Visjon

Plassering

Tilpasset opplæring, vurdering og undervisning

Aksept

Adgang

Støtte

Ressurser

Ledelse

V'en står for å skape en felles visjon om inkludering, som innebærer at alle forplikter seg til å følge en felles filosofi om inkludering. P'en handler om plassering, at alle skal ha tilgang til jevnaldrende i sitt lokalmiljø. De 3 T'ene står for tilpasset opplæringsplan, tilpasset vurdering og tilpasset undervisning. 2 A'ene aksept fra lærere, medelever og foreldre og fysisk adgang til klasserom og undervisning. S'en handler om støtte fra omgivelsene og nødvendig ekspertise for å gi et tilpasset tilbud. R'en står for tilstrekkelige ressurser som er viktig for å realisere inkludering. L'en står for Ledelse som setter inkludering høyt i skolen (Mitchell, 2014).

Inkludering er en svært krevende oppgave for skoleverket. Skal enkeltfaktorer komme til sin rett er det viktig at alle faktorene preger skolens opplæringskultur i følge Mitchell (2014). Han sier videre at jo flere faktorer som er plass, jo større muligheter er det for å lykkes med inkludering. I den danske rapporten *Viden om inklusion* med bakgrunn fra Mitchells formler viser det seg at det er svært krevende å få til en inkluderende skole i praksis. Det stilles høye krav til ressurser, organisering og kompetanse (Dyssegaard & Søgaaard Larsen, 2013). For selv om de fleste forutsetningene er velkjente fra norsk skoledebatt, er det ofte her det glipper (Rygvoold & Ogden, 2017). Når forutsetningene for inkludering mangler, opplever lærerne at de sitter alene igjen med ansvaret, og da inntar de lett en negativ holdning. Med negativ holdning til inkludering mener de at ofte har sin bakgrunn i at rammevilkårene er for dårlige og at støtteapparatet er lite tilgjengelig.

Visjon vil som sagt si at hele skoleorganisasjonen har en felles filosofi om inkludering og at ingen skal ekskluderes på grunn av sine lærevansker eller funksjonshemninger. Det innebærer at skole systemet på alle nivåer, fra politikere og skoleeiere til skoleledelse og lærere har det som grunnfilosofi, og at de er villig til å sørge for at et inkluderende læringsmiljø blir en realitet. For å lykkes med det hviler det et spesielt ansvar på ledere (Robinson, 2014; Mitchell, 2014). Forskning på læreres holdning om inkludering viser at lærere som har en negativ tankegang på inkludering vil ha en negativ påvirkning på elevenes holdning (Dyssegaard, Larsen & Tiftikci, 2013). For å etablere et felles verdigrunnlag spiller skolens ledelse en sentral rolle, selv om det kan være vanskelig å avgjøre om det er ledelsens holdninger som påvirker personalet, eller personalet holdninger som preger skoleledelsen (Malmqvist, 2016). Mye tyder på at det er en gjensidig påvirkningsprosess. Diskusjoner om inkludering i skolen

kan fungere som en mekanisme for å hjelpe lærere og ledelse med å skape en støttende kultur, legge til rette for samarbeid og skape en felles visjon. En felles visjon ligger til grunn for hvilke endringer som skal gjøres og hvorfor de skal gjøres (Ainscow & Sandill, 2010)

Når det er snakk om plassering er det viktig at alle elever har tilgang til jevnaldrende i sitt lokalmiljø. Det handler ikke bare om å være plassert fysisk i sammen rom, men det må også legges til rette for faglig og sosial deltagelse. Mitchell (2014) anbefaler at undervisningen organiseres fleksibelt at noe tid er sammen med hel klasse, noe i grupper med ulikt ferdighetsnivå og noe med likt ferdighetsnivå. Dette støtter det norske forskningsprosjektet SPEED 2013-2017 som viser at dersom elever er inne i klasserommet hele tiden, kan der virke mot inkluderingsintensjonen (Haug, 2017). Det kan virke stigmatiserende for elever med spesialundervisning fordi forskjellen mellom disse og resten av klassen blir så tydelige. Derfor er det viktig å tenke på kvaliteten på det som skjer inne i klasseromfelleskapet (Festøy & Haug, 2017). I studien til Nilsen (2020) er lærerne bekymret for at elever med spesialundervisning skal falle av eller bli overlatt til seg selv når de deltar i den ordinære undervisningen, de fleste elever er mesteparten av tiden inne i den ordinære undervisning. Lærerne uttrykker en bekymring når elevene deltar i den ordinære undervisningen uten noen form for ekstra støtte.

Videre trekkes tilpasset opplæringsplaner, vurdering og undervisning inn under de 3 T'ene. I følge Mitchell vil det kreve at lærere har gode, varierte og et vidt repertoar av undervisningsstrategier som har blitt vist av god kvalitet gjennom forskning (Mitchell, 2008). Tidligere nevnte SPEED-prosjektet finner at gjennom variasjon i den ordinære opplæringen skal lærerne kunne nå alle elevene (Haug, 2017). Det hevedes også at innhold og metoder i opplæringen også handler om relasjoner. Gode relasjoner skapes gjennom god kvalitet på undervisningen, og er skolens ansvar. Konklusjonen er når undervisningen er gjort i samsvar med gode og velkjente prinsipper vil det bidra til å øke kvaliteten i en inkluderende skole (Haug, 2014). Mitchell trekker frem 4 ulike tilpasningsmuligheter som kan bidra til inkludering. Den første er modifikasjon, at elevene jobber med samme tema, men at oppgavene blir tilpasset med hensyn til vanskelighetsgrad. Den andre er substitusjon som handler om at elevene får jobbe på en annen måte, men med samme vanskelighetsgrad. Det kan for eksempel være at en får bruke lydbok i stedet for å lese. Det tredje er utelatelse som

vil si at eleven ikke får de samme oppgavene som resten av klassen. Den fjerde og siste er kompensasjon, at eleven får en helt annen oppgave enn resten. Et av funnene til Nilsen (2020) om læreres erfaringer med elever med spesialundervisning var en bekymring om at arbeidsplanene var standardisert og at de sjelden ble tilpasset elever med spesialundervisning. Hovedtendensen var at alle jobbet mot de samme målene og utførte de samme oppgavene som resten. Lærerne peker på at arbeidsmengden kan bli for stor og arbeidet i hel klasse kan by på utfordringer knyttet til elevenes forståelse av begreper og ord som kan være vanskelige for dem.

Tilpasset vurdering i et inkluderende miljø handler om at vurderingen er slik at den fremmer læring. Det skilles mellom to former for vurdering, formativ og summativ vurdering. Den summativ vurdering er oppsummerende og avsluttende og knyttes til bestemte mål. Hensikten kan sies å være en godkjenning av elevens kompetanse og blir benyttet ofte når et tema avsluttes og som sluttkarakter på vitnemål. Formativ vurdering blir gitt underveis i opplæringen og har til hensikt å fortelle elevene hvor de er i læringsprosessen og hva som må forbedres for å utvikle arbeidet og kompetansen (Olsen et al., 2016). Formativ vurdering vil øke utbyttet av elevers læring (Black & William, 1998 referert i Olsen et al. 2016). Mitchell (2014) vektlegger også vurdering underveis i læringsprosessen, den skal fungere som en rettesnor for undervisningen. Den skal guide elevene på valg av metoder og videre progresjon. Vurdering skal ikke være en rangering av elevens prestasjon i forhold til hverandre. I noen tilfeller er ikke alle elevene i stand til å vise hva de kan eller har lært i standardiserte prøver. Derfor kan endring i tid, sted og måten oppgaven presenteres på hjelpe den enkelte elev. I følge Andersen & Hjørne (2014) spiller måten vurderingen utføres på en viktig rolle i møte med mangfoldet, og særlig for elever som risikerer å oppleve marginalisering og ekskludering. Det er viktig at vurderingen fungerer som stimulans, og ikke en barriere for inkludering.

Tilpasset undervisning handler om at undervisningen bygger på en mest mulig variasjon i arbeidsmetodene innenfor rammene av det ordinære tilbudet og skjer i nær tilknytting til klassen. Mitchell konkluderer med at et godt psykososialt miljø fremmer læring. En viktig oppgave for læreren som klasseleder er å ha kunnskap om psykososiale sammenhenger i

skolen og på bakgrunn av denne kunnskapen legge til rette for et god psykososialt læringsmiljø (Olsen, et al. 2016).

Det å ha tilgang og tilstrekkelige ressurser er viktig for å realisere målet med inkludering. Med ressurser menes det både personal, kompetanse, tid, teknologi og materiell. I følge Mitchell krever inkluderende undervisning et høyt ressursnivå, men ikke mer en i en vanlig skole enn det gjør i spesialskoler i og med at ressursene følger eleven. Tidligere studier viser at lærere som er positiv til inkluderingsprinsippet, men kan likevel ha negative følelser til den praktiske gjennomføringen på grunn av mangel på ressurser som planleggingstid, ferdigheter, forberede undervisningsmateriell og spesialstøtte (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000; Round et al., 2016).

3. Metode

I metodekapitlet skal jeg presentere den vitenskapelige forankringen og hvordan jeg har gjennomført forskningsprosjektet. Jeg vil så diskutere hvilken tilnærming som er relevant for mitt forskningsprosjekt, og da er den den kvalitative tilnærmingen jeg skal belyse. Videre vil jeg gå inn på forskningsdesign og metodevalg ved innsamling av empiri. Avslutningsvis skal jeg gjøre rede for etiske overveielser rundt forskningen og forskningens gyldighet og pålitelighet.

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Den vitenskapsteoretiske forankringen vil ha betydning for hvordan forskeren søker informasjon, og danner et utgangspunkt for den forståelsen som framtrer (Thagaard, 2013). For å belyse problemstillingen min på best mulig måte vil prosjektet forankres i en fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapsteori, noe som ligger under kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2017). Disse vitenskapsteoriene representerer ulike tenkemåter som vektlegger fortolkning, mening og betydning (ibid). Begrepet fenomenologi har sitt utspring i det greske verbet *phainestai* som på norsk blir oversatt til *Læren og fenomenene*. Et fenomen er en framtoning, det som viser seg eller kommer til syne i følge Dalland (Dalland, 2020). Johannessen et al. trekker frem at fenomenologi er både en filosofisk og kvalitativ metodisk tilnærming (Johannessen, et al., 2016). I oppgavene min er det den kvalitative tilnærming som legges vekt på. I et kvalitativt design betyr en fenomenologisk tilnærming å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med forståelsen av et fenomen. Man studerer det ut fra individets væremåte og subjektive virkelighetsoppfatning (Kvale & Brinkmann, 2017).

Fenomenologisk metode brukes for å studere verden slik folk oppfatter den. Hensikten med metoden er å gi en presis beskrivelse av aktørens egne perspektiver, opplevelser og forståelseshorisont (Johannesen et al., 2016). Fenomenologi er ikke så opptatt av årsaksforklaring, men å beskrive det som skjer. Oppgaven min vil ha en fenomenologisk

tilnærming, fordi jeg ønsker å se på læreres egne erfaringer og opplevelser og deres forståelse av et fenomen. I oppgaven min er det forståelsen av hvordan et utvalg av lærere arbeider med inkludering av elever med spesialundervisning.

Hermeneutikk betyr fortolkningslære. Å fortolke er å prøve å finne frem til svar eller mening med noe som i utgangspunktet er uklart (Dalland, 2020). Fuglseth og Skogen (2016) sier at Hermeneutikk handler om hvordan forståelsen og mening kan bli mulig, hvor all forståelse er betinget av den kontekst eller situasjonen noe forstås innenfor. Krogtoft og Sjøvoll (2018) hevder at en alltid skal tolke informasjonen som blir gitt. Forforståelsen er alltid en faktor i forskning, hermeneutikken viser at det ikke finnes nøytral data. Vi kan ha gode forskningsteknikker, men vi må alltid trekke inn vår egen posisjon. Vi må posisjonere oss, vise hva vi står for.

Den hermeneutiske sirkel trekker frem at meninger bare kan forstås hvis forsker er i bevegelse mellom del og helhet. Det vi forsker på må forstås i den sammenhengen det står i. Som student og lærer har jeg mye forforståelse knyttet til tema. Forforståelsen jeg har med meg vil være med på å påvirke hvordan jeg tolker og oppfatter det som skal undersøkes. Et annet moment som gjøre oppgaven min hermeneutisk er metodevalget mitt. (Johannessen et al. 2016). Med det semistrukturerte intervjuet er det ferdig utformede spørsmål å forholde seg til. Da kan min forforståelse ha betydning for hvilken retning intervjuet kan ta. I hermeneutikken starter analysen allerede i det første møte med informanten. Tolkningen er en kontinuerlig prosess som blir påvirket konstant.

3.2 Forskningsdesign og metodevalg

3.2.1 Kvalitativ metode

I følge Kvale & Brinkmann (2017) bør man i all forskning la temaet bestemme metoden, og man bør kunne begrunne metodevalget godt. De hevder at metoden betyr veien til målet, og at man bør besvare spørsmålene «hva» og «hvorfor» før man går inn på «hvordan». For å besvare spørsmålet «hva» ønsker jeg i mitt prosjekt å undersøke hvordan oppfatter lærere på ungdomstrinnet inkluderende spesialundervisning? Hvorfor jeg ønsker å undersøke dette er på grunn av tidligere forskning som har vist at det er en relasjon mellom deres oppfatninger og undervisningspraksis (Buehl & Beck, 2015).

Formålet med masteroppgaven min er forske på hvordan lærere på ungdomstrinnet lykkes med inkludering av elever med spesialundervisning. Med dette har jeg møtt lærere som har lyktes med inkludering av elever med spesialundervisning, jeg hadde et ønske om å høre suksesshistorie fra praksisfeltet og hvordan de har jobbet med dette for at det skal lykkes, men jeg vil også høre om utfordringer. For å svare på problemstillingen min har jeg valgt en kvalitativ forskningsmetode. Med en kvalitativ forskningsmetode vil man få innsyn i personens egne meninger og opplevelser av et fenomen (Dalland, 2020). Ved den kvalitative metoden vil jeg få gått i dybden på fenomenet jeg forsker på og det vil gi meg mange opplysninger om få undersøkelser. Der man i motsetning i en kvantitativ metode vil kunne gå i bredden og innhente et lite antall opplysninger og mange undersøkelsesenheter. En annen fordel kvalitativ metode som Dalland trekker frem er nærhet til feltet. Datainnsamlingen vil skjer i direkte kontakt med feltet i motsetning til kvantitativ metode.

Hvis vi ser på forskerrollen på de to ulike metodene er også de forskjellige. I følge Thagaard (2013) har den kvantitative metoden gjerne et mer distansert forhold mellom forsker og informant i kraft av antall og metode. Mens det i den kvalitative metoden er en større nærhet mellom forsker og til det empiriske arbeidet. Hun sier også at det i det kvalitative arbeidet har forskeren større frihet til å endre og tilpasse opplegget basert på erfaringer man gjør underveis i arbeidet, noe som gir større fleksibilitet og som er et særtrekk med den kvalitative metoden. Mens i kvantitative metoder er det i større grad preget av struktur (Thagaard, 2013).

Dalland skriver at *Intervju har som mål å innhente kvalitativ kunnskap, uttrykt med vanlig språk. Det forsøker ikke å kvantifisere.* (Dalland, 2020). Et kvalitativt intervju tar sikte på å få frem nyanserte beskrivelser av den situasjonen informanten befinner seg i. Det er presisjonen i beskrivelsen og fortolkningen av innholdet som avgjør styrken i det kvalitative intervjuet.

3.2.2 Semi-strukturert intervju og intervjuguide

Når man skal gjennomføre kvalitative forskningsintervju er det flere måter å gjennomføre intervjuene på. I mitt tilfelle har jeg landet på det semi-strukturert eller delvis strukturert intervju. Der jeg har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, mens spørsmål, temaer og rekkefølge kan variere. I denne intervjuformen kan man beveger seg frem og tilbake, i motsetning til strukturert intervju. I det strukturert intervjuet er det på forhånd fastlagt tema, spørsmål og rekkefølge. Hensikten med å bruke denne intervjuformen var å få et åpent og uformelt intervju der lærerne fikk snakke fritt, samtidig som jeg på forhånd hadde satt opp

temaer og laget spørsmål (Johannessen et al. 2016). Med tanke på antall informanter som deltok i prosjektet vil like temaer og spørsmål gjøre det lettere å håndtere når man skal analysere og generalisere svarene.

I følge Dalland (2020) er det intervjuguiden som skal lede meg gjennom intervjuet. Det er samtaleformen, det å skape kunnskap gjennom intervjuprosessen som kjennetegner det kvalitative intervjuet. En intervjuguide er en liste over temaer og generelle spørsmål som skal gjennomgås. Der de ulike temaene springer ut av oppgavens problemstilling. Da jeg starte opp med å utarbeide intervjuguide måtte jeg identifisere sentrale dilemmaer som inngår i den overordnede problemstillingen (Johannessen et al. 2016). Vanligvis vil en intervjuguide ha en bestemt rekkefølge på temaene og spørsmålene. Men kan justeres og endres underveis hvis informanten bringer nye temaer opp. Med det semi-strukturerte intervjuet vil det gi en god balanse mellom standardisering og fleksibilitet. Intervjuguiden var et viktig hjelpemiddel i arbeidet mitt med å få frem fyldige svar fra informantene. Ideelt sett ville jeg hatt et mer ustrukturert intervju, der informanten kunne fått større frihet til å relatere svarene til sin egen livssituasjon.

Når jeg utformet spørsmålene til intervjuguiden var det ulike valg jeg måtte ta. Hvor åpen skal intervjusituasjonen være? Jo åpnere den er, jo større sannsynlighet er det for å få spontane, levende og uventede svar. Med intervjusituasjoner som er mer strukturert, er det lettere å strukturere og analysere intervjuet senere (Dalland, 2020). Det var noe jeg vurderte nøye og endte til slutt på en åpen intervjusituasjon der intervjuguiden inneholdt få spørsmål som var skrevet ned på forhånd.

3.2.3 Strategisk utvalg av informanter

I kvalitative metoder ønsker vi å komme nært innpå personene som er i målgruppen for det vi ønsker å vite noe mer om. At vi får fyldige beskrivelser, slik at man kan belyse problemstillingens flere sider (Johannessen et al., 2016, s.113). I kvalitative undersøkelser er informantene nøye gjennomtenkt og må være relevant for problemstillingen. Når jeg valgte informanter måtte jeg gjøre et strategisk utvalg. Med strategisk utvalg menes det at man velger informanter som man tror har noe å fortelle om fenomenet jeg ønsker å vite noe mer om. I mitt tilfelle var det lærere som har lyktes med inkludering av elever med spesialundervisning i følge skolens ledelse. I utgangspunktet vil antall informanter være større 4 eller større, men mindre enn 8, for i følge Kvale et al. kan nøkkelinformasjon trekkes ut fra casen fra et utvalg på denne størrelsen (Kvale et al. 2015). Han peker også på at forskeren må

bruke så mange informanter som er nødvendig for å skaffe seg nødvendig empiri. I mitt forskningsarbeid ble det gjort en løpende vurdering på hvor mange informanter som var nødvendig. Jeg endte til slutt opp med fire forskningsdeltagere, en lite utvalgt, men jeg vurderte kvaliteten på intervjuene som god og så meg fornøyd med fire. Med tanke på at alle mine informanter vil komme fra samme yrkesgruppe og ville være valgt ut strategisk med tanke på lærere som har lyktes med inkludering av elever med spesialundervisning. Malterud (2011) sier at det er ingen nedre eller øvre grense for antall intervjuer eller observasjoner. Hensyns som må tas er tid, økonomi og størrelse noe som er en utfordring med mitt prosjekt, dette er med på å begrense antall informanter til mellom 4 og 8. For min del er det som Johannessen et al. (2016) sier at det er viktigere å skaffe seg et relevant utvalg enn å skaffe seg mange.

Før jeg startet å kontakte skoler og informanter satt jeg en del kriterier for informantene som måtte være oppfylt. 1) De måtte være utdannet lærer. 2) Jobbe som kontaktlærer eller faglærer på ungdomsskole. 3) Minimum 5 års erfaring. 4) Gode erfaringer med inkluderende spesialundervisning i følge skolens ledelse. 5) Spesialpedagogisk utdanning. Når jeg valgte ut informanter tok jeg først kontakt med ledelsen på to ulike skoler, slik at de kunne sette meg i kontakt med aktuelle lærere de mente hadde relevant erfaring og kompetanse for å belyse problemstillingen min. Prosessen videre ble å kontakte aktuelle lærerne på mail med kort informasjon om prosjektet og hvorfor nettopp dem ble utvalgt. Som resultat av denne rekrutteringsprosessen sa fire lærere seg villig til å stille som informanter til forskningsprosjektet. I tillegg til de fire informantene hadde jeg kontakt med flere som kunne være tilgjengelig hvis det var nødvendig. Da avtaler var gjort sendt jeg vedlegg med en fordypelse av forskningsprosjektet og samtykkeerklæring om deres rettigheter og at jeg fulgt NSDs retningslinjer for personvern.

3.2.4 Gjennomføring av intervju

I forkant at intervjuene sendte jeg ut en liten påminnelse om møtet slik at forskningsdeltagerne ikke hadde glemt det av og gjentok temaet og formålet for intervjuet slik at de kunne reflektere over inkluderende spesialundervisning. Intervjuene ble gjennomført ansikt til ansikt med aktuelle forhåndsregler tatt knyttet til smittevern. Intervjuet ble tatt opp med lydopptaker som er et uvurderlig hjelpemiddel når man gjennomfører kvalitativt intervju. Med bruk av lydopptak blir alle opplysningene lagret og resultatet vil bli mer pålitelig siden jeg får med meg ordrett hva som ble sagt. Intervjuene hadde en varighet fra 50 minutter til 1 time og 10 minutter.

Før intervjuet starte gjennomgikk jeg forskningsdeltagernes rettighet knyttet til deltagelsen i forskningsprosjektet. Blant annet rettigheten om å kunne trekke seg når som helst i prosjektet uten å oppgi grunn, rett til å høre gjennom og se over transkripsjonen. Innledningsvis startet jeg med å spørre om yrkestittel, bakgrunn og erfaring med inkluderende spesialundervisning. deretter gikk jeg videre til hva de la i begrepene tilpasset opplæring og inkludering. I intervjuguiden hadde jeg delt opp inkludering i de tre dimensjonene til Nilsen (2017). Dette for å belyse de ulike sidene av inkludering. Under hver dimensjon spurte jeg hva som skulle til for å lykkes og hvilke utfordringer de møter med inkluderende spesialundervisning. Underveis i intervjuene kom det frem at dimensjonene gikk inn i hverandre og informantene pratet om på kryss av de ulike dimensjonene. Dette lot jeg informantene gjøre slik at de fikk utdypet og beskrevet sine opplevelser. Underveis i intervjuet forsøkte jeg å være en positiv lytter med å vise støtte, sympati og ha positive reaksjoner på det forskningsdeltageren sa. Noe Thagaard (2013) oppgir som viktig for å etablere en fortrolig situasjon. Jeg forsøkte å skape en god balanse mellom å lytte og spørre. Forskeren må ikke avbryte forskningsdeltagerne når de kommer med sine synspunkter (Ibid)

3.2.5 Transkribering og analyse

En vanlig måte å bearbeide intervju på er å skrive det ned ord for ord, det kalles å transkribere. Arbeidet er møysommelig og tidkrevende, men det gir meg muligheten til å gjenoppleve intervjuet. I transkriberingsprosessen kan man komme på ting som hendte eller du kommer på en ide om fortolkning. Disse tankene bør skrives ned enten som innskutte notater i utskriften eller som egne notater (Dalland, 2020). Jeg ønsket å transkribere intervjuene selv, slik at jeg ble bedre kjent med datamateriale og jeg ville kanskje huske de sosiale og emosjonelle aspektene (Kvale og Brinkmann, 2017). I transkriberingen innebærer også en fortolkningsprosess der ulikheter mellom muntlig og skriftlig språk kan by på utfordringer. Kvale og Brinkmann trekker frem at man må skrive hvordan transkriberingen har blitt gjennomført og at en må bruke samme skriveprosedyre gjennom alle intervjuene.

Analysen skal hjelpe forskeren å finne ut av hva forskningsdeltageren hadde å fortelle. Det er viktig å få frem innholdet på en mest mulig saklig måte. I fenomenologisk metode er det vanlig å analysere meningsinnholdet. Forskeren er opptatt av innholdet i datamaterialet, hva det er informanten forteller. Forskeren fortolker datamaterialet og ønsker og forstå den dypere meningen til informanten. I følge Malterud (2011) består analysen av meningsinnhold i 4 hovedfaser. Metoden som jeg brukte i mitt analysearbeid.

1. *Helhetsinntrykk og sammenfatninger av meningsinnhold* [L] [SEP]

2. *Koder, kategorier og begreper* [L] [SEP]

3. Kondensering

4. Sammenfatning

(Malterud, 2011).

Første fase gikk ut på å lese igjennom hele materialet og prøve å finne de sentrale temaene og lete etter hva som er interessant. Jeg ville prøve å skaffe meg et helhetsinntrykk av datamaterialet. Dette er den første forståelsen av materialet og en slik sammenfatning vil ha innflytelse på den endelig tolkningen. En må samtidig være åpen for at tolkningene kan endre seg i løpet av arbeidet (Johannesen et al. 2016).

I den andre fasen gikk det ut på å finne meningsbærende elementer i materialet. Her ville jeg skille ut det som er relevant for problemstillingen min. Det var en systematisk gjennomgang for å indentifisere elementer som kunne gi meg kunnskap og informasjon om hovedtemaene. En del av denne prosessen var koding. Det er et verktøy for å påvise og organisere meningsbærende informasjon. Koding bidrar til å redusere og ordne datamaterialet slik at det blir lettere å analysere.

Den tredje fasen tar utgangspunkt i kodingen. Her er hensikten og abstrahere meningsinnholdet som ligger i de etablerte kodene. Her kan man utvikle kategorier som er mer abstrakte en de opprinnelige kodene. Dette er utgangspunktet til å skrive en mer fortettet tekst. En kan plukke ut sitater som illustrerer meninger.

I den fjerde og siste fasen innebærer å bruke materialet til å utforme nye begreper og beskrivelser. Analyse arbeidet består i å indentifisere mønstre, sammenhenger og prosesser som kan fortettes og beskrives. Som nevnt tidligere i teksten vil hermeneutikk ha noe å si for analysen. Analysen starter allerede i det første møte med informanten. Dette bør komme frem i analysearbeidet.

3.3 Validitet reliabilitet og generalisering

Når man forsker er det viktig at dataen som blir samlet inn er pålitelig, på forskningsspråket heter det reliabilitet. Det knytter seg til nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvilken data

som brukes, måten det blir samlet inn på og hvordan den bearbeides (Johannessen et al., 2016, s.36).

Validitet

I samfunnsvitenskapen handler validitet om hvorvidt metoden egner seg til å undersøke det den skal undersøke (Kvale og Brinkmann, 2017). I forskningsprosjektet mitt valgte jeg å benytte meg av kvalitativt intervju som metode, må jeg kunne argumentere for at det var et fornuftig, velfundert og berettiget valg. Jeg skal også kunne argumentere for i hvilken grad metoden og måten det ble gjennomført på, og om det ga svar på det den var ment til å undersøke (Dalland, 2020). På grunn av min erfaring som forsker, som jeg vil karakterisere som uerfaren. Kan det i følge Dalland være mulig å sikre validiteten ved å kontrollere hvert skritt i prosjektet. Det starter med et godt forarbeid knyttet til tema, teori og forskningsspørsmål. Og videre med planlegging og med vurdering av metodevalg og etiske overveielser. Når jeg skal i gang med intervjuene er det viktig med grundig utspørring og at jeg kontinuerlig kontrollerer at jeg har forstått meningen med svaret. Når jeg skal i gang med transkribering og analyse er det viktig at jeg er bevisst over hva som skjer med det muntlig språk når det overføres til skriftlig form. Jeg må kontrollere at spørsmålene som er stilt samsvarer med det jeg er ute etter, og om fortolkningene er troverdige og logiske. Validiteten avhenger av at hver enkelt fase i forskningsprosessen er fornuftige og forsvarlige, og at de understøtter mine konklusjoner (Dalland, 2020).

Reliabilitet

Når man forsker er det viktig at dataen som blir samlet inn er pålitelig, på forskningsspråket heter det reliabilitet. Det knytter seg til nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvilken data som brukes, måten det blir samlet inn på og hvordan den bearbeides (Johannessen et al., 2016, s.36). Reliabilitetsspørsmålet handler om hvorvidt funnene er etterprøvbare av andre forskere, noe som i er vanskelig i kvalitativ forskning da det er vanskelig å rekonstruere de nøyaktig samme forholdene. Det Johannessen et al. (2016) betegner som *test-retest-reliabilitet*. For min forskning er det *interreliabilitet* som blir benyttet. Fremgangsmåten dreier seg om at flere forskere undersøker samme fenomen, og hvis de kommer frem til samme resultat tyder det på høy reliabilitet.

Generalisering

For mitt masterprosjekt vil det være vanskelig å generalisere med bakgrunn av kun intervjuene med tanke på antall informanter. Men det er heller ikke hensikten i følge Dalen, målet med kvalitativ forskning er ikke å generalisere resultatet til en større populasjon. Det er innhente god informasjon som sikrer kvaliteten for tolkning og analyse (Dalen, 2011). Hensikten med et intervju er ikke å kunne fortelle om den enkelte, men man skal kunne si noe utover den intervjuede personen. I mitt tilfelle er det en lærer som har lyktes med inkludering av en elev med spesialundervisning, der jeg er ute etter å få innsikt i hvordan man kan hjelpe alle elever. Noe som er umulig. Men i følge Dalland er det mulig at du etter å ha snakket med informanten vet og forstår mer om inkludering. Og hvis man ser den nye kunnskapen i lys av annen forskning, bør man kunne si noe om hvilken grad det kan generaliseres (Dalland, 2020).

3.4 Forskningsetikk

I følge Johannessen et al. dreier etikk seg om prinsipper, regler og vurderinger av om handlinger er riktige eller gale (Johannessen, 2016) I arbeidet med forskning er det flere etiske hensyn som må vurderes. I følge NESH (Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora) har forskeren selv ansvaret for å sikre at forskningen blir utført på en god og ansvarlig måte, som gjøres gjennom forskningsetiske normer og retningslinjer. Når en skal intervju og behandle opplysninger fra enkelt individer er det en rekke retningslinjer som må følges. Forskeren skal blant annet arbeid ut fra prinsippene om respekt for menneskeverdet. En har også ansvaret for personvern, ansvar om å informere, samtykke og informasjonsplikt og konfidensialitet (NESH, 2016).

Forskningsprosjektet mitt er godkjent av NSD, der jeg har fått bekreftelse på vurderingen som ivaretar forskningsdeltageren sitt personvern. Alle deltagerne deltar frivillig og skrevet under på et samtykkeskjema om hva opplysningene skal brukes til og deres rettigheter. Blant annet at de har rett til å trekke seg når som helst uten og oppgi grunn, rett til å høre gjennom opptaket og hvordan behandlingen av opplysningene blir gjort. I oppgaven har jeg kalt de for informanter 1-4 eller forskningsdeltagere slik at de ikke skal være gjenkjennbare.

I intervjuene har jeg forholdt meg til de etiske retningslinjene til forfatteren Per Nerdrum som er henvist i Johannesen et al (2016). Han viser til særlig tre hensyn som forskere må tenke igjennom. 1. Informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, 2) forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og 3) forskerens ansvar for å unngå skade (Johannesen et al. 2016). Alle disse er hensyn jeg må ta i mitt masterprosjekt. 1) Informantene som deltar skal kunne bestemme over sin egen deltagelse. De skal være uttrykkelig informert og frivillig samtykke til å delta. De skal kunne trekke seg når som helst i prosessen. 2) Informanten skal selv bestemme hvem de slipper inn i livet sitt og hva de slipper ut av informasjon om seg selv. De skal kunne nekte forskeren adgang til informasjon om seg selv. 3) For mitt prosjekt er det å unngå å komme innom sårbare og følsomme områder som informantene kan være vanskelig å bearbeide.

4.Resultater

I dette kapitlet vil jeg presentere empirien fra forskningsintervjuene som er relevant for undersøkelsen av hvordan lærere oppfatter inkluderende spesialundervisning på ungdomsskolen. Jeg har valgt å presenter resultatene ut fra forskningsspørsmålene.

- Hvordan forstår lærere på ungdomstrinnet begrepene tilpasset opplæring og inkludering?
- Hva beskriver lærerne som viktig for å få til en god inkluderende praksis for elever med spesialundervisning?
- Hvilke muligheter og utfordringer beskriver lærerne knyttet til inkluderende spesialundervisning?

4.1 Læreres beskrivelse av begrepene tilpasset opplæring og inkludering

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for hvordan forskningsdeltagerne beskriver begrepene tilpasset opplæring og inkludering i skolen. En slik begrepsavklaring vil være relevant ettersom begrepene tilpasset opplæring og inkludering kan variere fra lærer til lærer. For å få

en bedre forståelse av hvordan lærere på ungdomsskolen inkluderer elever med spesialundervisning.

Tilpasset opplæring

I analysen av intervjuene som ble gjennomført kom det frem at det var det stor enighet om at begrepet tilpasset opplæring var et overordnet prinsipp i skolene og en rettighet alle elevene har, det handler om å legge til rette undervisningen slik at alle opplever mestring uansett forutsetning og nivå. Forskningsdeltagerne mente at tilpasset opplæring har fått et *bredere perspektiv*, nå enn tidligere. Selv om synet deres på tilpasset opplæring har blitt bredere, ligger det et sted mellom den smale og den brede forståelsen. Forskningsdeltagerne var opptatt av å legge til rette for den enkelte elev og gjøre individuelle tilpasninger, men at det skjedde innenfor rammene de hadde til rådighet. Tilpasningen av opplæringen handlet om å ha stor variasjon i undervisningsmetodene og benyttet seg av praktiske metoder der det var hensiktsmessig.

Tilpasset opplæring handler om å gjøre slik at hver enkelt elev føler mestring, motivasjon og fremgang i det vi gjør (Informant 1).

For det første er det en rettighet alle har i skolen.. Tilpasset opplæring er ikke bare det vi gjøre i klasserommet, det har med hele skolehverdagen å gjøre. Det er liksom hele tiden. Tilpasset opplæring er for å føle på mestring uansett hva det dreier seg om. Det er liksom det ultimate målet. (Informant 2).

For å lykkes med tilpasset opplæring var informantene enige om at elevkunnskap og relasjoner var en viktig forutsetning for å lykkes. Det å kjenne til elevens nivå og forutsetning var en nøkkelfaktor. Dette for å kunne tilpasse opplæringen på forhånd, underveis og etter. Elevkunnskapen brukte de også til å tilpasse mål og forventningene til elevene, slik at de kunne legge opp til realistiske mål for den enkelte elev.

Når jeg legger opp undervisningen så vil jeg etterhvert lære å kjenne elevene såpass godt at jeg vet hva de trenger. En ting er å tilpasse før, men når man er der. Når du er sammen med elevene, for meg er det den beste tilpasningen, at man tilpasser der og da (Informant 2).

Hvordan man som lærer har krav og forventninger er jo også viktig for å få til tilpasset opplæring. At jeg forventer at det er det dere skal få til, at elevene er forberedt på uansett om det er noe større eller mindre de skal gjøre (Informant 3).

I følge informantene hadde elever med spesialundervisning et større behov for tilpasset opplæring. Det kommer tydelig frem at synet på tilpasset opplæring for elever med spesialundervisning er smalere enn elever som kun deltar i ordinær undervisning. En av informantene trekker frem at elever med spesialundervisning ofte har sine styrker på andre områder, at undervisningen bærer preg av det. Det vises også i form av individuelle ukeplan, arbeidsplaner og organisering.

Inkludering

For å svare på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål er læreres forståelse av begrepet inkludering viktig. I dag finnes det ingen universell akseptert definisjon av inkludering, noe som gjør at begrepet varierer i stor grad (Haug, 2017). Hvilken forståelse lærere har av begrepet inkludering kan videre ligge til grunn for valg av klasseromspraksis. Buhel & Beck (2015) trekker frem at lærerens oppfatning av inkludering kan se ut til å ha en påvirkning på deres klasseromspraksis. Deres syn på inkludering er derfor viktig å forstå i analysen av læreres oppfatning av god inkluderende spesialundervisning.

I analysen kommer det frem at lærerne har en positiv holdning til inkludering, at det er noe som er viktig i den norske skolen og gjelder for alle elever uansett bakgrunn eller funksjonsnivå. Både informant 1 og 2 mener det handler om aksept, det å ha en plass å høre til og være inkludert et felleskap. I analysen kom det ikke frem noe entydig svar om hva så lå i begrepet inkludering. Men når de snakket om begrepet inkludering var alle informantene innom de ulike dimensjonene av inkludering, uten at det kom noe klart skille. Det som kommer frem er at det er et samspill mellom de tre dimensjonene, at for å lykkes er de avhengig av hverandre.

For meg er det viktig og det skal være viktig for alle. Men alle skal på en måte føle et eierskap til det man holder på med. Selv om man løser det på forskjellige måter, eller har ulike arbeidskrav. Det å få lov til å være en del av et felleskap (Informant 3).

Det kommer frem i analysen at forskningsdeltagerne er opptatt av elevenes subjektive mening i arbeidet med inkludering. Slik informant 3 sier det over var en typisk beskrivelse, at alle skal føle eierskap til det man holder på med. Informant 1 sier direkte at det handler om elevens subjektive følelse.

Inkludering ender nok opp i en egenfølelse. Selv om jeg ser at elevene sitter og spiller kort i friminuttene og har noen å samarbeide med så betyr ikke det at de føler seg inkludert. De gjør det bare for at de føler at det er forventet. Så det ender nok opp i en egenfølelse.

Forskningsdeltagerne beskriver det Nilsen (2017) karakteriserer som *objektive* og *subjektive* aspekter med inkludering. Noe som kommer frem senere i analysen som viktig for å lykkes med inkludering.

4.2 Læreres beskrivelse av suksessfaktor med inkluderende spesialundervisning

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for forskningsdeltagerne sin beskrivelse av suksessfaktorer med inkluderende spesialundervisning. For å finne ut hvordan lærer på ungdomsskolen opplevde å lykkes med inkludering av elever med spesialundervisning er det relevant å se på de ulike suksessfaktor som lærerne beskriver. I analysen kommer det frem at de ulike dimensjonene av inkluderinger overlapper hverandre og er avhengig av hverandre for å lykkes.

For å lykkes med inkluderingen av elever med spesialundervisning trekker forskningsdeltagerne frem ulike suksessfaktorer. I analysen kom det frem sju ulike temaer som beskriver suksessfaktorene. De sju temaene har jeg valgt å kalle for: a) En vilje til å hjelpe og gi støtte, b) Organisere ut fra den enkelte elev, c) Segregerte løsninger som back up,

d) Skolekultur og samarbeid, e) relasjonskompetanse som et viktig redskap, f) Utvikle et godt klassemiljø og g) Vi jobber med det sammen, men bare på forskjellig måte og nivå

a) En vilje og evne til å gi støtte

I teamet *En vilje og evne til å gi støtte* er det lærerens kompetanse og grad av villighet til å inkludere elever med spesialundervisning som blir trukket frem som viktige suksessfaktorer. I analysen kom det frem at alle forskningsdeltageren var positiv til å inkludere alle elevene i sin undervisning, også inne i klasserommet. At de var villig til å strekke seg langt for å legge til rette for den enkelte elev, da i form av organisering og hvor de fikk undervisningen sin og skape et miljø som bidrar til faglig og sosial utvikling. To av forskningsdeltagerne bruker seg selv som forbilder i arbeidet med inkludering. Informant 2 uttrykker det slik:

Det å være et godt forbilde spiller selvfølgelig inn med inkludering. Man lærer ungene å inkludere hverandre, må man vise det ganske tydelig selv, det å speile seg i hverandre. Hva er greit og ikke.

En ting er læreres grad av villighet, og en annen ting er læreres ferdighet i arbeidet med inkludering. Selv om alle hadde spesialpedagogikk i utdanningen og lang erfaring fra praksisfeltet følte ingen av forskningsdeltagerne seg utlært, men at kompetansen var til stor hjelp i arbeidet med inkluderende spesialundervisning. Selv om de ønsket at de selv hadde høyere kompetanse trakk de frem spesialpedagogisk kompetanse som en suksessfaktor. Både forskningsdeltager 1, 2 og 3 mente at spesialpedagogikk burde i større grad være en del av utdanningen, for de så selv betydningen av den i det daglige arbeidet. Informant 3 beskriver det slik:

Det som finnes på spes.ped 1 burde vært i grunnutdanningen til alle som jobber i skolen. Der får man innføring i de viktigste diagnosene, og disse elevene har man ikke bare i

spesialundervisning, men også i den ordinære undervisningen. Selv er jeg veldig takknemlig for denne kompetansen.

b) Organisere ut fra den enkelte elev

Forskningsdeltagerne var opptatt av elevens subjektive mening, hvordan de selv opplever og erfarer sin egen situasjon i opplæringstilbudet og hvordan organiseringsform og undervisningsform som fungerer best i de ulike fagene. For å lykkes med inkludering er *elevmedvirkning* en viktig faktor. De sier at den følelsen elevene får når de blir tatt ut kan i mot sin vilje skade mer enn den hjelper, at å tvinge elever ut for å jobbe med spesialpedagog eller assistent kan virke svært ekskluderende, informant 1 og 2 er enig om å være annerledes og skille seg ut på ungdomsskolen kan virke ekskluderende.

Jeg har ikke tro på å dra ut elever av klasserommet, den følelsen mange elever får når de blir tatt ut, at du sitter der med følelsen at jeg er den som blir hentet og må reise meg og pakke tingen for å gå ut. Alle skjønner at han skal gjøre noe annet, den følelsen tror jeg kan ødelegge mye.

Denne type svar gikk i igjen i analysen. Når vurderingene skulle gjøres angående hvor undervisningen skulle foregå var de veldig opptatt av at det skulle være et samspill mellom lærer og elev og at de forsøkte å ta hensyn til både den sosiale og den faglige dimensjonen. Informantene hadde alltid en klar oppfatning av hva som ville være det beste for den enkelte elev med tanke på organisering. Hvordan de valgte å organisere undervisningen var avhengig av fag, emne, arbeidsmetode, undervisningsform og elevens egen vurdering. Med lærerens kompetanse og evne til å differensiere og elevens aktive medvirkning blir i denne sammenheng sett på som en nøkkel. Gjennom analysen av svarene til forskningsdeltagerne kan en konkludere med at de i stor grad har et relasjonelt perspektiv på spesialundervisning. De ønsker å finne løsninger som bidrar til at de organisatoriske rammene skaper mindre utfordringer og problemer for den enkelte elev. Med dette perspektivet rettes fokuset mot læringsmiljøet og den pedagogiske praksisen, og ikke bare på elevens utfordringer. For informantene handlet mye av organiseringen om at elevene skal oppleve mestring både faglig

og sosialt, at de opplever spesialundervisningen som nyttig og som en del av en helhet.

Informant 2 uttrykker det slik:

For meg er det viktig at de ikke ser på spesialundervisning som noe på siden, det skal være noe i selve skolehverdagen, det tror jeg er viktig. Da er det min oppgave å legge til rette for det.

c) Segregerte løsninger som back up

Selv om forskningsdeltagerne i stor grad hadde et ønske om å inkludere elevene i den ordinære undervisningen, så de et behov for å benytte seg av segregerte løsninger som en back up. Spesialundervisning i et segregert miljø blir karakterisert som en suksessfaktor så fremt spesialundervisningen blir brukt til riktig formål. I følge Haug (2017) er segregerte løsninger og undervisning en vanlig organiseringsform for spesialundervisning, som i hovedsak bidrar til ekskludering (Haug, 2017). Blir segregerte tilbud tatt i bruk for bare å spille kort og gi arbeidsro i klassen eller er det for å hjelpe eleven og ha et høyt læringstrykk?

I analyse kom det frem at informantene var svært opptatt av elevens faglige utbytte, men også den sosiale dimensjonen. I følge analysen gjorde alltid informantene en nøye vurdering på om eleven skulle jobbe i hel klasse, i gruppe eller 1 til 1. Den segregerte undervisningen ble i hovedsak brukt til fire formål, forberedelse, ferdigstille prosjekter, innleveringer eller oppgaver, fagsamtaler eller at elevene hadde behov for en pause.

Forskningsdeltagerne var opptatt av det er sammenheng mellom den ordinære undervisningen og spesialundervisning og var et viktig belyst tema i forskningsintervjuet. I undervisningen som ble gjort utenfor klasserommet enten i små grupper eller en til en var forskningsdeltagerne opptatt av undervisningen og fagstoffet skulle være relativt likt. Jobbet klassen med matematikk, skulle de ikke ut for å jobbe med norsk, mente informant 2. De var Haug (2017) beskrev som koherens, av elevens egen opplevelse av sammenheng i undervisningen. sr

Det handler om å lære seg andre teknikker for å få dette til å funke, en ting er på skolen, men også i dagliglivet. Da må man kanskje bruke andre metoder. Og det kan være lettere i mindre grupper eller bare med den eleven. For å forberede og repetere, for å sy sammen noe man skal bli ferdig med. Men jeg tror at er du forberedt kan det være lettere inne i et større felleskap.

I denne sammenhengen overlapper den organisatoriske og faglige dimensjonen hverandre, for å inkludere eleven faglig kan det i følge informanten være lurt å gjennomgå emnet og begreper på forhånd. Gjennomgangen blir ofte gjennomført utenfor hele klasse, enten i en liten gruppe eller 1 til 1. Gruppen kan ofte bestå av flere elever med spesialundervisning, elever som har hatt fravær eller elever som har behov for det uten at de har et vedtak om spesialundervisning. På denne måten kan eleven oppleve inkludering både faglig og organisatorisk i følge informantene.

Elever med spesialundervisning burde man forberede. De vil ha større utbytte av timen hvis eleven har fått jobbet med begreper, sett gjennom kapitlet, jobbet litt med stoffet på forhånd. Ofte må man kutte ned, trekke ut det som er viktigst. For elever med lese- og skrivevansker er ofte tekstmengden for stor. Oppgavene må være sånn at de har noe å strekke seg etter, men at de forstår hva de skal gjøre

d) Skolekultur og samarbeid

I analysen viste seg at skolekultur ble det brukt parallelt med skolemiljø. For å lykkes med inkludering i skolen var skolekultur en viktig faktor. En skolekultur som gir rom for ulikheter og et skolemiljø som aksepterer at mennesker er forskjellige. For å skape den gode kulturen på skolen la lærerne stor vekt på seg selv som forbilder, og at inkludering var hele skolens ansvar. En positiv holdning til alle elevene var en inkluderende faktor, at man tar elevene på alvor om det er store eller små ting. Informant 1 sier følgende:

Skolemiljøet er viktig, at alle lærere snakker til alle elever. Du kan spørre alle lærere om store eller små ting og du blir tatt på alvor. Så er det alltid noen der og det tror jeg er viktig for trivselen. Så skolekulturen er viktig.

For å lykkes med en god skolekultur som fremmer inkludering av elever med spesialundervisning var samtlige informanter enig i at ledelsen i stor grad var en viktig faktor. De mente at ledelsen var en trendsetter for inkludering, med å være aktiv og opptatt av hverdagen, at de var med på å legge til rette for samarbeid, har god kunnskap om skole og skoledrift og kjennskap til elever og læreres styrker og svakheter. Det handlet også om at ledelsen satte inkludering på dagsorden og arbeidet aktiv med holdninger og skolebasert utviklingsarbeid. Informant 2 var svært positiv til sin ledelse og jobben de gjorde knyttet til inkludering.

Jo mer ledelse støtter oss nede på gulvet, jo bedre, men det har vi her. Men det er kjempe viktig med en tydelig ledelse, en ledelse som kan være med ut i klasserommene, som viser seg, som ikke bare er en plass vi sender ungdommen når de har gjort noe galt. Han er bare på en måte sjefen. Så skal du få til optimal inkludering så er du nok avhengig av en ledelse som vet hvor skoen trykker. Noe så enkelt som å ha dørene åpne til kontoret, eller det å gå i gangene og ta inspeksjon. Dette gjør at terskelen er ganske lav for å ta kontakt her i forhold til andre skoler jeg har jobbet. Det har jeg kun opplevd her. Ledelsen betyr veldig mye, det er en av grunnene til at jeg er her og ikke på tidligere arbeidsplass. (Informant 4).

Informantene trekker frem samarbeid som viktig da med andre lærere, personalet og hjemmet, og igjen har skolekulturen og ledelsen betydning. En skolekultur som er åpen for diskusjon og meninger og en ledelse som gir tid og rom til samarbeid. En skole der samarbeidskultur er med på å fremme inkludering både faglig, sosialt og organisatorisk. Det å få andres perspektiv på ting og dra nytte av hverandre i jobben med enkelte elever og klasser. For Informant 2 var samarbeid med andre lærere og personalet helt avgjørende for å være en god lærer. Informanten gikk også så langt at hadde hun stått alene i jobben som lærer hadde hun ikke giddet å fortsett i jobben.

Samarbeid er viktig for man trenger flere ører og øyne på de samme elevene, det trenger vi, vi utfyller hverandre. Man kan fort se seg litt blind på ting og gå seg litt fast og har du et team i ryggen står du ikke alene. Og det skal man ikke gjøre i dette yrket heller. Har jeg ikke hatt et team i ryggen, så tror jeg ikke at jeg hadde giddet å jobbe her rett og slett (Informant 2)

e) Relasjonskompetanse som et viktig redskap

I analysearbeidet kommer det frem at for å lykkes med tilpasset opplæring, inkludering og spesialundervisning er gode relasjoner noe av det mest fremtredende, det gjelder innenfor alle tre dimensjonene. For informantene handlet det om å møte elevene der de er og bli tatt for den man er. For å lykkes med inkludering kommer det frem at relasjonskompetansen til lærerne er svært viktig. Samtlige informanter ser på relasjon som et verktøy i situasjoner som oppstår mellom lærer og elev. De ønsker å fremme et trygt og forutsigbart læringsmiljø der de er en støtte for elevene både faglig og sosialt. Relasjonene og elevkunnskapen bruker de for å tilpasse undervisningen enten i form av plassering, faglig innhold eller ulike tilpasninger knyttet til skolehverdagen. Men for å kunne tilpasse skolehverdagen til elevene startet det hele med relasjoner til elevene.

Alt starter med relasjoner, har vi ikke gode relasjoner og da ikke bare til enkelt elever, men også elevene som gruppe kan det være vanskelig (Informant 1).

Relasjonsbyggingen var viktig for informantene, for mange elever med spesialundervisning er skolen og skolearbeid en plass der de har møtt mange nederlag og elevene kan ofte ha lav selvtillit i følge informantene. I analysen kommer det frem at et *positivt elevsyn* er et viktig trekk for å etablere gode relasjoner og for å gi de et likeverdig opplæringstilbud. Et positivt elevsyn handler om å anerkjenne eleven for det den er, med alle sine forutsetninger og behov (Nordahl, 2010). Så i mange tilfeller var elevkunnskapen viktig for å bygge opp elevene igjen. Det handler alltid om å bygge opp elevene, enten de sliter sosialt eller faglig.

Du må kjenne elevene, du må kunne svakheter, men du må kunne mer om styrkene deres. Det er viktigere. For at de skal forstå at dette er du god på og det må du bruke (Informant 3).

Som informantene sier er arbeidet med å bygge relasjoner en viktig del av den profesjonell lærerrolle. For å skape de gode relasjonene er det viktig og bry seg om elevene og snakke med elevene om helt andre ting enn bare skole. At man har relativ god oversikt over elevens liv og hva de gjør på fritiden og det å prøve og sette seg inn og se skolehverdagen gjennom eleven sine øyne.

Jeg bruker mye tid på å snakke om ting som absolutt ikke har noe med skole å gjøre. Jeg har sett at dere gjorde det, så har vi plutselig eleven i gang. For ofte er det relasjonsbyggende at eleven ser at jeg ser deg.

Elever med spesialundervisning har i følge informantene ofte sine sterke sider i andre områder enn i skolen. Da kan det være lurt å ha kunnskap om eleven og trekke inn områder og interesser som engasjerer denne eleven og spille på styrkene til eleven og trekke frem disse for å gi selvtillit

Forskningsdeltagerne er veldig opptatt av å følge opp elever som faller litt av, enten det er på grunn av fravær eller andre årsaker. Igjen er relasjoner viktig for å inkludere dem faglig og sosialt ved bruk av samtale og være et medmenneske.

For min del er det hvert fall helt naturlig å ta den ekstra praten. Ikke nødvendigvis i timen, men en sånn medmenneskelig samtale, for noen har behov for det. Rett og slett en litt sånn uformell samtale (Informant 2).

f) Utvikle et godt klassemiljø

Et godt klassemiljø er med på å øke inkluderingen både faglig og sosialt, men også organisatorisk. De er opptatt av et klassemiljø som la vekt på at elevene skulle ha gode

holdninger til hverandre, og ha aksept for ulikheter og se på det som en styrke. Det å gi rom for alle elevene både faglig og sosialt. Skape et miljø der det er greit å si feil og aksept for andres meninger. Dette er en kontinuerlig prosess som må jobbes med hele tida i følge informantene. For å skape et godt klassemiljø handlet det også om at undervisning bærer preg av variasjon, praktiske metoder, og god klasseledelse og kunnskap om hva som fremmer læring og motivasjon. Dette er faktorer som informantene trekker frem som kan bidra til å utvikle et godt klassemiljø.

Undervisningsmetodene bør være variert og praktisk, men ikke gå på bekostning av faget. Noen ganger har vi det artig bare for å ha det artig, men det skal ikke være praktisk og variert bare for å være det. Det må være fordi at de lærer bedre (Informant 1).

Et viktig arbeid med å skape et godt klassemiljø er god klasseledelse gjennom å innarbeide gode regler og rutiner i klasserommet. For å skape et trygt og forutsigbart klassemiljø for alle. Gjennom gode regler, rutiner og samtale omkring dette er med på å skape aksept og toleranse blant elevene. Dette er noe som må jobbes systematisk og jevnlig over tid med for å lykkes. I analysen kommer det frem at lærerne mener det er viktig å bry seg om elevene og vise varme, samtidig som at de setter tydelige grenser. For å lykkes med et inkluderende læringsmiljø er en autorativ klasseledelse av stor betydning. I følge Nordahl (2010) forutsetter denne typen lærerstil at læreren har positive relasjoner til elevene.

Det er viktig å være konsekvent og tydelig som klasseleder, med hyppige samtaler med klassen som felleskap, lage gode klasseregler, det er jo noe alle er med på. Og friske opp i de med jevne mellomrom, erfaring tilsier at det kan være lurt.

I tillegg til å ha en autorativ klasseledelse trekker informantene frem at for å unngå problemer knyttet til atferd eller uro som kan forstyrre eller skade klassemiljøet var det viktig å være forberedt og se situasjoner før de eskaleres. En ferdighet som en *proaktiv* klasseleder har og i følge informantene har betydning for å skape et godt klassemiljø.

g) Vi jobber med det sammen, men bare på forskjellig måte og nivå

For å lykkes med den faglig inkludering handlet det i følge forskningsdeltagerne om å tilpasse undervisningen innenfor felleskapet og rammene som er gitt. Det handlet om tilpasset undervisning, tilpasset vurdering og tilpasset oppgaver slik at eleven kunne delta i felleskapet. Klare forventinger og tydelige mål er viktig for å lykkes med tilpasset opplæring. Disse prinsippene gjaldt ikke utelukkende for elever med spesialundervisning, de gjaldt også for alle elever uansett forutsetning og nivå. For å få dette til å funke mente informantene at forberedelse og klare avtaler med eleven selv og hjemmet som viktig. En av forskningsdeltageren trakk frem et eksempel og hvordan man forbereder og tilpasser undervisningen for elever med spesialundervisning.

Når dere får denne innleveringsoppgaven, så kommer du til å annen oppgave, samme tema, samme opplegg, men du får det litt annerledes. De gjør det samme, men på et litt lavere nivå. men da har vi snakket om det på forhånd (Informant 3)

Liknende eksempel kom informant 1 med når de skulle gjennomføre en prøve. At de snakket på forhånd om hva som skulle skje. Før denne prøven vil dere få en liste 20 ting dere skal kunne, men du vil bare få 15. På denne måten holder de det innenfor rammene uten å gjøre noe ekstra ut av det. De unngår å fortelle resten av verden at han jobber med noe annet. De tilpasser undervisningen og vurderingen innenfor rammene på en måte som kan bidra til inkludering. En slik måte tilpasse undervisningen på ligner på tilpasningsmulighetene som Mitchell (2014) beskriver som kan bidra til inkludering. *Modifikasjon, substitusjon og utelatelse og kompensasjon (Se teori)*

4.3 Utfordringer med inkluderende spesialundervisning

For å kunne utvikle den spesialpedagogiske praksisen er det avgjørende å se på utfordringer for å lykkes med inkluderende spesialundervisning. Kjenner man ikke til utfordringene og vanskelighetene kan det være vanskelig å gjøre noe med dem. Jeg har delt kapitlet inn i tre temaer a) Er jeg god nok? b) Ressurser og c) Møte med mangfoldet.

a) Er jeg god nok?

I analysen kom det frem ulike syn på hvilken dimensjon som hadde høyest prioritet. To av deltagerne mente at det faglige presset styrte mye av hverdagen. Mye på grunn av press om vitnemål, nasjonale prøver og karakterer, men også fra foreldre og samfunnet generelt. Alt som skjer i skolene skal måles og vurderes. Med dette presset for å prestere, møter elever med spesialundervisning mange nederlag. Det kan oppstå en følelse av og ikke være god nok i følge forskningsdeltagerne.

Fordi vi skal ha vurdering og vi må redde det som reddes kan. For til syvende og sist skal de gå ut med et vitnemål som de skal bruke videre. Det er det foreldre vil se og videregående vil se (Informant 1).

Informant 1 var veldig tydelig på at det er et karakterjag og press utenfra som hindrer den gode faglige utviklingen og inkludering. At i mange tilfeller blir elevene tatt ut av undervisningen for å redde en innlevering eller lese til en prøve, noe som kan være til hinder for den sosiale inkluderingen. Informanten savner å jobbe jevnt for å få den jevne kompetansen.

Ofte tar man der det brenner mest, det er ikke optimalt, men det blir ofte sånn. Fordi elevene skal vurderes. I denne uken er det innlevering i dette faget eller prøve i det og det er ikke sånn man burde holde på.

Elever med spesialundervisning på ungdomsskolen har i følge forskningsdeltagerne ofte møtt mange nederlag på veien. Opplevelser der de selv opplever å ikke strekker til og være god nok. Noe som i følge analysen kan ha med at undervisningen, vurderingen og at skolene ikke treffer godt nok.

Du kan se det ofte, elever med lav selvtillit som kvier seg for å delta og vise hva de kan. De retter gjerne oppmerksomheten bort fra det faglig med enten og ikke bry seg eller lage uro. Motivasjonen er ofte lav til disse elevene (Informant 4).

b) Ressurser

Når det ble snakk om utfordringer med inkluderende spesialundervisning var samtlige forskningsdeltagerne enige om at tilstrekkelig med ressurser i form av personal, kompetanse og tid er en stor utfordring. Tid til å få ting gjort ordentlig, tid til tetter oppfølging, tid til å lage gode planer, tid til å samarbeide med andre involverte. Dette gjaldt ikke bare for elever med spesialundervisning, men også i den ordinære undervisningen.

Min egen utfordring er gjerne tid, ressurser til å få gjort ting ordentlig. At det ikke bare blir rett før en prøve eller rett før ei innlevering eller tentamen (Informant 3).

En annen utfordring knyttet til ressurser er at ofte kan elevgruppene være for store. Forskningsdeltagerne blir alene med for mange elever og de opplever å ikke rekke over alle og gi de den hjelpen de trenger. I den sammenhengen kan for lav *lærertetthet* være en utfordring.

Når du har klasser med 20-30 elever og står der helt alene, sier det seg selv at du ikke rekker bort til alle.

c) Møte med elevmangfoldet

I analysen kommer det frem at elever med spesialundervisning en sammensatt gruppe av elever med ulike utfordringer, personligheter og forutsetninger. Noe som i følge forskningsdeltagerne kan gjøre jobben svært utfordrende. En gruppe elever som skiller seg ut som utfordrende er elever med store atferdsproblemer. Inkludering av disse elevene kan være utfordrende både faglig, sosialt og organisatorisk.

Det går selvsagt ut på det med atferd, så ser vi ofte at bagasjen er stor. At de har mye med seg. Har det vært mye atferdsproblematikk tidligere der vi ikke klarer å møte det i skolen, type vold eller store utageringer da er det ikke lett å ha spesialundervisning. Hvis du har forrige friminuttet, og i neste skal ha spesialundervisning.

På den andre siden har vi elever med lav selvtillit eller sjenerte, elever som gjemmer seg bort og ønsker ikke å delta. Disse elevene blir trukket frem som like utfordrende en de utagerende elevene. En gruppe elever som kanskje vokser mer frem nå enn tidligere i følge en av informantene.

Så har du de som gjemmer seg bort som ikke vil gjøre noe. De er gjerne vanskeligere en de utagerende elevene.

Det kommer frem med erfaringer om elever som har store omfattende utfordringer, alt fra handicap, symptomer eller psykiske lidelser. Når utfordringene blir for store er det flere lærere som føler at sin kompetanse ikke strekker til, at det er utenfor deres fagfelt. I følge forskningsdeltagerne var spesialpedagogikk en kompetanse hun ikke ville vært foruten og ønsket mer fokus på spesialpedagogikk i utdanningen. Selv om holdningen til inkludering er gode, sliter flere av informantene med å lykkes når utfordringene blir for store.

Det er litt frustrerende inn i mellom når det er lukkede vegger mellom hjelpeinstanser og oss lærere. Det er ikke den åpenheten bestandig, og det syns jeg kan være litt frustrerende og litt skummelt av og til å jobbe med elever som sliter med noe du ikke har fått tips til hvordan du skal håndtere (Informant 3).

4.4 Forskningens hovedfunn

I denne delen vil jeg oppsummere forskningens hovedfunn ut fra forskningens tre forskningsspørsmål. Det først forskningsspørsmålet som handler om *hvordan forstår lærere på ungdomstrinnet begrepene tilpasset opplæring og inkludering* belyser alle forskningsdeltagerne tilpasset opplæring som en rettighet og et overordnet prinsipp i skolen.

At det i størst mulig grad handler om å tilpasse undervisningen innenfor felleskapet som gjør at det lener seg på en bred forståelse. Mens spesialundervisning er en konsekvens av at tilpasningen ikke er tilstrekkelig og får en smalere forståelse. Samtlige er lærere positive til å inkludere alle elever. I analysen kommer det frem at inkludering handler om tilhørighet, aksept, felleskap og at det elevens subjektive opplevelse som har betydning for om inkluderingen er vellykket eller ikke. Samtidig viser det seg at begrepet inkludering er et omfattende begrep med ulike forståelser som kan være problematisk i arbeidet med nettopp inkludering.

Det andre forskningsspørsmålet *Hva beskriver lærerne som viktig for å få til en god inkluderende praksis for elever med spesialundervisning* viser etter analysen at tilpasset opplæring elevmedvirkning, relasjonskompetanse, samarbeid og skolekultur der ledelsen er av stor betydning spiller en viktig rolle i inkluderingen av elever med spesialundervisning.

Det tredje forskningsspørsmålet tar for seg *hvilke utfordringer beskriver lærerne knyttet til inkluderende spesialundervisning*. Etter analysen kommer det frem at forskningsdeltagerne møter utfordringene som er knyttet til et stort elevmangfold, ressurser og karakterjag.

5. Drøfting

I dette kapittelet skal jeg drøfte resultatene fra kapittel 4. *Resultater* opp mot relevant teori og tidligere forskning som ble presentert i kapittel 2. *Teori*. Dette for å kunne svare på problemstillingen *hvordan oppfatter lærere på ungdomsskolen inkluderende spesialundervisning*. I første del skal jeg se på læreres forståelse av begrepene tilpasset opplæring og inkludering, deretter skal jeg drøfte hva som er viktig for å få til en god inkluderende spesialundervisning og til slutt skal jeg se på hvilke utfordringer lærerne beskriver knyttet til inkluderende spesialundervisning.

5.1 Tilpasset opplæring - et sterkt virkemiddel for inkluderende spesialundervisning

Under temaet *tilpasset opplæring – et sterkt virkemiddel for inkluderende spesialundervisning* skal jeg ta opp tråen fra første forskningsspørsmålet som omhandler hvordan lærere forstår begrepene tilpasset opplæring og inkludering. Jeg skal drøfte resultatene opp mot relevant teori og prøve å forstå hva lærerne legger i begrepene.

Inkludering er et begrep som er rammen for likeverdig og tilpasset opplæring, noe som gir inkludering status som et overordnet prinsipp i skole (Bachmann & Haug, 2006). For forskningsdeltagerne handlet inkludering om aksept, høre til, felleskap og elevens egen opplevelse. Tidligere forskning på læreres forståelse av begrepet inkludering involverer at alle deltar i et organisasjonsfellesskap (Bjørnsrud & Nilsen, 2018). Det skiller seg i noe grad ut fra Haugs (2017) beskrivelse av inkluderende opplæring som beskrives som felleskap, deltagelse, medvirkning og læringsutbytte. I litteraturen kommer det ulike definisjoner og forklaringer om begrepet, noe som beviser begrepets uklare definisjon. For å lykkes med inkluderende spesialundervisning er det viktig at det er en felles forståelse i praksis (Haug, 2017). Noe jeg tolker som et av problemene i den norske skolen i dag, at et viktig og overordnet prinsipp blir tolket og defineres forskjellig. Når man samtidig er klar over betydningen av en felles forståelse i praksis. Som presentert i resultatdelen har forskningsdeltageren en vilje til inkludering og er positiv til alle elever uansett behov og forutsetning, men i noen tilfeller føler de at kompetansen ikke strekker til på tross av en spesialpedagogisk utdanning. Både nasjonalt og internasjonalt blir noe av det samme utfordringen problematiserte, at lærerne er positive til inkludering, men at ressurser og kompetansen ikke er tilstrekkelig (Bjørnsrud & Nilsen, 2018; Round et al. 2016; Chiner & Cardona, 2013).

En annen faktor som forskningsdeltagerne mente var av betydning for en vellykket inkludering var elevens egen opplevelse. Noe som flere studier også viser at inkludering ikke bare handler om plassering, men om elevens egen opplevelse av å høre til (Bjørnsrud & Nilsen, 2018; Haug, 2017; Olsen et al. 2016). Som en av forskningsdeltagerne sa selv om at jeg ser at eleven sitter og spiller kort i friminuttet og har noen og samarbeide med betyr ikke det at han føler seg inkludert. Resultatet viser at elevens subjektive opplevelse har betydning for å lykkes med inkludering, noe Nilsen (2017) underbygger. At elevens subjektive mening er av betydning spiller graden av elevmedvirkning i stor grad inn. Noe som trekker parallell til Haugs (2017) forståelse av et inkluderende læringsmiljø som også legger vekt på elevmedvirkning.

Elever som mottar spesialundervisning er elever som ikke har tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen og den tilpasset opplæringen ikke er god nok. Både internasjonal og

nasjonal forskning viser at holder opplæringen høy kvalitet, minker behovet for spesialundervisning. Holder den lav kvalitet øker behovet for spesialundervisning (Bachmann & Haug, 2006; Norwich, 2014). Derfor er det relevant å se på læreres forståelse av tilpasset opplæring.

I følge Nordahl (2009) blir tilpasset opplæring gitt som en individualisert undervisning og har liten støtte i internasjonal forskning om hva som gir et godt læringsutbytte.

Kunnskapsutvikling skal heller drives frem av klassen som helhet (Hausstätter, 2012). Hattie (2013) mener at det som er viktig for elevens læringsutbytte er samhold og felleskap mellom elevene. I følge Wilson (2013) må undervisningen tilpasses i en bred betydning for å komme nærmere målet med en inkluderende skole som skaper samhold og felleskap. I teoridelen ble det skilt mellom den smale og brede forståelse av tilpasset opplæring. Der den smale forståelse tar utgangspunkt i elevens sterke og svake sider og tilpasser arbeidsformer og arbeidsplaner ut fra den enkelte elev. Mens den brede forståelsen av tilpasset opplæring er basert på generelle kvalitative prinsipper for god undervisning, der felleskap og læringsmiljø er viktig (Damsgaard & Eftedal, 2014; Hausstätter, 2012). Resultatet av læreres forståelse av tilpasset opplæring dreier mot den brede forståelsen. De streber etter å tilpasse opplæringen innenfor læringsmiljøet og innenfor felleskapet. En undervisningspraksis som er preget av variasjon og praktiske metoder som treffer elevmangfoldet og er med på å bidra til inkludering. En av forskningsdeltagerne forteller at undervisningen bør være praktisk og variert, men at det ikke må gå på bekostning av faget og at det handler om å benytte seg av ulike undervisningsstrategier. En slik undervisningspraksis blir understøttet av Mitchell (2014) som mener at en god inkluderende opplæring krever at lærere har gode, varierte og et bredt repertoar av undervisningsstrategier. Haug & Festøy (2017) og Nordahl (2018) trekker også frem gode og varierte undervisningsopplegg som en viktig inkluderende faktor i sin forskning. Engen (2010) på sin side mener at tilpasset opplæring ikke bare må begrenses til organisering og gjennomføring eller til den enkelte lærers tilrettelegging i sitt klasserom, men at ansvaret ligger på ulike aktører på ulike nivå. Det handler om at det er et profesjonelt ansvar som gjelder hele skolevirksomheten. I den sammenheng kan det tolkes slik at forskningsdeltagerne også ser behovet av en skoleorganisasjon som deler ansvaret seg i mellom for å lykkes med tilpasset opplæring, men også inkludering. Som en av forskningsdeltagerne sa hadde hun ikke hatt et team i ryggen og stått alene hadde hun ikke vært i jobben lengre.

5.2 Hele skolens ansvar – fra topp til bunn

Under temaet *Hele skolens ansvar – fra topp til bunn* skal jeg belyse forskningsspørsmål to, som handler om hva lærere beskriver som viktig for å få til en god inkluderende praksis for elever med spesialundervisning. Dette temaet er delt i tre, der første del dreier seg om skolen som organisasjon og ledelsens betydning, del to handler om viktigheten av samarbeid og del tre handler om læreres klasseledelse og relasjonskompetanse.

a) Ledelsens betydning

Resultatet viser at alle fire lærerne er enige om at for å lykkes med inkludering er det hele skolens ansvar. At det er en skolekultur som fremmer inkludering og har aksept for ulikheter og mangfoldet. En av forskningsdeltagerne fortalte at det nytter ikke hva jeg selv har lyst til, er ikke folk interessert, så blir det ikke. Det kommer frem at en avgjørende faktor for å lykkes er skolens ledelse, en ledelse som er tydelig og synlig i arbeidet med inkludering. En ledelse som legger til rette for samarbeid, som tar tak i problemer og som vet hvor skoene trykker. Disse resultatene kan ses i lys av tidligere forskning som viser at ledelsen har stor betydning for å lykkes med inkludering (Robinson, 2014; Mitchell, 2014; Malmqvist, 2016). Malmqvist (2016) trekker frem at ledelsen har en sentral rolle for at skolen skal etablere et felles verdigrunnlag, samtidig som det er usikkert om det er personalet holdninger som påvirker ledelsen eller motsatt. Både teori, tidligere forskning og forskningen min viser at for å lykkes med inkluderende skole starter det hele med en felles visjon, for å implementere en felles visjon er det skolens ledelse som er avgjørende. Analysen viser at forskningsdeltagerne ser betydningen av en ledelse som aktivt jobber med inkludering. Et slikt syn blir underbygd av Woodcock & Wolfsoon (2019) som i sin forskning på læreres syn på inkludering og barrierer på skole- og klasseromsnivå. Et av funnene indikerer det sammen som min forskning har funnet, at inkludering ligger på mer enn holdninger og praktiske metoder i klasserommet, men at det ligger også på skoleklimaet og kulturen. Og ansvaret starter på toppen og forplanter seg nedover i hierarkiet.

b) Organisering og samarbeid

Mathisen & Vedøy (2012) trekker frem dilemmaet skolen og lærere står ovenfor, hvor opplæringen skal skje. De trekker frem nærskoleprinsippet eller å samle elever med særskilte behov i spesialgrupper. Blant forskningsdeltagerne som ble intervjuet var det en unison enighet om at alle barn og unge i dag bør høre til nærskolen sin og få en likeverdig opplæring som fremmer helse, trivsel og læring og noe som skal bidra til inkludering av alle. Prinsippet om nærskole er nedfelt i opplæringsloven og ivaretar elevenes rettighet om å gå på den skolen som ligger nærmest eller den skolen som nærmiljøet sogner til (Opplæringsloven, § 8-1). Det som kommer frem fra tidligere forskning og analysen er dilemmaet om hvordan spesialundervisningen skal foregå. I dag eksisterer det en lite funksjonell og ekskluderende spesialpedagogisk system for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (Nordahl et.al., 2018). Det eksisterer en praksis som ekskluderer elever fordi organiseringen og innholdet fører til manglende tilhørighet til felleskap. Spesialundervisning har er i stor grad tradisjon for å bli gjennomført i segregerte løsninger, enten i form av 1 til 1 eller i mindre grupper (Haug, 2017). For å lykkes med organiseringen av spesialundervisning er det flere avgjørende faktorer som spiller inn i følge forskningsdeltagerne. Et av punktene for å lykkes med organiseringen er et godt samarbeid mellom undervisningspersonell som har tilknytting til den enkelte eleven. Det å ha flere øyne på den samme eleven og dele erfaringer med hverandre om hva som virker. En god samarbeidskultur rundt den enkelte elev sine behov kan i følge forskningsdeltagerne bidra til at de finner undervisningsopplegg eller metoder der de kan inkludere eleven både faglig, sosialt og organisatorisk. For å lykkes med en inkluderende praksis bør undervisningen variere i form av organisering og gruppering i følge forskningsdeltagerne. En variasjon i organisering og gruppering er et virkemiddel Mitchell (2014) og Ogden (2017) også trekker frem for å lykkes. Utfordringen i og benyttet seg av ulike organiseringsformer er at eleven selv opplever mangel på det koherens. En problemstilling forskningsdeltagerne også trakk frem som viktig. Som en forskningsdeltager sa, det er aldri lurt å dra ut av en norsktid for og jobbe med matematikk. Å benytte seg av en slik arbeidsform kan bidra til større ekskludering. Eleven bli ekskludert organisatorisk i form av plassering utenfor felleskapet, faglig i form av å minste undervisning og sosialt med å ikke delta i felleskapet.

Selv om Mitchell (2014) anbefaler ulik organisering av undervisningen, bør en alltid tenke på kvaliteten på det som skjer inne i klasserommet (Festøy & Haug, 2017). De mener også at det kan virke stigmatiserende når elever med spesialundervisning får undervisning i ordinær

undervisning for at forskjellene blir så store og tydelige. For å lykkes kan enkelte emner og fag kan det være behov og når det blir vurdert slik at eleven må tas ut av den ordinære undervisningen for at eleven har ikke får et tilstrekkelig faglig utbytte av den ordinære undervisningen. Noe som i følge informantene kan bidra til økt ekskludering, hvis det blir gjort på feil grunnlag. En segregert undervisning kan ha et inkluderende mål (Olsen et al., 2016).g Ekskludering i en segregert undervisningsformen av spesialundervisning kan bli forsterket hvis det ikke er sammenheng mellom spesialundervisningen og den ordinære opplæringen når det kommer til innhold, arbeidsformer og utveksling av informasjon (Festøy & Haug, 2017). Resultat fra forskningen indikerer at for å lykkes med spesialundervisning i en segregert arbeidsform må et samarbeid mellom spesialundervisning og ordinær undervisning være høy. Tidligere studier som Gillespie (2016) og Festøy & Haug (2017) viser at den ordinære undervisningen og spesialundervisning stor grad følger to adskilte løp. En av forskningsdeltageren i prosjektet mitt er tydelig på at for å lykkes med spesialundervisning må det være et høyt faglig trykk og der spesialundervisningen blir brukt til forberedelse og gjennomgang av fagstoff. På den måten vil det være lettere å komme tilbake til klasserommet å føle seg faglig, sosialt og organisatorisk inkludert.

c) Klasseledelse og relasjonskompetanse

Resultatene fra forskningen viser at læreres relasjonskompetanse og klasseledelse spiller en viktig rolle for å utvikle et inkluderende læringsmiljø. En av forskningsdeltageren kommer med at kunnskapen om elevene er avgjørende for å lykkes med tilpasset opplæring og inkludering. At det er viktig å kjenne til elevens svakheter, men ikke minst elevens styrker. Kjennetegn på skoler som betegnes som gode på å bygge inkluderende læringsmiljøer og tilpasse opplæring til klassens elevmangfold, er lærerens kunnskap om elevenes læreforutsetninger og læringsmiljøbetingelser, som følges opp av med undervisningstilpasninger (Bachmann & Haug, 2006).

I resultatet fra analysen indikerer at en autorativ klasseledelse er med på å gjøre å bidra til et inkluderende klassemiljø. En klasseledelse som bryr seg om eleven, viser varme, men samtidig en som setter tydelig og klare grenser. Å etablere regler og rutiner komme frem som en viktig forutsetning for å lykkes med et inkluderende læringsmiljø i følge en av

forskningsdeltageren, men også at erfaringen tilsa at reglene måte repeteres med jevne mellomrom. Resultatet blir styrket av Rygvold & Ogden (2017) som mener at klassens regler og rutiner syns å påvirke elevens vurdering av læringsmiljøet. Bergkaster & Andersen (2006) mener også at regler og rutiner har betydning for elevens deltagelse i læringsmiljøet. Å håndheve regler og rutiner en av læreres oppgaver, en strategi som lærerne oppfatter som virksom er å være proaktiv. Det handler om for forskningsdeltagerne å ligge i forkant og forebygge mulige utfordringer som kan skape uro eller ødelegge læringsmiljøet. I følge Belt & Belt (2017) er det å være proaktiv klasseleder en veldokumentert strategi for å forebygge problematferd.

Lærerens arbeid med å bygge relasjoner og utvikle læringsmiljø har betydning for elevenes relasjonsutvikling. Det har betydning for elevenes trygghet og trivsel i klassefellskapet (Hamre & Pianta, 2001). For å lykkes med inkludering av elever med spesialundervisning kommer det frem fra analysen at relasjonskompetanse er av betydning. I følge Drugli (2012) innebærer relasjonskompetanse å ta ansvar for og kontroll over egen kommunikasjon og atferd slik at det er til det beste for eleven. For en av forskningsdeltagerne var det viktig å se elevene og anerkjenne dem også utenfor skolearbeidet. Hun påpekte at når eleven ser at jeg ser deg, vil det ha en relasjonsbyggende effekt. Noe Hamre & Pianta (2001) langt på vei bekrefter, lærerens relasjon og nærhet er av betydning for å skape tilhørighet og trivsel. Jeg tolker det slik at når lærere viser at de bryr seg om elevene er det relasjonsbyggende og har en autorativ lærerstil som igjen bidrar til inkludering. I sitt møte med elevene viser læreren en anerkjennende væremåte som styrker elevens selvfølelse og identitetsfølelse (Honneth, 2003). Forskningsdeltagerne er opptatt av å møte eleven der de er, for å lykkes med det er elevkunnskap en viktig faktor, å styrke relasjonene vil bidra til å økt inkludering. Noe Buli-Holmberg (2017) trekker frem i sin forskning. At å bygge relasjoner med eleven gir læreren støtte til sosial inkludering gjennom at eleven får tilhørighet og deltar aktivt, og når lærernes undervisning møter elevenes ulikheter.

5.3 Vurdering og resultat – starten på ekskludering?

Når det kommer til utfordringer knyttet til inkluderende spesialundervisning er informantene samstemte om at det er alt for mye vurderingen i skolen. Vurdering i skolen har et todelt

formål. Den skal være et redskap i læringsprosessen og den skal uttrykke kompetansen eleven besitter både underveis og ved avslutning i fag. Vurdering skal dermed informere eleven om hvilken kompetanse han har og hvordan han kan videreutvikle seg (Olsen, et al. 2016). At all vurderingen i skolen i dag ikke fremmer læring og/eller trivsel til elever med spesialundervisning. Flere av informantene retter en bekymring mot karakterjaget på ungdomsskolen, presset og forventningene som en 14-15-åring står ovenfor i dag er problematisk. Underveisvurdering skal i følge læreplanen brukes til å fremme læring, tilpasse opplæringen og øke kompetansen i fag (Udir, 2017). Underveisvurdering er all vurdering frem til standpunkt karakter, den kan både være muntlig og skriftlig. Hensikten med vurderingen står i kontrast til det forskningsdeltagerne opplever. All vurderingen fremmer ikke læring, den kan i verste fall ha motsatt effekt. Som to av forskningsdeltageren sa er elevene veldig opptatt av å hele tids måle og sammenlikne seg med de andre. Når en elev har lagt ned stor innsats i faget og er fornøyd med arbeidet og prosessen, men likevel får 2 eller 3, møter disse elevene nok et nederlag i skolen. Dette støtter en undersøkelse gjennomført av Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen som indikerer at lærere til dels opplever det som krevende å forholde seg til læreplanverket med de samme kompetansemålene for alle elevene, når man samtidig skal utforme realistiske mål og progresjon i opplæringen som er tilpasset elevenes ulike læreforutsetninger. Dette gjelder særlig for elever med spesialundervisning og viser seg spesielt i utformingen av IOP. Der opplever de det vanskelig å avveie det å basere spesialundervisningen både med felles kompetansemål for fagene og individuelle læreforutsetninger (Nilsen, 2015). I følge forskningsdeltageren var det viktig for å lykkes med vurdering i skolen at fokuset ble flyttet fra den summative vurderingen til formativ vurdering. At det er selve prosessen og arbeidet som er målet og ikke vurderingen i form av karakter. Når man ser på tall fra elevundersøkelser på landsbasis er det vurdering for læring som scorer lavest (Skoleporten, 2021). Noe som støtter opp under resultatene fra analysen og tidligere forskning om at dagens vurdering ikke fungerer optimalt og at elevene i liten grad opplever vurdering for læring, men vurdering av læring.

For å lykkes med vurdering må også den tilpasses elevenes forutsetninger, Mitchell (2014) trekker frem vurdering underveis i læringsprosessen for å lykkes med et inkluderende læringsmiljø. Noe i forskningsdeltagerne også trekker frem som en viktig faktor for å lykkes med inkludering. En av informantene sier blant annet at tilpasning og tilbakemelding underveis i arbeidet både fremmer motivasjon og at vises på sluttresultatet.

Det økende resultatfokus helt fra 1.trinn er en av flere faktorer som bidrar til stress og økning i psykiske vansker hos barn og unge (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Samtidig er det en samfunnspolitisk bekymring at en stadig større andel elever ikke fullføre videregående skole, og at noen dropper ut (Reegård & Rogstad, 2016), der psykiske vansker er en årsaksforklaring. I tillegg synes det å være bekymringsfulle sammenhenger mellom frafall og ulike sårbare elevgrupper, en gruppe som gutter er overrepresentert i. Sammenhengene mellom elevens manglende mestring og tilhørighet synes å være en fellesnevner. Denne bekymringen deler informantene i forskningsprosjektet, at svake karakterer svekker motivasjonen og gir manglende opplevelse av mestring. Samtidig kan gode karakterer fremme motivasjon og gi opplevelse av mestring. I følge informantene har også vurdering for elever med spesialundervisning et praktisk mål, at det skal bidra til å følge utviklingen til eleven og evaluere undervisningen, slik at man har muligheten til å endre tiltak. Forskningen knytte til vurdering er i samsvar med tidligere forskning gjort av Andersen & Hjørne (2014), vurdering må fungere som stimulans og ikke en barriere i arbeidet med inkludering. Et større fokus på den formative vurderingen vil kunne bidra til motivasjon og inkludering.

5.4 Nok ressurser?

Resultatet fra analysen viser at en av hovedutfordringene til forskningsdeltagerne er at det ikke tilstrekkelig med ressurser, da i form av form av personal, kompetanse og tid. Tilstrekkelig med ressurser mener Mitchell (2014) er nødvendig for å lykkes med en inkluderende skole. Lærerne kan være positiv til inkludering, men få en negativ følelse knyttet til den praktiske gjennomføringen når de føler at ressursene ikke strekker til (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000; Round et al., 2016).

Utfordringen knyttet til personal handler i følge forskningsdeltagerne om at elevgruppene ofte er store og at en selv ikke rekker å gi den støtten i undervisningen til alle elevene. En utfordring som handler om for lav lærertetthet i elevgruppene. Bilde er i følge Damsgaard & Eftedal (2014) mer nyansert en det, det er ikke slik at mer ressurser gir en bedre skole, for du trenger de rette folkene. Skolene trenger lærer med kompetanse og kunnskap for å lykkes, da spesielt rundt elever med spesialundervisning. Elever med spesialundervisning kan i følge forskningsdeltageren bli skadelidende av utilstrekkelig støtte i den ordinære undervisningen.

Noe Nilsen (2020) uttrykker som en bekymring blant læreren i sin studie. En bekymring om at elever med spesialundervisning blir overlatt til seg selv når de deltar i den ordinære undervisningen uten noe form for ekstra støtte. Når ressurser i form av menneskelig støtte ikke er tilstrekkelig, inntar lærerne lett en negativ holdning til inkludering (Rygvoid & Ogden, 2017). Selv om det er vanskelig å tolke ut fra analysen om forskningsdeltagerne endret holdningene til inkludering fra positiv til negativ. Kan det likevel forstås slik at manglende støtte kan ha en negativ effekt. Som den ene forskningsdeltageren sa er jobben frustrerende når man ikke får tips til hvordan man kan håndtere elevene. Eller som en annen forskningsdeltager sa at hadde det ikke vært for støtte og samarbeid fra kollegaer hadde jeg ikke jobbet som lærer.

En av annen utfordring med dagens praksis er at forskningsdeltagerne føler at tiden ikke strekker til. De får ikke tid til å lage gode undervisningsopplegg, tid til samarbeid og tid til elevene. For å lykkes med inkludering er tilpasning viktig, både i form av undervisning, planer og vurdering (Mitchell, 2014). Dette er oppgaver som tar tid og noe forskningsdeltagerne mener er en av utfordringene med dagens praksis. De ønsker gjerne å lage gode opplegg, men føler tiden ikke strekker til. Forskningen til Nilsen (2020) viser en lignende bekymring i arbeidet med elever med spesialundervisning. Arbeidsplanene kan bli for standardisert og at de sjelden blir tilpasset elevene med spesialundervisning. På bakgrunn av funnene i prosjektet og tidligere forskning om at lærere er positiv til inkludering og er villig til å strekke seg langt for å legge til rette for inkluderende undervisning. Tolker jeg det slik at tiden er en faktor som hindrer inkludering. Tid for å lage gode arbeidsplaner og opplegg og tid til samarbeid. Elevmangfoldet er stort og komplekst noe som kan gjøre det utfordrende i arbeidet med elever med spesialundervisning. Som Haug (2014) konkluderer med når undervisningen er gjort i samsvar med gode velkjente prinsipper vil det bidra til å øke kvaliteten i en inkluderende skole. Spørsmålet blir da, er det nok tid til å gjennomføre det?

6. Konklusjon

Hensikten med forskningsprosjektet har vært å skape en bevisstgjøring rundt temaet inkluderende spesialundervisning. Samtidig som kan jeg utvikle min og lesernes kompetanse innenfor feltet. Problemstillingen for forskningsprosjektet var: *Hvordan oppfatter lærere på ungdomstrinnet inkluderende spesialundervisning?* For å belyse problemstillingen valgte jeg intervju som kvalitativ forskningsmetode. Med det ønsket jeg å få frem lærernes oppfatning ut fra deres tanker og beskrivelser om inkluderende spesialundervisning. I dette kapitlet skal jeg sammenfatte og konkludere hovedfunnene fra forskningsprosjektet og hvordan det svarer til problemstillingen min. Jeg vil også presenter kritiske betraktninger og anbefalinger for veien videre.

6.2 Inkluderende spesialundervisning

Gjennom forskningsprosjektet har jeg prøvd å belyse hvordan lærer oppfatter inkluderende spesialundervisning. De sentrale funnene består i hovedsak av de tre temaene som utgår fra forskningsspørsmålene mine: Hvordan forstår lærere på ungdomstrinnet begrepene tilpasset opplæring og inkludering, Hva beskriver lærerne som viktig for å få til en god inkluderende praksis for elever med spesialundervisning, Hvilke utfordringer beskriver lærerne knyttet til inkluderende spesialundervisning?

Lærernes forståelse av tilpasset opplæring blir forstått som et overordnet prinsipp og en rettighet. For forskningsdeltagerne handlet det om å tilpasse undervisningen, vurderingen og opplæring. I forskningsprosjektet var den brede forståelse av tilpasset opplæring som fikk størst oppslutning for å lykkes med en inkluderende undervisning. Der tilpasset opplæring er et redskap i arbeidet med inkludering. I drøftingen kom det frem at inkludering var et begrep med ulike definisjoner og ulik forståelse. Som utgjør et lite paradoks i arbeidet med inkludering, for selv om forskning viser at en felles forståelse og visjon er avgjørende, finnes det i dag ingen definisjon i den norske skole.

For å lykkes med inkluderende spesialundervisning var forskningsdeltagerne enige om at det gjaldt hele skolen som organisasjon. Implementeringen av en felles visjon om inkludering starter på toppen og brer seg nedover i hierarkiet. Vellykket inkludering er avhengig av en skolekultur og organisasjon som fremmer inkludering og setter det på dagsorden. Videre blir det trukket frem viktigheten av hvordan opplæringen til elever med spesialundervisningen blir gjort på en måte som fremmer inkludering. Avgjørende faktorer er undervisningsformer som bidrar til inkludering faglig, sosialt og organisatorisk. Elevens egen opplevelse av sin situasjon er også av betydning.

Utfordringer knyttet til inkluderende spesialundervisning er knyttet til et press og karakterjag som preger hele opplæringen. En vurderingsform som ikke fremmer inkludering og elever med spesialundervisning som stadig møter nye nederlag. En annen utfordring som kommer frem er mangelen på ressurser da i form av tid til planlegging og samarbeid i hovedsak.

Så til slutt hvordan oppfatter lærere på ungdomstrinnet inkluderende spesialundervisning? Lærerne i forskningsprosjektet er positive til inkludering av alle elever, forståelsen av begrepet er noe tvetydig, men handler i stor grad om tilhørighet, aksept og felleskap. Det handler også om elevens subjektive mening om eleven er inkludert. Noe som gjenspeiler seg i litteraturen, det finnes ikke en akseptert definisjon. Lærerne oppfatter inkluderende spesialundervisning som et mål i sitt arbeid og som et oppnåelig mål, men at det avhenger av ulike faktorer. I dette forskningsprosjektet har tilpasset opplæring, elevmedvirkning,

relasjonskompetanse, samarbeid og skolekultur der ledelsen er av stor betydning. Samtidig kommer det frem at ressurser da i hovedsak av tid og kompetanse og karakterjag som faktorer som bidrar til å hemme inkluderende spesialundervisning.

Litteraturlisten

- Ainscow, M. & Sandhill, A. (2010). *Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership*. International Journal of Inclusive Education, 14(4), 401-416. doi: 10.1080/09243450903569759
- Avramidis, E Bayliss, P & Burden, R (2000). *Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school*. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00062-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00062-1)
- Avramidis, E. , and B.Norwich . 2002. "Teachers' Attitudes Towards Integration/Inclusion: A Review of the Literature." *European Journal of Special Needs Education* 17 (2): 129–47. doi: 10.1080/08856250210129056
- Bachmann, K. &Haug, P., *Baseline om tilpasset opplæring*. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring: Vol. nr 62* (p. 121). Høgskulen i Volda
- Befring, E. (2019). *Spesialpedagogikk: historisk fremvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver*. I E. Befring, K.-A.B. Næss & R. Tangen (red.) *Spesialpedagogikk* (6.utg., s. 51-73). Cappelen Damm.
- Belt, A. & Belt, P. (2017). Teachers' differing perceptions of classroom disturbances. *Educational Research (Windsor)*, 59(1), 54–72. <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1262747>

Berg, G.D & Nes, K. (2007). *Kompetanse for tilpasset opplæring*. Utdanningsdirektoratet.

Berg, N.B.J. (2012). *Føre var! Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Gyldendal akademiske.

Bergkastet, I & Andersen, S. (2006). *Læreren – leder og veiviser*. PedLex.

Bjørnsrud, H & Nilsen, S. (2008). Tilpasset opplæring under kunnskapsløftet – intensjoner og skoleutvikling. Introduksjon. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (red.), *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling* (s.9-24). Gyldendal Akademisk.

Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2019). Joint reflection on action - a prerequisite for inclusive education? A qualitative study in one local primary/lower secondary school in Norway. *International Journal of Inclusive Education*, 23(2), 158–173.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1427153>

Black-Hawkins, K., Florian, L., & Rouse, M. (2007). *Achievement and Inclusion in Schools*. Routledge.

Buehl, M. M., & Beck, S. J. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 66-84). Routledge

Buli-Holmberg, J. (2017). Lærerrollen og inkludering. I S. Nilsen (red.), *Inkludering og mangfold – sett i spesialpedagogisk perspektiv*. (s.90-111). Universitetsforlaget.

Chiner, E. , and M. C.Cardona . 2013. “*Inclusive Education in Spain: How do Skills, Resources, and Supports Affect Regular Education Teachers’ Perceptions of Inclusion?*” *International Journal of Inclusive Education* 17 (5): 526–41. doi: 10.1080/13603116.2012.689864

Cook, B. G., Semmel, M. I., & Gerber, M. M. (1999). *Attitudes on principals and special education teachers toward the inclusion of student with mild disabilities: Critical differences of opinion*. *Remedial and Special Education*, 20(4), 199-207.

Dalland, O., (2020). *Metode og oppgaveskriving* (.utg.). Gyldendal akademiske.

Damsgaard, H. L., & Eftedal, C. I. (2014). *-men hvordan gjør vi det?: tilpasset opplæring i grunnskolen* (p. 239). Cappelen Damm akademisk.

- Drugli, M.B. (2012). *Relasjon lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm Høyskoleforlag.
- Dyssegaard, C.B. & Sørgaard Larsen, M (2013). *Viden om inclusion*. Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning.
- Dyssegaard, Larsen, M. S., & Tiftikci, N. (2013). *Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen. Systematisk review*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Engen, T. O. (2010). *Tilpasset opplæring: utkast til en faglig forståelse*. I G.D. Berg & K. Nes (red.), *Tilpasset opplæring – støtte til læring* (s.51–75). Oplandske Bokforlag.
- Festøy, A.R.F og Haug, P (2017). Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning i lys av inkludering. I Haug, P (red.)(2017). *Spesialundervisning. Innhold og funksjon*. (Kap. 3, s. 52-73). Det Norske Samlaget.
- Federici, R.A. & Skaalvik, E.M. (2013). *Lærer-elev-relasjon – betydningen for elevens motivasjon og læring*. *Bedre skole*, (1) 58-63.
- Fylling, I., & Rønning, W. (2007). Modellutvikling eller idédugnad? En studie av modellprosjektet «Tilpasset opplæring og spesialundervisning». .Nordlandsforskning:NF rapport nr. 6/2007.
- Gillespie, A. (2016). *Lærersamarbeid om tilpasset opplæring I matematikk. En kvalitativ intervjuundersøkelse av faglæreres og spesiallæreres opplevelse av samarbeid med elever med spesialundervisning i matematikk på 9.trinn*. Institutt for spesialpedagogikk.
- Hamre, B. & Pianta, R.C. (2006). Student-Teacher relationship. I G.G. Bear og K.M. Minke (Red.), *Children's need III: Development, Prevention and Intervention*: (s.49-59). NASP
- Hargreaves, A. (2004). *Læring og undervisning I kunnskapssamfunnet: Utdanning i en utrygg tid*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Haug, P. (2014). *Spesialundervisning i praksis*. *Paideia*, 8, 31-42

- Haug, P., & The Function of Special Education. (2017). *Spesialundervisning: innhald og funksjon* (p. 414). Samlaget.
- Hausstätter, R.S. (red.). (2012). *Inkluderende spesialundervisning*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Hausstätter, R. S., & Reindal, S. M. (2016). *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte* (p. 173). Cappelen Damm akademisk.
- Honneth, A. (2003). *Behovet for anerkendelse: En tekstsamling*. Hans Reitzels Forlag.
- Håstein, H., & Werner, S. (2004). *Men de er jo så forskjellige!: tilpasset opplæring i vanlig undervisning* (2. utg., p. 322). Abstrakt forl.
- Jensen, R. (2007). *Tilpasset opplæring i en lærende skole. Om utvikling og læringsmiljø*. Læringsforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt.
- Kalutskaya, I. N. , K. A.Archbell, K. M.Rudasill, and R. J.Coplan . 2015. "Shy Children in the Classroom: From Research to Educational Practice." *Translational Issues in Psychological Science* 1 (2): 149–157.
- Krogtoft, M., & Sjøvoll, J. (2018). *Masteroppgaven i lærerutdanninga : temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg., p. 266). Cappelen Damm akademisk
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., p. 381). Gyldendal akademisk
- Lyons, W. E, Thompson, S. A. & Timmons, Vianne. (2016). 'We are inclusive. We are a team. Let's just do it': commitment, collective efficacy, and agency in four inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(8), 889–907.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1122841>

- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring*. (3.utg.). Universitetsforlaget.
- Mathiesen, I. H., & Vedøy, G. (2012). *Spesialundervisning-drivere og dilemma* (017). IRIS- Retrieved from [http://gammelweb.iris.no/internet/student.nsf/199f312efd2a0cacc125680e00635b85/70546072bcb60cacc12580ca0041b20b/\\$FILE/IRIS%202012-017%20Spesialundervisning.pdf](http://gammelweb.iris.no/internet/student.nsf/199f312efd2a0cacc125680e00635b85/70546072bcb60cacc12580ca0041b20b/$FILE/IRIS%202012-017%20Spesialundervisning.pdf).
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education : using evidence-based teaching strategies* (2nd ed.). Routledge.
- Nilsen, S. (2008). Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning – samspill mellom felleskap og tilpasning. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (red), *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling* (s.115-143). Gyldendal Akademisk Forlag.
- Nilsen, S. (2015). Planlegging i spesialundervisning. Bruk av individuelle opplæringsplaner. I J. Buli-Holmberg., S. Nilsen & K. Skogen (2015). *Kultur for tilpasset opplæring* (s.108-131). Cappelen Damm Akademisk.
- Nilsen, S. (red.). (2017). *Inkludering og mangfold – sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Universitetsforlaget.
- Nilsen, Sven. (2020). Inside but still on the outside? Teachers' experiences with the inclusion of pupils with special educational needs in general education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 980–996. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503348>
- Nordahl, T. (2009). *Realisering og resultater av tilpasset opplæring i grunnskolen*. I Nordahl, T., og Dobson, S. (red.). (2009). *Skolen og elevenes forutsetninger. Om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning*. (S. 193-209). Oplandske Bokforlag
- Nordahl, T. & Hausstätter, R. (2009). *Spesialundervisning forutsetninger, innsatser og resultater*. Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utgave). Universitetsforlaget

- Nordahl, T., & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner: tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever!* (Vols. [1–4], p. 138). Gyldendal akademisk
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (p. 85-128). Fagbokforlaget.
- Norwich, B. (2014). Recognising value tensions that underlie problems in inclusive education. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 495–510.
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.963027>
- NOU 2009:18 (2009). Rett til læring. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/07.02.19>
- OECD. (1999). *Inclusive education at work*. Paris: OECD.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal Akademisk Forlag.
- Olsen, M. H. (2013). *En inkluderende skole?* Cappelen Damm Akademiske
- Olsen, M. H., Mathisen, A. R. P., & Sjøblom, E. (2016). *Faglig inkludert?: fortellinger fra elever med ulik måloppnåelse* (1. utg., p. 166). Cappelen Damm akademisk
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pianta, R.C. (1999). *Enhancing Relationship Between Children and Teachers*. Washington D.C: American Psychological Association.
- Pijl, S. J. , P.Frostad, and A.Flem . 2008. “The Social Position of Pupils with Special Needs in Regular Schools.” *Scandinavian Journal of Educational Research* 52 (4): 387–405.
- Reegard, K. & Rogstad, J. (2016). *De frafalne. Om fra fall i videregående opplæring*. Gyldendal Akademisk.

- R. Round, P. Subban, U. Sharma (2016). 'I don't have time to be this busy.' exploring the concerns of secondary school teachers towards inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20 (2)
- Reite, G.N (2017). *Ungdomsskuleelevar med spesialundervisning og deria relasjon til læreran*. I Peder Haug (red). *Spesialundervisning. Innhold og funksjon*. Det Norske Samlag.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Røknes, O.H. & Hanssen, P.H. (2012). *Bære eller breste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Fagbokforlaget.
- Rygvoold, A.-L., & Ogden, T. (2017). *Innføring i spesialpedagogikk* (5. utg., p. 303). Gyldendal akademisk.
- Schibbye, A.-L.L. (1996). *Anerkjennelse – en terapeutisk intervensjon?* Tidsskrift for Norsk psykologforening, 33 (6), s.530-537.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teachers preceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995. A research synthesis. *Exeptional Children*, 63(1), 59-74.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2017). Prestasjonspresset i skolen. I M. Uthus (red.), *Elevens psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. (s.47-69). Gyldendal akademisk
- Statistisk sentralbyrå. (2020, 17. Desember). *Elevar i grunnskolen*. <https://www.ssb.no/utgrs>
- St.meld. 16 (2006-2007). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- St.meld. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>

St.meld. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-id516853/>

Strømstad, M., Nes, K. & Skogen, K (2004) *Hva er inkludering?* Rapport 1 fra evalueringsprosjektet «En vurdering av Reform 97 har ført til at skoler har utviklet inkluderende praksis, sosialt, faglig og kulturelt». Oplandske bokforlag og Norges forskningsråd.

Søndergaard, D.M., Plauborg, H., Szulevicz, T. Et al. (2014). *Ro og klasseledelse i folkeskolen. Rapport fra ekspertgruppe om ro og klasseledelse*. Undervisningsministeriet.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veilederen til spesialundervisning*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Hva er et godt læringsmiljø*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/laringsmiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/>

UNESCO. 2009. *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.

Wilson, D. (2013). *Retten til spesialundervisning*. I Wilson, D., Hausstätter, R. S. og Lie, B. (2013) *Spesialundervisning i grunnskolen*. (Kap. 1, s. 13-25). Fagbokforlaget.

Woodcock, S. & Woolfson, L.M. (2019). Are leaders leading the way with inclusion? Teachers' perceptions of systemic support and barriers towards inclusion. *International Journal of Educational Research*, 93, 232–242. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.11.004>

Vedlegg 1 Intervjuguide

Hvordan oppfatter lærere på ungdomstrinnet inkluderende spesialundervisning?

Forskningsspørsmål

- Hvordan forstår lærere på ungdomstrinnet begrepet tilpasset opplæring og inkludering
- Hva beskriver lærerne som viktig for å få til en god inkluderende praksis for elever med spesialundervisning.
- Hvilke utfordringer beskriver lærerne knyttet til inkluderende spesialundervisning

Intervjuguide

1. Kan du fortelle om din bakgrunn? (Utdanning, erfaringer, kompetanse)
- Vil du si din kompetanse/utdanning er tilstrekkelig i ditt arbeid med elever med spesialundervisning? Hva er din nåværende stilling?

2. Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring?

- Smalt eller bredt syn?
- Hvordan får du med alle?

3. Hvordan arbeider du med tilpasset opplæring i skolehverdagen?

- Hva legger du vekt på?

4. Hva legger du i begrepet inkludering?

1. Faglig inkludering

- Hvordan jobber du med faglig inkludering av elever med spesialundervisning?
- Hvilke suksessfaktorer vil du trekke frem?
- Hvilke utfordringer møter du?

2. Sosial inkludering

- Hvordan jobber du med sosial inkludering av elever med spesialundervisning?
- Hvilke suksessfaktorer vil du trekke frem?
- Hvilke utfordringer møter du?

3. Organisatorisk inkludering

- Hvordan jobber du med organisatorisk inkludering av elever med spesialundervisning?
- Hvilke vurderinger blir gjort når det kommer til organisering? Hvilke hensyn blir tatt?
- Hvilke suksessfaktorer vil du trekke frem?
- Hvilke utfordringer møter du?

Vedlegg 2 Godkjenning fra NSD

Prosjekttittel

Inkluderende spesialundervisning

Referansenummer

154355

Registrert

12.03.2021 av Emil Pettersen - emil.pettersen@student.nord.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Grunnskole

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Camilla-Mikaela Bjørk-Åman, camilla.m.bjork-aman@nord.no, tlf: 4775517992

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Emil Pettersen, epettersen@live.no, tlf: 91141820

Prosjektperiode

15.03.2021 - 18.05.2021

Status

21.04.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

21.04.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 21.04.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 18.05.2021

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger.

Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD

legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 3 Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

Inkluderende spesialundervisning

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på inkluderende spesialundervisning. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å forske på hvordan lærere oppfatter inkluderende spesialundervisning. Opplysningene vil bli brukt i en masteroppgave ved Nord Universitet. Jeg vil drøfte funn fra intervjuene i lys av relevant litteratur og dermed øke kunnskapen om hvordan lærere oppfatter inkluderende spesialundervisning, hva som kjennetegner god inkluderende opplæring og hvilke utfordringer de møter.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord Universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget består av lærere med god erfaring med inkluderende spesialundervisning. Etter å ha snakket med ledelsen ved din skole har de anbefalt deg som en god kandidat for oppgavens problemstilling.

Kriterier for å bli spurt er:

- *Lærer på ungdomstrinnet*
- *Minimum 5års erfaring*
- *Erfaring med spesialundervisning*

Hva innebærer det for deg å delta?

I prosjektet vil jeg bruke intervju som metode. Jeg håper derfor du kan delta i et intervju på ca 1t. Gjennom spørsmålene ønsker jeg å få tak i dine tanker og erfaringer i med møte elever med spesialundervisning og evt. hvilke utfordringer det kan by på. Det er frivillig å delta i intervjuet, og du kan når som helst trekke deg som informant, uten å oppgi grunn. Personopplysningene blir anonymisert og behandlet konfidensielt. Det vil bli gjort lydopptak under intervjuet. Opptaket vil bli transkribert etter at intervjuet er gjort, og lydopptaket vil bli slettet. Det er bare undertegnede som vil ha tilgang til lydopptaket i transkriberingsperioden. I avskriften av intervjuet vil alle opplysninger som kan identifisere deltakeren bli anonymisert (navn på personer, skole o.l.).

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- *Nord Universitet* ved *Camilla-Mikaela Bjørk-Åman* (camilla.m.bjork.aman@nord.no eller *Emil Pettersen* (epettersen@live.no)
- Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen, personvernombud@nord.no, 74 02 27 50
Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Camilla-Mikaela Bjørk-Åman
(Forsker/veileder)

Emil Pettersen

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Inkluderende spesialundervisning*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)