

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn: Anne Mette Meidelsen

**Spesialundervisning og faglig inkludering i videregående skole
- en kvalitativ studie av pedagogers erfaringer**

*

**SEN and academic inclusion in upper secondary school
- a qualitative study of teachers' experiences**

Dato: 31. januar 2022

Totalt antall sider: 80

Forord

Drømmen om å ta mastergrad i faget mitt gjorde at jeg i godt voksen alder fant veien tilbake til academia. Gjennom nesten to tiår som spesialpedagog i barnehage, grunnskole og til sist, videregående skole, har jeg lært mange enkeltindivider å kjenne. Barn og unge som på hver sin måte, og med hver sine utfordringer, har fylt ryggsekken min med verdifull ballast. Jeg vil først og fremst takke disse unike menneskene for innsikten, tilliten og kjærligheten de har gitt meg.

Jeg har alltid likt å studere, og med masterstudiet i tilpasset opplæring åpnet *kunnskapsuniverset* seg på en ny og spennende måte. Jeg er takknemlig for knaggene jeg har hatt å henge den nye kunnskapen på. Samtidig har det vært interessant å oppleve at erfaring ikke alltid er redningsplanke god nok i møte med nye utfordringer. Jeg er glad for at det forskes på det spesialpedagogiske feltet, og for at perspektivene våre utvides. Forskningsbasert kunnskap er første tiltak og beste virkemiddel i møte med mangfoldet av elever i utdanningssystemet.

En stor takk går til min veileder *Camilla Björk-Åman*, som med positivitet og faglig dyktighet har gitt meg verdifulle innspill og hjelp til å reflektere. Takk går også til informantene, som velvillig stilte opp og delte av sine erfaringer i en travel arbeidshverdag. Takk til inspirerende forelesere ved Nord Universitet, og til studiegruppen min for fine, faglige drøftinger.

Universitetsbiblioteket Nord fortjener en verbal blomst for fabelaktig god service. Ikke rent få fagbøker og forskningsrapporter har sirkulert mellom Bodø og Meløy disse to pandemi-årene!

Sist, men ikke minst, ønsker jeg å rette en varm takk til bakkemannskapet her hjemme.

Kjære *Magne*, du har heiet på meg helt siden jeg stod på startstreken. Gjennom praktisk omsorg og tilrettelegging har du vært en solid støtte på veien og gjort det mulig for meg å kombinere jobb og studier.

Nå er strekningen omsider tilbakelagt – jeg er i mål.

Neverdal 31. januar 2022

Anne Mette Meidelsen

Sammendrag

I denne studien undersøker jeg pedagoger i videregående skoles erfaring med faglig inkludering av elever med rett til spesialundervisning. Til tross for at elevgruppen, ifølge lovverk og styringsdokumenter, skal tilhøre et inkluderende læringsfellesskap, tilbringer mange elever mye tid utenfor klasserommet (Markussen et al., 2019; Nordahl, 2018).

På bakgrunn av dette ønsker jeg å undersøke hvordan pedagoger i videregående skole arbeider med faglig inkludering av elever med spesialundervisning. Hensikten er å få kunnskap om gode metoder i arbeidet med å utvikle inkluderende læringsfellesskap, der *alle* elever kan føle tilhørighet, og samtidig ha læringsutbytte.

Funnene i studien representerer fire pedagogers erfaringer. Studien har et kvalitativt forskningsdesign, med semi-strukturert forskningsintervju som metode. Som forsker har jeg hatt en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming til problemstillingen. Forskningsdata er analysert ved hjelp av tematisk innholdsanalyse. Hovedfunn drøftes og diskuteres opp mot relevant teori og aktuelle forskningsbidrag, samt egne erfaringer.

Resultatene viser at informantene har en ganske lik forståelse av begrepet faglig inkludering. For informantene handler det i stor grad om å ta hensyn til elevenes individuelle forutsetninger. Analysen viser at informantene praktiserer tilpasset undervisning ut fra elevenes faglige nivå, og balansert ut fra elevenes ønsker og opplevelser. En god relasjon mellom elev og lærer trekkes frem som avgjørende for elevenes trygghet, mestring og læringsutbytte. Samarbeid i lærerkollegiet betegnes også som viktig. Manglende tid til samarbeid i lærerkollegiet, elevstyrt gruppearbeid og bruken av ufaglærte lærere nevnes som barrierer i arbeidet med faglig inkludering. Det samme gjør stempling og marginalisering av elever med rett til spesialundervisning, samt elevenes subjektive opplevelse av å stå på utsiden av fellesskapet.

Forskjeller mellom informantene kommer til uttrykk når det gjelder praktisk og fysisk organisering av spesialundervisningen. Kontraster fremtrer også i forhold til samarbeidspraksis i det profesjonsfaglige fellesskapet ved de ulike skolene.

Resultatene i studien kan tyde på et behov for *metodekunnskap* i tilpasset opplæring. En bedre tilrettelagt og spisset undervisning kan bidra til at behovet for segregerte undervisningsløsninger blir mindre. Samtidig må vi ta høyde for at noen elever alltid vil ønske, og ha behov for, lærerstøtte utenfor klasserommet i videregående skole.

Abstract

The study examines teachers' experiences with academic inclusion for students with special education needs (SEN) in upper secondary school. Despite common ideals and legislation, several students with SEN still spend time outside classrooms (Markussen et al., 2019; Nordahl, 2018). The aim of the study is to develop knowledge about good strategies for academic inclusion in upper secondary school, so every student can achieve affiliation, be safe and have learning outcomes.

The findings represent the experience of four teachers in upper secondary schools in Norway. The study has a qualitative research design, with semi-structured interview as method. The findings are discussed against relevant theory, previous research, and my own experiences as a SEN-teacher.

The results indicate a common understanding of the term *academic inclusion*. The term academic inclusion is mainly related to adapted education based on students' academic level and skills. The adjustments are balanced from students' individual preferences. A close and safe relationship between student and teacher is highlighted as crucial. A professional teamwork around students with SEN is also significant to succeed. Lack of time for professional cooperation, unskilled teachers, and marginalization of students with SEN were listed as barriers to academic inclusion, as well as students' own experiences of being "outsiders".

Results show contrast in practical organization/physical location of SEN, and in cooperative practice among teachers.

The results may indicate a need for greater practical knowledge in adapted teaching methods. More inclusive and adapted teaching methods can reduce the need for segregated teaching. Even though, some students will always want to have, and will need, support outside the classroom.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag.....	ii
Abstract.....	iii
Figur- og tabelloversikt	vi
Oversikt, vedlegg	vi
Introduksjon	1
1 Innledning.....	2
1.1 Studiens bakgrunn og formål	2
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	4
1.3 Avgrensinger	5
1.4 Sentrale begrep	5
1.5 Struktur.....	7
2 Lovverk og styringsdokumenter, teoretisk rammeverk og tidligere forskning.....	8
2.1 Lovverk og styringsdokumenter	8
2.2 Inkludering, et komplekst begrep	8
2.3 Dimensjoner av inkludering	9
2.4 Faglig inkludering.....	11
2.4.1 Tilpasset opplæring	12
2.4.2 Læringsmiljø.....	14
2.4.3 Læringsmotivasjon.....	16
2.4.4 Vurdering.....	17
2.5 Tidligere forskningsbidrag	19
3 Metode.....	23
3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted og kvalitativ forskningsmetode.....	23
3.1.1 Fenomenologi og hermeneutikk	23
3.2 Forskningsdesign, gjennomføring av datainnsamling og analyse.....	25
3.2.1 Kvalitativ forskningstilnærming	25

3.2.2 Det kvalitativt forskningsintervjuet	25
3.2.3 Utvalg og gjennomføring	26
3.2.4 Analyse	27
3.3 Kvalitet i studien.....	30
3.3.1 Indre og ytre validitet	30
3.3.2 Reliabilitet	30
3.4 Etske overveielser og perspektiver	31
3.4.1 Informert samtykke	31
3.4.2 Konfidensialitet.....	32
4 Presentasjon av funn	33
4.1 Pedagogenes forståelse av begrepet faglig inkludering	34
4.2 Planlegging, gjennomføring og vurdering av spesialundervisning	35
4.2.1 Undervisningsplanlegging	35
4.2.2. Gjennomføring av spesialundervisning.....	38
4.2.3. Vurdering av spesialundervisning.....	41
4.3. Barrierer for faglig inkludering	43
5 Drøfting.....	46
5.1 Individualisering; en balansegang mellom læringsutbytte og «å være som de andre» ..	46
5.2 Samarbeid, holdninger og verdier i det profesjonelle læringsfellesskapet	51
5.3 Å se hele mennesket – den gode relasjonens betydning	54
6 Avslutning.....	56
6.1 Oppsummering av hovedfunn og konklusjon	56
6.2 Refleksjon over metode og forskningsprosess	58
6.3 Implikasjoner og forslag til videre forskning	58
6.4 Avsluttende bemerkning	59
Litteraturliste.....	60
Vedlegg 1 Intervjuguide	I
Vedlegg 2 Informasjonsskriv og samtykkeskjema	IV
Vedlegg 3 Vurdering NSD.....	VIII

Figur- og tabelloversikt

Figur 1	Illustrasjon, tilpasset opplæring (Nordahl & Overland, 2021)	6
Figur 2	Dimensjoner i inkluderingsbegrepet (Statped, 2020)	11
Tabell 1	Forskningsspørsmål og kategorier	33

Oversikt, vedlegg

Vedlegg 1	Intervjuguide
Vedlegg 2	Informasjonsskriv med samtykkeskjema
Vedlegg 3	Prosjektgodkjenning fra NSD

Introduksjon

«Så satt vi der ... spesialpedagogen og de to elevene i tilretteleggingsklassen. I det julepynta klasserommet i enden av skolebygget, i lokalene få andre elever og lærere tittet innom. 20. desember, utenfor vinduene dalte hvite, tunge snøfiller. Det duftet jul av mandarinene i skåla på bordet, nå var det ikke mange nellikspikre igjen. Jeg smilte, betraktet de unge ansiktene som oppslukt fulgte julefilmen fra en smartskjerm på veggen. Så fine de var, disse ungdommene!

I korridoren utenfor trampet glade føtter mot utgangsdøra. Nå var elevenes etterlengta feriedager, fjernt fra pensum, vurderingskriterier og terminprøver, bare sekunder unna. - God jul, da folkens ... sees i kveld!

En allerede feststemt guttestemme tvang seg gjennom døra inn til oss, døra med de fargerike kartongbokstavene på utsiden. «T-klassen» var liten i år, men et trygt sted å møte verden når man er 17 og har noen flere utfordringer enn gjennomsnittet å stri med.

Jeg så ned på armbandsuret mitt, lurte et øyeblikk på hva mine elever skulle gjøre i kveld - Og; innerst i lærerhjertet kjente jeg en gnagende uro over det jeg var med på: Å organisere skolehverdagen på en slik måte at noen ungdommer ble holdt utenfor det viktige fellesskapet.»

1 Innledning

Tema for studien er faglig inkludering i videregående skole. Innledningsvis vil jeg gjøre rede for studiens aktualitet og begrunne valg av tema. Deretter presenteres studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg forklarer aktuelle begrep knyttet til studiens problemstilling og gjøre rede for avgrensninger som er gjort. Avslutningsvis beskrives masteroppgavens struktur og oppbygning.

1.1 Studiens bakgrunn og formål

Tilpasset opplæring er den norske skolens virkemiddel for å sikre alle elever et best mulig utbytte av opplæringen. I overordnet del av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020, heretter omtalt som LK20, står at «tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). De fleste elever vil kunne få et tilfredsstillende utbytte gjennom tilpasning av den ordinære undervisningen. Elever som ikke har et tilfredsstillende læringsutbytte innenfor rammene av det ordinære opplæringstilbudet kan ha rett til spesialundervisning etter opplæringslovas § 5,1 (Opplæringslova, 1998). Begrepet spesialundervisning er en del av det overordnede begrepet *tilpasset opplæring*. Den norske skolen bygger på tre grunnleggende opplæringsprinsipp som kommer klart til uttrykk i overnevnte lovverk:

- *skolen skal være inkluderende*
- *opplæringen skal være likeverdig*
- *opplæringen skal tilpasses den enkeltes forutsetninger og behov*

Likeverd, inkludering og tilpasset opplæring er føringer for Stortingsmelding 6 (2019-2020) *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Kunnskapsdepartementet, 2019). I meldingen legger regjeringen fram en rekke tiltak for å forbedre det norske utdanningssystemet. Stortingsmeldingen bygger blant annet på et kunnskapsgrunnlag utarbeidet av ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Rapporten fra ekspertgruppen, *Inkluderende fellesskap for barn og unge*, synliggjør store variasjoner i spesialundervisningens innhold og kvalitet (Nordahl, 2018). Rapporten har fått kritikk for sine forslag til tiltak, men viser samtidig et interessant bilde på situasjonen i norsk skole. Som en oppfølging av stortingsmeldingen, ble *Kompetanseløftet for*

spesialpedagogikk og inkluderende praksis satt i gang i 2021. Satsingen skal vare fram til 2025, målet er å øke kvaliteten på den spesialpedagogiske innsatsen rundt barn og unge. Tilstrekkelig kompetanse skal komme tettere på barn og unge *når* og *der* de trenger det, samtidig som det tverrfaglige samarbeidet i lagene rundt barn og unge skal styrkes (Utdanningsdirektoratet, 2020).

4700 elever i videregående skole hadde spesialundervisning etter vedtak skoleåret 2020-21 (Utdanningsdirektoratet, 2021c). Det utgjør 2,5 prosent av elevmassen i videregående skole. En studie av spesialundervisning i videregående opplæring i Norge skoleåret 2018-2019 fant at 66 prosent av spesialundervisningen foregikk *utenfor* klasseromsfellesskapet. I snitt gikk to av tre elever i egne klasser med redusert elevtall, og det var store forskjeller på både omfang og organisering av spesialundervisning fra kommune til kommune (Markussen et al., 2019). Også «Nordahl-rapporten» gir uttrykk for at det norske systemet for spesialundervisning er ekskluderende, i den forstand at mange elever tas ut av klasserommet for spesialundervisning (Nordahl, 2018). I grunnskolen er andelen elever med spesialundervisning 8 prosent (Utdanningsdirektoratet, 2021c). Det er flere årsaker til den markante nedgangen i omfanget av spesialundervisning fra grunnskole til videregående skole. Én forklaring er de unges ønske om å være som alle andre, og inkludert i klassens sosiale fellesskap.

Frafallsprosenten i videregående opplæring har vært stabilt høy over flere tiår. Tall fra Utdanningsspeilet viser at 80 prosent av elevene fullfører innen to år etter normert tid. Elever på studieforberedende utdanningsprogrammer fullfører i større grad enn elever på yrkesfaglige studieprogrammer, samtidig er andelen spesialundervisning høyere på yrkesfag (Utdanningsdirektoratet, 2021c). Det store frafallet i videregående skole har vært gjenstand for mye og omfattende forskning. Grunnskolerresultater er den viktigste enkeltfaktoren som kan forutsi om elever vil gjennomføre videregående opplæring. Hausstätter og Reindal (2016) knytter frafallet til manglende tilpasning av den ordinære undervisningen. Rapporten «Unge i Flyt» konkluderer med at *tilhørighet* er et nøkkelord for å få ungdom til å fullføre videregående skole, og understreker at de sosiale sidene ved livet i skolen bør styrkes. Avgjørende synes å være og tidlig bekjempe sosialt utenforskap (Rogstad & Bjørnset, 2021).

Til tross for at inkluderingsidealet har stått sentralt i den norske utdanningsdiskursen i flere tiår, mener Markussen et al. (2019) det kan se ut til å være en konflikt mellom idealer og praksis i spesialundervisning i videregående skole. Elever med spesialundervisning synes å være en nedprioritert og marginalisert gruppe i skolen (Wendelborg et al., 2017). Haug et al.

(2014) beskriver at skolen i seg selv blir *ekskluderende*, fordi den ikke er tilpasset de som går der. Ainscow (2005) hevder at reformer på politisk nivå kan bidra til endring, men at de *sjelden* fører til bærekraftige endringer i skolenes tenking og praksis.

I lys av det som kan tyde på et sprik mellom intensjon og realitet i dagens videregående skole, kan det reflekteres over om manglende metodekunnskap kan være årsak til at så mange elever med spesialundervisning fremdeles undervises utenfor klasseromsfellesskapet.

Hensikten med denne studien er todelt. Det første motivet er knyttet til egne erfaringer fra praksisfeltet, som beskrevet i introduksjonen. Som spesialpedagog har jeg opplevd at elever med behov for særskilt støtte gradvis har havnet mer og mer utenfor fellesskapet, etter hvert som elevene blir eldre og faglige krav øker. Jeg har kjent på en uro ved å være delaktig i å *oppretholde* utenforskap i læringsmiljøet, og følt at segregerende undervisningspraksis har vært en urettferdig løsning. Samtidig har jeg reflektert over alternative måter å tilpasse undervisningen på, slik at alle elever kan oppleve seg inkludert, får et læringsutbytte og selv *ønsker* å bli værende i klasseromsfellesskapet.

Studiens andre motiv har et sosialt og samfunnsøkonomisk aspekt. Det knyttes til omkostningene for enkeltindividet, og for samfunnet, dersom elever faller ut av videregående skole på grunn av manglende tilpasninger. Det er godt belyst at frafall, i tillegg til *menneskelige* kostnader, utgjør en betydelig *økonomisk* kostnad for individet selv og for samfunnsøkonomien. Med studien håper jeg å kunne bidra med ny kunnskap om hvordan pedagogisk praksis kan være med på å skape tilhørighet og et større faglig fellesskap i elevmangfoldet. Noe som igjen kan resultere i at flere elever fullfører videregående skole. Kunnskap er den viktigste innsatsfaktoren i stadig flere bransjer og yrker. Et fullført utdanningsløp er viktig for ikke å havne utenfor arbeidslivet, og kan dermed redusere sjansen for marginalisering og utenforskap. Mitt ønske er at studien også kan bidra inn i forståelsen av potensialet som ligger i mangfoldet i norske klasserom.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Forskning som direkte undersøker pedagoger i videregående skolers arbeid med faglig inkludering synes å være mangelfull (se kapittel 2.4). Det kan ser ut til at det ikke eksisterer norske studier som undersøker nøyaktig det denne studien har til hensikt å belyse. Dette til tross for at Haug et al. (2014) fremhever implementering av evidensbaserte metoder som en utfordring skoleverket står ovenfor i arbeidet med å realisere intensjonen om inkludering.

I det praktiske arbeidet i klasserommet har læreren en nøkkelposisjon. Jeg velger derfor å rette oppmerksomheten mot praksisfeltet, slik det kommer til syne gjennom pedagoger i den videregående skolens erfaring og livsverden. Min problemstilling er:

Hvilken erfaring har pedagoger i videregående skole med faglig inkludering av elever med rett til spesialundervisning?

Følgende forskningsspørsmål operasjonaliserer problemstillingen:

- *Hvordan forstår pedagoger begrepet faglig inkludering?*
- *Hvordan planlegger, gjennomfører og vurderer pedagoger undervisning for elever med rett til spesialundervisning?*
- *Hvilke barrierer ser pedagoger knyttet til faglig inkludering?*

1.3 Avgrensinger

Studien belyser erfaringer til pedagoger som underviser elever med spesialundervisning i norske videregående skoler. Tidligere studier av spesialundervisning viser at elever med varige, omfattende og særlig komplekse behov ofte vil behøve særskilt tilrettelegging utenfor det ordinære klasserommet (Wendelborg et al., 2017), og individuelle opplæringsmål som i stor grad avviker fra læreplanen. Denne elevgruppen er utelatt fra min forskning. I det øvrige er det ikke gjort avgrensinger i forhold til utdanningsprogram, diagnoser eller omfang av spesialundervisning. Jeg har konsentrert undersøkelsen til *faglig inkludering*, men er bevisst på at faglig inkludering ikke kan undersøkes isolert fra andre dimensjoner av inkludering. Dette vil jeg komme tilbake til senere i presentasjonen.

1.4 Sentrale begrep

Jeg vil først forklare begrepet *tilpasset opplæring*, som overordnet og retningsgivende prinsipp for all undervisning. Deretter vil jeg forklare tre andre sentrale begrep fra studiens problemstilling: *faglig inkludering*, *spesialundervisning* og *videregående skole*.

Tilpasset opplæring

Skolens plikt til å gi alle elever tilpasset opplæring er hjemlet i §1-3 i Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat» (Opplæringslova, 1998). Skolen kan tilpasse opplæringen gjennom «arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering og i arbeidet med læringsmiljø, læreplaner og vurdering» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Tilpasset opplæring kan også gis som en individuell rett gjennom vedtak om spesialundervisning. Sammenhengen mellom prinsippet tilpasset opplæring, og begrepene ordinær opplæring og spesialundervisning, er tradisjonelt oppfattet ut fra følgende forståelse, illustrert i figur 1.1.

Tilpasset opplæring	
<i>Ordinær opplæring</i>	<i>Spesialundervisning</i>

Figur 1 Illustrasjon, tilpasset opplæring (Nordahl & Overland, 2021).

Faglig inkludering

Faglig inkludering innebærer at skolens læringsmiljø er lagt til rette slik at den enkelte elev i størst mulig grad skal kunne utnytte sitt læringspotensial og få faglig utbytte (Nilsen, 2017; Olsen & Skogen, 2019). Faglig inkludering dreier seg i praksis om at elever deler et visst faglig innhold. Det kan gjøres gjennom samarbeid omkring felles oppgaver, eller ved å ta del i felles arbeidsmåter og aktivitetsformer.

Spesialundervisning

Retten til spesialundervisning har hjemmel i §5-1 i opplæringslova «Elevar som ikkje har, eller som ikkje kan få, tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning» (Opplæringslova, 1998). Spesialundervisning er en individuell rett i tilfeller der eleven har behov for tilrettelegging utover det allmenpedagogiske tilbudet. Opplæringen skal ha et slikt innhold at det *samlede* tilbudet skal gi elevene et forsvarlig utbytte i forhold til andre elever, og i forhold til realistiske opplæringsmål. For elever som har rett til spesialundervisning gjelder *likeverdsprinsippet*. Det innebærer at elever med spesielle opplæringsbehov skal ha de samme mulighetene for å nå målene sine som andre elever har for å realisere sine mål innenfor det ordinære opplæringstilbudet (Olsen, 2020). Sammenhengen mellom ordinær undervisning og spesialundervisning kan illustreres gjennom det Bachmann

og Haug (2006) kaller *komplementaritetsmodellen*. Ordinær opplæring av høy kvalitet reduserer behovet for spesialundervisning, og omvendt.

Videregående skole

Videregående skole fører frem til studiekompetanse, yrkeskompetanse eller grunnkompetanse. I Norge er det en lovfestet rett til tre års opplæring etter fullført grunnskole, og i dag kan elever velge mellom 15 ulike utdanningsprogram. I hovedsak gjøres inntak til videregående skole ut fra grunnskolepoeng, men noen grupper kan søke inntak etter individuell behandling, eller med fortrinnsrett (vilbli.no, 2021). For skoleåret 2020-21 hadde 188 200 elever plass i videregående skole i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2021c).

1.5 Struktur

Jeg har nå gjort rede for studiens bakgrunn, motiv og hensikt. I kapittel 2 utdyper jeg begrepet *inkludering* og beskriver ulike dimensjoner av inkludering. Deretter belyses teori tilknyttet faglig inkludering, med særlig fokus på elever med rett til spesialundervisning. Kapitlet avsluttes med en oppsummering av utvalgte forskningsbidrag fra feltet. Kapittel 3 er viet metoden jeg har valgt for å kunne besvare problemstillingen, og i kapittel 4 og 5 presenterer og drøfter jeg sentrale funn i min undersøkelse, i lys av teori og tidligere forskning, samt egne erfaringer. I kapittel 6 følger en oppsummering av forskningsprosjektets hovedfunn, før presentasjonen avsluttes med en diskusjon av min studie og implikasjoner for veien videre.

2 Lovverk og styringsdokumenter, teoretisk rammeverk og tidligere forskning

I dette kapitlet presenteres studiens teoretiske rammeverk. Innledningsvis gjør jeg rede for hvordan inkluderingsbegrepet kan forstås når det knyttes til skole og utdanning. Deretter beskriver jeg ulike dimensjoner av inkludering, før jeg retter jeg blikket mot studiens hovedtema, *faglig inkludering*. Avslutningsvis gjengis tidligere forskningsbidrag som kan være aktuelle inn i forståelsen av arbeidet med faglig inkludering av elever med spesialundervisning i videregående skole.

2.1 Lovverk og styringsdokumenter

Det er politisk vedtatt i Norge at alle elever, uavhengig av forutsetninger, har rett til å være inkludert i fellesskapet (Opplæringslova, 1998). LK20 er forskrift til opplæringslova og skal styre innholdet i opplæringen i norsk skole (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Salamancaerklæringen har i internasjonal målestokk vært den mest betydningsfulle pådriveren i arbeidet for inkluderende opplæring (UNESCO, 1994). Salamancaerklæringen har spesialundervisning som hovedfokus, men fremhever at inkludering angår *alle* elever og er et ansvar for skolens samlede opplæring (Nilsen, 2017). FNs konvensjon om barns rettigheter (FN, 1989) og FNs Bærekraftsmål nr 4 (FN-sambandet, 2020) er også sentrale forankringer for inkludering. I Norge ble inkluderingsbegrepet for alvor introdusert i forbindelse med Reform 97.

2.2 Inkludering, et komplekst begrep

Det ser ut til å være stor grad av enighet på alle nivåer om at Norge skal arbeide for en inkluderende skole (Olsen, 2020). Det er likevel knyttet mange utfordringer og dilemmaer til inkludering når prinsippet skal praktiseres (NOU 2009: 18, s. 17). En entydig og universell akseptert definisjon av inkludering er vanskelig å presentere, for slike definisjoner eksisterer ikke. Selv innenfor litteratur om skole og oppvekst er inkluderingsbegrepet uklart og gir rom for ulike syn på implikasjoner for praksis (Festøy & Haug, 2017).

Forståelsen av hva inkludering er, og innebærer, har vært under utvikling de siste tiårene. Salamancaerklæringen var opprinnelig rettet mot marginaliserte elevgrupper med funksjonsnedsettelse og hadde den fysiske plasseringen i fokus (UNESCO, 1994). I dag rommer inkluderingsbegrepet *alle* elever. Begrepet presiserer at skolens oppgave er å imøtekomme og støtte mangfoldets sosiale og faglige behov (Ainscow, 2015; Kiuppis,

2014b). Kiuppis beskriver at den smale forståelsen av inkludering, synliggjort gjennom Salamancaerklæringen, i stor grad er erstattet med en bredere forståelse av inkludering som strategi for å møte mangfold og forskjellighet i skolen (2014b). Endringen i UNESCOs begrepsbruk, fra “Inclusive Education” til “Education for All”, synliggjør denne utviklingen. I dag beskrives inkludering som en pågående og dynamisk prosess framfor noe vi oppnår en gang for alle (Kiuppis, 2014b; Uthus, 2020). De siste årene har forskere etterlyst et inkluderingsbegrep som er tydeligere relatert til praksis, i den forbindelse fremheves begrepet *deltakelse* (Martinsen 2021).

Inkludering i skolen handler om undervisning tilpasset mangfoldet av elever som fins i alle klasserom. Mitchell beskriver inkluderende undervisning som «Education that Fits», og uttrykker at det ikke er nok å plassere elever med særskilte opplæringsbehov i vanlige klasserom og håpe på det beste (Mitchell & Sutherland, 2019). I første delrapport i prosjektet «Inkludering på alvor?» beskriver Caspersen et al. (2019) hvordan inkludering på den ene siden er assosiert med spesialundervisning og utvalgte elever, og på den andre siden handler om å utvikle hele skolen. Dette kaller han *inkluderings dualitet*, og foreslår at inkludering både må dreie seg om fellesskapet og om grupper som står i fare for å falle utenfor.

2.3 Dimensjoner av inkludering

I forsøk på å skape helhet har forskere delt inkluderingsbegrepet i ulike dimensjoner. Haug skiller begrepet inkludering i en *horisontal og vertikal dimensjon*. Den horisontale dimensjonen handler om å sikre fellesskap, deltakelse, medvirkning og faglig, sosialt og kulturelt utbytte. Den vertikale dimensjonen viser forvaltningsnivåene i utdanningssystemet, fra den enkelte skole, via skoleeier til statlig politikk. (Haug et al., 2014). Haug beskriver videre to ytterpunkter for inkludering. Det ene ytterpunktet, kalt det endimensjonale perspektivet, handler om fysisk plassering og fravær av segregering. Det andre ytterpunktet refererer til et kvalitativt godt læringsmiljø som er inkluderende og som gir alle elever gode betingelser for læring (Haug, 2017).

Mens Haug et al. (2014) dekonstruerer inkluderingsbegrepet i to ulike dimensjoner, velger Nilsen (2017) en tredeling av begrepet. Den organisatoriske og fysiske dimensjonen ved inkludering handler om hvordan opplæringen organiseres. En universell utformet tilgang til klasserommet er en vesentlig faktor for elevers mulighet til å delta i læringsfellesskapet. Den

sosiale dimensjonen dreier seg om hvor vidt det psykososiale miljøet er inkluderende og gir alle elever en reell mulighet til å delta, og på den måten kunne utvikle sosiale relasjoner og vennskap med jevnaldrende. Den tredje dimensjonen beskriver i hvilken grad alle elever gis tilgang til tilpasset faglig opplæring og en utvikling som oppleves meningsfull for den det gjelder, samt får delta i skolens kulturelle aktiviteter og fellesskap. Nilsen peker på at det for hver av de tre dimensjonen vil finnes både objektive og subjektive aspekt (Nilsen, 2017).

Som Nilsen (2017), tredeler også Qvortrup og Qvortrup (2018) inkluderingsbegrepet, men her rettes begrepet mot individet og skolens ulike fellesskap. Den første dimensjonen handler om inkludering på ulike nivåer. Går eleven i en vanlig skoleklasse og er aktiv deltaker i det sosiale fellesskapet? Den andre dimensjonen dreier seg om inkludering i ulike typer sosiale fellesskap, som elevfellesskapet i klasserommet eller i skolegården. Den tredje dimensjonen handler om ulike grader av inkludering i de ulike fellesskapene. Dette indikerer at skolen som system inneholder flere ulike fellesskap, der det er mulig å være inkludert i ett fellesskap uten å være inkludert i et annet. Vi kan altså se at (Haug et al., 2014); Nilsen (2017) og Qvortrup og Qvortrup (2018) dreier sitt fokus mer i retning individet, mens Haug et al. (2014) velger å inkludere ulike nivåer i forvaltningen, fra statlig politikk til det enkelte klasserom. Haug hevder at alle nivåer og dimensjoner må sees i sammenheng når man skal vurdere om en nasjons skoler er inkluderende.

Inkluderingsbegrepet kan videre deles inn i en *subjektiv* og en *objektiv* side. Den subjektive og erfarte inkluderingen handler om elevens opplevelse av selvbestemmelse, aksept og mulighet til å delta, bidra og være engasjert i fellesskapet. Qvortrup, 2012, referert i Uthus (2020) påpeker at inkludering må identifiseres og praktiseres på elevenes premisser, framfor å bli et spørsmål om elevens tilstedeværelse og deltakelse i fellesskapet. Dette støttes også av Felder (2019), som sier at elevens behov og opplevelser må stå i sentrum i inkluderingsbegrepet, og at spørsmålet om plassering må komme deretter. Den objektive siden handler om det observerbare, det som en tredjeperson kan se og etterspørre (Olsen, 2021b).

Oppsummert kan dimensjonene i inkluderingsbegrepet illustreres i følgende figur:



Figur 2: Dimensjoner i inkluderingsbegrepet (Statped, 2020)

De tre elementene fysisk, sosial og faglig inkludering henger sammen og påvirker hverandre. Olsen (2013) argumenterer for at den ene dimensjonen ikke kan betraktes uavhengig av de andre to. I denne presentasjonen har det fram til nå vært naturlig å gjøre rede for et helhetlig perspektiv på inkludering i skolen, selv om søkelyset framover rettes mot faglig inkludering, i tråd med studiens problemstilling. Også overordnet del av læreplanverket synliggjør at faglig læring ikke kan isoleres fra sosial læring (Kunnskapsdepartementet, 2017).

2.4 Faglig inkludering

Olsen et al. (2016) løfter fram fire sentrale faktorer for å utvikle en faglig inkluderende skole:

- *tilpasset opplæring*
- *læringsmiljø*
- *motivasjon*
- *vurdering.*

I dette kapitlet vil jeg, støttet av teori og forskning, belyse disse faktorene. Olsen et al. (2016, s. 25) hevder at «i møtetpunktet mellom et godt læringsmiljø, en riktig tilpassning av opplæringen, høy læringsmotivasjon og en tilpasset vurderingspraksis legges grunnlaget for at elevene får en positiv opplevelse av å være faglig inkludert». Også Mitchell belyser at tilpasninger i opplæringsplan, undervisning og vurdering er sentralt for å lykkes med faglig inkludering (Mitchell & Sutherland, 2019). Denne studien omhandler elever med spesialundervisning. Den teoretiske forankringen knyttes dermed til forhold som *særlig* angår elever som får spesialundervisning i videregående skole.

2.4.1 Tilpasset opplæring

Begrepet tilpasset opplæring kan forstås på ulike måter. I et bredt perspektiv kan begrepet forstås som den generelle kvaliteten i all opplæring for alle elever. Det smale perspektivet har ofte individfokus, og knyttes til tiltak, metoder og bestemte organiseringsformer (Bachmann & Haug, 2006). Pedagogisk differensiering handler om å tilpasse læreplanen til de ulike elevenes evner og forutsetninger. Prinsipper i en tilpasset opplæring kan være å gjøre tilpasninger til elevens faglige nivå, kapasitet og læringsstil, for eksempel ved å redusere antall kompetansemål og oppgaver innenfor et tema. Å la opplæringen skjer i en mest mulig inkluderende kontekst, med vekt på samarbeid og relasjoner, kan også være et god fremgangsmåte (Idsøe & Skogen, 2011).

European Agency for Development in Special Needs Education har sammenfattet en rapport basert på internasjonal litteraturgransking og konkrete studier i 14 europeiske land (Meijer, 2005). Rapporten identifiserer 7 effektive faktorer for inkluderende opplæring og klasseromspraksis og konkluderer med at det som er bra for elever med behov for spesialundervisning, er bra for alle elever. Studien er gjort på ungdomstrinnet, men har relevans for videregående opplæring. Jeg vil nå beskrive disse faktorene nærmere:

Samarbeidsorientert opplæring betraktes som en god metode for inkluderende undervisning og kan foregå på ulike måter. I denne konteksten dreier det seg om at faglærer og spesialpedagog underviser sammen, har felles ansvar for alle elevene i klassen og utfyller hverandre med sine ulike spisskompetanser. Et slikt faglig samarbeid, som også er kjent som co-teaching, gir rom for bedre tilpasninger og større fleksibilitet for alle elever, også gråsone-elever og elever med høyt læringspotensial. En annen fordel er at en slik organisering kan være med å sikre tilhørighet i klassemiljøet for alle elever (Hannås & Sundqvist, 2021; Sundqvist et al., 2020).

Samarbeidsorientert læring fremheves som effektivt for elevers kognitive, sosiale og emosjonelle utvikling. Elever som forklarer til andre elever, husker lærestoffet bedre og lengre, mens elever som får forklart lærestoffet av en medelev med litt høyere forståelsesnivå, vil være godt ivaretatt gjennom et symmetrisk forhold. Elevene med læringsutfordringer vil kunne trekke veksler på andre elevers forståelse og bearbeiding av lærestoffet, samt få viktig kommunikasjons- og samarbeidserfaring. At elever lærer mest og best i samspill med jevnaldrende, støttes også av flere forskere (Festøy & Haug, 2017; Hattie & Goveia, 2013; Mitchell & Sutherland, 2019; Nordahl, 2010).

Problemløsning i fellesskap dreier seg om systematikk omkring felles klasseregler, og enighet om håndtering av uønsket atferd som bryter med reglene. Dette er prinsipper som også hører til god klasseledelse, noe jeg vil komme tilbake til under punkt 2.4.2, læringsmiljø.

Bruk av alternative læringsstrategier dreier seg om å gi elevene kunnskap om læring og problemløsning. Tilrettelegging av læringsaktiviteter skjer med utgangspunkt i behovene og interessene til elevene. Bruk av teknologi i opplæringa, for eksempel digital lese- og skrivestøtte, kan være nyttig for alle elever, men ekstra viktig for noen. Differensierte læremidler bør ellers være tilgjengelig i et inkluderende læringsmiljø, og lærerne må ha nødvendig kompetanse i bruken av disse. Eksempler på dette kan være konkretiseringsmateriell, dataprogrammer og apper for visualisering og systematisering av kunnskap, repetisjon med mere.

Effektiv undervisning. Alle elever vil profitere på en målbevisst undervisning, der lærer systematisk planlegger, gjennomfører og evaluerer arbeidet. For elever med spesialundervisning vil undervisningen delvis, eller helt, bli definert og realisert gjennom den individuelle opplæringsplanen (heretter omtalt IOP).

Heterogen gruppering samler elever på tvers av evner, pedagogiske og følelsesmessige behov i klasserommet. Formålet er å unngå segregering og fremme positive holdninger og respekt for det naturlige mangfoldet. Det er motstykket til nivåinndelte grupper, og kan hindre stigmatisering. Heterogen gruppering krever stor grad av differensiert og tilpasset undervisning for å sikre at alle elever har læringsutbytte. Det kan være mange sosiale og emosjonelle fordeler med heterogen gruppering, men for noen elevgrupper kan en slik organisering også være utfordrende.

Opplæring i basemiljøer angir at undervisningen foregår i et ordinært miljø bestående av to eller tre klasserom hvor nærmest all opplæring foregår. En liten gruppe lærere er ansvarlig for all opplæring i basen. En slik organisering er motvekten til fagspesialisering og timelærersystemet, og imøtekommer elevenes behov for å erfare gode relasjoner, oppleve tilhørighet og innflytelse. Ordningen er en motvekt til segregerende undervisning og gir anledning til tett samarbeid mellom lærerne. Denne organiseringsformen finner vi ofte i «tilrettelagtklasser» i videregående skole i Norge.

2.4.2 Læringsmiljø

Den andre sentrale faktoren for å utvikle en inkluderende skole er læringsmiljøet. I LK 20 inngår begrepet *inkluderende læringsmiljø* i prinsippene for skolens praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Det illustrerer en tydelig kobling mellom inkludering og læringsmiljø. Nordahl og Overland (2021) skriver at alle elever, ikke minst elever med læringsvansker, bør bli møtt med høye faglige forventninger og inkluderende læringsmiljø. Dette støttes bredt i internasjonal forskning. Hattie understreker at elevenes opplevelse av læringsmiljøet vil påvirke den personlige og sosiale utviklingen, så vel som faglig læring (Hattie & Goveia, 2013). At skolens opplæring må møte, og ha rom for, mangfoldet i en sammensatt elevgruppe, betegner Kiuppis (2014a) som skolens evne til å møte diversitet. I et inkluderende miljø har alle sin naturlige plass og ingen betegnes som inkluderte.

Inkluderende læringsmiljø har en strukturert og differensiert undervisning basert på god faglig kunnskap og et tett, reflekterende samarbeid i det profesjonelle læringsfellesskapet. Forskning viser at videreutvikling av lærernes kompetanse gjøres best i fellesskap (DuFour & Marzano, 2011; Hattie & Goveia, 2013). Den kollektive dimensjonen understrekes overordnede del av LK20: «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis»

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). I profesjonelle læringsfellesskap arbeider lærere og skoleledere sammen. Gjennom å dele kunnskap og erfaringer hjelper de hverandre til å videreutvikle undervisningspraksisen (Marzano, 2016). Slike fellesskap er mer enn møter, snarere en *prosess* som preger hele skolekulturen og de ansattes innstilling til samarbeid (Nordahl & Overland, 2021). Det er godt dokumentert at elever har bedre progresjon og læringsutbytte når lærerne arbeider sammen og tar et kollektivt ansvar for elevene (Marzano, 2016). I rapport om lærerrollen (Dahl et al., 2016) framgår at fellestiden i skolen i større grad bør brukes på arbeid som er ment å styrke undervisningskvaliteten. Fremfor administrative oppgaver bør lærerne arbeide med spørsmål knyttet til faglig og pedagogisk utvikling, og til å samarbeide om elevsaker.

Hattie finner at det er *læreren* som har aller størst innflytelse på elevenes læring, og at en positiv relasjon mellom lærer og elev har stor effekt på læringsutbytte og atferd (Hattie & Goveia, 2013). Pianta (2006) hevder at elev-lærer relasjonen trolig er den enkeltkomponenten i skolen som betyr mest, på kort og lang sikt, for barn og unges utvikling. Det er lærerens ansvar å sikre en så god relasjon til hver enkelt elev som mulig, det er også læreren som må ta ansvar i situasjoner der relasjonen mellom lærer og elev ikke er god (Drugli, 2012).

Kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev betyr spesielt mye for sårbare elever (Sabol & Pianta, 2012). Å bygge opp en tillit og en gjensidig forståelse om at læreren vil elevene vel, ser ut til å være særlig viktig for de stille og tilbaketrukne elevene. Til tross for dette finner Drugli (2012) at særlig sårbare elever opplever mindre lærerstøtte enn gjennomsnittet.

Gjennom en anerkjennende væremåte, og ved å bruke anerkjennende kommunikasjon, kan læreren bidra til å utvikle positive relasjoner, og dermed forebygge vansker hos enkeltelever og i grupper. Lærerens kunnskap om, og ferdigheter i, kommunikasjon har stor betydning for relasjonsbygging med elevene (Buli-Holmberg & Moen, 2018). Dette gjelder særlig for elever med psykososiale utfordringer. Evne til å være oppmerksom på elevens tanker, følelser og erfaringer gir grunnlag for å bruke passende responsferdigheter. Dette gjør eleven trygg i situasjonen, og i stand til å reflektere over egen læreprosess. Læreren har også et viktig ansvar i forhold til relasjonen *mellom* elevene. Måten læreren *ser og forholder seg til* en elev på, vil ha betydning for hvor godt denne eleven blir likt av sine medelever. Lærerens oppførsel ovenfor eleven ser ut til å ha mer å si enn elevens egen atferd (Hamm & Hoffman, 2016).

Lærerens ledelse av undervisning og elevfelleskapet framstår som en av de viktigste faktorene i forhold til læringsutbytte (Hattie & Goveia, 2013; Nordahl et al., 2012; Nordenbo et al., 2008). Begrepet *autoritativ klasseledelse* har sitt opphav i sosiologien, og viser til en ønsket klasselederstil der læreren ivaretar og tilpasser de to sentrale dimensjonene *kontroll* og *varme* (Midthassel, 2015). Elevens engasjement og utbytte øker ved god klasseledelse og ved god emosjonell og pedagogisk støtte fra lærer. (Allen et al., 2013). Ogden og Moen (2021) påpeker at god klasseledelse forutsetter gode relasjoner mellom lærer og elever, og viser til sammenhengen mellom kvalitet på lærer-elev relasjoner og forekomst av utagerende atferd i klasserommet.

Opplæringslovas § 9 A-2 tydeliggjør en individuell rett til et godt og trygt skolemiljø. Vekten skal legges på elevens *subjektive* opplevelse av hvordan miljøet påvirker hans eller hennes helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998). Et godt psykososialt læringsmiljø gir elevene flere mestringsopplevelser (Hattie & Goveia, 2013). Bru et al. (2016) hevder at engstelige elever kan være tvilende til egen mestring, og at de dermed kan ha negative forventninger til evnene sine. Her vil lærerens emosjonelle og faglige støtte ofte være avgjørende for en trygg og god mestringsopplevelse. Olsen (2021b) hevder det psykososiale læringsmiljøet er underkommunisert i inkluderingsdiskursen.

2.4.3 Læringsmotivasjon

Den tredje sentrale faktoren i arbeidet med å skape et faglig inkluderende læringsmiljø kan knyttes til læringsmotivasjon. Forskere erfarer at de faglige og kognitive forventningene til elever som får spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning er lave, og at læringsutbyttet ikke står i forhold til ressursinnsatsen (Haug, 2017; Nordahl, 2018). Korhonen et al. (2014) fant at mangel på støtte i videregående skole ofte ga redusert motivasjon til å gå på skolen. Motivasjon er en viktig drivkraft for læring. Støtte og anerkjennelse fra lærer er viktig for å oppleve motivasjon i skolehverdagen. Olsen et al. (2016) peker på at hovedansvaret for å fremme en god læringsmotivasjon ligger hos læreren, som med sin tilpasning av undervisningen, og en støttende atferd, kan motivere elevene til å yte. Elever opplever mestring når oppgavene de gis tilpasses til, og samsvarer med, deres forutsetninger og evner.

Skaalvik og Skaalvik (2011) skiller mellom det eleven kan klare på egen hånd og det eleven kan klare med hjelp og støtte. Førstnevnte kalles elevens *mestringssone*, den siste kalles elevens *nærmeste utviklingssone* og er sammenfallende med Vygotskijs begrep *proksimal utviklingssone* (Vygotskij et al., 2001). Csikszentmihalyi (2014) kaller menneskers mestringsområde *flytsone*, i skolesammenheng vil læringsflyt skje når det er balanse mellom elevens evner og lærers forventning. Bli oppgavene for lette, kan de oppleves som kjedelige og i noen tilfeller skape frustrasjon. Motsatt kan for kompliserte oppgaver føre til angst og bekymring. Dette er spesielt aktuelt for elever med læringsutfordringer.

Deci og Ryan (2000) står bak *selvbestemmelsesteorien*, som skiller mellom indre og ytre motivasjon. Den indre, naturlige motivasjonen fører til atferd vi har lyst å gjøre. Det er tre kilder til indre motivasjon: autonomi, mestringsopplevelser og gode relasjoner. I det ligger at eleven må få tenke, være involvert og i størst mulig grad få være med på å bestemme i læringssituasjonen. Videre må eleven få oppgaver som er tilpasset sin kompetanse, men som samtidig gir utviklingsmuligheter. Til sist må eleven oppleve å ha gode relasjoner til medelever og lærere, og like å være i klasserommet. Den ytre motivasjonen kommer fra påvirkninger utenfra.

Den indre motivasjonen er den sterkeste pådriveren for læring. Det som er av interesse og har verdi for eleven, vil motivere på en helt annen måte enn det eleven pålegges utenfra, eller det som ikke oppleves meningsfylt. Ed Deci trekker i sitt Ted-foredrag fram lærerens *autonomistøtte* som den korteste veien til indre motivasjon hos eleven (TEDx Talks, 2012): “Don’t ask how you can motivate other people, but how can you create the conditions within

which other people will motivate themselves”. Tanken er ikke ny, for allerede i 1903 skal John Dewey ha slått fast: «Interessen disiplinerer mer enn disiplinen interesserer». Olsen et al. (2016) erfarer at ikke alle elever har en indre motivasjon for skolegang og læringsaktiviteter, det er derfor en viktig oppgave for læreren å bygge opp en ytre autonom motivasjon hos eleven. Dette kan for eksempel gjøres gjennom godt tilpasset opplæring og gjennom tydelig tilbakemeldinger.

Elevenes forventning til egen mestring er av stor betydning for motivasjonen for skolearbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Det er Bandura et al. (1999) som står bak denne teorien, som i skolesammenheng handler om elevens forventninger til å kunne utføre bestemte oppgaver. *Learning self-efficacy* handler om elevens forventninger om å være i stand til å lære nye ferdigheter eller nytt fagstoff. Elevens mestringsforventning vil variere med hvilke type oppgaver de skal utføre, hvor lang tid de får bruke, hvilke hjelpemidler som er til rådighet og om de får støtte og veiledning underveis. Dersom eleven lykkes med en oppgave, øker forventningen om å klare tilsvarende oppgaver. Motsatt svekkes forventningene hvis eleven mislykkes. Nettopp derfor er det viktig å starte en læreprosess på et passende nivå, og gå fram i et tempo, og med oppgaver, som gir eleven positive mestrings erfaringer. At eleven samtidig opplever støtte og anerkjennelse fra miljøet rundt, er av betydning. Å bli gitt oppmuntring og tillit fra signifikante andre er viktig, så fremt den gis i kombinasjon med en realistisk, tilpasset undervisning. Bandura hevder at mestringsforventning i stor grad styrer valg av aktivitet, noe som gjerne kommer fram når elevene velger studieprogram i videregående skole. Da sees en klar tendens til at elevene velger linjer og aktiviteter de tror de vil mestre, og unngår det de ikke tror de vil greie (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Hattie og Goveia (2013) finner at lærers oppfatninger og forventninger har betydning for utviklingen hos elevene. Det kan også se ut til at lærers forventning til elevene påvirker elevens egen mestringsforventning. Et godt eksempel på dette er Pygmalion- eller Rosenthal-effekten. Forsøket viste at elever lærte mer gjennom de positive forventningene som ble stilt til dem, og støtten de fikk fra lærerne (Faldet & Nordahl, 2017).

2.4.4 Vurdering

Den fjerde og siste sentrale faktoren jeg beskriver knyttet til faglig inkludering er *vurdering*. Vurdering skal være et redskap i læreprosessen gjennom å fremme læring, bidra til lærelyst

underveis i opplæringa og økt kompetanse i alle fag. NOU 2014: 7, *Elevers læring i fremtidens skole*, framhever at undervisningen bør ha et tydelig målfokus: «Det fremmer læring at elever og lærere er orientert mot mål og progresjon i læringen» (NOU: 2014: 7, s. 34). Retten til vurdering er hjemlet i § 3,2 i Opplæringslova (1998). I 2009 ble vurdering tatt inn som eget kapittel i forskrift til opplæringslova. Forskriften konstaterer at elever har rett til både underveisvurdering og sluttvurdering. Med forskriften kom et større fokus på vurdering som verktøy for tilpasset opplæring (Olsen et al., 2016). I denne presentasjonen vil jeg fokusere på *underveisvurdering*, støttet av Ainscow (2003), som belyser underveisvurdering som en strategi for inkluderende undervisning.

Underveisvurderingen skal støtte eleven i videre læreprosesser og være en integrert og kontinuerlig del av opplæringen. Det er lærers ansvar å formidle kompetansemålene på en måte som elevene forstår, gjennom å bruke ord og begreper eleven kjenner og forstår innholdet i. I underveisvurderingen skal eleven være aktiv deltakende i å vurdere sitt eget arbeid, sin kompetanse og sin faglige utvikling. Elevers egenvurdering gir læreren verdifull informasjon om hvordan hen bør justere og tilpasse undervisningen. Rapporten etter prosjektet *Vurdering i inkluderende miljøer* (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2007) finner at det mest sentrale målet med vurdering for læring, slik den framkommer i dialogen mellom elev og lærer, er å stimulere elevens evne til refleksjon over egen læring og læreprosess.

Olsen et al. (2016) belyser at det i noen tilfeller kan være vanskelig for elever med læringsutfordringer å vurdere seg selv. Disse elevene kan streve med å forstå hvilken *verdi* vurderingen har, på kortere og lengre sikt. I slike situasjoner er lærers støtte og evne til dialog med eleven svært viktig. Utgangspunktet for at eleven skal kunne vurdere seg selv, og ta imot lærerens underveisvurdering, er at eleven har forstått hva som forventes, og hva hen skulle ha lært. Prosjektrapporten fra European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2007) konkluderte med at den eneste forskjellen i vurderingsarbeid for elever *med* og *uten* behov for tilpasset opplæring, handler om hvilke type verktøy og hvilke vurderings- og kommunikasjonsmetoder som tas i bruk.

I dagens skole stilles det høye krav til lærernes vurderingskompetanse og vurderingspraksis. Ut fra gjeldende læreplan er det derimot ingen krav om å legge til rette for *spesifikke* vurderingssituasjoner for elevene. Kompetanse kan synliggjøres i daglige læringsaktiviteter der elevene arbeider med å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og

ukjente situasjoner. Lærerobservasjon ansees som et svært viktig verktøy i slikt vurderingsarbeid. Markussen et al. (2007) beskriver at også *organiseringformer* må vurderes kontinuerlig, slik at både fellesskap og læringsutbytte ivaretas. Markussen et al. (2007) peker videre på at inkludering ikke bør oppfattes slik at alle elever skal være sammen hele tiden. Hvor mye elevene kan undervises sammen, vil avhenge av lærernes evne til å differensiere lærestoffet og gi individuelt tilpasset opplæring.

2.5 Tidligere forskningsbidrag

I inkluderingsforskning kan det se ut til at *sosiale* aspekt gis større oppmerksomhet enn *faglige* aspekt (Martinsen 2021). Det tyder også på at det fins lite nordisk forskning med søkelys på spesialpedagogikk i videregående skole. Björk-Åman et al. (2021) utførte en litteraturstudie av nordisk spesialpedagogisk forskning med søkelys på yrkesfagutdanning i videregående skoler. Konklusjonen er at forskningen på området er svært begrenset, og at de fleste forskningsstipend kom fra Finland. I mitt forsøk på å finne de mest relevante kildene hadde jeg i sum større effekt av snøballmetoden enn av direkte søk. *Snøballmetoden* handler i denne kontekst om å studere relevante forskningsartiklers referanselister. Som en snøball som ruller og blir større, ble også mine forskningsfunn flere ved hjelp av relevante studiers referanser. Jeg har inkludert resultater fra åtte studier gjort i nordisk kontekst, da jeg antar at skolesystemene og strukturen i nordiske land er relativt sammenlignbare med norske skoler. Noen forskningsbidrag er knyttet til grunnskolen, jeg velger likevel å inkludere dem da funnene anses interessante og relevante.

Stor variasjon i spesialundervisningens hva, hvor og hvordan

Rapporten *Rett til spesialundervisning eller rett til deltakelse* belyser opplæringen av barn og unge med nedsatt funksjonsevne, og barn som får spesialundervisning i Norge i perioden 2015-2017 (Wendelborg et al., 2017). Forskningen er gjort ut fra et omfangsrikt datamateriale, basert på flere hoved-datakilder. Undersøkelsen fant at tilbudet for elever med behov for spesialundervisning varierte og fungerte svært ulikt fra kommune til kommune. Det samme bildet tegnet Markussen et al. (2019) i sin studie av spesialundervisning i norsk videregående opplæring for skoleåret 2018/19. Denne studien identifiserte statistiske sammenhenger blant 256 av 305 fylkeskommunale videregående skoler, samt 134

fagpersoner og elever tilknyttet videregående opplæring. Studien fant at 66 prosent av spesialundervisninga i videregående skole for skoleåret 2018-19 foregikk utenfor klasseromsfellesskapet. Sannsynligheten for å havne i egne klasser med redusert elevtall økte med skolestørrelse, og med andelen elever med spesialundervisning på skolene. Studien til Wendelborg et al. (2017) avdekket at elever som ble tatt ut av klassen for å få undervisning, opplevde mer ensomhet og mindre tilhørighet med de jevnaldrende. Elever som gikk i ordinære klasser fikk mest spesialundervisning inne i klasserommet, dernest undervisning i smågruppe eller 1 til 1. Sannsynligheten for å få spesialundervisning i klasserommet, versus i segregerte løsninger, var større jo færre vanskene var, og dess færre fag eleven hadde spesialundervisning i. Flere gutter enn jenter ble undervist i klasserommet, og det foregikk mer undervisning i klasserommet på yrkesfag enn på studiespesialisering. Der spesialundervisning ble gitt inne i ordinær klasse, hadde nesten alltid faglærer og kontaktlærere hovedansvaret. Der undervisningen foregikk i små grupper eller 1-1, økte andelen spesialpedagoger, miljøarbeidere, fagarbeidere og assistenter til fordel for faglærere eller kontaktlærere (Markussen et al., 2019).

Læreres holdninger til inkludering

Bjørnsrud og Nilsen (2019) utførte en kvalitativ studie blant 36 lærere i en strategisk valgt barne- og ungdomsskole i Norge hvor lærerne hadde deltatt i et nasjonalt program for skoleutvikling. Målet var å undersøke i hvilken grad kollektive refleksjoner ga felles referanserammer og felles undervisningspraksis i møte med enkeltelevs utfordringer. Informantene erfarte at teamarbeid fremmet delingskultur, felles forståelse og en felles læringsvei. At lærere som deltok i utviklingsarbeid fikk en mer positiv holdning til faglig inkludering, fant også Holmqvist og Lelinge (2021) i en internasjonal litteraturstudie. Saloviita (2020) undersøkte finske grunnskolelæreres holdninger til inkluderende undervisning i en studie med 1764 informanter. Studien viste betydelige forskjeller i holdningene til faglærere, klasselærere og spesiallærere. Klasselærere skåret *under*, og faglærere *betydelig under* et nøytralt midtpunkt på inkluderingsskalaen, mens spesiallærerne skåret *over* midtpunktet på inkluderingsskalaen. Av rapporten til Wendelborg et al. (2017) framgår at holdninger til inkludering viste seg å være lavest hos de som var nærmest elevene. Studien fant at elever som mottok spesialundervisning risikerte å bli marginalisert faglig, så vel som sosialt. «Ekskluderingspraksis» ble knyttet til manglende faglig kompetanse hos de

ansvarlige, manglende standarder for hvordan spesialundervisningen skulle utføres og manglende faglig tilrettelegging for elevene det gjaldt (Wendelborg et al., 2017).

Differensiering, pedagogisk støtte og behov for samarbeid

Nilsen (2020a) utførte en studie av 8 lærere og spesialpedagoger ved 4 norske barne- og ungdomsskoler. Hensikten var å få fram lærernes erfaringer med inkludering av elever med spesialundervisning. Resultatene viste at begrenset grad av samarbeid og koordinering av faglig innhold i planlegging og undervisning ga lite sammenheng i læreprosessene for elevene med spesialundervisning. Mangel på tilpasninger i de ordinære læreplanene (vanskegrad og progresjonstempo) gjorde det vanskelig for spsialelevne å holde tritt med ordinær undervisning i klasserommet. Bjørnsrud og Nilsen (2019) fant at en nøkkelfaktor for å lykkes med inkluderende undervisning var å benytte et bredt spekter av visuelle og auditive læringsstrategier. Det framkom at alle som underviste elever med spesialundervisning burde være involvert i utforming, gjennomføring og evaluering av den individuelle opplæringsplanen. Det ga eierskap og sikret at IOP ikke ble et overflødig dokument. En finsk studie belyste tilpasninger til undervisningen i form av pedagogisk undervisningsstøtte fra læreren. I et utvalg representert ved 41 elever, 7 lærere og 1 rådgiver ble det avdekket at differensiert undervisningsstøtte eksisterte som et alternativ for elevene, men *kun* i form av et segregert tillegg for elever på studiespesialiserende retning (Niemi & Laaksonen, 2020). Lidström et al. (2020) stod bak en svensk undersøkelse av 419 elever med og uten spesialpedagogiske behov og diagnoser. Denne studien fant et gap mellom elevenes *opplevde* og *reelle* tilpasninger. Støtte fra lærer så ut for å være viktigst for jentene, og i større grad viktig for elever med nevroutviklingsmessige forstyrrelser kontra elever med andre læringsutfordringer.

Manglende tid til inkludering

Hos Nilsen (2020a) framkom at lærerne ikke hadde tid til å gi elevene med spesialundervisning støtten de hadde behov for i ordinære undervisningssituasjoner i klasserommet. Det ga denne gruppen et lavere faglig utbytte. Mest sårbare var de «stille og usynlige» elevene som lett ble overvurdert eller «glemt» i undervisningssituasjoner der de ikke hadde tilleggsstøtte fra spesialpedagog. Økte ressurser til differensiert undervisningsstøtte, og implementering av spesialundervisningen i skolens pedagogiske

kultur, ble trukket fram som tiltak for å øke støtten til disse elevene (Niemi & Laaksonen, 2020). Lærerne som gjennom utviklingsarbeid hadde utviklet de mest positive holdningene til inkludering, også hadde høyest risiko for å bli utbrent (Holmqvist & Lelinge, 2021).

Oppsummering av tidligere forskningsbidrag

I sum viser disse forskningsbidragene et ganske nedslående bilde av hvordan spesialundervisning og faglig inkludering praktiseres i våre nordiske land. Individuell tilpasset støtte i undervisningssituasjonene synes i stor grad å være mangelfull, og en tettere sammenheng mellom ordinær undervisning og spesialundervisning etterlyses. Mangel på standarder, ressurser og på spesialpedagogisk spisskompetanse trekkes fram som mulige årsaker til at skolene ikke klarer å legge til rette på en mer tilfredsstillende måte. Ved skoler der lærerne lyktes med faglig inkludering, så det ut til å ha vært jobbet godt med holdningsarbeid og pedagogisk praksis i klasserommet.

3 Metode

I dette kapitlet redegjør jeg for studiens vitenskapelige forankring og metodiske perspektiv. Deretter presenteres forskningsdesignet, den kvalitative forskningsmetoden, før jeg beskriver utvalget og hvordan datainnsamlingen ble gjennomført. Videre gjør jeg rede for analyseprosessen og hvordan datamaterialet mitt ble bearbeidet, før jeg til slutt reflekterer over forskningsetiske spørsmål. Mine metodiske valg er gjort for å forsøke og besvare følgende problemstilling:

Hvilken erfaring har pedagoger i videregående skole med faglig inkludering av elever med rett til spesialundervisning?

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted og kvalitativ forskningsmetode

Den vitenskapelige forankringen vil ha betydning for hvordan en forsker innhenter informasjon. Mitt vitenskapsteoretiske ståsted er tilknyttet humanistisk samfunnsvitenskapelig tradisjon. Læringssynet mitt er inspirert av det sosiokulturelle perspektivet. Perspektivet betrakter læring som en sosial prosess og noe som utvikles i dialog og samhandling mellom mennesker. De sosiale rammene rundt handlingene våre er viktige, vi lærer gjennom sosial praksis (Vygotskij et al., 2001). I det sosiokulturelle perspektivet overføres kunnskap via redskaper som språk, tegn og symboler, det vi kaller mediert læring, og i tett sammenheng med konteksten den inngår i, definert som situert læring (Lillejord et al., 2013).

3.1.1 Fenomenologi og hermeneutikk

Jeg valgte et fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv for å kunne besvare studiens problemstilling. I følge Kvale og Brinkmann (2015) handler fenomenologi om å forstå og kunne beskrive hvordan sosiale fenomener oppleves i andre menneskers livsverden. Forskere innenfor den fenomenologiske retningen søker felles trekk ved erfaringer som deltakere i et prosjekt gir uttrykk for. På bakgrunn av slike erfaringer kan en generell forståelse av det fenomenet vi studerer komme til syne (Thagaard, 2018). I min studie gjøres en fenomenologisk tilnærming til pedagogers erfaring med faglig inkludering, slik opplevelsene fremstår i pedagogenes livsverden. Thagaard (2018) forklarer begrepet livsverden som en subjektiv opplevelse av den konkrete virkeligheten vi møter i dagliglivet.

Filosofen Edmund Husserl regnes som grunnleggeren av fenomenologien (Hovd, 2021). Han mente det essensielle var å gå til tingene selv for å undre seg og finne kunnskap, framfor å la

seg styre av fordommer eller det vi forventer å finne. Husseler brukte begrepet *epoche* om å unngå og ta stilling til det man ikke har sikker kunnskap om. Mitt mål har i så måte vært å gå fordomsfri inn i forskningsintervjuene, møte mine informanter med *epoche*. Ved innhenting av empiri har jeg forsøkt å sette min egen forforståelse til side for å komme nærmere informantenes erfaring med faglig inkludering.

Hermeneutikken er læren om fortolkning av tekster. En av hermeneutikkens grunntanker er at vi alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger. Mennesker tolker verden gjennom sine personlige erfaringer, og erfaringene fungerer som eksempler på hvordan ting er i vår bevissthet. Hans-Georg Gadamer (1989), sitert i Gilje og Grimen (1993), kaller dette *forforståelse*. Forforståelsen vår er helhetlig og kan forandres, den innbefatter også språk og begreper. At vi har ulike forståelseshorisonter gjør at vi kan se det samme på ulike måter. All fortolking skjer i dynamikken mellom det vi skal fortolke og vår egen forforståelse.

Forståelsen må alltid sees i sammenheng med konteksten erfaringene forekommer i. Vi bygger vår forståelse på det vi allerede vet og har erfart, forandrer våre oppfatninger og får en dypere forståelse i møte med nye og konkrete erfaringer som ikke passer inn i den forståelsen vi allerede har. Gilje & Grimen (1993) beskriver en stadig, sirkulær bevegelse mellom helhet og del, og kaller prosessen *den hermeneutiske sirkel*.

I min studie fungerte hermeneutikken som fortolkningsramme da forskningsfunnene skulle analyseres. Hermeneutikken hjalp meg å bli bevisst min forforståelse slik at jeg kunne utvikle ny kunnskap og dypere innsikt ved å legge nye perspektiver til dem jeg allerede hadde. På den måten ble erfaringene mine fra praksisfeltet en styrke. Min forforståelse knyttet til inkludering er påvirket av mange års arbeid med barn og unge med behov for spesialpedagogisk tilrettelegging i barnehage, grunnskole og videregående skole. Den er også farget av teori jeg har lest, foredrag jeg har hørt og forelesninger jeg har deltatt på.

Filosofen Michael Polany, sitert i Gilje og Grimen (1993), beskriver taus kunnskap som deler av forforståelsen vår som ikke er uttalt eller språklig formulert. Vi har gjerne ikke noe reflektert og bevisst forhold til taus kunnskap, samtidig kan den virke styrende på måten vi tolker ting rundt oss, og forholder oss til fenomener på. I fortolkningsprosesser er det ekstra viktig å være bevisst på den tause kunnskapen. Som forsker bør man prøve å legge til side egne antakelser og fordommer knyttet til fenomenet som studeres, for på den måten kunne gå mest mulig fordomsfri inn i forskningen (Postholm et al., 2018). Å være oppmerksom på sin egen subjektivitet, og kunne legge denne frem som del av konteksten for funnene, er viktig i et troverdig forskningsarbeid.

3.2 Forskningsdesign, gjennomføring av datainnsamling og analyse

Skissen for hvordan et forskningsprosjekt legges opp, kalles et design. Det beskriver den faglige konteksten for undersøkelsens hvem, hva, hvor og hvordan (Thagaard, 2018). I denne delen vil jeg først beskrive kvalitativ forskningstilnærming og det kvalitative forskningsintervjuets egenart og fordeler. Deretter vil jeg gjøre rede for utvelgelsen av informanter, utforming og utprøving av intervjuguiden og av gjennomføringen av intervjuene. Avslutningsvis forklarer jeg hvordan analyseprosessen er utført.

3.2.1 Kvalitativ forskningstilnærming

Tema for forskningsstudiet bør være styrende for valg av metode (Kvale & Brinkmann, 2015). Nyeng (2012) beskriver skillet mellom kvantitativ og kvalitativ metode som bruk av ulike verktøy til ulike formål (Nyeng, 2012). *Kvantitativ forskning* har til hensikt å produsere meningsfullt tallmateriale om menneskelige og sosiale forhold, gjerne ved hjelp av spørreskjema eller strukturert observasjon. *Den kvalitative metoden* vil få fram subjektive opplevelser av hvordan virkeligheten oppfattes (Nyeng, 2012). Det samsvarer godt med min studies problemstilling, jeg har derfor valgt å bruke kvalitativ metode i min forskning. En styrke med kvalitativ forskning er muligheten for å innhente *rike intervjudata*, forstått som utdypende og nyanserte svar fra informantene. Nok en fordel med kvalitativ forskning er forskerens anledning til å bevege seg forover og bakover i prosessen. Dette erfarte jeg som en positiv mulighet underveis i arbeidet, da jeg etter interessante funn i datamaterialet hentet inn ny teori.

3.2.2 Det kvalitativt forskningsintervjuet

Postholm et al. (2018) beskriver tre former for intervju, det strukturerte intervjuet, det ustrukturerte intervjuet og det semistrukturerte intervjuet. Jeg valgte å bruke semistrukturert intervju som metode for å forsøke å få tak i, og forstå, informantenes perspektiv. Ordet «semi» betyr *halv*, dette synliggjør intervjuformen som delvis strukturert. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) bør semistrukturerte intervju utføres i overensstemmelse med en intervjuguide med forhåndsbestemte tema, som ikke behøver å komme i noen bestemt rekkefølge.

I forberedelsesfasen antok jeg at hovedområdene i intervjuguiden kunne tjene som kategorier i analysearbeidet. Samtidig bestemte jeg meg for å være åpen for hva informantene ville

fortelle og la materialet «snakke» underveis og vise vei for nye koder. Denne måten å planlegge kodingsarbeidet på, kalles *abduktiv tilnærming*. Abduktiv tilnærming gir forskeren mulighet til å utvikle nye teoretiske perspektiver gjennom analyseprosessen. Samtidig gir teoretisk forankring innspill til hvordan forskeren kan utvikle en forståelse av det innsamlede datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Intervjuguiden min var tredelt. Første del bestod av faktaspørsmål knyttet til informantenes utdanningsbakgrunn og yrkeserfaring. Hoveddelen inneholdt substansspørsmål utledet fra de tre forskningsspørsmålene. Jeg forsøkte å holde spørsmålene enkle, nøytrale og åpne. Siste del åpnet for sluttkommentarer til intervjuets tematikk og intervjuprosessen. Jeg ønsket å gi informantene anledning til å fortelle relativt fritt innenfor forhåndsbestemte tema i intervjuguiden, i håp om å få fram flere nyanser og perspektiver enn ved å benytte lukkede, forhåndsbestemte spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtidig hadde jeg en liste med oppfølgingsspørsmål klare, og planla å bruke dem og be om presiseringer for å sikre informasjonen jeg var ute etter.

3.2.3 Utvalg og gjennomføring

Kvalitative studier kjennetegnes ofte ved et begrenset antall informanter. Det ble derfor viktig for meg å gjøre utvelgelsesprosessen hensiktsmessig og målrettet for å sikre rik informasjon rundt problemstilling og forskningsspørsmål (Patton, 2014; Thagaard, 2018). Jeg gjorde et strategisk valg på bakgrunn av følgende tre kriterier: a) pedagogisk utdannelse, b) undervisningsstilling i videregående skole og c) erfaring med spesialundervisning.

Før rekrutteringsprosessen søkte jeg Norsk Senter for Datasikkerhet, heretter NSD, om vurdering av prosjektet. Etter noen justeringer ble prosjektet godkjent. For å finne kandidater som passet kriteriene sendte jeg epost til alle videregående skoler i mitt hjemfylke. I eposten orienterte jeg om studien og ba rektorene distribuere henvendelsen til aktuelle kandidater. Jeg sendte i tillegg epost til alle pp-kontorene tilknyttet de videregående skolene i fylket. Jeg mottok svar fra fire videregående skoler, men ingen tilbakemelding fra pp-kontorene. Fem informanter fra videregående skole ble valgt ut etter å ha drøftet deltakelse med dem per telefon. Underveis i telefonsamtalene fikk jeg inntrykk av at disse fem hadde verdifull erfaring på området jeg ville undersøke. En av informantene trakk seg fra undersøkelsen på grunn av stort arbeidspress i jobben. De fire gjenværende informantene mottok et utfyllende informasjonsbrev med samtykkeerklæring.

Hvor stort et utvalg skal være for å kunne utforske og besvare en gitt problemstilling, beror på flere forhold. I mitt tilfelle var overnevnte kriterier det viktigste. Thagaard (2018) skriver at et utvalg ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre intervjuene, bearbeide og analysere dataene på tiden og med ressursene som er til rådighet. Samtidig må forskeren ha nok data til å kunne besvare forskningsspørsmålene. Et metningspunkt vil nås der tilføring av nye data ikke bidrar til nye funn. Et lite antall informanter kan være sårbart dersom noen trekker seg, noe jeg fikk erfare. Jeg bestemte meg for å utføre de fire intervjuene, og deretter vurdere behovet for flere informanter.

Informantene i min studie representerer studieprogrammene restaurant- og matfag, helse- og oppvekstfag og studiespesialisering. Jeg intervjuet 2 menn og 2 kvinner. Blant informantene var det stor variasjon i undervisningserfaring fra videregående skole (5- 35 år). Tre av informantene hadde andre profesjonsutdanninger i tillegg til pedagogisk utdanning, halvparten av informantene hadde mastergrad i spesialpedagogikk i tillegg til sin pedagogiske utdanning.

Jeg holdt et prøveintervju i forkant. Det ble en kvalitetskontroll av spørsmålene, intervjuguiden som helhet og det tekniske utstyret. Jeg fikk dessuten anledning til å øve på rollen som objektiv og lyttende forsker. Etter prøveintervjuet gjorde jeg noen mindre endringer i intervjuguiden. Gjennomføringen av intervjuene foregikk digitalt gjennom *Microsoft Teams*. Lydopptak av intervjuet ble gjort og lagret via appen *Nettskjema-diktafon*. Nettskjema er et verktøy for utforming og gjennomføring av spørreundersøkelser og datainnsamling på nett for universitets- og høyskolesektoren og driftes av Universitetets senter for informasjonsteknologi ved UiO (Universitetet i Oslo, 2017). Hvert intervju hadde en varighet på cirka 45 minutter.

3.2.4 Analyse

I analyse av kvalitative data blir datamaterialet sortert og organisert på en spesiell måte. Mitt analytiske rammeverk viser hvilke verdier og teoretisk perspektiv jeg som forsker anser som viktige når jeg skal forstå og tolke mine data. Jeg brukte mye tid på å vurdere hvilken tilnæringsmåte som ville være best egnet for å rekonstruere informantenes erfaringer, slik at jeg kunne bruke dem for å besvare studiens problemstilling. Rett etter hvert intervju startet den manuelle transkriberingsprosessen, hvor intervjuet ble skrevet ut ordrett og i sin helhet, etter lydopptaket. Formålet med transkripsjon er å fange opp samtalen i en form som best mulig ivaretar og representerer det informanten ønsker å formidle (Malterud, 2017).

Det er alltid en sjans for at virkeligheten, slik informantene skildrer det, blir noe omformet i prosessen, selv med detaljert gjengivelse ord for ord. Dette fenomenet omtaler Malterud (2002) som *fordreining*. Jeg gjorde mitt ytterste for å gjengi den muntlige samtalen og det informantene meddelte på en nøyaktig og lojal måte, slik jeg oppfattet det under intervjuene. Kvale og Brinkmann (2015) viser til at det ikke fins noen universell form eller kode for transkripsjon av forskningsintervjuer, fra muntlig til skriftlig form. De skriver videre at valg av språklig stil for transkripsjon har betydning for hva som er gyldig overføring fra muntlig til skriftlig form. Jeg har valgt en skriftspråknær transkribering, utelatt dialektformer (Tjora, 2020) og hatt søkelys på mening, ikke språklige detaljer.

Et analyseredskap bør være fleksibelt slik at forskeren kan bevege seg fram og tilbake, og veksle mellom å se på små enheter og større sammenhenger i materialet. Etter å ha vurdert ulike analyseredskap, falt valget på systematisk tekstkondensering, inspirert av Malterud (2017). Malterud deler analysen av meningsinnhold i et datamateriale i fem hovedfaser. I min studie er de tre første fasene fenomenologisk forankret, de to siste fasene er i større grad forankret i hermeneutikken:

- Helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold
- Koder, kategorier og begreper
- Kondensering
- Sammenfatning
- Rapportering

Jeg startet første fase med å lese gjennom alle de transkriberte intervjuene for å danne meg et helhetsinntrykk. Jeg skrev et oppsummerende notat fra hvert intervju og uthevet det jeg foreløpig mente kunne være sentrale tema. Samtidig slettet jeg innhold som jeg ikke syntes var relevant for problemstillingen. Dette kaller Malterud *fortetting* av teksten. Fordi jeg hadde utformet intervjuguiden med utgangspunkt i forskningsspørsmålene, følte jeg at en del nøkkelbegreper allerede var gitt som foreløpige deduktive koder. I andre fase lagde jeg en tabell med kolonner for disse kodene/nøkkelbegrepene (*samarbeid, differensiering, støttestrategier* og så videre), og kopierte innhold fra første intervju inn der jeg mente det passet. Jeg bestemte meg for å bruke et fargekode-system, der hver informants utsagn ble markert i ulike farger. Dette tenkte jeg ville skape oversikt senere i prosessen, da datamaterialet skulle sammenfattes. Allerede i første intervju fikk jeg behov for å legge til

flere kolonner i tabellen, fordi informanten tok opp forhold jeg ikke fikk til å passe inn i de etablerte kodene. Denne erfaringen stemmer med det Thagaard (2018) belyser i forhold til at samtalen i det kvalitative forskningsintervjuet også styres av det informanten bringer opp underveis. For hvert intervju utarbeidet jeg dermed flere koder. Da alle de fire intervjuene var delt opp på denne måten, gikk jeg nøye gjennom transkripsjonene for å forsikre meg om at alle meningsbærende elementer var tatt med. Thagaard (2018) skriver at kodingsprosessen tvinger forskeren til å gjøre seg kjent med hver minste detalj i materialet, og det opplevde jeg stemte. Erfaringer jeg gjorde ved å sette inn utsagn i tabell og fargekode, var at dette lettet prosessen. Ikke minst skapte inndelingen en visuell oversikt og forståelse av hver enkelt informants erfaringer. Jeg valgte likevel å ha de transkriberte intervjuene tilgjengelig under hele skriveprosessen, for å fastholde et helhetsbilde fra hver informants besvarelse.

I den tredje fasen forsøkte jeg å sammenfatte meningsinnholdet i kodene jeg hadde laget. Målet var å redusere antall koder i kategorier som omhandlet samme tema. I denne kondenseringsfasen oppdaget jeg at noe av det som kom fram i intervjuene kunne passe inn under flere ulike kategorier. Fjerde fase, det Malterud kaller rekontekstualisering, foregikk mens analysen ble skrevet ut. Jeg gikk da over til et mer hermeneutisk perspektiv i arbeidet med å utforme egne beskrivelser av informantenes erfaringer, med utgangspunkt i datamaterialet. Dette var et møysommelig arbeid som krevde stor nøyaktighet slik at meningsinnholdet ikke skulle bli endret. Jeg erfarte at nøkkelbegrepene fra intervjuguiden, og kodene jeg satte på, alene ikke var tilstrekkelig for å forstå meningen i informantenes utsagn og erfaringer. Derfor måtte jeg bevege meg dypere inn i innholdet for å kunne sette ord på det informantene formidlet, få øye på mønstre, likheter og ulikheter i empirien. Her ble min forforståelse i noen grad utfordret da informantene la fram *andre* erfaringer enn jeg hadde. Malterud (2017) påpeker at en ikke uvanlig feil i forskning er å la forforståelsen stå i veien for kunnskap som kan komme fram i forskningsmaterialet. Dette forsøkte jeg å tenke bevisst på underveis i analysearbeidet, ikke minst fordi jeg selv har erfaring med spesialundervisning som pedagog i videregående skole og forsket på min egen yrkesgruppe. Jeg fikk dermed erfare den hermeneutiske sirkelen gjennom at ny kunnskap om inkluderende praksis ble konstruert i min bevissthet. I presentasjonens drøftingskapittel ble Malteruds femte og siste fase utført. Da drøftet jeg hovedfunnene i lys av gjeldende lovverk, teori og forskningsbidrag, samt egne erfaringer.

3.3 Kvalitet i studien

Å arbeide vitenskapelig innebærer å ha evne til å tenke systematisk og ha et kritisk blikk på egen rolle når man søker kunnskap. Det innebærer å vurdere verdien av det jeg leser og gjør, hvordan jeg møter informantene mine og tolker det de forteller. Et refleksivt syn på egen forskning innebærer å være bevisst på, og kunne diskutere, hvordan forskeren og forskningsarbeidet påvirker og former hverandre gjensidig. Jeg vil nå vurdere mitt arbeid opp mot begrepene validitet og reliabilitet.

3.3.1 Indre og ytre validitet

I min studie innebærer validitet vurderinger av om metode og resultat er troverdige og gyldige i forhold til problemstillingen og virkeligheten jeg har undersøkt. Silvermann (2014), referert i Thagaard (2018), sier at vi kan styrke troverdigheten ved å vektlegge teoretisk gjennomsiktighet, transparens, i et forskningsprosjekt. Innledningsvis definerte jeg begrepene som skulle benyttes i forskningsundersøkelsen. Jeg har også beskrevet mitt teoretisk ståsted og vist hvordan analysen har ligget til grunn for tolkninger og konklusjoner jeg har gjort. Like viktig som transparens er å sikre at jeg som forsker har forstått *meningen* i det som blir sagt i intervjuene. I intervjuene stilte jeg oppfølgingsspørsmål for å sikre at jeg fikk tak på det informanten ville formidle (Kvale & Brinkmann, 2015). I presentasjonen har jeg gjengitt direkte sitater for å vise til hva informantene mine faktisk har svart.

Ytre validitet knyttes til hvor vidt forskningsfunn kan være overførbare for andre utvalg enn de som er forsket på. Min studie er begrenset til fire pedagogers erfaring med faglig inkludering i videregående skole, og funnene representerer deres erfaringer. Utvalget er gjort ut fra bestemte kriterier og er ikke representativt for hele populasjonen. Resultatene fra denne studien kan dermed ikke generaliseres.

3.3.2 Reliabilitet

Å forklare hvordan vi utvikler data, styrker studiens pålitelighet. I følge Kvale og Brinkmann (2015) er reliabilitet *nøyaktigheten* i forskningsresultatene. En metode for å styrke reliabiliteten i en undersøkelse kalles *metodetriangulering*. Det innebærer å bruke flere metoder, ulike datakilder eller flere uavhengige forskere for å se om man kommer fram til samme resultat i en undersøkelse. I mitt tilfelle vurderte jeg kombinasjonen av intervju og observasjon, men planen om observasjon ble skrinlagt på grunn av pandemi-restriksjoner.

Thagaard (2018) hevder at en forskningsprosess som er solid beskrevet og argumentert for, likevel kan gi en tilfredsstillende reliabilitet. Jeg har forsøkt å gjøre mitt forskningsprosjekt så transparent som mulig i alle ledd, og tilstrebet redelighet ved beskrive hvordan data er blitt utviklet gjennom forskningsprosessen. Jeg har også vært bevisst på å skille mellom informasjonen som kom fram i intervjuene, og egne vurderinger av denne informasjonen. Det har vært viktig for meg å ha dekning i datamaterialet for konklusjoner jeg har trukket.

3.4 Etiske overveielser og perspektiver

Kvale og Brinkmann (2015, s. 95) påpeker at intervjuforskning er fylt med moralske og etiske spørsmål. Ifølge Johannessen et al. (2016) aktualiseres etikken ekstra sterkt i samfunnsforskning fordi vi der rører ved enkeltindivider og forholdet mellom mennesker. De forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap og humaniora, juss og teologi, regnes som *konkretiseringer* av forskersamfunnets grunnleggende normer og verdier og forplikter både individer og institusjoner (NESH, 2016). Jeg vil i det følgende beskrive noen etiske perspektiver jeg har tatt høyde for underveis i prosessen.

3.4.1 Informert samtykke

Begrepet *informert samtykke* baserer seg på et moralsk prinsipp om individets evne og rett til selv å bestemme sine handlinger. Før en informant bestemmer seg for å delta i en undersøkelse, skal hen orienteres om formålet med studien og om hvordan studien skal foregå. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker viktigheten av at informanten ikke villedes. I min kontakt med mulige informanter var jeg derfor nøye med å informere skriftlig og muntlig, og gi mulighet til å stille spørsmål. Informasjonsskrivet fulgte en fast mal fra Nord Universitet. Her orienterte jeg om temaene jeg ville spørre om og informerte om prinsippet frivillig deltakelse, samt retten til å kunne trekke seg fra studien underveis. Et viktig prinsipp er at deltakelse i en studie ikke på noen måte skal kunne skade eller være til ulempe for deltakerne. Nyeng (2012) presiserer at hensynet til enkeltindividet skal alltid gå foran samfunnets nytte av ny kunnskap. Under selve intervjuet bør man som forsker være var på, og ydmyk for, informantens grenser. En bør også vurdere hva som skal med av det informanten forteller, og hvordan det fremstilles i rapporteringen. I kvalitativ forskning vil tillit være både en verdi og et virkemiddel. Forholdet mellom forsker og informant utgjør en spenning som

det er viktig å være bevisst på. Tillit bygger ofte opp relasjoner som gjør at samtaler kan gå enklere, men om fortrolighet *kun* etableres som et virkemiddel for å kunne innhente datamateriale, kan dette virke uetisk.

3.4.2 Konfidensialitet

Konfidensialitet omhandler informasjonssikkerhet. Å respektere anonymitet og ivareta allment personvern i forskning er formalisert gjennom juridiske regler. Det er viktig å ivareta integriteten til informantene både under selve intervjuet, og i etterkant, når resultatene skal presenteres. Hensynet til konfidensialitet omfatter også at informasjon begrenses til dem som har autorisert tilgang til den og lagres forsvarlig (Thagaard, 2018). NSD ga meg tillatelse til å behandle personopplysninger i samsvar med personvernlovgivningen knyttet til masterprosjektet. Disse opplysningene vil bli lagret frem til masterprosjektet mitt er avsluttet, og er oppbevart adskilt fra transkripsjonene. Ved rapportering har jeg anonymisert alle personopplysninger.

4 Presentasjon av funn

I kapittel 4 presenteres hovedfunnene i studien. Hovedtemaene i kapitlet knyttes til de tre forskningsspørsmålene, beskrevet i kapittel 1.2. Hvert hovedtema har sitt delkapittel.

Delkapittel 2, studiens hoveddel, har underkapitler. Forskningsspørsmål og kategorier forsøkes illustrert i følgende tabell:

Pedagogenes forståelse av begrepet faglig inkludering	Planlegging, gjennomføring og vurdering av spesialundervisning	Barrierer for faglig inkludering
Faglig inkludering er å kjenne elevens faglige nivå	Å tilpasse kompetansemålene	Forhåndsstemplet eller få starte på vgs. med blanke ark?
Faglig inkludering er å oppleve mestring og læringsutbytte	Å medvirke til egen læreprosess	Tid til samarbeid og bruken av ufaglærte i spesialundervisningen
Faglig inkludering handler om elevens egen opplevelse	Samarbeid om undervisningsplanlegging	Elevens egen opplevelse og frykten for å skille seg ut
	Organisering	Når elevsamarbeid blir en belastning
	Metoder og støttestrategier	
	Elevsamarbeid; å lære av hverandre	
	Den viktige elev-lærer relasjonen	
	Læringsutbytte	
	Å vurdere seg selv er vanskelig	
	Lærerne må gi vurderinger som elevene forstår	

Tabell 1: Forskningsspørsmål og kategorier

For å sikre anonymitet benevner jeg pedagogene i undersøkelsen *Informant 1*, *Informant 2*, *Informant 3* og *Informant 4*. Videre velger jeg å bruke det kjønnsnøytrale pronomenet «hen» når informantene omtales i analyse- og drøftingsdel. For å markere et tydelig skille mellom pedagogene jeg intervjuet, og pedagoger som omtales i intervjuene, vil jeg bruke henholdsvis

betegnelsen *informanter* og *lærere*. I analysen gjør jeg bruk av parafrasering, som betyr å skrive om informantens utsagn med mine egne ord. Det kan være en god måte å vise hvordan jeg har forstått og tolket kilden på. Jeg gjengir utvalgte direkte sitater for å illustrere informantens perspektiv, og for å vise at funnene er basert på faktiske forskningsdata.

4.1 Pedagogens forståelse av begrepet faglig inkludering

Ved analyse av informantens forståelse av faglig inkludering fant jeg tre kategorier, alle med et tydelig individfokus: a) faglig inkludering er å kjenne elevens faglige nivå, b) faglig inkludering er å oppleve mestring og læringsutbytte og c) faglig inkludering handler om elevens egen opplevelse.

Faglig inkludering er å kjenne elevens faglige nivå

Alle fire informanter trakk fram elevens faglige nivå da de skulle beskrive faglig inkludering. Informantene la vekt på at elevens faglige nivå måtte være kjent for å kunne gi best mulig tilpasset undervisning. God kjennskap til hver enkelt elev gjør det lettere å velge mål fra læreplanen og gi utfordringer som fører til progresjon i læringsarbeidet og et faglig utbytte. Informant 4 uttrykte: «Det er en balansegang å få til mestring og progresjon, og samtidig klare å henge med i klassen.»

Faglig inkludering er å oppleve mestring og læringsutbytte

Mestring ble løftet fram som viktig hos samtlige informanter. Informant 2 og 3 snakket om pedagogens *forarbeid* som vesentlig for elevenes opplevelse av å mestre. Dette gjaldt både tilpasning av mål fra lærerplanen, metoder og de direkte forberedelsene lærer ga elevene i forkant av felles undervisningsøkter. Informant 3 sa det slik:

Eleven må være forberedt på hva som skal skje i klasserommet og hva som forventes på en slik måte at hen kan yte faglig i klassefelleskapet. Det er lærers ansvar å hjelpe eleven med slike forberedelser, samt tilpasse det som er realistisk at eleven klarer å være med på.

Informant 1 erfarte at elever med spesialundervisning sliter med å oppleve mestring: «De har gått lenge på skolen og sjelden opplevd mestring». Informant 4 uttrykte at faglig inkludering var å gi elever med spesialundervisning tilfredsstillende læringsutbytte av undervisning på samme måte som normaleleven.

Faglig inkludering handler om elevens egen opplevelse

Den individuelle opplevelsen av inkludering ble spesielt trukket fram av Informant 3, som uttrykte at elever synes å ha ulike behov for tilhørighet i en klasse, og at lista for faglig inkludering burde legges i tråd med elevens egen målsetting og ønsker: [...] med ungdom må vi sjekke hva de føler i forhold til å være inkludert [...]. Senere i presentasjonen, under tredje forskningsspørsmål vil jeg skrive mer om elevens egen opplevelsen av å være inkludert, for dette tema ble trukket fram gjentatte ganger, og av flere informanter.

4.2 Planlegging, gjennomføring og vurdering av spesialundervisning

Denne delen ansees som studiens hoveddel og presenterer funn knyttet til pedagogenes praktiske utøvelse av faglig inkludering av elever med rett til spesialundervisning.

4.2.1 Undervisningsplanlegging

Da jeg analyserte informantenes måte å planlegge spesialundervisningen på, fant jeg følgende hovedkategorier: a) å tilpasse kompetansemålene, b) medvirkning på egen læreprosess, c) samarbeid om undervisningsplanlegging.

Å tilpasse kompetansemålene

Samtlige informanter fortalte at elever med spesialundervisning så langt det lot seg gjøre ble undervist ut fra samme kompetansemål som resten av klassen, men med individuell tilrettelegging og justeringer. Slike tilpasninger kunne være en forenkling eller reduksjon av kompetansemålene, eller en mer praktisk rettet tilnærming til lærestoffet. Slike justeringer ble synliggjort i elevens IOP. Informant 2 beskrev IOP som et arbeidsdokument som ble bygget ut med flere mål etter hvert som lærerne erfarte hvordan elevene jobbet. Hen erfarte at det var

store individuelle forskjeller på arbeidskapasiteten hos elever med IOP. Noen elever behøvde få og svært avgrensede mål å jobbe ut fra, andre elever kunne nesten ikke få nok arbeidsoppgaver. Informant 3 fortalte at en viktig brikke i arbeidet med tilrettelegging var å tidlig skaffe seg kunnskap om eleven og elevens sosiale og faglige behov. Dette skjedde gjerne i løpet av våren før eleven kom over til videregående skole. På den måten kunne skolen starte den konkrete undervisningsplanleggingen ut fra elevens behov allerede fra start i vg1. En måte å differensiere på var å hente kompetansemål fra grunnskolepensum. Informant 4 trakk fram verdien av å jobbe med sosiale mål, i tillegg til de faglige målene. I forhold til den gjennomgående undervisningsplanleggingen beskrev Informant 2 og 3 at ulike typer metodikk og lærestoff måtte prøves ut over tid, og at det ikke var mulig «å få til alt» fra starten av, uansett hvor gode intensjoner lærerne hadde. Informant 3 la vekt på at elevene var på rett nivå i forhold til hva de kunne mestre:

Om jeg ser de jobber på for lavt nivå, tar jeg en prat med faglærer og spør: tror du han kunne kommet seg høyere der, eller? Og motsatt, plages elevene går jeg i dialog med eleven og spør: Synes du dette blir for komplisert, eller vil du være her, nå opp her?

Medvirkning på egen læreprosess

Flere informanter løftet elevmedvirkning som sentralt i arbeidet med mål- og metodevalg. Informant 1 fortalte at hen sydde sammen et forslag til undervisningsopplegg ut fra kompetansemålene i faget, og forsøkte så å få elevene med på å diskutere innlæringsmetodene. Ofte ble det kompromisser innenfor rammene i læreplanen. Å være åpen for elevenes læringsstil og foretrukne studieteknikk var viktig for denne informanten, likeså å skape engasjement og nysgjerrighet, selv om det iblant kunne være vanskelig å få elevene «tent på temaet». Informant 2 mente også det var viktig å la elevene reflektere over metodevalg:

Spesielt i praktisk aktivitet, da spør jeg eleven, hva tror du blir beste måten å gjøre det på, hva tenker du er lurt å gjøre her, hvordan ser du for deg at du vil klare dette? Oppfordrer dem til å gjøre det de mestrer, for ellers blir det sånn en nedtur [...] For vi er ikke ute etter å kjøre dem ned, de må mestre, for det skal de bygge videre på [...]

Samarbeid om undervisningsplanlegging

Samtlige informanter mente det var viktig å samarbeide med andre lærere om undervisningsplanlegging. Informant 3 fortalte at spesialpedagogen på skolen der hen jobbet hadde et særlig ansvar for å innhente informasjon fra avgiverskolen om hvilke behov de nye elevene hadde, hvilke metoder som fungerte og hvilket utstyr og hvilke tilrettelegginger som ville trenes for å sikre et best mulig utbytte. Ved oppstarten av skoleåret ble informasjonen, som var sendt til elevens mapper fra grunnskolen, gjennomgått av pedagoger med undervisningsansvar. For den gjennomgående undervisningsplanleggingen beskrev informanten et tett samarbeid mellom kontaktlærer, faglærer og spesialpedagog. Skolen hadde forsøkt ulike modeller opp gjennom årene, og hadde landet på et samarbeid der spesialpedagogen har en nøkkelrolle i å se om elevene med IOP behøvde justeringer i forhold til kompetansemålene ved oppstarten om høsten. Utover i skoleåret overtok faglærerne mer og mer, og gjorde tilpasninger selv, ut fra kunnskapen de hadde fått om elevene gjennom egen undervisning. En felles forståelse av elevenes tilretteleggingsbehov ble trukket fram av Informant 4, som uttrykte at kontaktlærer var et viktig knutepunkt i det profesjonelle samarbeidet rundt eleven. Hen la vekt på at kompetansemålene og metodene de ulike lærerne valgte ut måtte stemme overens med elevenes sakkyndige vurdering.

Erfaringen informantene hadde med undervisningsplanlegging så ellers ut til å variere fra individuell planlegging til tett samarbeid mellom ulike faglærere, især når tverrfaglige tema skulle forberedes. Informant 1 sa: «Vi har kort tid til planlegging, det må ofte gjøres på kveldstid, for på dagtid er det så mange andre møter. Det stjeler tid!»

Samtlige informanter mente at samarbeid i lærerkollegiet var viktig og ga positive ringvirkninger. Om delingskulturen sa Informant 2:

Det hjelper å dele gode ideer ... [...] det skaper enorm motivasjon. Min personlige mening er at alt sammen skal kunne ordnes til beste for alle elever, det kommer bare an på hvordan man ser på det. Det er mange måter å lære på, og man kan lære fra ulike vinkler.

En av informantene uttrykte at samarbeidet *mellom lærerne* som hadde ansvar for elevene med spesialundervisning var det viktigste: «Det er veldig viktig at lærerne snakker sammen og ikke arbeider i hver sin ende. Vi er overhodet ikke avhengig av ledelsen, annet enn for ressurser og tillatelser. De har ikke god oversikt over hva vi driver med!»

4.2.2. Gjennomføring av spesialundervisning

Fire ulike kategorier kom til syne da jeg analyserte pedagogenes måte å gjennomføre spesialundervisningen på: a) organisering b) metodikk og støttestrategier og c) elevsamarbeid, d) elev-lærer relasjonen

Organisering

Da jeg bad informantene fortelle hvordan undervisningen i deres klasser ble organisert, kom ulike erfaringer til syne. Informant 1 hadde som utgangspunkt at alle elever skulle kunne undervises i klasserommet, men la til at elevene med spesialundervisning iblant gikk ut av klasserommet, og til nærliggende grupperom, for en mer praktisk rettet undervisning over samme tema. Da jeg spurte hvorfor de gikk ut, svarte informanten: «Det har vi gjort dersom elevene ikke får med seg noen ting som helst i gruppearbeid, eller når lærer har undervisning på tavla». Hen fortalte at gruppene ble bestemt på forhånd, etter tverrfaglige diskusjoner blant lærerne.

Informant 2 og 4 beskrev to faste nivåinndelte undervisningsgrupper i klassen, og gruppene hadde hvert sitt klasserom. Da jeg spurte Informant 4 om hvordan gruppeinndelingen ble gjort, sa hen: «[...] de fleste, faktisk, med IOP, havner i samme gruppe, av en eller annen grunn». Denne gruppen ble støttet av miljøarbeider i alle timer, i tillegg til faglærer.

Informant 3 forklarte at på deres skole ble undervisningen alltid tilrettelagt ut fra hvordan den enkelte eleven ønsket det. Det var alltid opp til eleven selv hvor hen ville motta sin undervisning, i klassefelleskapet eller ute på grupperom, med lærer 1-1 eller i liten gruppe. Om dette sa informanten: «Det blir en del ut og inn, men det er når eleven ønsker det selv».

Informant 4 forklarte at den faste undervisningsgruppen ble delt i mindre grupper ved behov, især i teorifagene:

[...] da lages små grupper der det ikke er tydelig hvem som trenger hjelp. En del av disse elevene vil ikke at det skal vises at de er svakere, lager liten gruppe som jobber på grupperom. Bytter litt, men ofte er elever med sterkere behov for hjelp med på disse gruppene, slik at de får en tettere oppfølging. Vi er heldig å ha grupperom tett på klasserommet. Lærer og miljøarbeider går litt imellom, selve gjennomgangen foregår i klasserommet, felles, så går gruppa ut med miljøarbeider, som gjerne forklarer enkelte

punkter som er gjennomgått i undervisningen. Ved selvstendig arbeid eller grupper går begge (lærer og miljøarbeider) rundt og hjelper.

Metoder og støttestrategier

Informantene ga flere eksempler på hvordan de tilrettela undervisningen metodisk og ga individuell støtte. Lærestoffet ble ofte visualisert gjennom å tegne eller lage tankekart på tavla, gjennom å se film eller gjennom bruk av digitale hjelpemidler. Å variere lærestoff og innfallsvinkler ble nevnt som viktige faktorer i læringsarbeidet. En av informantene fortalte at det ofte hjalp å lese tekstene i læreboka høyt for eleven, en annen erfarte at mest mulig praktisk læring, der eleven fikk *gjøre* for å forstå, var en god innfallsvinkel. Sistnevnte så et mønster i at elever med teoretiske vansker ofte hadde sin styrke i praktisk arbeid.

Samtlige informanter mente at elever med som fikk spesialundervisning hadde ekstra behov individuell støtte i læringsarbeidet. Informant 4 sa det slik: «Er du en som står og messer ved tavla [...], så mister du dem». Informanten mente det var viktig å ta signalene når elevene holdt på å ramle ut, slik at de kunne hentes inn igjen, engasjeres i noe eller få seg en luftetur: «Det er viktig å få dem opp av dvalen, for de er ofte trøtte og de har helt andre interesser enn det du prater om. Man må legge en ekstra innsats i det å engasjere elevene».

Støttestrategier som å gi ekstra pauser, repetere eller forenkle beskjeder og viktig informasjon ble nevnt som andre tiltak. Informant 1 forklarte at hen noen ganger valgte kollektive, praktiske aktiviteter i klassen når hen oppdaget at enkeltelever falt ut og ikke lenger var i læreprosessen. Noen minutter med bøy og tøy kunne dermed «skjerpe og nullstille» den eller de få som behøvde det best, uten at det ble synlig for alle. Informant 2 beskrev at særlig elevene med nevroutviklingsforstyrrelser fungerte ulikt fra dag til dag, og at det krevde ulik tilrettelegging og kognitiv fleksibilitet fra lærer. Det var også viktig å sikre at elever som strevde med språkforståelsen forsto hva det ble snakket om i klassen, og hvilke oppgaver som skulle gjøres. Å støtte gjennom forenklet språk og et rolig taletempo var metoder som hyppig ble benyttet. Med glimt i øyet beskrev denne informant at lærerne iblant kunne være intense i sin iver etter å få alle elever med: «Vi lærere er ofte gnagsår, ja kanskje blødende gnagsår iblant ... hos oss kan ingen gjemme seg bakerst i klasserommet!

Elevsamarbeid; å lære av hverandre

Informant 1 og 2 hadde positive erfaringer med elevsamarbeid. Informant 1 brukte begrepet *medlærer* om faglig sterke elever som dro de andre elevene med i læringsarbeidet. Hen erfarte at begge parter, på hver sin måte, fikk økt læringsutbytte av å jobbe sammen. Informant 2 beskrev at elevsamarbeid kunne løfte den faglig svake eleven og gi den faglig sterke eleven respekt og forståelse for elever som strever. Informant 4 hadde til dels positive erfaringer med elevsamarbeid, men mente at grupper der elevene hadde ulike læreforutsetninger fungerte best nå de løste praktiske oppgaver. Informant 4 la til at lærer burde bestemme gruppeinndelingen, for å sikre fremdrift og at ingen elever ble sittende igjen alene:

Om du setter sammen ei gruppe med bare svake, så går det ikke framover, man får ingen progresjon i det. Noe annet er om du setter sammen ei gruppe der de svake har noen flinkere å strekke seg etter og lære av.

(Da temaet elevsamarbeid ble drøftet med informantene, kom også motsatt erfaring fram fra Informant 2 og 4. Dette velger jeg å beskrive under forskningsspørsmål 3, i presentasjonens kapittel 4.3, motstand og barrierer knyttet til faglig inkludering i klasserommet.)

Den viktige elev-lærer relasjonen

Samtlige informanter belyste den viktige relasjonen mellom lærer og elev. To av informantene i studien trakk fram sammenhengen mellom en trygg og god relasjon til lærer og elevens læringsutbytte. Informant 1 mente at de svake elevene var ekstra avhengig av en god relasjon til læreren for å beholde motivasjonen. Hen pekte også på at en manglende eller dårlig relasjon kunne føre til angst og uro hos elevene, og at dette igjen kunne føre til at elevene ramlet ut av undervisningen eller ble mer innesluttet. Informant 4 framholdt den gode relasjonen som et viktig fundament for faglig læring, fordi læreren da kom i posisjon til å påvirke og motivere eleven til å ta imot læring. Informant 2 sa det slik: «Vi må skape relasjoner og trygghet, for da kommer læringa etter hvert. Det nytter ikke å pøse på faglig dersom det sosiale ikke er på plass, altså. Vi trenger ikke å være fagidioter heller».

Å oppleve at læreren ser deg og er til å stole på, ble av alle informanter trukket fram som viktig for å bygge opp elevens selvfølelse og trygghet i skolemiljøet. Flere av informantene hadde opplevd at elever kom til videregående skole med vonde relasjonelle erfaringer i bagasjen. For informant 3 var det viktig å lytte til elevenes ønsker og opplevelser, for

eksempel om de ville motta undervisning inne i klasserommet eller ute på mindre grupper. Slike samtaler ble tatt jevnlig for å sikre at elevens stemme ble hørt.

4.2.3. Vurdering av spesialundervisning

Da jeg analyserte hvordan informantene vurderte elever med spesialundervisning sin faglige utvikling, kom tre kategorier fram: a) læringsutbytte b) vanskelig å vurdere seg selv c) å gi vurderinger som elevene forstår.

Læringsutbytte

Sentralt i å vurdere spesialundervisningen står elevenes læringsutbytte. På spørsmål om elevens læringsutbytte av undervisningen i mindre grupper kontra i fellesklasserommet, erfarte alle fire informanter at læringsutbyttet ofte ble bedre ved undervisning i mindre grupper. Samtlige informanter var likevel innom problematikken med at å bli tatt ut av fellesundervisning kunne være stigmatiserende. Informant 3 uttrykte at det var en «hårfin balansegang» å ta elever ut fra fellesundervisningen, for elevene var svært vare på å bli tatt ut for mye, i redsel for å bli stigmatisert: «Da kan de si at det går fint å følge fellesundervisningen, selv om det egentlig ikke gjør det, bare for å få være en del av klassen». Informanten mente lærere generelt sett bør være forsiktig med å komme med for sterke råd om hvor eleven bør ha sin undervisning. Eleven må selv kjenne hva som blir rett for dem:

Ja, det er bra for læring å gå ut, men er det bra for inkluderingen av denne gutten eller jenta? For noen er det ingen problem (å gå ut av klasserommet), de er sterke og trygge i seg selv og går inn og ut uten problem, bryr seg ikke om hva andre sier [...] Men om eleven er veldig avhengig av klassen sin, så veier det (å være i klassefelleskapet) tyngre enn om utbyttet av undervisninga blir bra.

Informant 2 sa følgende om å bli tatt ut av klasserommet: «Elevene synes det er helt greit, men av og til må man bestemme litt for dem, oppfordre dem til å få denne hjelpen [...]». Denne informanten erfarte at eleven med spesialundervisning klarte å holde fokus bedre ved undervisning i mindre grupper, og trakk fram at elever med nevroutviklingsforstyrrelser kunne være blant dem. Informant 4 sa at elever med spesialundervisning fikk tettere oppfølging fra lærer ved gruppeundervisning: «Da alt skulle foregå i klasserommet var

enkelte elever et forstyrrende element, de klarte ikke å fokusere så mye på undervisninga, var urolige og forstyrret».

Å vurdere seg selv er vanskelig

Samtlige informanter sa at det kunne være vanskelig for elever med spesialundervisning å reflektere over sin egen innsats og faglige utvikling. Informant 2 sa: «De vil gjerne at vi skal fortelle hvordan de ligger an, og slippe å mene så mye om seg selv. Informant 3 erfarte at for de fleste elever med spesialundervisning var det å vanskelig å vurdere seg selv, både faglig og sosialt. Flere av informantene opplevde at elevene hadde lav mestringstro og trakk ned egen innsats og egne resultater. Informant 4 trodde det kunne henge sammen med negative erfaringer fra årene i grunnskolen, og mangel på positive tilbakemeldinger fra miljøet rundt.

Informant 1 og 2 mente at å utføre praktiske oppgaver var en god metode for egenvurdering for elevene med spesialundervisning. Om arbeidet ble vellykket eller ikke, kunne det uansett danne utgangspunkt for å bygge bro mellom teori og praksis og bli til fine fagsamtaler, individuelt og i gruppe. Informant 2 sa det slik: «Ikke alt de gjør blir vellykket, men da ser de også hvordan de *ikke* skal gjøre det [...] Å selv få reflektere over hvordan oppgaven kan utføres på en annen måte, gjør at det sitter.» Samme informant uttrykte at elevene ofte kom med umodne refleksjoner og tanker, likevel var det viktig at læreren hørte på deres synspunkter. Å stille motspørsmål kunne endre elevenes tenkemåte.

Lærerne må gi vurderinger som elevene forstår

Tre av informantene syntes det var krevende å gi vurderinger elevene forstod, og som samtidig var læringsfremmende. «Vi må være veldig konkrete, forenkle ord og begreper ... [...]», sa Informant 3 og forklarte at vurderingsbegrep og kriterier i videregående opplæring ofte er ganske komplekse. Informant 1 mente det var viktig å gi elevene med spesialundervisning en ny mulighet til å bli vurdert dersom svarene deres hadde mangler eller var feil. Informanten poengterte at hen ikke ønsket å bidra til ytterligere press på sårbare elever, og inngikk gjerne kompromisser dersom eleven strevde med å gjøre seg selv vurderbare. Informant 4 fortalte at lærerne jobbet i team hvor de jevnlig drøftet elevens progresjon og vansker, og fant løsninger sammen.

4.3. Barrierer for faglig inkludering

Ved analyse av informantenes syn på hva som kan være barrierer i arbeidet med faglig inkludering, kom følgende kategorier tydelig fram: a) forhåndsstempel eller blanke ark b) tidspress og bruken av ufaglærte i spesialundervisningen, c) elevens egen opplevelse, og frykten for å skille seg ut og d) når elevsamarbeid blir en belastning

Forhåndsstemplet eller få starte på vgs. med blanke ark?

I intervjuene kom det fram at skolens intensjoner om tilrettelegging for elever med spesialundervisning også kunne bli vanskelig for elevene. Informant 2 sa det slik: «Vi skal være forsiktig med stemplet fra grunnskolen om at elevene er sånn og sånn og sånn. Noen elever tror jeg har hatt mer spesialundervisning enn de har hatt behov for». Denne informanten uttrykte at elever som hadde hatt spesialundervisning i grunnskolen ofte ble forhåndsdømt og satt i bås gjennom «formaliteter og papirer» fra avgiverskolene, og at det kunne gi begrensede muligheter i videregående. Både Informant 2 og 4 hadde opplevd å få elevinformasjon fra avgiverskolene eller PPT som «de ikke kjente igjen». Informant 2 hadde flere ganger sett elever med «heller dårlige framtidsutsikter» ende opp med fullført læretid og fagbrev etter videregående skole:

Det er viktig å se hele mennesket når nye elever begynner hos oss. Vi skal hjelpe dem å utvikle seg slik at de kommer ut av videregående skole rett vei, med beina først, slik at de skal kunne brødfø seg sjøl. For dét gjør noe med deg som menneske, i stedet for å tasse rundt på dagene og motta trygd».

Informant 4 beskrev at for mange elever ble videregående en ny start og blanke ark: «Mange har slitt seg gjennom grunnskolen og fått fritak fordi skolen ikke trodde elevene mestret, eller fordi skolen manglet ressurser for å få det til». Informanten mente det derfor var viktig å bli kjent med eleven og bygge opp en god relasjon før arbeidet med IOP startet.

Tid til samarbeid og bruken av ufaglærte i spesialundervisningen

Informant 1 pekte på at liten tid til felles planlegging og samarbeid omkring elever med spesialundervisning var en barriere for faglig inkludering. Mange møter på dagtid gjorde at lærerne ble sittende hjemme, hver for seg, med undervisningsplanlegging på kveldene. Informant 3 trakk fram bruken av ufaglærte i spesialundervisningen som en barriere. Hen

mente det var avgjørende å ha undervisningskompetanse i et fag for å kunne gi spesialundervisning i faget, spesielt når elevene skal vurderes med karakter. Informanten trakk videre fram den viktige evnen til å gå i faglig dialog med elevene, en oppgave ufaglærte ofte ikke klarte å håndtere godt nok.

Elevenes egen opplevelse, og frykten for å skille seg ut

Informantene 3 og 4 sa begge noe om elevens egen opplevelse av inkludering og tilhørighet i det sosiale fellesskapet. Informant 3 mente elevens egen følelse og oppfatning av å være annerledes og stå utenfor fellesskapet kunne være en barriere i arbeidet med inkluderende læringsfellesskap.

Det er den sosiale biten de føler går fra dem, de blir ikke invitert på de samme festene eller inkludert i det som skjer. Jeg ser at korona-året har gjort det veldig synlig hvem som er akseptert i klassen eller ikke. Inkluderingsbiten, nei den blir jeg som lærer aldri helt fornøyd med, fordi elevene selv aldri blir helt fornøyd.

Informant 4 problematiserte at noen elever med spesialundervisning ikke ville skille seg ut, ved for eksempel å bruke lese- og skrivestøttende programmer mens de satt i klasserommet:

Det er vanskelig å være inkluderende på den måten vi vil være, når eleven har behov for så mye tilrettelagt undervisning. Å få til å gjennomføre den i klasserommet når eleven samtidig ikke ønsker å fremtre som spesiell og en med problemer ...

Når elevsamarbeid blir en belastning

I forskningsspørsmål 2 trakk to av informantene elevsamarbeid fram som en god metode for å få til faglig inkludering, dette ble belyst i 4.2.2. Elevsamarbeid ble også betegnet som en *barriere* i arbeidet med faglig inkludering, og dette belyses nå. Informant 3 pekte på at elevsamarbeid kunne være krevende og bli en belastning for de faglig sterke elevene. Hen erfarte at elever kunne bli slitne av å ta ansvar for elever som ikke klarte å bidra på lik linje med de andre i gruppa. Dette skjedde når elevene kom et stykke ut i skoleåret, og oppgavene begynte å bli omfattende og komplekse: «Da kommer de og sier at de er lei av å passe på at eleven får gjort sin del, får levert [...] de ber om å få slippe å ha denne personen på gruppa og heller få arbeide alene». At elevene blir slitne av å vise omsorg, betegnet Informant 3 som «sårt for alle parter». Hen beskriver at elevene kunne være venner inntil det ble en belastning

å være hjelper: «Gå aldri over det punktet, for da kan de svake elevene bli ekskludert på et øyeblikk!»

Informant 4 omtalte elevsamarbeid som «både en styrke og en klamp om foten»: «Ofte skli slike gruppearbeid ut, da blir det sånn at de sterke trer fram og gjør et stykke arbeid, mens andre halvsover seg gjennom det». Informanten erfarte at dersom elevsamarbeid ble trukket for langt, kunne det «rett og slett bli for tøft».

5 Drøfting

Jeg vil nå drøfte studiens hovedfunn i lys av relevant teori, lovverk og styringsdokumenter samt tidligere forskningsbidrag presentert i kapittel 2. Jeg gjør i tillegg bruk av egne erfaringer fra praksisfeltet i forsøk på å forstå resultatene. Drøftingen skal prøve å besvare følgende problemstilling:

Hvilken erfaring har pedagoger i videregående skole med faglig inkludering av elever med rett til spesialundervisning?

I analysen av forskningsfunnene mine avdekket jeg *flest* erfaringer knyttet til det smale, individrettede perspektivet. Faglig inkludering ble i stor grad praktisert gjennom å balansere ulike forhold knyttet til eleven med spesialundervisning sine behov. Betydningen av samarbeid i lærerfellesskapet, for å sikre kvalitet i arbeidet med elever som fikk spesialundervisning, ble også bredt omtalt. Et tredje hovedområde som kom til syne da jeg så forskningsfunnene i sammenheng var de trygge, gode relasjonenes betydning, samt det å ha et helhetlig perspektiv på eleven. Disse tre hovedområdene, som er utledet av forskningsspørsmålene, anser jeg for å være de mest sentrale funnene i min studie.

Problemstilling forsøkes dermed besvart gjennom følgende overskrifter:

- *Individualisering; en balansegang mellom faglige behov og behovet for «å være som alle andre»*
- *Samarbeid, holdninger og verdier i det profesjonelle læringsfellesskapet*
- *Den gode relasjonens betydning; å se hele mennesket*

5.1 Individualisering; en balansegang mellom læringsutbytte og «å være som de andre»

Informantene i studien erfarte at de måtte kjenne til elevens faglige nivå, erfaringer og forkunnskaper for å kunne gjøre individuelle tilpasninger i undervisningen. Dette samsvarer med funn fra tidligere forskning (Bjørnsrud & Nilsen, 2019; Lidström et al., 2020). Mitchell bruker begrepet «Education that Fits» (Mitchell & Sutherland, 2019), noe jeg mener er et godt bilde i denne konteksten. Det kan tenkes at lærere i videregående skole har gode

forutsetninger for å bli kjent med elevene. Dette fordi elevtallet per klasse i videregående skole tradisjonelt sett har vært lavere enn i grunnskolen (Markussen et al., 2019). På den andre siden er videregående skole basert på et faglærersystem der hver lærer kun har ett, eller noen få fag med hver klasse. Det kan igjen bety begrenset tid til å bli ordentlig kjent med hver enkelt elev, slik at en trygg og god relasjon kan etableres.

Kjennskap til faglige forutsetninger henger blant annet sammen med sammen med hvilke forberedelser pedagoger i videregående skole gjør før de tar imot nye elever med særskilte opplæringsbehov. Mens en av informantene i studien forklarte at hen detaljert gikk gjennom elevenes mapper fra grunnskolen, sa to av de andre informantene at «formaliteter og papirer» ikke var særlig viktig. Sistnevnte ønsket ikke å danne seg inntrykk av eleven gjennom «elevstemplingen» som fulgte med i form av dokumentasjon på elevens vansker og opplæringsbehov. En annen informant sa at hen ønsket å møte elevene med åpent sinn og blanke ark. Jeg tenker at en balanse mellom disse to kan være hensiktsmessig. Fra forskning kjenner vi til at manglende forhåndsinformasjon kan føre til et dårligere opplæringstilbud enn eleven *burde og kunne fått* fra starten på videregående skole (Markussen et al., 2019).

Marginalisering av elever som mottar spesialundervisning belyses også gjennom forskning (Barneombudet, 2017; Nordahl, 2018; Wendelborg et al., 2017). En av informantene mine trodde at noen elever hadde hatt mer spesialundervisning enn behovet tilsa. En klar ulempe er at spesialundervisning i noen tilfeller legger lista for lavt i forhold til nivå, gjør eleven uselvstendig og til en underlyter. Der undervisningen foregår utenfor klasserommet, i segregerte løsninger, kan eleven dessuten gå glipp av fordelen med å lære av, og sammen med, sine medelever (Festøy & Haug, 2017; Hattie & Goveia, 2013; Mitchell & Sutherland, 2019; Nordahl, 2010). Som nevnt innledningsvis gjør frykten for å bli stående utenfor det viktige fellesskapet at enkelte ungdommer velger bort spesialundervisning i videregående skole. Den betydelige reduksjon i andelen elever med spesialundervisning fra tiende klasse og til vg1 kan ha sammenheng med elevenes egne ønsker om ikke å skille seg ut (Markussen et al., 2019). Nok en forklaring kan være at struktur og organisering i seg selv reduserer behovet for spesialundervisning i videregående skole, sammenlignet med grunnskolen, noe informantene i min studie også var inne på.

Samtlige informanter beskrev at elevene med spesialundervisning fulgte klassenes fagplaner så langt det lot seg gjøre. Tilpasninger ble i stor grad gjort i samarbeid med elevene selv, spesielt i forhold til metodevalg. Dette er i samsvar med lovverk (Opplæringslova, 1998) og

Utdanningsdirektoratets beskrivelser av tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Informantene forklarte at det i noen tilfeller var nødvendig å hente kompetansemål fra grunnskolepensum for at eleven skulle kunne oppleve mestring. Støtte for dette fins hos Csikszentmihalyi (2014), som bruker begrepet *flytzone* om balansen mellom faglige utfordringer og elevens ferdigheter. Også Deci og Ryan (2000) understreker at elever må få oppgaver som er tilpasset deres kompetanse.

En informant fortalte at hen alltid tok elevens ønsker i forhold til metoder og innhold på alvor. En annen understreket at variasjon i metodevalget var viktig. Det harmonerer med hva Bjørnsrud og Nilsen (2019) beskriver som en av nøkkelfaktorene for å lykkes med inkluderende undervisning: Å ta i bruk et bredt spekter av visuelle og auditive læringsstrategier. Også overordnet del av læreplanverket anbefaler å bruke varierte læringsmetoder og arenaer (Kunnskapsdepartementet, 2017). På den andre siden erfarte flere av informantene at noen elever vegret seg for å bruke hjelpemidler og/eller alternative innlæringsmetoder i undervisningen, i frykt for å skille seg ut. I slike situasjoner ble undervisningssituasjonen en balansegang mellom læringsutbytte og behovet for å være som alle de andre.

Medbestemmelse i undervisningssituasjonen dreier seg også om *hvor* spesialundervisningen skal foregå. *Elevmedvirkning* i skolen presiseres i overordnet del av LK20: «Skolen skal være et sted der barn og unge opplever demokrati i praksis. Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Alle informantene i min studie sa at det var viktig å lytte til elevens ønsker. Samtidig tyder mine funn på en ulik praktisering av medbestemmelse når det kom til organisering av undervisningen. En av informantene fortalte at elevene alltid, og for hver undervisningsøkt, fikk avgjøre hvor hen ville motta sin undervisning, inne i klasserommet eller ute på gruppe. De øvrige informantene beskrev at lærerne delte elevene med spesialundervisning i mindre undervisningsgrupper ut fra det de antok ville gi best læringsutbytte, eller der ledelsen så det var praktisk mulig å sette inn ekstra personell. En av informantene uttrykte at hen «av og til bare måtte bestemme for elevene».

Overnevnte kan tyde på ulike syn blant informantene på hva elevmedvirkning og medbestemmelse innebærer. Det kan i tillegg illustrere det *asymmetriske* forholdet som fins mellom lærer og elev i undervisningssituasjonen. Drugli (2012) skriver at læreren befinner seg i en institusjonelt fastlagt maktposisjon overfor elevene. At informantene praktiserer ulikt

med hensyn til elevens medbestemmelse kan også knyttes til utøvelse av det overordnet del i læreplanverket kaller *pedagogisk skjønnsutøvelse* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Samtlige informanter erfarte at læringsutbyttet til elever med spesialundervisning ofte ble bedre ved undervisning i mindre grupper. Studien til Niemi og Laaksonen (2020) synliggjør liten grad av tilpasninger i den akademiske skolekulturen i finsk videregående skole. Denne forskningen styrker forståelse av det asymmetriske forholdet mellom lærer og elev, der læreren ofte sitter med beslutningsmyndighet i forhold til hvordan undervisningen legges opp.

To av informantene fortalte at skolen ved oppstart hadde organisert vg1-elevene i det aktuelle studieprogrammet i to klasser, etter nivå. Opplæringslovas §8-2 sier at elever kan deles i grupper etter behov i deler av opplæringen, loven presiserer at deling til vanlig ikke skal skje etter faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet (Opplæringslova, 1998). Her kan det se ut til at ulike tolkninger av lovverket gjør seg gjeldende.

En del større videregående skoler samler elever med spesialpedagogiske behov i egne tilretteleggingsklasser med spesialkompetanse blant lærerne (Markussen et al., 2019). At elever styres til enkelte videregående skoler, framfor til et bredere læringsfelleskap i sin nærscole, vil kunne bidra til at ordinærskolen ikke blir godt nok rustet til, og orientert mot, å gi elever tilpasset opplæring i form av spesialundervisning (Markussen et al., 2019). En fordel med tilretteleggingsklasser er derimot muligheten for å tilpasse undervisningen til elevenes nivå og forutsetninger, og på den måten sikre større grad av mestringsfølelse. Også av sosiale hensyn kan det være enklere å forholde seg til «andre som deg». For den faglige progresjonen sin del kan det tyde på at homogene grupperinger ikke gir det beste læringsutbyttet: En av informantene i min studie trakk fram fordelene med heterogene grupper, der elever med ulike faglige forutsetninger kunne lære av hverandre. Fordelen med heterogene grupperinger ble også trukket fram i den omfattende undersøkelsen fra European Agency for Development in Special Needs Education (Meijer, 2005). I det sosiokulturelle perspektivet ansees læring som en sosial prosess som utvikles i dialog og samarbeid mellom mennesker.

I diskusjonen om hvor spesialundervisningen bør foregå, løfter Olsen (2013) fram et interessant moment. Olsen peker på at et segregert undervisningstilbud iblant kan ha et inkluderende mål. At segregert undervisning noen ganger kan være pedagogisk begrunnet, illustrerte en av informantene ved å forklare at hen tidvis måtte trene spesifikt på ulike ferdigheter i 1-1 situasjoner med elevene. Slik ferdighetstrening kunne i noen tilfeller være avgjørende for at eleven skulle lykkes i samspill med medelever. Dette samsvarer også med

det Markussen et al. (2007) beskriver i forhold til at organisering må vurderes på en slik måte at både fellesskap og læringsutbytte ivaretas.

Informantene i studien bekreftet at det kunne være problematisk for enkelte elever å forlate klasserommet for å få undervisning i mindre grupper. For disse ungdommene så deltakelse i klassens fellesskap ut til å være langt viktigere enn læringsutbyttet. Flere av informantene beskrev nettopp elevenes *frykt* for å bli stigmatisert, og bekreftet at noen elever ofret læringsutbyttet for ikke å havne på utsiden av fellesskapet. Dette samsvarer med funn hos Markussen et al. (2007) og Markussen et al. (2019), der differensiert støtte betegnes som en vanskelig balansegang mellom elevens faglige behov og ønsket om å være som alle andre. Den norske skolen er blitt beskrevet som «en skole for gjennomsnittseleven» (Olsen, 2021a, s. 111). Det kan være grunn til å undre seg over om det fremdeles er slik.

På den andre siden kan undervisning i klasserommet bli for krevende for enkelte elever. En av informantene erfarte at dette var tilfellet for en del elever med nevroutviklingsforstyrrelser. At denne elevgruppen har ekstra stort behov for tilpasninger, viste også studien til Lidström et al. (2020). Å skulle forholde seg til alt som skjer i klasserommet kan bli en stressfaktor som krymper elevens toleransevidu slik at det blir vanskelig å konsentrere seg og få et reelt faglig utbytte. For disse elevene handler kanskje faglig inkludering snarere om muligheten til å *velge bort* fellesskapet iblant, for å kunne konsentrere seg om selve læringsaktiviteten? Dette er i tråd med hva Felder (2019) sier om at elevens behov og opplevelser må stå i sentrum i inkluderingsbegrepet. Markussen et al. (2019) fant også elever i sin studie som *ikke* opplevde undervisning utenfor klassen som sosial utestengelse eller stigmatisering. Disse elevene pekte på at de lærte best utenfor klassen, konsentrerte seg lettere og fikk mer systematisk hjelp fra lærer.

Hvilken type utfordringer elever med rett til spesialundervisning har, kan dermed se ut til å være en medvirkende faktor i vurderingen av hvor undervisningen bør finne sted. I hvor stor grad elevene kan undervises sammen, vil også avhenge av lærernes evne til å differensiere lærestoffet og gi individuelt tilpasset opplæring (Markussen et al., 2007). Opplevelsen av å være inkludert er dessuten subjektiv, det vil derfor være ulikt fra elev til elev hvilke tilpasninger som bør eller må gjøres for at eleven skal kunne oppnå følelsen av å være inkludert i læringsmiljøet. En av informantene mine fortalte at elever med spesialundervisning ofte kunne gi uttrykk for at de *følte* seg ekskludert, til tross for at det utenifra så ut som de var inkludert i klassens fellesskap. Dette støtter opp om det Nordahl og Overland (2021) skriver

om at skolen som system inneholder flere ulike fellesskap. Det er mulig å være inkludert i ett fellesskap, uten å være inkludert i et annet.

5.2 Samarbeid, holdninger og verdier i det profesjonelle læringsfellesskapet

I min studie ble samarbeid i profesjonsfellesskapet trukket fram som viktig for faglig inkludering av elever med rett til spesialundervisning. En av informantene beskrev samarbeidet mellom lærerne som det viktigste, og uttrykte at det ikke nyttet «å arbeide i hver sin ende» omkring elever med behov for ekstra støtte. Dette er i tråd med overordnet del i læreplanverket, som presiserer at pedagogisk praksis skal reflekteres over og videreutvikles i fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017). LK 20 synliggjør dermed et kollektivt ansvar i laget rundt barn og unge. Det harmonerer også med Bjørnsrud og Nilsen (2019) sine funn som viser at felles refleksjoner legger grunnlag for felles referanserammer ovenfor elevene.

Til tross for at samarbeid om undervisningsplanlegging og vurderingsarbeid ble framhevet som viktig for informantene i min studie, oppleve jeg de praktiske erfaringene med samarbeid som sprikende. I intervjuene etterlyste jeg barrierer i arbeidet med faglig inkludering. Manglende *tid* til samarbeid ble trukket fram som en slik barriere. En av informantene uttrykte at «andre møter på dagtid stjeler tid», og at undervisningsplanlegging ofte ble gjort på kveldstid hjemme. En annen informant fortalte derimot om godt formaliserte, tverrfaglig samarbeid mellom spesialpedagog, kontaktlærere og faglærere. På denne skolen samarbeidet skolens pedagoger tett om innhold og justeringer i IOP. På den måten kunne IOP bli nyttige og dynamiske arbeidsverktøy framfor å støve ned i administrasjonens skuffer.

Begrenset grad av samarbeid og koordinering av faglig innhold mellom lærere kan føre til at ordinær undervisning og spesialundervisning ikke samsvarer i så stor grad som de bør for elever med spesialundervisning, noe som også gikk fram av studien til Nilsen (2020a). Manglende samsvar i undervisningens innhold har jeg også erfart fra egen praksis i videregående skole, hvor faglærerne planla og gjennomførte undervisningen hver for seg, mens spesialpedagogen tok ansvaret for elevene med spesialundervisning. En slik privat praksis gir hver enkelt lærer stor frihet, samtidig overlates lærerne alene med komplekse utfordringer som måtte oppstå. Sistnevnte opplever jeg som en kontrast til føringene i overordnet del av læreplanverket, som fastslår: «Lærere og ledere utvikler faglig, pedagogisk,

didaktisk og fagdidaktisk dømmekraft i dialog og samhandling med kolleger»

(Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det er grunn til å undre seg over forskjellene i de videregående skolenes praksis når det kommer til samarbeid omkring elever med rett til spesialundervisning. Hva kan ligge til grunn for at enkelte videregående skoler tildeles *Dronning Sonjas skolepris* for likeverd og inkludering (Utdanningsdirektoratet, 2021a), mens andre skoler i liten grad får til et organisert samarbeid i profesjonsfellesskapet? Noe av svaret kan kanskje ligge i det Hargreaves og Fullan (2014) betegner som *lærernes profesjonell kapital*, altså hva lærerne som arbeider sammen bringer med seg inn i det profesjonelle fellesskapet. Nordahl et al. (2012) bruker begrepet «kollektiv lærereffekt», mens Hargreaves og Fullan (2014) hevder at skoler som samarbeider godt, klarer seg bedre. Dette ble framhevet av en av informantene i min studie, som uttrykte at gjennom samarbeid fant lærerne løsninger for å «få til det faglige», men også finne ut av praktiske spørsmål. Dette tolker jeg som kreativitet fra lærernes side i å finne gode løsninger, selv om det av og til må gå på tvers av etablerte rammer. En slik fleksibilitet tenker jeg er avgjørende i spesialundervisning, så vel som i den ordinære undervisningen.

En annen barriere for faglig inkludering knyttes til bruken av ufaglærte i undervisningen. En av informantene i studien mente det var avgjørende å ha undervisningskompetanse i et fag for å kunne gi spesialundervisning i faget. Det bekymrer meg at andelen spesialpedagoger, miljøarbeidere, fagarbeidere og assistenter øker når undervisning gis i liten gruppe, eller 1-1 utenfor klasserommet i videregående skole (Markussen et al., 2019). I diskusjonen omkring undervisningskompetanse kan også nevnes at det er mer vanlig at lærere i videregående skole mangler lærerutdanning, enn tilsvarende i grunnskolen. Dette gjelder for lærere som jobber heltid, og spesielt for yrkesfag. 18,7 prosent av lærerne som jobbet heltid i videregående skole i 4. kvartal 2020, hadde ikke en fullført lærerutdanning (Statistisk sentralbyrå, 2021). I sin undersøkelsen av spesialundervisning i videregående skole for året 2018-2019 fant Markussen et al. (2019) at det var de faglig svakeste elevene, med det største behovet for hjelp og støtte, som i størst grad ikke fikk opplæring av lærer med kompetanse i faget det ble undervist i. Dette mener jeg i liten grad harmonerer med prinsippet om likeverdig opplæring (Olsen, 2020).

En viktig faktor i diskusjonen er også mangelen på spesialpedagogisk kompetanse blant ansatte som underviser elever med rett til spesialundervisning. Dette problematiseres i flere norske studier (Olsen, 2021a). I Meld. St. 6 (2019-2020) trekkes det en direkte linje mellom

kompetanse og kvalitet i skolen: «bedre kvalitet på den spesialpedagogiske innsatsen kan sikre at barn og unge får en bedre utvikling og lærer mer» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Jeg oppfatter forslaget om å stille kompetansekrav til de som skal utføre spesialundervisning, slik vi finner det i forslaget til ny opplæringslov, som et viktig skritt i riktig retning (NOU 2019: 23, s. 380).

Alle skoler i Norge er forpliktet til å bygge sin praksis på verdiene i opplæringslovas formålsparagraf (Kunnskapsdepartementet, 2017). Hvor godt og ensartet en skole arbeider med faglig inkludering av elever med spesialundervisning vil trolig ha sammenheng med måten skolens profesjonelle utviklingsarbeid prioriteres, ledes og praktiseres på. I min studie var det overraskende at skolenes ledelse knapt ble nevnt av informantene. I den grad rektorer og skoleledelse ble nevnt, handlet det om økonomi og ressurser. En informant sa følgende: «Vi er overhodet ikke avhengig av ledelsen, annet enn for ressurser og tillatelser. De har ikke god oversikt over hva vi driver med!»

En skoles verdier kommer også til syne gjennom lærernes måte å kommunisere med, og om, elevene med rett til spesialundervisning på. Verdiene tydeliggjøres gjennom valg og prioriteringer som tas i klasserommet. Lærernes holdninger til inkludering vises i ordinær undervisning, så vel som i spesialundervisning. Informantene i min studie uttrykte alle en positiv holdning til faglig inkludering av elever med rett til spesialundervisning, men praktiserte som nevnt faglig inkludering på ulike måter. Det opplever jeg som et paradoks.

Undervisningspraksis alene er ikke noe fullgodt mål på en skoles verdier, men ofte kan skolens verdier studeres gjennom prioriteringer og konkrete handlinger. I en travel skolehverdag har jeg erfart at behovet for praktiske, raske løsninger ofte har vunnet over verdispørsmål og gode inkluderende intensjoner. Hattie og Goveia (2013) hevder i den sammenheng at det er *praksisen skolen realiserer* som avgjør om elevene får et tilfredsstillende læringsutbytte. Jeg antar at det er denne konflikten mellom ideal og realitet Markussen et al. (2019) viser til i sin rapport.

5.3 Å se hele mennesket – den gode relasjonens betydning

Samtlige informanter i min studie bekreftet at en god relasjon til elever med rett til spesialundervisning var svært viktig. En av informantene la særlig vekt på det sosiale aspektet, og brukte mye tid på å bygge opp tette relasjoner til sine elever. Hen erfarte at et nært og personlig forhold til eleven i neste omgang ble et godt fundament for faglig læring. En annen informant fastslo at det var viktig å ha sosiale relasjoner og trygghet på plass før faglig læring kunne finne sted. Sammenhengen mellom en god relasjon til læreren og elevens trygghet, motivasjon og læringsutbytte er godt belyst i forskning. Denne forbindelsen gjelder alle elever, men er særlig viktig for sårbare elever (Sabol & Pianta, 2012). En interessant faktor knyttes til lærers *responsferdigheter* overfor særlig sårbare elever, som for eksempel elever med psykososiale vansker. I studien forklarte flere av informantene hvordan de tilpasset støtte og krav til hva elevene ville klare og tåle, og hvordan de som lærere utviste skjønn og fleksibilitet i vanskelige situasjoner. Det er verdt å merke seg at til tross for iherdig innsats fra lærerne, opplever en del elever seg ikke inkludert. Denne barrieren i arbeidet med faglig inkludering ble løftet fram av en av informantene, som uttrykte at hun som lærer aldri kunne bli helt fornøyd med «inkluderingsbiten» fordi elevene selv aldri ble det. Dette stemmer også overens med Hattie og Goveia (2013) beskriver om elevens egen opplevelse av læringsmiljøet.

Alle informanter trakk fram betydningen av at læreren ga elevene pedagogisk og emosjonell støtte. En av informantene brukte begrepet «å se hele mennesket», og synliggjør på den måten at læreren ikke bare bør sette søkelys på faglige forhold. Informantene uttrykte at lærerstøtte var viktig for trygghet og motivasjon, og fortalte at for noen elever ble videregående en ny start etter nederlagsopplevelser og vonde erfaringer i grunnskolen. Dette kan knyttes sammen med hva Federici og Skaalvik (2013) skriver om motivasjon og mestringsforventning. Som en kontrast til dette viste studien til Nilsen (2020b) at lærerne ikke hadde god nok tid til å gi elever med spesialundervisning så tett og god støtte som de hadde behov for. Om elevene informantene i min studie omtalte, opplevde lærernes støtte som *tilstrekkelig*, er en interessant tanke. Lidström et al. (2020) fant i sin undersøkelse et gap mellom elevenes *opplevde* behov for støtte, og den *reelle* støtten de hadde tilgang på fra sine lærere.

Sensitivitet overfor elevens tanker, følelser og erfaringer kan lett gå i glemmeboka når det er høyt arbeidspress og sykefravær blant personalet på skolen. Under slike forhold blir det færre ressurser til å ivareta alle elever. Ofte blir det slik at oppmerksomheten rettes mot elevene som gjør mest av seg i klasserommet, mens de stille og forsiktige elevene nesten oversees.

Dette ble synliggjort i studien til Nilsen (2020b). En annen faktor er frykten en del elever har for å skille seg ut. Noen av informantene fortalte at en del elever takket nei til å gå ut på gruppe eller bruke hjelpemidler i klasserommet. Dette ble betegnet som en barriere i arbeidet med faglig inkludering.

Samtidig med å gi støtte, bør læreren stille klare forventninger til alle elever. En av informantene uttrykte at hen aldri tillot at elever «meldte seg ut» av læringsfellesskapet i klasserommet. Denne informanten benyttet ulike virkemidler for å sikre deltakelse og forebygge utenforskap. Blant disse var å tilpasse språkbruken, gi tydelige beskjeder og være i hyppig dialog. Dette sammenfaller med hva Buli-Holmberg og Moen (2018) fant om kommunikasjonen betydning, og hva Allen et al. (2013) skriver om sammenhengen mellom elevens engasjement og utbytte og en tydelig og varm klasseledelse.

En god og trygg relasjon *mellom elevene* i klassen er spesielt viktig for elever med læringsutfordringer og spesialundervisning. Til tross for at læreren ansees som den viktigste enkeltfaktoren for trygghet og læringsutbytte, utgjør de relasjonelle forholdene mellom elevene viktige bidrag. For mine informanter var erfaringene med samarbeid i elevfellesskapet dels positive, dels negative. Halvparten av informantene mente alle elever fikk økt læringsutbytte av å arbeide sammen i grupper, noe som også støttes av forskning (Festøy & Haug, 2017; Meijer, 2005; Mitchell & Sutherland, 2019). At elevsamarbeid i heterogene grupper derimot kan være en belastning for de ressurssterke elevene, ble løftet fram av de andre to informantene. De pekte på ansvaret de faglig sterke elever følte de fikk, og uttrykte at relasjoner og vennskap mellom elevene kunne bli ødelagt dersom denne arbeidsformen ble brukt for hyppig. Gruppearbeid ble dermed også betegnet som en av barrierene i arbeidet med faglig inkludering.

Når elever på ulike faglige nivå skal arbeide sammen om et felles produkt, mener jeg læreren bør være aktivt til stede og lede arbeidet på en gjennomtenkt måte. Det er lærerens ansvar å sørge for at hver enkelt elev får oppgaver de mestrer, og som samtidig blir betydningsfulle bidrag inn i helheten. Skaalvik og Skaalvik (2015) trekker fram betydningen av elevens mestringstro. Å få anerkjennelse for sitt bidrag til gruppearbeidet kan være med på å forsterke elevens mestringstro, og få eleven til å føle seg betydningsfull i fellesskapet.

6 Avslutning

Tema for studien er spesialundervisning og faglig inkludering i videregående skole. I studien har jeg bruk semi-strukturert forskningsintervju for å undersøke pedagogers erfaring med faglig inkludering av elever med rett til spesialundervisning. Forskningsdata er analysert ved hjelp av tematisk innholdsanalyse. Hovedfunn er utledet fra studiens forskningsspørsmål og drøftet opp mot relevant teori og aktuelle forskningsbidrag på området, samt egne erfaringer. I siste kapittel vil jeg oppsummere hovedfunnene i studien og på bakgrunn av dem forsøke å besvare studiens problemstilling. Deretter reflekterer jeg over forskningsprosess og metodevalg, før jeg avslutter presentasjonen med å gi noen implikasjoner for videre forskning.

6.1 Oppsummering av hovedfunn og konklusjon

Individualisering; en balansegang mellom faglige behov og behovet for «å være som alle andre»

Informantene erfarte at faglig inkludering i stor grad handlet om å ta hensyn til individuelle forhold hos elevene. De tilpasset og differensierte undervisningen ut fra elevenes faglige nivå, med mål om at elevene skulle oppleve mestring og læringsutbytte. Informantene la vekt på elevmedvirkning i læringssituasjonene, og var enige om at tilpasninger måtte balanseres ut fra elevens egne ønsker og opplevelser. Deler av spesialundervisningen foregikk, i samtlige informanters skoler, i segregerte løsninger utenfor klasserommet. Hos tre informanter ble organisering av spesialundervisning i noen grad styrt og bestemt av lærerne. På den fjerde informantens skole var det alltid opp til elevene selv hvor de ville ha sin undervisning. Argumentasjonen for måten å organisere undervisningen på, varierte. Stempling og marginalisering av elever med spesialundervisning, samt elevenes frykt og subjektive opplevelse av å stå på utsiden av fellesskapet og være «annerledes», nevnes som barrierer for å få til faglig inkludering.

Samarbeid, holdninger og verdier i det profesjonelle læringsfellesskapet

I arbeidet med elever som får spesialundervisning er det viktig å dra i samme retning. Gjennom drøftinger og samarbeid i lærerkollegiet fikk informantene en felles forståelse av elevenes tilretteleggingsbehov, i fellesskap ble det enklere å finne løsninger og få nye ideer. Til tross for at samarbeid ble ansett som sentralt for å lykkes med faglig inkludering, av elever fikk ikke alle skolene det godt nok til. Manglende tid til samarbeid ble trukket fram som en barriere for faglig inkludering.

Den gode relasjonens betydning; å se hele mennesket

Informantene mente at en god og trygg relasjon mellom lærer og elev, med godt tilpasset faglig og emosjonell støtte fra lærer, var avgjørende for å lykkes med faglig inkludering. Felles holdninger og det å se eleven i et helhetlig perspektiv ble trukket fram som viktig. Gode relasjoner mellom elevene i klassen ble også ansett som betydningsfullt. Samarbeid i elevfellesskapet ble av informantene betraktet som positivt, men samtidig noe som kunne ødelegge og være en barriere i arbeidet for å lykkes med faglig inkludering i videregående skole.

Jeg skal nå forsøke å besvare studiens problemstilling. Problemstillingen ble justert flere ganger underveis i prosessen, og den endelige problemstillingen ble formulert slik:

Hvilken erfaring har pedagoger i videregående skole med faglig inkludering av elever med rett til spesialundervisning?

Faglig inkludering dreier seg i stor grad om å gjøre individuelle tilpasninger i undervisningen slik at elever med rett til spesialundervisning opplever mestring og får læringsutbytte. Tilpasninger bør gjøres i samarbeid med elevene, og i samsvar med drøftinger og samarbeid i lærerkollegiet. En god og trygg relasjon mellom elev og lærer er viktig, og lærerne bør ha et helhetlig perspektiv på elever med læringsutfordringer. Manglende tid til samarbeid i lærerkollegiet, elevstyrt gruppearbeid som arbeidsform og bruken av ufaglærte ansees som barrierer i arbeidet med faglig inkludering i videregående skole. Av andre barrierer nevnes stemping og marginalisering av denne elevgruppen, samt elevenes subjektive opplevelse av å stå på utsiden av fellesskapet og være «annerledes».

6.2 Refleksjon over metode og forskningsprosess

I studien er semi-strukturert intervju valgt som forskningsmetode. Valget ble tatt på bakgrunn av studiens tema og problemstilling. Semi-strukturerte intervju egner seg godt for å få dybde i svarene (Postholm et al., 2018). Jeg har reflektert over hvor vidt min måte å styre intervjuene på virkelig fikk informantene til å gå i dybden på temaene som ble belyst. En annen tanke er om oppfølgingsspørsmålene kan ha vært med på å styre informantene i en bestemt retning. Jeg har også tenkt på om oppfølgingsspørsmålene jeg *ikke* stilte, kunne ha fått frem flere nyanser i fremstillingene. De fleste funnene i studien er knyttet til det smale, individrettede perspektivet på faglig inkludering. Kan dette ha rot i måten jeg valgte ut spørsmålene på? Ville jeg fått flere, eller kanskje andre, svar dersom jeg bevisst hadde fokusert *både* på det smale og det brede perspektivet på tilpasset opplæring (Bachmann et al., 2006)?

Nok en begrensning i intervjuforskning er at informanten kan blir påvirket av forskers væremåte under intervjuet og/eller forskers tidligere erfaring. Informanten kan for eksempel unnlate å beskrive viktige forhold, fordi hen tror informasjonen er *opplagt* for en som kjenner feltet som undersøkes. I et intervju må man også være bevisst på at informanten *kan* svare politisk korrekt, «pynte på sannheten» eller si det hen tror den som intervjuer er ut etter å høre. Nok en begrensning i intervjuforskning er forskerens forforståelse. I min studie har jeg, i alle deler av prosessen, forsøkt å være bevisst min egen forforståelse og hvordan den kan påvirke empirien.

En opplagt svakhet med kvalitative forskningsintervju er et begrenset antall informanter. Jeg har fundert på om flere informanter kunne ha gitt studien mer nyanserte resultater. Til tross for at funnene i min undersøkelse ikke kan generaliseres, kan enkelte mønstre likevel gi grunn til å tro at lignende svar kunne ha dukket opp blant andre informanter. Resultatene kan dermed gi et bilde av hvordan faglig inkludering foregår i dagens skole og være et bidrag inn i forståelsen av faglig inkludering av elever med spesialundervisning i videregående skole.

6.3 Implikasjoner og forslag til videre forskning

Basert på studiens funn og resultat fra annen forskning kan det se ut til at pedagoger synes det er vanskelig å gi spesialundervisning innenfor rammen av læringsfellesskapet. Dette kan bety at det er behov for mer *metodekunnskap* hos de som underviser i videregående skole.

Samtidig kan det signalisere et behov for en endring i vår tankemåte omkring *hva* ordinær

undervisning skal være, og *hvem* den skal treffe. Dersom undervisningen i klasserommet legges opp med et bredt repertoar av læringsressurser og inkluderende læringsaktiviteter, vil trolig mangfoldet av elever kunne nyttiggjøre seg av opplæringen i større grad enn i dag. Dette kan igjen føre til at behovet for å forlate klasserommet blir mindre. Samtidig må vi ta høyde for at noen elever alltid vil ønske, og trenge, lærerstøtte utenfor klasserommet. Både metodekunnskap og drøftinger omkring begrepet tilpasset opplæring kan gjerne få en større plass i utdanningsinstitusjonene, slik at fremtidens lærere kan rustes til å møte mangfoldet av elever.

Denne studien har sett på faglig inkludering ut fra pedagoger i videregående skoles erfaring og perspektiv. Et forslag til videre forskning på området er å undersøke faglig inkludering ut fra *elevperspektivet*. En longitudinell studie ville kanskje gitt verdifulle bidrag inn i forståelsen av hva vellykket faglig inkludering i videregående skole kan bety for elevene senere i livet? Det kunne også vært interessant å gjøre en komparativ studie av pedagoger og elevers opplevelse av den *faktiske* inkluderingspraksisen i videregående skole.

6.4 Avsluttende bemerkning

Forskningen gir ingen entydige svar på hvor spesialundervisning helst bør foregå, *i* eller *utenfor* klasserommet. Forskning indikerer likevel at det for majoriteten av elever vil være en fordel å ha tilknytning i en ordinær klasse (Markussen et al., 2019). Å jobbe for mangfold og inkludering handler ofte om å finne nye måter å gjøre ting på. Dersom alle elever skal kunne oppleve tilhørighet og trygghet i klasserommet, må vi finne nye måter å sikre denne tryggheten på. Undervisning er den videregående skolens kjernevirksomhet. Min forståelse er at det er skolens *undervisning* som bør endres og utvikles, slik at opplæringen passer flest mulig. Det er ikke *elevene* som skal forandres for å passe inn i etablerte rammer. Det gjenstår å se om *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis* virkelig vil føre til økt kvalitet på den spesialpedagogiske innsatsen i laget rundt elevene. Og, ikke minst, resultere i en mer inkluderende praksis i videregående skole.

Litteraturliste

- Ainscow, M. (2003). Using teacher development to foster inclusive classroom practices. *Developing inclusive teacher education*, 17, 15-32.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of educational change*, 6(2), 109-124.
- Ainscow, M. (2015). *Struggles for equity in education: The selected works of Mel Ainscow*. Routledge.
- Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B. & Pianta, R. (2013). Observations of effective teacher–student interactions in secondary school classrooms: Predicting student achievement with the classroom assessment scoring system—secondary. *School psychology review*, 42(1), 76-98.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Høgskulen i Volda. https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf
- Bachmann, K., Haug, P. & Baseline om tilpasset, o. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Bd. nr 62). Høgskulen i Volda.
- Bandura, A., Freeman, W. H. & Lightsey, R. (1999). *Self-efficacy: The exercise of control*. Springer.
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen (Barneombudets fagrappport 2017)*. Barneombudet. <https://www.barneombudet.no/vart-arbeid/publikasjoner/uten-mal-og-mening-om-spesialundervisning-i-norsk-skole>
- Björk-Åman, C., Holmgren, R., Pettersson, G. & Ström, K. (2021). Nordic research on special needs education in upper secondary vocational education and training: A review. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 11(1), 97-123.
- 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.
- Bru, E., Ildsøe, E. C. & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforlaget.

- Buli-Holmberg, J. & Moen, L. H. (2018). Kommunikasjonsferdigheter som fremmer utvikling av positive relasjoner mellom lærer og elever generelt og elever med psykososiale utfordringer. *Psykologi i kommunen*, 2018(1). <https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/kommunikasjonsferdigheter-som-fremmer-utvikling-av-positiv-relasjoner-mellom-larer-og-elever-generelt-og-elever-med-psykososiale-utfordringer/19.27>
- Caspersen, J., Buland, T. H., Valenta, M. & Tøssebro, J. (2019). *Inkludering på alvor? Delrapport 1 fra evalueringen av modellutprøvingen inkludering på alvor*. NTNU Samfunnsforskning: Mangfold og inkludering.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Applications of flow in human development and education*. Springer.
- Dahl, T., Askling, B., Hegge, K., Kulbrandstad, L., Lauvdal, T., Qvotrup, L., Salvanes, K., Skrøvseth, S., Thue, F. & Mausestaden, S. (2016). *Ekspertgruppa om lærerrollen Om lærerrollen: et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev : avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm høyskoleforlaget.
- DuFour, R. & Marzano, R. J. (2011). *Leaders of learning: How district, school, and classroom leaders improve student achievement*. Solution Tree Press.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2007). *Vurdering i inkluderende miljøer: Vurdering som fremmer læring og elever med behov for tilpasset opplæring*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. https://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-for-learning-and-pupils-with-special-educational-needs_assessment-for-learning-graphic-no.pdf
- Faldet, A.-C. & Nordahl, T. (2017). Læreres vurderinger av ulike elevgrupper i skolen. *Paideia*.

- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer-elev-relasjonen-betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole*, 1(1), 58-63.
- Felder, F. (2019). Inclusive education, the dilemma of identity and the common good. *Theory and Research in Education*, 17(2), 213-228.
- Festøy, A. & Haug, P. (2017). Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning i lys av inkludering. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning: Innhold og funksjon* (s. 52-73). Det Norske Samlaget.
- FN-sambandet. (2020, 8. januar). *FNs bærekraftsmål*. <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal/god-utdanning>
- FN. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Barne- og familiedepartementet. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Hamm, J. V. & Hoffman, A. S. (2016). Teachers' influence on students' peer relationships and peer ecologies. I *Handbook of social influences in school contexts* (s. 218-239). Routledge.
- Hannås, B. M. & Sundqvist, C. (2021). Samundervisning i møte med elevmangfoldet i klassen. I T. Lekang & T. Moen (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats* (s. 131-146). Universitetsforlaget
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler: hva er nødvendig lærerkapital?* Kommuneforlaget.
- Hattie, J. & Goveia, I. C. (2013). *Synlig læring for lærere: maksimal effekt på læring*. Cappelen Damm akademisk.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217.
- Haug, P., Nordahl, T. & Hansen, O. (2014). *Inkludering*. Gyldendal akademisk.

- Hausstätter, R. S. & Reindal, S. M. (2016). *Spesialpedagogikk : fagidentitet og samfunnsnytte*. Cappelen Damm akademisk.
- Holmqvist, M. & Lelinge, B. (2021). Teachers' collaborative professional development for inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 819-833.
- Hovd, S. (2021, 1. juni). *fenomenologi*. Store norske leksikon. <https://snl.no/fenomenologi>
- Idsøe, E. C. & Skogen, K. (2011). *Våre evnerike barn : en utfordring for skolen*. Høyskoleforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Kiuppis, F. (2014a). Why (not) associate the principle of inclusion with disability? Tracing connections from the start of the 'Salamanca Process'. *International journal of inclusive education*, 18(7), 746-761. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.826289>
- Kiuppis, F. (2014b). Why (not) associate the principle of inclusion with disability? Tracing connections from the start of the 'Salamanca Process'. *International journal of inclusive education*, 18(7), 746-761.
- Korhonen, J., Linnanmäki, K. & Aunio, P. (2014). Learning difficulties, academic well-being and educational dropout: A person-centred approach. *Learning and individual differences*, 31, 1-10.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper i grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019-2020)). Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.

- Lidström, H., Hemmingsson, H. & Ekbladh, E. (2020). Individual Adjustment Needs for Students in Regular Upper Secondary School. *Scandinavian journal of educational research*, 64(4), 589-600. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1595714>
- Lillejord, S., Nordahl, T. & Manger, T. (2013). *Livet i skolen Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: lærerprofesjonalitet* (Bd. 2). Fagbokforlaget.
- Malterud, K. (2002). Kvalitative metoder i medisinsk forskning - forutsetninger, muligheter og begrensninger. *Tidsskrift for Den Norske Laegeforening*.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. Universitetsforlaget.
- Markussen, E., Carlsten, T. C., Grøgaard, J. B. & Smedsrud, J. (2019). «... respekten for forskjelligheten...». *En studie av spesialundervisning i videregående opplæring i Norge skoleåret 2018–2019* (8232704098). NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2626316/NIFUrapport2019-12.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Markussen, E., Nordahl, T., Hausstätter, R. S., Carlsten, T. C. & Strømstad, M. (2007). *Inkluderende spesialundervisning? Om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007. Rapport nr. 1 fra prosjektet: Gjennomgang av Spesialundervisning, Evaluering av Kunnskapsløftet NIFU STEP*. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/279073/NIFUrapport2007-19.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martinsen, F. (2021). Hvordan forstås begrepet deltakelse i forskning på det inkluderende klasserommet? En litteraturstudie. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105, 185-198. <https://doi.org/https://doi-org.ezproxy.nord.no/10.18261/issn.1504-2987-2021-02-07>
- Marzano, R. J. (2016). *Collaborative teams that transform schools: The next step in PLCs*. Hawker Brownlow Education.
- Meijer, J. W. (2005). *Inclusive Education and Classroom Practice in Secondary Education*. European Agency for Development in Special Needs Education. https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary-education_iecp_secondary_en.pdf

- Midthassel, U. V. (2015). *Autoritativ klasseledelse – hva er det?*
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/autoritativ-klasseledelse--hva-er-det/>
- Mitchell, D. & Sutherland, D. (2019). *What really works in special and inclusive education : using evidence-based teaching strategies*. Routledge, Taylor & Francis Ltd.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>
- Niemi, A.-M. & Laaksonen, L. M. (2020). Discourses on educational support in the context of general upper secondary education. *Disability & society*, 35(3), 460-478.
<https://doi.org/10.1080/09687599.2019.1634523>
- Nilsen, S. (Red.). (2017). *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Universitetsforlaget.
- Nilsen, S. (2020a). 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>
- Nilsen, S. (2020b). 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.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., Hemmer, K. J. & Hansen, O. (2012). *Klasseledelse*. Gyldendal akademisk.
- Nordahl, T. & Overland, T. (2021). *Tilpasset opplæring og inkluderende støttesystemer: høyt læringsutbytte for alle elever*. Gyldendal.

- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikçi, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008).
Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole. *Et systematisk review utført for kunnskapsdepartementet, Oslo.*
- NOU 2009: 18. *Rett til læring*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/>
- NOU 2019: 23. *Ny opplæringslov*. Regjeringen.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3a08b44df1e347619e32db47d13ac0cd/no/pdfs/nou201920190023000dddpdfs.pdf>
- NOU: 2014: 7. *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Ogden, T. & Moen, T. (2021). Klasseledelse - for tilpasset opplæring og tidlig innsats. I T. Lekang & T. Moen (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats* (s. 169-184). Universitetsforlaget.
- Olsen, M. H. (2013). *En inkluderende skole?* Cappelen Damm akademisk.
- Olsen, M. H. (2020). *Tilpasset opplæring og spesialundervisning*. Pedlex.
- Olsen, M. H. (2021a). A practical-theoretical perspective on the inclusive school in Norway. I N. H. Bahdanovich, S.-E. Hansén & K. Ström (Red.), *Dialogues between Northern and Eastern Europe on the Development of Inclusion: Theoretical and Practical Perspectives*. Routledge. <https://doi.org/https://doi-org.ezproxy.nord.no/10.4324/9780367810368>
- Olsen, M. H. (2021b, 23. og 24.mars 2021). *Skolens betydning - om inkluderende praksiser*. [Digital]. Statpedkonferansen 2021. «Jeg kan og vil – men får vi det til?» Digital. <https://www.statped.no/konferanser/arlige-konferanser/statpedkonferansen/presentasjoner-og-opptak-fra-statpedkonferansen-2021/#skolens-betydning--om-inkluderende-praksiser>

- Olsen, M. H., Mathisen, A. R. P. & Sjøblom, E. (2016). *Faglig inkludert? Fortellinger fra elever med ulik måloppnåelse*. Cappelen Damm akademisk.
- Olsen, M. H. & Skogen, K. (2019). *Læringspotensial*. Cappelen Damm akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- Pianta, R. C. (2006). Classroom Management and Relationships Between Children and Teachers. I *Handbook of Classroom Management*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203874783.ch26>
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. & Sjøbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International journal of inclusive education*, 22(7), 803-817.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Rogstad, J. & Bjørnset, M. (2021). *Unge i Flyt. Om et livsmestringsprogram for ungdom på 10. trinn* (8278947791). OsloMet. <https://hdl.handle.net/11250/2768039>
- Sabol, T. J. & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & human development*, 14(3), 213-231.
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian journal of educational research*, 64(2), 270-282.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Tapir akademisk Trondheim.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2021, 1. september). *Vel 1 av 6 lærerårsverk i grunnskolen uten lærerutdanning*. <https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/ansatte-i->

[barnehage-og-skole/artikler/vel-1-av-6-laererarsverk-i-grunnskolen-uten-laererutdanning](#)

Statped. (2020, 13.11. 2020). *Hva er inkludering*. Statped.

<https://www.statped.no/temaer/inkludering/hva-er-inkludering/>

Sundqvist, C., Björk-Åman, C. & Ström, K. (2020). Special teachers and the use of co-teaching in Swedish-speaking schools in Finland.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1793490>

TEDx Talks. (2012, 14. august). *Promoting Motivation, Health, and Excellence: Ed Deci at TEDxFlourCity* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/VGrcets0E6I>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2020). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal.

UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. <https://en.unesco.org/themes/education/>

Universitetet i Oslo. (2017, 16. desember 2021). *Nettskjema diktafon-app*.

<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>

Utdanningsdirektoratet. (2020, 20.11). *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanseloftet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/#156839>

Utdanningsdirektoratet. (2021a, 30.09.2021). *Dronning Sonjas skolepris 2021*.

Utdanningsdirektoratet. file:///C:/Users/annem/Downloads/dronning-sonjas-skolepris%20(1).pdf

Utdanningsdirektoratet. (2021b, 6.5). *Tilpasset opplæring*. Utdanningsdirektoratet.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2021c). *Utdanningsspeilet 2021*.

file:///C:/Users/annem/Downloads/utdanningsspeilet-2021.pdf

Uthus, M. (2020). *Spesialpedagogen i en inkluderende skole: mot nye mål og ny mening*. Gyldendal.

vilbli.no. (2021). *Rett til videregående opplæring*. <https://www.vilbli.no/nb/nb/no/rett-til-videregaende-opplaering/a/030694>

Vygotskij, L. S., Roster, M. T., Bielenberg, T.-J., Skodvin, A. & Kozulin, A. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal akademisk.

Wendelborg, C., Kittelsaa, A. & Caspersen, J. (2017). Rett til spesialundervisning eller rett til deltakelse? Faktorer som påvirker ekskludering og inkludering i skolen.

Vedlegg 1 Intervjuguide

Problemstilling:

«Hvilken erfaring har pedagoger i videregående skole med faglig inkludering av elever med rett til spesialundervisning?»

Taushetsplikt:

Jeg minner om at du underveis i intervjuet ikke må dele informasjon som kan være taushetsbelagt eller identifiserende

Innledende spørsmål:

- Utdanningsbakgrunn?
- Erfaring fra skoleverket?
- Stilling i dag, hvor lenge har du hatt denne stillingen?
- Erfaring med spesialundervisning?

Forskningsspørsmål

1. Hvordan forstår pedagoger begrepet faglig inkludering i skolen?

Oppfølgingsspørsmål, ved behov ...

- Hva tenker du på når jeg sier at en elev er faglig inkludert? Gi gjerne eksempler
- Hvordan påvirker ditt syn på inkludering deg som lærer?

2. Hvordan planlegger, gjennomfører og vurderer pedagoger undervisning for elever med individuell opplæringsplan?

a) Planlegging av spesialundervisning

Oppfølgingsspørsmål, ved behov ...

- Planlegger du undervisningen alene, eller sammen med andre? Evt. hvem?
- Dersom du samarbeider om undervisningsplanlegging, hvordan fordeles ansvaret for spesialundervisningen, og klassens ordinære undervisningsplan?
- Hvordan synes du dette samarbeidet fungerer? Utdyp bra/mindre bra.
- Hva legger du (størst) vekt på i undervisningsplanleggingen?

- Differensierer du lærestoffet, kan du gi eksempler på hvordan du gjør det?
- Hvordan velger du ut kompetansemål for elever med spesialundervisning?
- Arbeider elever med spesialundervisning med samme tema og kompetansemål som øvrige elever
 - 1) Hvis ja, er noe ulikt?
 - 2) Hvis nei, lager dere alternative kompetansemål eller velger dere kompetansemål fra læreplaner for lavere trinn?
- Hva baserer du/dere metodevalgene på?
- Får elevene være med å bestemme hvordan de vil lære?

b) Gjennomføring av spesialundervisning

Oppfølgingsspørsmål, ved behov ...

- Gjennomfører du undervisningen alene, eller sammen med andre?
- 1) Hvis ja: Hvordan fordeles arbeidet? Hvordan synes du dette samarbeidet fungerer?
- På hvilken måte tilpasser du/dere undervisningen til elevene?
 - fysisk, organisatorisk
 - faglig og sosial støtte i undervisningssituasjonene
 - praktisk støtte, sensorisk støtte
- Hender det at elever med spesialundervisning får undervisningen sin utenfor klasserommet, hva er i så fall hensikten og hvordan organiseres det?
- Jobber dere annerledes dersom eleven får undervisning i mindre grupper/ en til en? På hvilken måte?
- Hvis undervisningen foregår utenfor klasserommet, når og hvem bestemmer det?
- Har du noen tanker knyttet til elevenes læringsutbytte i full klasse kontra i smågrupper/ en til en?
- Får du tilbakemeldinger på hva elever med spesialundervisning synes om, og liker best, av de to formene for undervisning?
- Har du alternative metoder eller strategier som du har erfart virker når elevene sliter med læring?
- I hvilken grad tror du elev-lærer relasjonen, og elev-elev relasjonen har betydning for innlæring?
- I hvilken grad vektlegger du elevsamarbeid i undervisningen?

- Ser du noen utfordringer og begrensninger knyttet til elevsamarbeid?
- Har du noen tanker om utbytte for elever med ulikt læringspotensial når det kommer til gruppearbeid?

c) Vurdering av spesialundervisning

Oppfølgingsspørsmål

- Hvor ofte gir du tilbakemeldinger til elevene?
- På hvilken måte skaffer du deg innsikt i forutsetningene og kompetansen elevene har?
- Samarbeider du med noen om vurderingsarbeidet?
- Involverer du elevene i vurderingsarbeidet, evt. på hvilken måte?
- Vet elevene dine hvilke mål de skal strekkes seg mot og hva som forventes av dem?
- Hender det du gir tilbakemelding på annet enn faglige forhold, eksempelvis sosial kompetanse og samspillsferdigheter?
- På hvilken måte foregår sluttvurderingen av elevene dine, hvem er involvert i dette arbeidet?
-

3) Barrierer knyttet til faglig inkludering av elever med spesialundervisning

- knyttet til elevene, skolens personale, organisatoriske forhold ved skolen, annet

Avslutning

- Er det noe du ønsker å legge til, eller har du andre kommentarer som kan være viktige i forhold til forskningsspørsmålene?
- Hvordan var intervjusituasjonen for deg? Var noen av spørsmålene uklare? Noe du reagerte på, eller som var vanskelig å besvare?

Vedlegg 2 Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Inkluderende undervisningspraksis i videregående opplæring»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan pedagoger i videregående skole praktiserer inkluderende undervisning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg, *Anne Mette Meidelsen*, er masterstudent ved Nord Universitet og skal våren 2021 utføre et forskningsprosjekt med tema inkluderende undervisningspraksis i videregående skole. Gjennom masterprosjektet ønsker jeg å undersøke hvordan pedagoger (faglærere og spesialpedagoger) praktiserer inkluderende undervisning i klasserom der elever med spesialundervisning får sitt tilbud i læringsfellesskapet. Hensikten med undersøkelsen er dermed å belyse erfaringsbaserte undervisningstrategier. Problemstillingen er som følger:

Hvilken erfaring har pedagoger i videregående skole med faglig inkludering av elever med rett til spesialundervisning?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord Universitet er ansvarlig for prosjektet. Min veileder er Camilla Mikaela Björk-Åman, førsteamanuensis ved Fakultet for lærerutdanning, kunst- og kulturfag.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For noen måneder siden sendte jeg epost til alle de videregående skolene i Nordland, der jeg orienterte om den planlagte studien og søkte etter informanter. Du får dette brevet fordi du på bakgrunn av eposten har vist interesse for å delta, og fordi vi i etterkant har hatt en samtale for å klargjøre at dine erfaringer kan bidra positivt inn i masterprosjektets problemstilling.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at jeg intervjuer deg om praktiske arbeidsmåter knyttet til din pedagogrolle. Intervjuet vil foregå digitalt, via Microsoft Teams, og jeg kommer til å gjøre lydopptak til bruk under transkripsjonen. Det vil ta mellom 30 og 45 minutter å delta, om ønskelig kan vi ha en prøve-videosamtale i forkant, slik at vi blir trygge på framgangsmåten. Under intervjuene ønsker jeg å snakke om hvordan du som pedagog planlegger for, og gjennomfører, undervisning av elever som mottar spesialundervisning. Jeg vil også høre litt om hvordan du vurderer disse elevenes arbeid, og hvilke muligheter og barrierer du ser i tilknytning til inkluderende undervisningspraksis. Jeg ønsker ikke å vite konkrete ting, eller personlig informasjon om elevene du har undervist, og det vil aldri komme spørsmål om navn eller identifiserende faktorer. Om diagnoser nevnes, vil de bli omtalt i kategorier som «nedsatt kognitiv funksjon», «nevroutviklingsforstyrrelser» osv.

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.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om og fra deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang til informasjonen som vil komme frem av intervjuet vil være meg, Anne Mette, veileder Camilla Mikaela Björk-Åman og databehandler *Nettskjema, Universitetet i Oslo*. Navn og kontaktopplysninger vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, og jeg vil lagre datamaterialet adskilt og innelåst. I publikasjonen av studien vil all informasjon være fullstendig anonymisert slik at deltakere eller skoler ikke vil kunne gjenkjennes

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Alle opplysninger som kan knyttes opp til informantene og hver enkelt skole slettes når prosjektet avsluttes og studien er godkjent, noe som etter planen er mai 20

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet personopplysninger om deg
- å få slettet personopplysninger om deg
- 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 Björk-Åman. Tlf: +358 50 3531297.

Epost: camilla.m.bjork-aman@nord.no

Nord Universitets personvernombud, Telefon: 74 02 27 50

Epost: personvernombud@nord.no

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 Björk-Åman
veileder

Anne Mette Meidelsen
student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Inkluderende undervisningspraksis i videregående opplæring», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

å delta i digitalt intervju via Microsoft Teams

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vennligst returner svarslippen i frankert og adressert konvolutt når den er signert.

Vedlegg 3 Vurdering NSD

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Inkluderende læringspraksis i videregående opplæring

Referansenummer

232773

Registrert

17.12.2020 av Anne Mette Meidelsen - anne.m.meidelsen@student.nord.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Logopedi, spesialpedagogikk, tilpasset opplæring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Camilla Mikaela Björk-Åman, camilla.m.bjork-aman@nord.no, tlf: +358503531297

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Anne Mette Meidelsen, anne.m.meidelsen@student.nord.no, tlf: 97476751

Prosjektperiode

09.11.2020 - 01.02.2022

Status

14.09.2021 - Vurdert

Vurdering (4)

14.09.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 08.09.2021.

Vi har nå registrert 01.02.2022 som ny sluttdato for forskningsperioden.

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

Lykke til videre med prosjektet!

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

08.04.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 08.04.2021.

Vi har nå registrert 15.11.2021 som ny sluttdato for forskningsperioden.

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

Lykke til videre med prosjektet!

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

19.01.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 12.01.2021.

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 19.01.2021. Behandlingen kan fortsette.

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Tore Andre Kjetland Fjeldsbø

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

21.12.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 21.12.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema/>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2021.

X

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.

TAUSHETSPLIKT

Vi vil minne om at lærerne har taushetsplikt. Den strekker seg lenger enn å unnlate navnene til barna. Lærerne kan ikke fortelle historier på slik måte at andre opplysninger kan identifisere en nåværende eller tidligere elev direkte eller indirekte. Dere er i fellesskap ansvarlige for at elevene blir omtalt i generelle ordelag under samtalen. Vi anbefaler at dere diskuterer personvern i forkant av intervjuet.

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: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen 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).

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson NSD: Tore A. K. Fjeldsbø
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

