

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: SPD5002

Navn: Trine Borsethaug Fossen

---

En studie om hvordan en medelev kan bidra til inkludering for elever med spesialpedagogisk behov i en alternativ opplæringsarena

---

Dato: 15.05.23

Totalt antall sider: 59



## Forord

Igjennom mange år i skolen som lærerassistent, kjente jeg på at det var på tide å ta steget videre og hoppe på utdanningen til grunnskolelærer. Det har vært fem lærerike år, som nå går mot slutten. Igjennom årene som lærerassistent var det elevene som gjerne ikke passet inn i den ordinære opplæringen som ble tildelt min tid og vi ble ofte segregert fra resten av undervisningen og de andre elevene. Å ta elever ut av undervisningen for å motta spesialundervisning, utført av en lærerassistent var vanlig, og er det enda. Jeg har derfor viet denne oppgaven til nettopp betydningen av inkludering for disse elevene, i den tid de er borte fra klasserommets fellesskap.

Som med alt annet jeg kaster meg ut i, gikk jeg også på dette prosjektet med en tanke om at dette ikke blir noen utfordring. Så feil kan en ta. Jeg har fått uvurderlig hjelp av min veileder ved Nord universitet, Tove Anita Fiskum. Takk! Uten din hjelp hadde jeg nok ikke levert i dag. Du har vært en ressurs.

Jeg vil også takke familien min for lånet av spisebordet vårt som kontor i fem år. Det har vært oppturer og nedturer, men jeg har alltid fått den tiden og det rommet jeg har behøvd for å få ting gjort. Det høres ut som en klisje, men jeg hadde ikke klart det uten støtten fra dere. En ekstra takk til mannen min som tålmodig leser igjennom oppgavene jeg serverer. Jeg vet at du ikke finner alt like interessant eller lett å forstå, men ser at du legger en innsats i det for min del. Takk!

Til sist, men ikke minst, en stor takk til mine herlige informanter. Dere aner ikke hvor viktig deres bidrag til denne oppgaven har vært. En oppgave basert på elevstemmer vil ikke ha noe grunnlag uten nettopp en elevstemme. High five, og godt jobba!

Trine Borsethaug Fossen

Stjørdal, mai 2023.

## Sammendrag

I denne oppgaven har jeg forsket på hva medelever kan bidra med for å sikre inkludering for elever med spesialpedagogisk tilrettelegging, i alternative opplæringsarenaer og problemstillingen lyder som følger; På hvilken måte påvirker en medelev som er med elev med rett til spesialundervisning inn i alternative opplæringsarenaer, til en mer inkluderende praksis?

Problemstillingen er forsøkt besvart med et teoretisk rammeverk som bakteppe. Denne teorien inkluderer sosial bytteteori, anerkjennelsesteori, inkluderende opplæring, spesialpedagogiske ideer, transaksjonsmodellen og sosiale relasjoner i skolen.

For å besvare problemstillingen er det benyttet en kvalitativ forskningsmetode basert på intervju av to elever, samt observasjon av en skoledag i en alternativ opplæringsarena, nærmere bestemt en gård. Tilnærmingen er inspirert av både fenomenologien og hermeneutikken og det er lagt stor vekt på elevenes tanker og refleksjoner om egen situasjon.

Analysen av forskningen er bygget på en innholdsanalyse der den konvensjonelle innholdsanalysen med koding og kategorisering har snevret ned materialet fra intervjuene og den summative innholdsanalysen har hjulpet meg med å forstå observasjonens innhold.

Elevstemmene har vist at en inkluderende praksis i skolen er av betydning og at å tilbringe tid i en alternativ opplæringsarena sammen med en medelev, ikke bare er av betydning for den som har spesialpedagogiske behov, men også for eleven som deltar sammen med. En konklusjon i oppgaven har ikke vært hensiktsmessig, allikevel kan en se tendenser som tyder på at det ikke vil være heldig for elevers inkludering om en blir sendt ut i en alternativ opplæringsarena uten medelever som vil være med å danne en sosial relasjon og en tilknytning til fellesskapet. Også opplæringsarenaens status og popularitet i elevgruppa ser ut til å være av betydning for inkluderingen.

## Abstract

In this thesis, I have studied how peers can contribute to ensure inclusion for pupils with special educational needs, in alternative arenas for education, and the problem reads as follows; In what way does a fellow student who is with a student entitled to special education enter alternative education arenas influence a more inclusive practice?

The problem has been attempted answered with a theoretical framework as a backdrop. This theory includes social exchange theory, recognition theory, inclusive education, special education ideas, the transactional model and social relations in school.

In order to answer the problem, a qualitative research method has been used based on interviews with two students, as well as observation of a school day in an alternative education arena, specifically a farm. The approach is inspired by both phenomenology and hermeneutics and great emphasis is placed on the students' thoughts and their reflections on their own situation.

The analysis of the research is based on a content analysis where the conventional content analysis with coding and categorization has narrowed down the material from the interviews and the summative content analysis has helped me to understand the content of the observations.

The student voices have shown that an inclusive practice in school is important and that spending time in an alternative educational arena together with a fellow student is not only important for the person with special educational needs, but also for the student who participates alongside. A conclusion in the thesis has not been appropriate, yet one can see tendencies that indicate that it will not be fortunate for students' inclusion if they are sent out to an alternative education arena without fellow students who will help form a social relationship and a connection to the class.

# Innholdsfortegnelse

.....	0
<b>Forord</b> .....	<b>2</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>3</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>4</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>7</b>
1.1 Bakgrunn og formål for oppgavevalg .....	7
1.2 Problemstilling .....	8
<b>2.0 Teori</b> .....	<b>8</b>
2.1 Inkluderende opplæring.....	8
2.2 Spesialundervisning.....	10
2.3 Sosial bytteteori .....	10
2.4 Anerkjennelse .....	12
2.5 Transaksjonsmodellen .....	13
2.6 Sosiale relasjoner i skolen .....	14
<b>3.0 Forskningsdesign og metode</b> .....	<b>16</b>
3.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger.....	16
3.2 Ontologi og epistemologi.....	16
3.3 Hermeneutikken og fenomenologien.....	17
3.4 Forskningsdesign og -metode .....	18
3.5 Fenomenologisk-hermeneutisk metode.....	19
3.6 Utvalg og datainnsamling .....	19
3.6.1 Metodetriangulering.....	20
3.7 Kvalitet i studien .....	21
3.7.1 Validitet.....	22
3.7.2 Reliabilitet .....	22
3.7.3 Overførbarhet .....	23
3.8 Forskningsetikk .....	23
3.9 Analyse .....	25
3.9.1 Konvensjonell Innholdsanalyse - Åpen koding og kategorisering av intervju.....	26
3.9.2 Åpen koding.....	28
3.9.3 Aksial koding.....	28
3.9.4 Kjernekategori .....	29
3.9.5 Summativ innholdsanalyse - Observasjonsstudier .....	29
<b>4.0 Resultat</b> .....	<b>30</b>
4.1 Presentasjon av elever og tilbudet «inn på tunet» .....	31
4.1.1 Elev A .....	31
4.1.2 Elev B .....	31
4.1.3 Inn på tunet .....	32

4.2 Funn i intervju .....	32
4.2.1 Trygghet og trivsel .....	32
4.2.2 Annerkjennelse .....	33
4.2.3 Tiltaket har status .....	34
4.3 Funn i observasjon .....	35
4.3.1 Trygghet og trivsel.....	36
4.3.2 Anerkjennelse .....	37
4.3.3 Tiltaket har status.....	37
4.4 Det som ble utelatt og implikasjoner til videre forskning .....	37
<b>5.0 Drøfting .....</b>	<b>39</b>
5.1 Vennskap .....	39
5.1.1 Vennskap og inkludering.....	39
5.1.2 Vennskapets verdi.....	41
5.2 Selvoppfatning.....	41
5.3 Inkluderende .....	43
5.4 Metoderefleksjon.....	44
<b>6.0 Oppsummering .....</b>	<b>45</b>
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>48</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>50</b>
Vedlegg 1 – Intervjuguide.....	50
Vedlegg 2 – Observasjonsguide.....	52
Vedlegg 3 – informasjonsskriv og samtykkeerklæring .....	53
Vedlegg 4 – Vurdering fra SIKT (tidligere NSD).....	57

# 1. Innledning

I Norge er alle barn mellom 6 og 16 år, pliktig til å gå på skole. Den tiårige grunnskoleopplæringen er en plikt, men også en rettighet som skal gi elevene en felles læringsarena der alle barn og unge skal løftes inn i fremtiden på likest mulig vilkår. Formålsparagrafen til opplæringsloven viser elevenes lovbestemte rettighet til å oppleve læring som legger til rette for utfoldelse i fra det stedet eleven befinner seg. Den forteller også at denne læringen skal fremme læring, danning og lærelyst igjennom tilpasset opplæring og spesialundervisning (opplæringslova, 1998). Den ordinære undervisningen og spesialundervisningen er to parallelle veier mot samme mål innenfor de nevnte rammer. Spesialundervisningen skal her være et bidrag til å mestre mangfoldet i den komplekse elevgruppen som landets grunnskoleelever utgjør (Haug 2017 s.21). Forskning viser at elever som mottar spesialundervisning har en lavere sosial posisjon i elevgruppa og er mer utsatt for mobbing (Benestad, 2019 s.35). Å ivareta inkludering innenfor denne spesialpedagogikken vil derfor være avgjørende for at kravet om det likeverdige opplæringstilbudet skal bli møtt.

## 1.1 Bakgrunn og formål for oppgavevalg

Forskning er en mangfoldig, vitenskapelig aktivitet som inneholder et faglig og metodisk kvalitetsarbeid. Formålet med forskningen vil i så måte være å innhente ny innsikt og forståelse. Forskningsarbeid bygges på grunnleggende krav innenfor metoder og en kan si at valg av metode og kvaliteten på denne vil være avgjørende for om en kan kalle arbeidet for forskningsarbeid. Innenfor spesialpedagogikk er et sentralt formål med forskningen å øke forståelsen og å få bedre innsikt i barn og unges oppvekst-, lærings-, og utviklingsvilkår (Befring, 2020 s.12). Igjennom min grunnskolelærerutdanning ved Nord, samt mange år som læreassistent i skolen, har jeg flere år med erfaring i ryggsekken. Her har jeg bevitnet spesialundervisning i mange former og varianter og mye tyder på at det ikke er noen fasit på hvordan denne skal utføres. Dette vil kunne tilskrives det mangfoldet som finnes i grunnskolen og det som vil kunne passe for en, vil ikke nødvendigvis passe den neste. Det jeg allikevel har notert meg er andelen av spesialundervisning som foregår utenfor klasserommet. Dette er timer som jeg ikke har noen problemer med å forstå grunnlaget for, men som ofte fører til segregering for eleven som blir tatt bort fra fellesskapet i klasserommet. Nettopp dette har vekket min interesse for temaet og er bakgrunnen for valg av tema til denne masteroppgaven. Formålet med denne studien er å øke forståelsen rundt spesialundervisning som ikke nødvendigvis forgår i klasserommet og der medelever uten rett til



spesialundervisning deltar for å skape en mer inkluderende praksis for eleven som blir segregert fra klasse miljøet. Jeg vil i forkant av denne forskningsoppgaven påpeke viktigheten av å være klar over at mine funn på ingen måte er generaliserende. Mitt utvalg av informanter er lite og vil bare kunne si noe om hvilke opplevelser akkurat disse elevene sitter med. Allikevel mener jeg at informasjonen jeg legger frem underveis vil kunne danne grunnlag for videre tanker rundt tematikken. En tematikk som jeg vil påstå i aller høyeste grad er dagsaktuell og viktig, nemlig inkludering for elever med spesialpedagogiske behov som av ulike grunner får undervisningen sin utenfor klasserommet.

## **1.2 Problemstilling**

På hvilken måte påvirker en medelev som er med elev med rett til spesialundervisning inn i alternative opplæringsarenaer, til en mer inkluderende praksis?

## **2.0 Teori**

### **2.1 Inkluderende opplæring**

Ordet *inkludere* har sin etymologiske opprinnelse fra det latinske navnet *includere* og betyr «å ta med som en del av noe eller å regne med; å omfatte eller innbefatte» (Nilstun, 2020). Innenfor skolen har inkludering blitt sett på som nøkkelen til en effektiv og suksessfull skolepolitikk og dette vises gjennom de styringsdokumenter skolen skal jobbe etter (Benestad, 2019 s.39; Kunnskapsdepartementet, 2020). Allikevel viser forskning at elever med spesialpedagogiske behov generelt er mindre akseptert som en del av elevgruppen og de er mer utsatt for å bli avvist og mobbet og at elevers læring kan avhenge av en følelse av å være inkludert (Benestad, 2019 s.35; Frederickson, 2010 s.4). Igjennom praksis i skolen over flere år har jeg selv fått et innblikk i viktigheten av å være inkludert i skolen. Jeg har stadig sett elever som ikke er en del av det beskrevne fellesskapet og som dermed har hatt andre ting å fokusere på enn hvordan en adderer brøk eller hva som kjennetegner en novelle. Disse observasjonene i selskap med observasjon av mangel på inkludering når elever blir tatt ut av klasserommet har dannet grunnlag for min interesse rundt temaet og ovenstående problemstilling.

Mitchell (2020) har igjennom å ha studert flere tusen studier om spesialpedagogisk opplæring funnet frem til ti faktorer som han mener utgjør en forutsetning for å lykkes med inkluderende opplæring. Det være seg **1: Visjon**, der det legges til grunn at alle jobber ut fra en felles visjon

om inkludering. **2: Plassering**, der fokuset er på en arena som legger til rette for faglig og sosial deltagelse, samt forslag til organisering av det pedagogiske tilbudet. **3: Ledelse**, med områder der leder må være bevisst sin posisjon i den inkluderende opplæringen. **4: Aksept**, hvor skolen viser aksept for mangfold og ulikhet og ser at dette er en ressurs. **5: Tilpassende pedagogiske planer**, som omhandler elever med spesialpedagogisk vedtaks rett til en individuell opplæringsplan. **6: Vurdering**, en rettesnor for elevenes opplæring som bør komme kontinuerlig underveis i læringsprosessen. **7: Tilpasset opplæring**, der både arbeidsmetoder og individuelle tilpasninger inngår for å skape et godt psykososialt miljø. **8: Støtte**, i form av spesialpedagogisk kompetanse som en støtte til den alminnelige lærer. **9: Ressurser**, som er nødvendig for å realisere inkludering. Både i form av personal, kompetanse, tid, teknologi og materielle ressurser. **10: Adgang**, som refererer til både den fysiske adgangen, også for dem som har handicap av ulik slag, og den adgangen som behøves i form av symboler, punktskrift, teleslynge og lignende (Mitchell & Sunderland, 2020). Selv om dette, ifølge Mitchell, er en sammensatt forutsetning vil jeg bryte den opp noe for å ta tak i den delen jeg mener er mest aktuell for min studie, nemlig plassering. Dette kommer vi tilbake til.

Peder Haug (2017) viser til at i tidligere spesialpedagogisk forskning er begrepene læringsmiljø og inkludering av en endimensjonal art der spørsmålet er hvor elevene får undervisningen sin. Også kunnskapsdepartementet har meninger om hvor undervisningen bør foregå og de skriver i *veilederen til spesialundervisning* at «Hovedregelen er at eleven skal ha opplæringen sin i klasserom/basisgruppen, eventuelt for en mindre del av opplæringen i en annen gruppe» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Allikevel har jeg erfart at dette ikke alltid er mulig eller til elevens beste og da vil jeg driste meg til å påstå at vi må legge til rette for inkludering der elevene med spesialpedagogiske behov har sine beste forutsetninger, hvor nå enn det måtte være. I mitt tilfelle er det gården som pedagogisk ressurs som skal under lupen i det øyemed, for å se om det vil skape inkludering å ta med seg medelever som ikke nødvendigvis har behov for spesialpedagogisk tilrettelegging. Formålsparagrafen til opplæringsloven er tydelig på at skolen skal gi elevene utfordringer som gir dem grunnlag til å utvikle kunnskap og holdninger som vil igjen vil gjøre det mulig å mestre livene sine og fremtidige utfordringer som måtte dukke opp. Dette skal skolen gjøre gjennom å vise elevene tillit og respekt og gi dem utfordringer som fremmer danning og lærelyst (opplæringslova, 1998 §1-1). Vi skal ikke gå nærmere inn på formålsparagrafen, men det er greit å være bevisst

det ansvaret skolen har for alle skolens elever, også de som har spesialpedagogiske vedtak og behov.

## ***2.2 Spesialundervisning***

Spesialundervisning er en individuell rettighet som skal gi eleven ekstra tilrettelegging utover den ordinære opplæringen i de tilfeller sistnevnte ikke er tilstrekkelig (Opplæringslova, 1998). Spesialundervisningen skal ivareta elevene som ikke har et tilstrekkelig utbytte av den ordinære opplæringen og sørge for at styringsdokumentenes formål og krav blir møtt (Kunnskapsdepartementet, 2020). Allikevel sier opplæringslovens §5-4 at skolen skal «ha vurdert og eventuelt ha prøvd ut tiltak innenfor det ordinære opplæringstilbudet med sikte på å gi elevene tilfredsstillende utbytte før det blir gjort sakkyndig vurdering» (Opplæringslova, 1998). Dette handler om å gi elevene et lovpålagt, trygt og godt læringsmiljø som fremmer læring, helse og trivsel. Et godt læringsmiljø er essensielt for elvers utvikling og spesielt for de elevene som strever med faglige og/ eller sosiale utfordringer.

Å utøve spesialundervisningen innenfor klasserommets fire vegger skal ligge som en hovedregel og en eventuell mindre del av opplæringen kan foregå i en annen gruppe, allikevel viser forskning at dette ikke alltid er til elevens beste (Haug, 2017). Noen ganger vil en alternativ opplæringsarena fungere bedre for læring enn det klasserommet vil kunne bidra med. Dette kan det være mange grunner til. Eksempelvis et usunt klasse miljø som ikke legger til rette for individuell utfoldelse, personlige utfordringer hos enkelte eleven eller andre pressende utfordringer i elevgruppa. En sentral retningslinje innenfor spesialundervisning er likeverdsprinsippet. Det forteller oss at elever med spesialpedagogisk vedtak skal ha et likeverdig opplæringstilbud som sine medelever. Dette prinsippet har konsekvenser for vurderingen av hvilket opplæringstilbud en elev skal ha. «Spesialundervisningen er likeverdig når en elev med spesielle opplæringsbehov får de samme mulighetene for å nå målene som andre elever har for å realisere sine mål innenfor det ordinære tilbudet» (Kunnskapsdepartementet, 2020). «Tilbud om spesialundervisning skal så langt råd er, formast ut i samarbeid med eleven og foreldre til eleven, og det skal leggjast stor vekt på deira syn» (Opplæringslova §5-4).

## ***2.3 Sosial bytteteori***

Sosial bytteteori viser til en sosial relasjon som en helhet satt sammen av bruddstykker som forventninger, kostnad og belønning. Alle disse bruddstykkene vil ha en innvirkning på

subjektets deltagelse i en sosial relasjon. Homans (1958) ser på sosial utveksling som en interaksjon med forpliktelser der helheten vil være avhengig av intersubjektivitet hvor handlingen er betinget av den andres handlinger. Dette omhandler ikke utelukkende positive eller negative faktorer, men heller en helhet satt sammen av begge deler som utgjør forståelsen av relasjonen og et eventuelt ønske om å ta del i relasjonen videre eller avslutte den. Teorien argumenterer for at mennesker er motiverte til å delta i sosiale interaksjoner fordi de forventer å få noe tilbake, samt at mennesker ønsker å maksimere sine gevinster og minimere sine tap ved å få noe før en gir noe. Homans antyder også at en vil velge den interaksjonen som gir størst utbytte (Homans, 1958 s.597-606).

Et slikt forhold basert på utveksling legger til grunn at subjektene ønsker denne relasjonen velkommen. Videre ligger det intersubjektivitet til grunn, der det vil være en gjensidig rettferdighet som begge parter drar nytte av og ønsker. Her er det viktig for relasjonen at balansen er ivaretatt. Om det skulle være tegn til ubalanse i følelsen av rettferdighet, vil ikke det sosiale utbyttet være til stede. Dette er altså en faktor som vil være avgjørende for om subjektene ønsker å ta del i relasjonen videre. Gjennom sosial interaksjon vil subjektene høste erfaringer som igjen danner forventninger til hvordan den videre relasjonen vil være. Positive forventninger som blir møtt i det intersubjektive møtet vil kunne legge grunnlag for en videre, positiv relasjon, mens det motsatte vil være tilfelle om negative forventninger blir møtt eller de positive forventningene ikke blir det. Her er det viktig å huske på at det er den subjektive forståelsen som ligger til grunn og at dette vil utarte seg ulikt, avhengig av subjektet (Homans, 1974 s.30-33). Kort forklart kan en si at det sosiale byttet handler om hva som ligger i den sosiale relasjonen for de som deltar i den. Enten det gjelder forventninger i forkant, erfaringer gjort, belønningen som ligger for subjektet i relasjonen eller hva det koster vedkommende å være der. Med andre ord; en relasjon som gir flere belønninger enn kostnader vil være avgjørende for hvor godt vi trives sammen med det andre subjektet

Individer i sosiale relasjoner er motivert av å øke sosiale utbytter og å redusere sosiale kostnader. I relasjonen mellom elever med behov og deres medelever, kan sosiale utbytter inkludere økt forståelse og aksept og empatilæring. Kostnadene kan ligge i forutinntatte holdninger og følelsen av å ikke tilhøre. Når elever med spesialpedagogiske behov tar del i alternative opplæringsarenaer med deres medelever, kan det bidra til å øke sosiale utbytter for begge parter. For elever med spesialpedagogiske behov kan dette innebære økt inkludering og sosial interaksjon, mens for deres medelever kan det innebære økt forståelse og aksept.

Samtidig kan det redusere negative stereotypiske holdninger rundt elever med spesialpedagogiske behov, og øke følelsen av fellesskap. Fordeler med sosial bytteteori innenfor spesialpedagogikken vil derfor kunne være at det eksempelvis bidrar til økt sosial interaksjon og inkludering, at det gir elever med spesialpedagogiske behov en mer meningsfull læringsopplevelse og at det vil kunne redusere negative holdninger, samt øke forståelsen og aksepten for elever med spesialpedagogiske behov. Allikevel skal vi ikke lukke øynene for den andre siden av dette. Elever som blir med medelever med spesialpedagogisk vedtak ut i alternative opplæringsarenaer vil kunne frykte konsekvenser av dette da de er tilbake i klasserommet. Eksempelvis om de «går glipp» av ting som har skjedd i fellesskapet i klasserommet mens de er borte, at det oppstår en form for sjalusi over at denne eleven ble med på dette opplegget og dermed skaper unødvendig oppstyr rundt det eller at det fellesskapet som skapes i den alternative opplæringsarenaen skal slutte å eksistere når de er tilbake i den ordinære opplæringsarenaen igjen. Som tidligere nevnt sier den sosiale utbytteteorien at elevene hele tiden veier for og imot de sosiale interaksjonene for å se hva som ligger i det for dem. Disse mindre positive alternative utfallene vil derfor kunne være med på å påvirke hvordan eleven agerer i samspill med medelev når en er sammen i den alternative opplæringsarenaen (Homans, 1974 s.53-67).

## ***2.4 Anerkjennelse***

Anerkjennelse handler om å verdsette, respektere og godta andre mennesker som subjekter som tar del i den helheten som vi alle befinner oss i.

Honneth (2019) skriver om anerkjennelse og belyser viktigheten av at subjektet føler seg anerkjent i møte med andre (Honneth, 2019 s.14-19). Uten anerkjennelse mener Honneth at mennesket ikke er i stand til å utvikle en egen identitet. Allikevel er han tydelig på at anerkjennelsen ikke er en ensidig operasjon, men at den må gå begge veier.

Han deler anerkjennelse inn i tre sfærer; den private sfære, den rettslige sfære og den solidariske eller sosiale sfære. Anerkjennelse i den private sfære omhandler emosjonell anerkjennelse og kjærlighet fra familie og venner. Denne anerkjennelsen vil gi subjektet en grunnfølelse av selvtillit og en vil se seg selv som en del av samfunnet med evne til å omgås mennesker i nære relasjoner. Anerkjennelsen i den rettslige sfære omhandler subjektets anerkjennelse som samfunnsborgerborger hvor anerkjennelsen kommer fra staten i form av rettigheter, respekt og likeverd. Her vil stikkord som eksempelvis ytringsfrihet, personlig frihet og like muligheter være det som bidrar til anerkjennelsen. En er en del av det store

fellesskapet og dermed like mye verdt som den neste. Den siste sfæren er den sosiale sfæren. Det er der subjektet får anerkjennelse fra fellesskapet igjennom deltagelse og engasjement i sosiale settinger som eksempelvis skolen, på fotballbanen, eller igjennom gaming. Denne anerkjennelsen vil gi subjektet en følelse av selvverd (Honneth, 2019 s.14-19).

Når subjekter ikke føler seg anerkjent i samfunnet, i nabolaget eller på skolen, brytes en sfære. Det å ikke føle at vi er en grunnleggende del av våre grupper, produserer sprekker i vår selvtillit og vårt bånd til andre. Denne mangelen er et resultat av stigmatisering, og den påvirker en persons ære og verdighet (Honneth, 2019 s.140). Honneth (2019) går så langt som å si at uten det felles mål av forpliktelser også kalt verdifellesskapet, ikke er en garanti for det demokratiske samfunns funksjonalitet. Dette kan muligens være en av årsakene til hvorfor regjeringen ønsker å holde majoriteten av spesialundervisningen i skolen innenfor klasserommets fire vegger (Kunnskapsdepartementet, 2020). Allikevel er ikke dette forenelig med den skolehverdagen jeg kjenner fra praksis og det er ikke tvil om at mye av spesialundervisningen foregår utenfor klasserommet. Mitt møte med anerkjennelse i skolen sier meg at elevene ikke bare har et ønske om å bli anerkjent, men også et ønske om å anerkjenne andre. Å vise anerkjennelse ovenfor et annet individ kan føles anerkjennende for den som gir også da det gir oss en god selvfølelse. Jeg vil driste meg til å gå så langt som å si at ved å anerkjenne et annet individ, anerkjenner vi også oss selv.

## ***2.5 Transaksjonsmodellen***

En annen som beskriver slike gjensidige påvirkningsprosesser er Kvello (2012). I det han titulerer som transaksjonsmodellen finner vi en teoretisk modell som favner og binder sammen en rekke teorier. Dette være seg Bonfenbrenners bioøkologiske teori, «Life span developmental theory» av Baltes og Elders «Life-course theory». En av fellesnevnerne disse teoriene har og som vi skal se nærmere på er subjektene i disse gjensidige påvirkningsprosessene og dynamikken blant dem. I motsetning til Homans bytteteori som omhandler de sosiale relasjonene på grunnivå, og hva som ligger i dem for subjektene, handler transaksjonsmodellen om samspill og påvirkning mellom individene på et høyere nivå der en skiller mellom subjektive valg og forutsetningen som ligger rundt. Eksempelvis miljøet de lever i og ytre påvirkningskraft. Kvello selv skriver at styrken til transaksjonsmodellen, men også dens svakhet, er hvordan den forklarer de komplekse forholdene som bidrar til personlig utvikling hos subjektet, men at den har liten hjelp på problemstillinger på

individnivå (Kvello, 2012 s. 62-80). Allikevel vil jeg tørre å påstå at det er nyttig å se nærmere på dette for å se det i sammenheng med annen teori, eksempelvis Homans og sosial bytteteori. Dette for å forstå elever med spesialundervisnings grad av inkludering i alternative opplæringsarenaer og spesielt med tanke på hva medelever kan bringe med seg inn i denne relasjonen.

«Utviklingen er en prosess hvor barnet endres i samspill med sine omgivelser over tid, samtidig som barnet med sine individuelle karakteristika også påvirker og endrer sine omgivelser» (Sameroff, 2009 s. 3-21). Transaksjonsmodellen legger vekt på at kjernen i egen utvikling ligger hos subjektet, der en selv er en viktig aktør med påvirkningskraft på seg selv og sine omgivelser. I tillegg vektlegges motvekten til dette og det som gir modellen en balanse, nemlig den påvirkningen som subjektet mottar fra omgivelsene (Kvello, 2012 s. 62-80). Som skrevet tidligere ligger denne balansen på et høyere nivå enn det bare det subjektive og sånn jeg ser det vil hele miljøet rundt subjektet være av betydning. For å kunne tilby den støtten som er av betydning for elever med spesialpedagogiske vedtak vil det være avgjørende at miljøet rundt subjektet, i dette tilfelle skolen og læreren, er bevisst de risiko- og beskyttelsesfaktorene som transaksjonsmodellen beskriver som sentrale. Eksempelvis negativ utvikling igjennom faktorer som ligger utenfor skolens ansvar, men som er viktige å være bevisste sånn som negative opplevelser rundt samspill med andre, lite støttende nettverk og utfordringer på hjemmebane (Kvello, 2012 s. 62-80).

I tillegg er det viktig at det bygges opp under det som beskrives som beskyttelsesfaktorer da dette er subjektets egne styrker og kvaliteter som allerede eksisterer og dermed ikke vil kreve noe å hente frem, sånn som god selvtillit og selvfølelse, tilpasningsdyktighet og fleksibilitet, gode sosiale ferdigheter og trygghet.

Beskyttelsesfaktorene vil fungere som en motvekt til risikofaktorene og vil dermed kunne føre til at negative opplevelser, vil kunne håndteres på en positiv måte (Kvello, 2012 s.62-80; Sameroff, 2009 s.3-21).

## **2.6 Sosiale relasjoner i skolen**

Som tidligere nevnt mener jeg at en undervisningskultur som baserer seg på klasseromsundervisning for alle, er en utopi. Det er en spennende diskusjon, men i denne studien vil jeg fokusere på de som på tross av myndighetens ønske om felles klasseromsundervisning for alle, får undervisningen sin utenfor klasserommet og da gjerne segregert bort fra fellesskapet, for å få spesialpedagogisk undervisning. (Fiskum, 2017 s. 199-

209) viser til at kommunikasjonen mellom elevene forbedres betraktelig av å delta i undervisningsopplegg utenfor klasserommet, der en gjerne er i situasjoner som fordrer samarbeid og kommunikasjon. Også samspill og evnen til å tolke en annens uttrykk forbedres, sett i forhold til klasseromskulturen som er mest kjent for oss innenfor fire vegger på skolens område. Dette forutsetter selvsagt at elevene som tas ut av klasserommet for spesialundervisning ikke er alene, men at de også får ta del i et fellesskap.

Skolen er en svært viktig brikke i elevens sosiale liv. De tilbringer mye tid der, og for skolen stiller de likt, uavhengig av rase, kjønn og sosial bakgrunn. Sosiale interaksjoner hjelper ikke bare elevenes mentale helse og selvtillit, men vil også legge grunnlaget for god læring. Er ikke de sosiale aspektene til stede vil heller ikke forutsetningene for læring være det (Ellinger, Mess, Bachner, Au, & Mall, 2023 s.1-10). Forskning viser at lek i skolen forutsetter en hel del sosiale ferdigheter. Her må elevene jobbe med selvregulering, og de må lære seg å lese situasjoner og andre subjekter (Fiskum & Jacobsen, 2012 s.39-51) Å ta denne leken ut av klasserommet vil jeg hevde er av betydning, da de fire veggene som utgjør rommet inneholder mange fastlåste mønster, verdier og uskrevne regler som vil kunne begrense nettopp leken og elevenes frihet til å være seg selv. Anerkjennelse er en viktig del av det å føle på sosialt og akademisk velbehag der en blir anerkjent for sin deltagelse og innsats. Igjennom sin forskning har Jørring et.al (2019) funnet at gruppearbeid og felles aktiviteter i uteskole vil kunne være med på å rokkere om på allerede eksisterende sosiale mønstre i klassene. Selv om elevene i forskningen trakk til de elevene som de vanligvis var med, så det ut til at de hadde en større aksept for fellesskapet. Det kan se ut til at aksepten for andre ble noe utvidet uten at det påvirket eksisterende sosiale relasjoner. Det var enklere å invitere andre inn i leken. Dette fordrer selvsagt at undervisningen består av flere individ. For om en er alene, selv i uteskole vil den sosiale ekskluderingen være et faktum (Jørring, Bølling, Nielsen, Stevenson, & Bentsen, 2019 s.413-428).

Selv om de ulike forskningsartiklene som danner grunnlaget for dette underkapittelet viser til uteskole og da gjerne i hele klasser, vil jeg hevde at det også er gjeldende for min oppgave som omhandler spesialundervisning utenfor klasserommet, der elevtallet er mye mindre.



## 3.0 Forskningsdesign og metode

### 3.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger

Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning er det ulike måter å se ting på og en kan si at vitenskapen er todelt. Den ene delen handler om det vitenskapsteoretiske, som gir ulike perspektiver på kunnskap, og det andre handler om metodene du velger for å høste denne kunnskapen. Kunnskapen er kort forklart en sannhet vi selv tror på der oppfatningen er begrunnet i form av bevis eller argument som ligger til grunn for vår tro. Dette kalles epistemologi. Kunnskapen må også tilsi at oppfatningen vår er sann, altså at vi har noe bakenforliggende for vår oppfatning og det er dette som kjennes som ontologi (Høgheim, 2020 s.18-19).

### 3.2 Ontologi og epistemologi

Som skrevet over er epistemologi «læren om kunnskap» som handler om å se verden gjennom egne øyne. Epistemologien viser til at en sannhet om hvordan verden virkelig er, ikke er mulig. Målet er derimot å redegjøre for hva som er en gyldig erkjennelse av verden. Innenfor epistemologien finnes det to hovedretninger, der den ene legger opp til at en kan reise ut å innhente informasjon som gir kunnskap, mens den andre retningen sier at en skaper informasjonen i fellesskap (Nilssen, 2012 s.25). I mitt tilfelle mellom meg selv, forskeren, og den jeg skal intervju og observere, forskningsdeltakeren. En kan si at denne oppgaven plasserer seg omtrent midt imellom disse to retningene. Ontologi er på sin side en sannhet som beskriver hvordan ting faktisk er. Her vil forskeren og forskningsdeltakeren ha ulik oppfattelse av hvordan virkeligheten virkelig er (Nilssen, 2012 s. 25). Ontologi betyr «læren om det som er (virkeligheten)» og henviser til hvordan verden er og hvordan den er bygd opp (Nyeng, 2012). Det finnes flere retninger innen ontologien, som eksempelvis realisme, konstruktivisme og pragmatisme, der sannhetskriteriene er ulike. Høgheim (2020) mener at det ikke er avgjørende at en tar ontologiske valg før en starter forskningen, men viser til at det er en fordel at forskeren vet hvilke verdenssyn som finnes og hvilken betydning disse har for kunnskapen som skapes. Dette fordi det er mest aktuelt i tolkningen av kunnskapen vi skaper og ikke i planleggingen (Høgheim, 2020 s. 24).

Enkelt forklart vil ontologi i sammenheng med denne oppgaven omhandle de forståelsene som jeg sitter på rundt mitt fenomen før jeg begynner, sånn som vitenskapelig forskning,

modeller og teorier. Epistemologien på sin side er de metoder jeg benytter for å hente frem denne kunnskapen. Epistemologi henger sammen med ontologien i den forstand at de begge er med på å etablere ny kunnskap. Innenfor begge retninger er den intersubjektive relasjonen av betydning. Virkeligheten og kunnskapen blir konstruert innenfor denne relasjonen og alt er avhengig av kvaliteten på denne (Nilssen, 2012 s.26).

### 3.3 Hermeneutikken og fenomenologien

Innenfor omsorgs- og opplæringsfaglige områder vil hermeneutikken og fenomenologien inneha sentrale roller. Dette er to vitenskapelige tradisjoner som setter blant annet subjektive opplevelser i studiens førersete. Igjennom fenomenologien vil vi få et innblikk i menneskers tanker og refleksjoner om seg selv og sin livsverden. Og det er nettopp egne tanker og refleksjoner som står sentralt her, og ens evne til å beskrive de fenomener som inntreffer ens egen livsverden. Med kritiske øyne på dette kan det stilles spørsmål rundt hvor stor tilgang en har til sin egen livsverden innenfor selvinnsiktens begrensninger, men validiteten vil avhenge av bevisstheten om at det er subjektets egen beskrivelse av egen livsverden, slik den fremstår for dem, som ligger til grunn for beskrivelsene. For å i min oppgave kunne bruke elevenes levde erfaring og å gjøre denne til beskrivende uttrykk, vil jeg se på dette gjennom fenomenologiens briller, der jeg får et innblikk i elevenes livsverden. Fenomenet i så henseende vil være inkludering innenfor spesialpedagogikken og da spesielt der hvor den foregår utenfor klasserommets fire vegger (Befring, 2020 s.19-21). Befring (2020) mener denne tilnærmingen gir troverdighet til empirisk forskning innenfor kvalitative forskningsmetoder, der subjektive opplevelser står sentralt.

I en tidligere presentasjon av planer rundt masteroppgaven ved Nord Universitetet ved Levanger ble det stilt kritiske spørsmål rundt mitt valg av en fenomenologisk metode og at min problemstilling kanskje ikke var av en fenomenologisk karakter. Dette har fått meg til å gå dypere inn i valget og jeg er overbevist om at dette blir det riktige for denne forskningsoppgaven. Jeg viser til Hans Skjervheim (2000) som hevder at fenomenologien burde være grunnlaget for all vitenskap, og at den trekker frem meningssammenhenger i hvordan den virkelige verden fremtrer for den enkelte, heller enn årsakssammenhenger (Skjervheim, 2000 s55-63). Gadamer (2012) er kritisk til rette kanter når det snakkes om metodevalg og hevder at forståelsen av det som presenteres ikke handler om en *forståelsesmetode*, men om *erkjennelse og sannhet*, og at når vi forstår det som blir presentert oss, oppnår vi også en innsikt som erkjenner sannheter (Gadamer, 2012 s.21). Det handler

ikke om at han er imot metoder, men heller at hans mening er at metode ikke er eneste måte å oppnå ny kunnskap og innsikt. Jeg vil driste meg til å påstå at min oppgave ikke står og faller på mitt valg av fenomenologien som metodisk følgesvenn til hermeneutikken. Tvert om mener jeg at dette kan gi mer validitet til min forskning, da dette gir et godt innblikk i den subjektive forståelsen som elevene sitter med. Og det er tross alt deres tanker og meninger om sin egen livsverden, forskningen min skal bygges på.

Hermeneutikken på sin side vil være den tolkningen som blir gjort av den som analyserer det som legges frem. Hermeneutikken handler om å tolke og å forstå og dette gjøres basert på egne, levde opplevelser og ens forforståelse. Forforståelsen kan sies å være grunnleggende i en hermeneutisk prosess (Befring, 2020 s. 19-21). I tillegg til de fenomenologiske brillene jeg allerede har lagt på min forskning, vil jeg ikke kunne komme utenom hermeneutikken som jeg vil tørre påstå er en nødvendig følgesvenn i arbeidet med det fenomenologiske. Dette fordi hermeneutikken vil bidra til en tolkning og en forståelse av elevenes livsverden som baseres på alt det som er tillært gjennom 5 år på lærerhøyskolen, mange år som lærerassistent i skolen, samt et langt liv levd, også kalt min forforståelse. Å hele tiden bruke denne forforståelsen og å se denne i sammenheng med hva elevene sier vil danne grunnlaget for en interaktiv prosess som tolker budskapet (Befring, 2020 s. 19-23). Nilssen (2012) mener at når vi står ovenfor noe vi ikke forstår, vil vi forsøke å tolke det for å skape en mening i det og at tolkning er viktig for forskeren innenfor samfunnsvitenskapene. Dette fordi datamaterialet vil opptre som fenomener basert på menneskers handlinger og ytringer (Nilssen, 2012 s.21-34).

### ***3.4 Forskningsdesign og -metode***

Begrepet metode henviser til å følge en bestemt vei mot målet og det finnes en rekke anerkjente metoder som kan benyttes for å realisere et forskningsarbeid (Befring, 2020). Haug (2017) peker på at det sjelden er elever med spesielle behov som kommer til orde i forskning og at ved å lytte til disse elevene vil vi kunne få en mer grunnleggende innsikt i vilkårene for inkludering og dermed også læring (Haug, 2017 s.44). Denne studien skal baseres på elevers oppfattelse av egen situasjon og Befring (2020) mener at en kvalitativ studie da vil være å foretrekke. Den kvalitative tilnærmingen vil sikre en forståelse og et helhetlig perspektiv på elevens oppfattelse av egen situasjon der «det indre liv med tanker, følelser og holdninger» blir presentert (Befring, 2020 s.92-94).

### 3.5 Fenomenologisk-hermeneutisk metode

Som nevnt over har jeg latt meg inspirere av både fenomenologien og hermeneutikken i valg av metode for min oppgave da jeg anser dem som naturlige følgesvenner og passende for denne oppgaven. Jeg vil med grunnlag i fenomenologien se på elevenes levde erfaringer, gjennom deres tanker og beskrivelser, og deretter tolke dette i lys av hermeneutikkens verden. Jeg anser det som en viktig del av min fremtidige lærergjerning å alltid ha fokus på å forstå elevene, i alle ord og handlinger de uttrykker. Jeg vil studere og forstå delene, for å på denne måten kaste lys over helheten.

### 3.6 Utvalg og datainnsamling

Nilssen (2012) peker på at ordet datainnsamling ikke hører hjemme i en kvalitativ studie, da data ikke kan samles inn, men blir konstruert i det forskeren benytter den i analyse (Nilssen, 2012 s.26). Jeg velger allikevel å omtale mine innsamlede data som dette da tilvirkningen av denne masteroppgaven foregår over tid og i bruddstykker og analyseprosessen i min forskning ikke er begrenset av denne tiden, men har foregått fra intervjuene ble gjort, til siste punktum ble satt. Jeg tror til og med analysen startet før jeg hadde noe å analysere. En kan ikke komme utenom å skape forventninger til det som skal være en så stor del av en over en lengre periode.

Mine innsamlede data består av en gruppe med to elever, der den ene har fått vedtak på spesialundervisning og hvor denne spesialundervisningen til tider forgår i en alternativ opplæringsarena, i dette tilfellet en gård. Den andre eleven har ikke noe vedtak om spesialundervisning, men er sendt med til samme alternative opplæringsarena sammen med eleven med spesialpedagogisk vedtak. Selv om hensikten med å sende med denne eleven uten spesialpedagogisk vedtak kanskje ikke handler om inkludering fra skolens side er det nettopp inkludering for eleven med spesialpedagogisk vedtak som ligger til grunn for denne oppgaven og det som vil være i fokus. Inkludering i skolen handler om at elevene skal få oppleve seg selv som en del av et fellesskap og få like muligheter til utvikling i fra sine individuelle ståsteder. Dette setter rammen for hvordan skolen skal basere sin praksis og bør ligge til grunn for all pedagogisk aktivitet (Kunnskapsdepartementet, 2020). Hvordan inkluderingsprinsippet forstås innad i lærerkollegiet varierer, men en felles forståelse for dette begrepet vil kunne sies å være en forutsetning for å lykkes med nettopp inkludering. Haug (2017) vektlegger ord som deltagelse, medvirkning og fellesskap når han beskriver et inkluderende læringsmiljø og hevder at alle elever skal ha sosial omgang med jevnaldrende i skolen for å lykkes med å nå de mål som er satt. Her beskriver han også viktigheten av å både

ta og å gi i fellesskapet og at dette er en toveis prosess som krever intersubjektiv aktivitet mellom jevnaldrende (Haug, 2017 s.44).

Elevmangfoldet er et ord som ofte dukker opp i forbindelse med inkludering i skolen og dette er et begrep som er så enkelt at det ofte blir vanskelig. Mangfoldet i skolen er så intrikat at det er vanskelig å definere, men enkelt forklart vil det omhandle et hvert subjekt som har en tilknytning til skolen i form av å være elev, uavhengig av rase, kjønn, etnisitet, legning, fysikk eller psyke. Med en slik innfløkt forståelse av begrepet vil det også kunne se ut til at ambisjonene om å favne dette elevmangfoldet i skolen er like utfordrende. Det som fungerer for en trenger ikke nødvendigvis å fungere for den andre (Uthus, 2019). Det kan tyde på at elevmangfoldet er positivt for elevene og at det å omgi seg med andre som er ulike oss selv, utvikler vår egen livsverden, som igjen fører til at vi blir bedre kjent med oss selv og på å respektere andre samt se ting fra deres perspektiv.

### 3.6.1 Metodetriangulering

Høgheim (2020) viser til at en metodetriangulering ikke bør forekomme «bare for å ha med en ekstra metode» (Høgheim, 2020 s.170). Han mener også at om en velger å benytte seg av to ulike metoder, skal disse tillegges like mye verdi og arbeid. Min oppgave baseres på kvalitative intervju og deltagende observasjon. Å vekte disse nøyaktig vil være ufordelaktig for denne oppgaven, men jeg har allikevel lagt ned like mye tid i forberedelsen av begge metodene. En kan si at vekten ligger på 30% observasjon og 70% intervju. Hvorfor det ble slik kan forklares med flere ting, men i bunn og grunn kan det forklares med at det er elevenes stemme som skal danne grunnlaget for denne oppgaven, og selv om deres kroppsspråk og handlinger også kan tilskrives deres stemme, vil ikke denne delen være like fremtredende.

Jeg ønsker i denne studien å benytte meg av kvalitativt intervju, da kvalitative intervju er godt egnet når en skal studere opplevelser og erfaringer (Befring, 2020 s73-77). Utfordringen med en slik metode vil være at intervjuobjektene ikke har anledning til å være anonyme, noe som vil kunne skade validiteten. Det ligger også en utfordring i å skape et tillitsforhold til de som skal intervjues. Dette anses som essensielt for et godt intervju (Befring, 2020 s.73-77). For å sikre at jeg får et best mulig tillitsforhold til de jeg skal intervjuer vil jeg i forkant av dette, gjennomføre en deltagende observasjon hvor hensikten er å danne et grunnlag for en god samtale, og det at elevene skal bli bedre kjent med meg og dermed kanskje være mer åpen under intervjuet.

I tillegg til det kvalitative intervjuet, vil jeg som skrevet over også utføre en deltagende observasjon av mine intervjuobjekt i aktiviteten. Observasjonen vil gi meg førstehåndsinformasjon om elevenes adferd og reaksjoner i den gitte situasjonen som vil legge grunnlag for intervjuene (Høgheim, 2020 s.134-137). Her er det meg selv alle kravene legges til, sånn som sensitivitet, objektivitet og nøytralitet (Befring, 2020 s72-74). utfordringer knyttet til denne formen for datainnsamling vil være at min tilstedeværelse vil kunne påvirke aktiviteten. Her mener Befring (2020) at det vil kunne være formålstjenlig å tilbringe litt tid i gruppen over en periode for å skape en aksept av meg som en del av gruppen (Befring, 2020 s.72-74). Dette er ikke gjennomførbart i min innsamling av ulike årsaker og det vil derfor være greit å være bevisst dette i vurderingen av oppgavens validitet og reliabilitet. Alle metoder vil presentere utfordringer, og da ligger det til forskeren å veie for og imot for å finne metoden som passer best for sin oppgave. Da hensikten med denne oppgaven er å finne ut om *medelever som er med elever med rett til spesialundervisning inn i alternative opplæringsarenaer bidrar til en mer inkluderende praksis*, vil jeg hevde at et kvalitativt, semistrukturert intervju i kombinasjon med en deltagende observasjon, vil være det som er mest hensiktsmessig for å besvare problemstillingen. Å velge intervju som metode vil ikke bare gi meg tilgang til det elevene uttrykker med ord, men også deres kroppsspråk, ordlyder og andre budskapsgivende faktorer (Høgheim, 2020 s.130-133). Ved å i tillegg observere elevene vil jeg få førstehåndsinformasjon om deres adferd og reaksjoner (Høgheim, 2020 s.133-137).

### 3.7 Kvalitet i studien

Studiens kvalitet avhenger av forskeren og ens reflekterte forhold til kunnskap (Befring, 2020 s.11-15). Når jeg skulle velge tema for min masteravhandling, var det viktig for meg å velge et tema jeg har et forhold til og som jeg finner både viktig og interessant. Som nevnt tidligere har jeg igjennom min femårige utdanning, praksisperioder og ikke minst, assistentarbeid i skolen, vært vitne til mange ulike typer spesialundervisning der det ofte kan se ut til at elever med vedtak om spesialundervisning blir segregert fra resten av klassen for å få spesialpedagogisk undervisning. Det er mange grunner til hvorfor det skjer, men i de fleste tilfeller vil det gå ut over deltagelse i det sosiale fellesskapet for eleven det gjelder. Jeg anser at kvaliteten i min avhandling baseres på de valg jeg tar. At jeg har en viss struktur, men ikke går av veien for å gripe muligheter som dukker opp underveis, men også at jeg har innsikt i at min forforståelse vil påvirke det jeg innhenter av informasjon i stor grad og gjør at

jeg ikke kan være en objektiv forsker. Kvaliteten baseres selvfølgelig også på oppgavens validitet, reliabilitet og overførbarhet, og ikke minst på min forfølgelse av de etiske retningslinjene som skal ligge som en sokkel i oppgavens grunn.

### 3.7.1 Validitet

Validitet kan ses som synonymt med gyldighet, og validiteten i avhandlingen omhandler hvor godt de innsamlede data representerer hensikten eller i hvor stor grad den inneholder irrelevante fakta (Befring, 2020 s.41). Befring (2020) problematiserer validitetsuttrykket og viser til at det er viktig i det henseende å skape en valid studie, at en 1; er klar i bruken av begrepsinnhold, 2; spesifiserer relevante uttrykk og 3; legger til rette for målinger uten innvirkning fra andre variabler (Befring, 2020 s.39). Det vil forutsette at jeg i min avhandling er tydelig i begrepsavklaringene mine, at jeg spesifiserer bruken av relevante uttrykk og at jeg ikke avanserer intervjuguiden på en slik måte at hensikten forsvinner. En kan oppsummere med å si at validiteten handler om i hvor stor grad vi har fått studert det vi tror vi har studert. Befring (2020) deler validiteten inn i fire, innholds-, metode-, empiri- og generaliseringsvaliditet (Befring, 2020 s.41-43).

Validiteten i min avhandling starter med begrepsavklaringen og med intervjuguiden, hvor språket må tilpasses målgruppen og spørsmålene må være av relevant karakter for å fange opp det min problemstilling spør etter. Hjelp av veileder i denne prosessen vil øke validiteten. Videre vil valg av metode være med på å bidra til validiteten. Validiteten i min metode vil være selvinnsikten som ligger til grunn i form av egen forforståelse og at denne vil påvirke oppgaven i høy grad. I tillegg er det elevenes egne opplevelser som ligger til grunn for deres tilbakemeldinger, noe som også vil tillegge validitet til oppgaven.

Den empiriske validiteten vil være det svakeste leddet i avhandlingen da dette er en liten gruppe informanter som blir intervjuet en gang. Allikevel gjør jeg et forsøk på å øke validiteten ved å supplere med den deltagende observasjonen.

### 3.7.2 Reliabilitet

Reliabilitet er et uttrykk for dataenes nøyaktighet og kan sies å være synonymt med pålitelighet, altså hvor god er påliteligheten i de innsamlede data (Befring, 2020 s.43). Nyeng (2012) hevder at reliabilitet i en oppgave er en nødvendighet, men ikke en betingelse på en god oppgave (Nyeng, 2012 s.105).

Reliabiliteten i min oppgave ligger i det vide spennet av teori som skal ramme inn elevenes uttalelser, samt at hele avhandlingen baserer seg på elevenes egne opplevde erfaringer, og

tanker om et gitt fenomen. Disse kan ikke anses som usanne på noe sett og vis, men usikkerheten ligger i det faktum at deres opplevelse kanskje ikke gjenspeiler det som faktisk inntraff da fenomenet ble opplevd. Dette må en ta høyde for.

Når det kommer til min fenomenologiske og hermeneutiske tilnærming, vil dette kunne sette oppgavens reliabilitet på prøve. Som nevnt tidligere har jeg jobbet som assistent i skolen, hatt vikartimer som lærer, samt vært student ved grunnskolelærerutdanningen ved Nord universitetet, med praksisperiodene dette medbringer. Dette bringer med seg en forforståelse som vil kunne trekke påliteligheten i tvil, men som fenomenologien hevder vil en stadig koble sammen sin egen opplevelse med det elevene forteller. Intersubjektive møter vil alltid baseres på en sammenvevd erfaring for å bygge en felles forståelse. Høgheim (2020) skriver at all forskning er fortolkende og at hermeneutikken i seg selv handler om å fortolke. Han refererer til den tyske filosofen Hans-George Gadamer som hevder at hermeneutikken ikke er en metodisk tilnærming, «men et filosofisk ståsted for menneskers forståelse av verden» (Høgheim, 2020 s.169). Om en legger dette til grunn kan mye tyde på at en objektivitet i kvalitative studier, som min egen, kanskje ikke er mulig og at en er subjektiv innenfor all tolkning.

### 3.7.3 Overførbarhet

Overførbarhet handler om å se funnene i avhandlingen utenfor utvalget og konteksten den er skapt i for å se om den er anvendbar i andre situasjoner. Generalisering ligger ikke som et ønske for denne oppgaven og kanskje heller ikke for noen oppgave. Allikevel vil det være av betydning for forskningen i seg selv at leseren finner funnene overførbar til andre og lignende tilfeller. Det vil være opp til leseren å finne overførbarheten i forskningen, mens det vil være opp til meg som skriver å beskrive mitt arbeide så detaljert som det lar seg gjøre slik at leseren ikke bare ser hva jeg har funnet, men også hvordan (Nilssen, 2012 s 153-159).

## 3.8 Forskningsetikk

«All forskning som utføres ved Nord universitet skal være basert på respekt for forskningsdeltakerens menneskerettigheter og menneskeverd. Hensynet til deltakerens velferd og integritet er helt grunnleggende og skal gå foran vitenskapens interesser» (Nord universitet, u.d.). Befring (2020) henviser til forskningsetikken og skriver at det skal være et grunnleggende krav at all forskning skal være godt forankret i etiske verdier (Befring, 2020 s.28-36). For å bryte det ned og å forklare etikken kan en enkelt si at det handler om å skille



mellom rett og galt og å ta gode avgjørelser som er til det beste for allmennheten (Befring, 2020 s.28-36). Å sette personene i forskningen foran selve forskningen ligger som grunnlaget for de forskningsetiske retningslinjene som er utarbeidet. Disse subjektene skal ikke være et middel på vei mot mål, men heller et mål i seg selv (Høgheim, 2020 s.86-95). Det blir derfor viktig for meg, i min oppgave, å hensynta mine informanter. Disse er i tillegg barn og det gjør de etiske overveielser enda mer prekære.

De etiske refleksjonene en tar i et forskningsarbeid er ikke en dags arbeid, men en prosess som følger deg igjennom hele forskningen. En skal ikke legge fra seg de forskningsetiske spørsmålene, men heller bygge arbeidet på disse. *Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora* (NESH) har på initiativ fra storting og regjering, laget en rekke nasjonale, forskningsetiske retningslinjer som vi skal forholde oss til (NESH, 2021). Disse vil vi kunne bruke som en tett følgesvenn igjennom forskningen. I min studie er det i hovedsak informantenes hensyn som må ivaretas, både igjennom solide, godt utarbeidede informasjonsskriv i forkant, god informasjon om mulighetene for å trekke seg ved enhver anledning, samt hva som skjer med informasjonen som blir innhentet. Det er ikke noen selvfølge at mine informanter forstår alt som blir fremlagt dem og det er derfor viktig, samt lovbestemt at jeg skal ha foreldrenes samtykke. Informasjonsskrivet vil derfor bli sendt til foreldrene for signering i forkant. Tilbakemelding fra SIKT (tidligere NSD), tilsier at jeg burde gi et tilrettelagt informasjonsskriv til elevene. Dette ble løst på en annen måte, nemlig at kontaktlærer til elevene satte seg ned å brøyt opp informasjonen i biter slik at den ble lettere å forstå. At læreren gjorde dette, mener jeg er fordelaktig da det er denne som kjenner elevene og deres læringspotensial best. Jeg kunne også være sikker på at elevenes mulighet til å trekke seg fra det hele ble lettere når de fikk presentert den samme hensikten fra både foresatte og lærer.

I tillegg til de etiske retningslinjene må jeg være obs på andre etiske overveielser som skulle dukke opp underveis. Det er viktig at jeg hele tiden leser situasjonen og er oppmerksom på den jeg intervjuer da situasjonen kan oppleves frustrerende og vanskelig for informantene. Også spørsmålene som stilles må være godt overveid og ikke tilfeldig, samt tilpasset elevene. Under observasjonsdelen var det viktig at jeg tok hensyn til flere ting, eksempelvis læreren og dens arbeid med klassen, de elevene som ikke skal intervjues, men som allikevel er til stede under observasjonen, samt andre ting som det ikke er tatt høyde for i forkant.

Jeg avventet selvfølgelig en godkjenning fra SIKT (tidligere NSD) før jeg starter med innhenting av informasjon. Og under hele prosjektet ble informasjonen håndtert konfidensielt, og i tillegg ble elevene anonymisert. Dette fant jeg best ville la seg gjøre ved å videreformidle elevenes livsverden innenfor rammene av det normative, som å gi dem ugjenkjennbare navn, holde meg unna dialekt- og slangord og andre ting som kan gjøre at de gjenkjennes.

### **3.9 Analyse**

Jeg vil driste meg til å påstå at vi har kommet til forskningens viktigste kapittel, analysen. Det er nettopp i dette kapitlet vi skal se på det som startet prosjektet, har fulgt oss igjennom hele oppgaven og som vil være det som til slutt vil føre oss til en form for konklusjon på problemstillingen. Helt siden jeg bestemte meg for tema og problemstilling har denne vært med meg. Jeg har hatt samtaler med venner som har ført tankene over på oppgaven, jeg har overhørt barn i lek og tankene ramler inn på oppgaven og jeg har lest nyheter og igjen fått tankene til problemstillingen min. En forskningsoppgave som denne er ikke «bare» en oppgave, men rett og slett en del av meg over en lengre periode. I dette kapitlet skal jeg presentere min forskning ved å forklare hvordan jeg har innhentet data før jeg går nærmere inn på min analyse av de innsamlede data. For å simplificere det, har jeg funnet det best å først presentere analysen av intervjuene og så analysen av observasjon etterpå. Dette fordi det er benyttet to ulike inngangsvinkler på disse to og fordi de forteller oss til tider ulike historier

En avtale om intervju ble til igjennom bekjentskaper. Jeg fikk et navn av en tidligere kollega etter en samtale om hva jeg vurderte å skrive om og tok kontakt med vedkommende. Jeg ble raskt møtt med positivitet og en avtale om bistand til å innhente informanter til prosjektet mitt og etter noen uker hadde vi et par elever, samt deres foreldre sin aksept for å starte med intervju og å observere en undervisningsøkt på gården. Observasjonen ble gjennomført først og intervjuene gjennomført samme dag etter endt gårdsbesøk. En av elevenes lærere var til stede under intervjuene og på gården var også denne læreren til stede, sammen med gårdens eier. For å sikre at alt jeg hadde mottatt av informasjon ble ivarettatt og at alle inntrykk ble nedtegnet satte jeg meg ned samme dag for å notere tanker. Transkripsjonene ble gjort påfølgende dag og dagen etter. Ved å gjøre det på denne måten er jeg trygg på at jeg har fått med meg essensen av det elevene uttrykte med både ord og kroppsspråk, og det var klart for analyseringen.

Nilssen (2012) skriver at «All analyse er avhengig av evnen til å stille effektive og gode spørsmål» (Nilssen, 2012 s.102). Som nevnt tidligere har denne oppgaven vært med meg over en lengre periode og de gode spørsmålene dukker stadig opp. For å best mulig skal kunne svare på disse har det derfor vært avgjørende og sortere og systematisere dataene for å på best måte kunne analysere dem. Skal en systematisk studere og fortolke tekstdata i kvalitativ forskning vil en innholdsanalyse være fordelaktig. Denne typen analyse vil både ha en fleksibel tilnærming til data, men også en systematisk tilnærming til identifisering av tema og mønstre i dataene (Fauskanger & Mosvold, 2014 s.127-139; Hsieh & Shannon, 2005 s.1277-1286). Vi kan skille mellom tre ulike tilnærminger til innholdsanalyse; summativ, konvensjonell og teoridrevet innholdsanalyse. I den summative innholdsanalysen vil en fokusere på ord brukt, samt ordenes meninger. Det er denne formen jeg ønsker å benytte i min analyse av observasjonsdataene jeg har samlet inn. Den konvensjonelle innholdsanalysen derimot bruker koding til å forme kategorier fra transkribert data og det er nettopp denne jeg vil benytte i analysen av mine transkriberte intervju med elevene. I den teoridrevne innholdsanalysen vil en analysere sine data med eksisterende teori som bakteppe. Dette er ikke aktuelt for meg i denne studien. Jeg vil med andre ord bruke to av de tre tilnærmingene når jeg i det følgende skal analysere mine data.

### 3.9.1 Konvensjonell Innholdsanalyse - Åpen koding og kategorisering av intervju

Nilssen (2012) anser koding og kategorisering som et kjerneelement i en kvalitativ analyseprosess. Ved å bruke åpen koding vil en møte de innsamlede data med et åpent sinn til hvilken informasjon det gir. Selv om det er enklere sagt enn gjort, må en forsøke å legge sin forforståelse til side og på denne måten være åpen for å se svar som en ikke nødvendigvis leter etter (Nilssen, 2012 s.78-79). Den konvensjonelle innholdsanalysen legger opp til at en skal studere de innsamlede data ord for ord og på denne måten få koder som igjen fører til kategorier som knytter kodene sammen. Til slutt vil en ende opp med noen få kategorier som oppsummerer dataene (Fauskanger & Mosvold, 2014 s.133).

Da det innsamlede datamaterialet i starten opplevdes som veldig stort og uoversiktlig startet jeg min prosess med å bryte det opp i mindre deler. Jeg brukte markeringstusjer i ulike farger og markerte det jeg anså som viktige, morsomme, tankefulle og interessante funn. Her fikk mitt førsteinntrykk med de transkriberte intervjuene jobben med å sortere. Når førsteinntrykket hadde landet og notatene var fulle av streker i ulike farger, hadde materialet på en måte åpenbart seg mer. Selv om det så ut som et komplett kaos for de jeg bor med,

hadde en videre struktur fått feste i materialet for meg. Jeg noterte meg tanker og foreløpige funn i et eget notat. Videre fant jeg det nødvendig å kode og kategorisere datamaterialet ved å systematisere det i en tabell. Jeg limte inn hele det transkriberte intervjuet med elev A i en tabell og tilsvarende med elev B i en annen tabell. Hver tabell hadde fire kolonner, og disse ble navngitt slik; *Tekst, Åpen koding, Aksial koding og Kjernekategori*. Åpen og aksial koding, samt utvelgelse av kjerne kategorier anses som en tretrinns metode for analyse der hensikten er å bearbeide teksten systematisk og kontinuerlig. Dette er ikke en lineær prosess, men heller en pendelprosess der en jobber frem og tilbake mellom de ulike punktene. Jeg legger ved et utdrag av min systematiserte tabell for å kunne visualisere det jeg skriver om under.

Tekst	Åpen kode	Aksial kode	Kjernekategori
Intervjuer: Er det lettere å ikke bli sint på gården for eksempel?  Elev a: <b>Ja da er det lettere å holde seg rolig da.</b>	Lettere å holde roen på gården	Mestring på gården	Trygghet og trivsel
<b>Jeg kan bli ganske redd for kyrne da. Når de stikker tunga si etter meg og sånn. Da blir jeg litt stressa.</b>	Bli kjent med andre følelser på gården	Bli kjent med andre følelser på gården	
Elev a: <b>Ja, det varierer. (navngitt elev) begynte å bli med fordi en ikke hadde det så bra i friminuttene da. Hadde ikke så mange å leike med.</b>	Viser god forståelse for medelever som er med	God sosial kompetanse	

Tekst	Åpen kode	Aksial kode	Kjernekategori
Elev b: <b>Vi lærer andre ting, om dyr og sånn. Vi får god drikke og vaffel en gang. Det er kjekt å være i skolestua.</b>	Godt samarbeid	Inkludering	Annerkjennelse
<b>Vi spør om hjelp når noen synes noe er vanskelig eller hvis noen er redde eller noe</b>	Godt samarbeid	Samarbeid	Annerkjennelse
Intervjuer: Tror du de er sjalu eller at de kunne tenkt seg å være med istedet for deg?  Elev b: <b>Ja</b>	Viser forståelse for at situasjonen er spesiell og at andre misunner eleven denne	Skjønner privilegiet	Status

--	--	--	--

### 3.9.2 Åpen koding

Som vist i skjemaet over startet jeg med åpne koder. Her har jeg gått igjennom materialet setning for setning og gitt dem en kode som jeg fant hensiktsmessig. Jeg har forsøkt å ikke være forutinntatt i denne delen av analyseringen, men sett på det som et ukjent materiale. Dette for å ikke lete etter koder som jeg ønsker å finne, men for å finne de kodene som best passer til de ulike utsagnene. En må allikevel være bevisst at jeg intervjuet disse elevene selv og de ble intervjuet for å besvare en allerede satt problemstilling. Det vil derfor ikke være mulig å møte materialet uten noen form for forforståelse.

Åpen koding er det samme som å identifisere eller sette navn på viktige mønstre i dataene og å lete etter det som kan anses som signifikant for nettopp dette materialet. En kode vil ikke være bastant, men det vil være flytende overganger og til tider overlapp av koder (Nilssen, 2012 s.82-87). Etter prosessen med å finne åpne koder satt jeg igjen med en enorm mengde med ulike koder, men allikevel fant jeg materialet mer oversiktlig. Hensikten med kodingen vil være å redusere store mengder datamateriale ned til noen få kategorier som vil vise essensen i forskningen og det var godt å se resultater allerede etter første koding selv om de foreløpige kategoriene var alt for vide og ikke la opp til en signifikans for materialet enda. Det var behov for enda en sorteringsprosess.

### 3.9.3 Aksial koding

I neste omgang tok jeg tak i de åpne kodene som ble utviklet i forrige steg. Disse studerte jeg nøye for å se sammenhenger eller kategorier som vil passe for flere. Aksial koding handler om nettopp det å sortere de åpne kodene inn i mindre kategorier for å presisere fenomenets forklaringer. I denne prosessen la jeg ikke like stor vekt på elevenes utsagn, men heller på de kodene jeg allerede hadde utarbeidet under den åpne kodingen. Selv om jeg skulle finne kategorier som snevrer inn forrige steg og som er mer samlende kunne jeg ikke legge vekk elevenes utsagn helt. Jobben med aksial koding fungerte som en pendel der jeg arbeidet mellom de tre første kolonnene kontinuerlig. Jeg så etter sammenhenger mellom kodene i «åpen koding», samtidig som jeg måtte konkludere med at elevutsagnene også kunne henges sammen. Det er tross alt elevenes utsagn som er bakgrunn for hele studien og det er viktig at deres stemme får være autentisk hele veien. Etter denne prosessen følte jeg at jeg hadde enda mer kontroll på materialet mitt, allikevel ikke helt i mål. Det var fortsatt for mange koder til at

dette kunne jobbes videre med og jeg så behovet for enda en gjennomgang. Denne gangen med mål om å finne de endelige kjernekategoriene.

#### 3.9.4 Kjernekategori

Å sitte med flere sider med transkribert tekst fra elevintervju var noe overveldende. Også prosessen med å utvikle koder og etter hvert kategorier var til tider overveldende, allikevel er dette en prosess som viste seg å ha god virkning. Belønningen for strevet kom da jeg etter nok en runde med pendling mellom kolonnene på jakt etter kategorier, endte opp med tre ulike kjernekategori. *Trygghet og trivsel*, *Anerkjennelse* og *Tiltaket har status*. Som Nilssen (2012) referer til på side 100 så «vet en ikke hva en leter etter før en finner det», og nå vet jeg hva jeg lette etter (Nilssen, 2012 s.100).

#### 3.9.5 Summativ innholdsanalyse - Observasjonsstudier

Summativ innholdsanalyse tar som nevnt over, utgangspunkt i ord eller innhold, og hvordan disse kommer til uttrykk i en kontekst samt frekvensen av forekomsten. Denne formen for analyse gir forskeren mulighet til å studere et bestemt fenomen utenfor rammene av det opplagte, og vil dermed gi ny innsikt til datamaterialet. Ved å benytte summativ innholdsanalyse som en inngang til materialet vil en kunne se om førsteinntrykk og tidlige tanker er gjeldende eller om en har sett på det helt feil. I mitt tilfelle sett opp imot observasjonen er dette viktig. Dette fordi jeg under observasjonen ikke kunne motstå å la meg farge av det jeg så eller hørte. Problemstillingen var jo alltid med meg og det å la den hvile under en observasjon ville ikke være mulig for meg. Denne formen for analyse legger ikke opp til at en skal få en fullstendig forståelse for datamaterialet, men fokuserer heller på dataens overflatestruktur (Fauskanger & Mosvold, 2014 s.130-133; Hsieh & Shannon, 2005 s.1283-1284).

Jeg valgte å håndtere intervjuene først da jeg skulle gjennomgå materialet. Fremgangsmåten benyttet der er beskrevet over og resulterte i tre kjernekategori. Disse kategoriene la grunnlaget for min inngang til observasjonene hvor jeg ga hver kategori en farge og brukte disse fargene til å differensiere materialet i tabellene for å lettere kunne bruke de i drøftingen. Rød farge ble tildelt kategorien *Trygghet og trivsel*, grønn til *Anerkjennelse* og gul til *tiltaket har status*. Fargevalget hadde ingen baktanke, men ble rett og slett tatt på bakgrunn av utvalget av tusjer i pennalet. Som tidligere nevnt er ikke observasjonen en større del av denne forskningen, men ble gjennomført før intervjuene av de samme elevene, av flere grunner. Jeg

ønsket å danne en form for relasjon til elevene, samt få et innblikk i plassen som skulle være hovedtema for intervjuet senere. Jeg ville få et innblikk i relasjonen mellom elevene for å se om jeg satt igjen med samme inntrykk som dem angående inkluderingen, eller mangel på denne, på gården, og jeg ville ha mer «kjøtt på beinet» til intervjuet i tilfelle de ikke delte informasjon uten å bli etterspurt den. Fokuset mitt under observasjonen var kort oppsummert å danne en relasjon, samt å notere antall ganger elevene henvendte seg til hverandre. Dette har jeg visualisert ved hjelp av en tabell som presenteres i neste kapittel.

## 4.0 Resultat

Min forskningsoppgave handler om en elev med spesialpedagogisk behov som får undervisningen sin i en alternativ opplæringsarena, og hvor en medelev som ikke har spesialpedagogisk behov deltar på samme opplegg. Formålet med dette er å se på inkluderingsperspektivet for eleven med spesialpedagogisk tilrettelegging. I det følgende skal jeg presentere mine funn gjort gjennom en grundig analyseprosess, presentert i forrige kapittel. Dette vil jeg gjøre gjennom å fortelle litt om elevene som deltok som informanter og deres opplevelse av å være deltaker på tilbudet som er kjent som «Inn på tunet». Jeg vil så ta tak i de tre kjernekategoriene som ble utarbeidet i analysen, da disse oppsummerer de viktigste funnene i intervjuene. Sitat fra elevene vil benyttes for å underbygge hensikten og betydningen. Avslutningsvis vil jeg presentere funn fra observasjonen. På samme måte som jeg delte intervjuene og observasjonen i forrige kapittel, vil jeg også nå presentere disse i to ulike underkapittel. Jeg mener dette er mest hensiktsmessig for oppgavens oppbygging og at dette vil simplificere leseropplevelsen og grunnlaget for en helhetlig forståelse.

Hensikten med denne forskningsoppgaven har aldri vært å generalisere. Til det er utvalgt av informanter for snevert. Allikevel er det av betydning at forskningen har en viss overførbarhet og det er noe jeg vil vektlegge i min fremstilling av materialet. Det er selvfølgelig opp til leseren å lete etter overførbart materiale, tanker og ideer, men det vil også ligge på meg å gi så tydelige beskrivelser som mulig slik at det legges til rette for nettopp dette. For å best mulig gjøre det vil jeg i tillegg til å dele de funn jeg har valgt å jobbe videre med, også dele det jeg ikke har vektlagt i denne oppgaven. Dette blir presentert i et eget underkapittel til slutt i dette kapitlet.

## **4.1 Presentasjon av elever og tilbudet «inn på tunet»**

Jeg velger å kalle de to informantene elev A og elev B, da jeg mener at ved å gi dem fiktive navn vil jeg komme til å putte dem i en kjønns-bås som ikke er relevant for oppgaven. Vi stiller alle med en forforståelse som kan være med på å farge det vi leser og for å unngå nettopp en forutinntatt holdning til materialet, vil jeg skape en mest mulig nøytral presentasjon av elevene. I tillegg er elevenes rettigheter i forhold til personvern så sterke at jeg ikke deler mer informasjon om dem enn det som er høyst nødvendig for å kunne finne svaret på problemstillingen. Begge elevene går i samme klasse, i en grunnskole i en kommune i Trøndelag. For ordens skyld vil jeg igjen minne på at det er elev A som har den spesialpedagogiske tilretteleggingen og at elev B ikke har noe spesialpedagogisk vedtak.

### 4.1.1 Elev A

Elev A er snakkesalig og utadvendt og forteller om hunden sin og at favorittaktivitet er ballspill og da gjerne med venner. Elev A titulerer to i klassen som sine beste venner, men forteller samtidig at en henger med alle. Matematikk og gym er favorittfag, gym fordi da kan de snakke sammen selv om det er time. Elev A finner det utfordrende å konsentrere seg i klasserommet om det er bråkete der, og jobber best alene. Sinne kan være en utfordring for eleven som ikke helt vet hvorfor, men innrømmer et kraftig temperament. Gården er en kjærkommen avveksling fra skolen. I så stor grad at eleven ikke klarer å se at de er på skolen når de er på gården. Elev A virker å være god på å adressere egne følelser og det å se sammenheng mellom handling og konsekvens. Det kommer vi tilbake til. Elev A beskriver forholdet til Elev B som «helt greit» og forklarer at elev B er med på gården «fordi en ikke hadde så mange å henge med, men nå går det bedre». Elev A forteller med glede alt som skjer oppe på gården ved retur til skolen. Gården virker å være for elev A noe å være stolt over.

### 4.1.2 Elev B

Elev B er mer innesluttet og stille enn elev A. Ordene sitter ikke løst og jeg må i langt større grad legge opp spørsmål som ikke kan besvares med ja og nei, enn jeg måtte hos elev A. Også denne eleven finner det best i klasserommet når det er ro der og liker gym fordi de da kan prate sammen. Elev B kan virke som litt konfliktsky og forteller at det ikke kjennes bra når andre krangler. Gården er en kjærkommen plass å være og jeg forstår det sånn at eleven gjerne skulle vært der oftere. Til forskjell fra elev A, ønsker ikke elev B å snakke om opplevelsene på gården når de er tilbake på skolen. Medelever får svar på det de spør om, men en kan skimte en viss uvilje mot dette.



### 4.1.3 Inn på tunet

Da denne oppgaven ofte refererer til gården som alternativ opplæringsarena, vil jeg kort gjøre rede for dette tilbudet og da spesielt det tilbudet som jeg observerte. Det vil også kunne bidra til å skape en større forståelse for elevenes utsagn og opplevelser, og mine tanker og refleksjoner som blir presentert.

Gården i dette tilfellet er en del av et landsdekkende velferdstilbud kalt «inn på tunet», der eksempelvis skoler, NAV og lignende kan kjøpe tjenester som er tilrettelagt deres brukere. Innenfor skole og oppvekst er målet å gi særskilt tilrettelagt opplæring igjennom samspill med dyr og i praktisk arbeid. Gården og skolen utarbeider opplegget sammen og disse evalueres hver 6. måned. Hensikten er å gi tverrfaglige tilbud som foster mestringsfølelse. Elevene skal få med seg «knagger» tilbake i klasserommet som de kan henge ny kunnskap på. Gården som det blir referert til i denne forskningsoppgaven har dyr som hovedfokus. Det er ammekyr, okser, sau, kaniner, høner og katter. I tillegg til dyrestell får elevene delta på vedhogst, høsting av egenprodusert mat, kalving og lamming.

## 4.2 Funn i intervju

Som nevnt tidligere ble den iherdige kodingen og analyseringen av mine intervju snevret ned til tre kjerne kategorier. Disse tre beskriver det jeg ønsker å jobbe videre med i drøftingskapittelet som følger resultatkapittelet. Det være seg *Trygghet og trivsel*, *Annerkjennelse* og *Tiltaket har status*.

### 4.2.1 Trygghet og trivsel

*«Vi må jo være stille, men vi er på en måte sammen allikevel»*

Begge mine informanter vektlegger viktigheten av å ha venner rundt seg. Uten oppfordring er dette noe de begge forteller meg i starten av samtalen når de blir bedt om å fortelle litt om seg selv. De liker å være sosiale og skoletimene oppleves kjedelige siden de på være stille.

Allikevel viser elev A til at «de er jo på en måte sammen allikevel». Også skolen ser ut til å vektlegge viktigheten av trivsel i form av vennskap, da elev A forteller at elev B fikk begynne å bli med mer på gården fordi eleven ikke hadde så mange venner. Dette skal ifølge elev A ha gått seg til og elev B har nå flere venner. Dette bekrefter elev B selv også.

Elev A viser en forståelse og selvsikkerhet som får oss rundt (ukjente med plassen) til å slappe av på gården, og vi er ikke redde for å spørre om hjelp. Elev A er hjelpsom og

forklarer mer enn gjerne. Både elev A og elev B ser på gården og skolen som to motpoler. Ingen av dem viser noen tegn til å skjønne hva jeg prater om når jeg spør hvordan skoledagene er på gården. Gården er jo ikke skole. Gården oppleves ikke som krevende og begge elevene forteller at gårdsbesøket er noe de ser frem til og som de ønsker å være med på. Elev A, som har forklart at en kan bli sint, forteller at en sjelden blir det på gården. Det er lettere å holde seg rolig der. Elev B virker å være litt konfliktsky og forteller at skoledager som ikke er gode er dager der medelever krangler. Eleven liker ro rundt seg. Allikevel hevder en at ro på gården ikke er så viktig. Der liker eleven å være og ser ikke noe negativt med gården. Elev B liker spesielt godt den stunden de tilbringer i skolestua på gården før og etter selve gårdsbesøket. Der drikker de kakao og småprater i en liten gruppe. En gang hadde de vaffel også, det forteller en med stjerner i øynene og det oppfattes som et høydepunkt.

#### 4.2.2 Annerkjennelse

*«Vi samarbeider ganske bra. Spesielt da vi leker i høyet. Da samarbeider vi om å holde oss unna (navngitt lærer)».*

Begge elevene i min studie gir meg et førsteinntrykk av å ønske å bli sett. Dette er informasjon jeg leser ut av første møte der det å «tøffe seg» og å være høylytt gjør at min oppmerksomhet tiltrekkes disse elevene. Allikevel oppleves de ikke ufine eller oppførselen problematisk på noen måte. Å delta i timer der elevene kan interagere med hverandre beskrives som viktig for begge to. De vil kommunisere med hverandre, og bli sett av medelever så mye som mulig i løpet av skoledagen. Derfor er fag som gym, svømming og kunst og håndverk fag som appellerer til elevene. Dette er fag om gir elevene mulighet til nettopp kommunikasjon og interaksjon. På skolen er ikke mine informanter de som henger mest sammen, allikevel kan det se ut til at det er en grunnleggende respekt dem imellom og at de aksepterer hverandre. På gården er de sammen nesten uten unntak. Der er det begrensede muligheter for valg av medelever å være med, allikevel ser de to ut til å fungere veldig fint sammen og de samarbeider godt. Dette beskriver de selv også.

Gården oppleves som en sosial arena for elevene. Der kan de snakke sammen og de kan leke hele tiden. Det eneste de må være forsiktige med er å rope, for da blir dyrene redde, men dette ser ikke ut til å være et problem. Her har jeg notert meg spørsmålet; kan dette skyldes elevgruppens størrelse og det at det ikke er behov for å være høylytt når oppmerksomheten

det kjempes om er begrenset? Om noe oppleves vanskelig på gården så spør de hverandre om hjelp. Elev A er tydelig stolt når det fortelles om hvor gode de er på å hjelpe hverandre.

#### 4.2.3 Tiltaket har status

*«Ja det var to som prøvde å late som de sleit med sinne for å få bli med»*

Mitt første møte med mine informanter var i hel klasse før oppdeling og avreise til gården. Felles informasjon skulle gis og hele klassen var samlet i klasserommet. Jeg skulle presentere hvem jeg var og når jeg fortalte at jeg skulle være med på gården så gikk det et unisont sukk igjennom rommet. Det var tydelig at dette var et tilbud som var populært og som flere ville delta på. Også ved retur til skolen er det tydelig at tilbudet har en status i elevgruppa.

Klassekamerater kommer løpende for å spørre hva de har gjort og sett. Elev A ser ut til å elske denne oppmerksomheten. Dette tolker jeg ut fra mine observasjoner, samt at det blir bekreftet av eleven selv i intervjuet da en forteller at alle vil være med dem fra gården når de kommer tilbake. Elev B derimot ser ikke ut til å ville ha den oppmerksomheten. Det oppleves mer som «mas» når de kommer tilbake og alle vil høre hva de har gjort. Elev B sier at en svarer på det det spørres om, men at en så trekker seg litt unna. På spørsmål om eleven tror de er sjalu, behøves det ikke betenkningstid, men svarer ja umiddelbart. Elev A bekrefter dette med et utsagn om to medelever som lot som om de hadde sinneproblemer for å få delta på gården. Det fikk de ikke og elev A mente at det nesten virket mot sin hensikt for de hadde ikke vært med på lenge.

En ting som skiller mine informanter sett i sammenheng med gårdbesøket er hvordan de forbereder seg. Elev A har gården som fast aktivitet på timeplanen hver uke og gleder seg alltid til neste gang. Hele uka går med til å glede seg, og det jobbes aktivt med å holde på temperamentet og å «oppføre seg», da en konsekvens av å bryte dette vil kunne føre til at gårdsbesøket avlyses for vedkommende. Det gis flere sjanser, men en er allikevel redd for konsekvensene. Her er det tydelig at elev A forstår sammenhengen mellom handling og konsekvens, som nevnt i presentasjonen av eleven. Elev B derimot bruker ikke uka på å glede seg, men tenker først på det dagen før. Elev B klarer ikke å sette ord på hva som gjør at gleden ikke kommer tidligere. Kontaktlæreren som er til stede under intervjuene spør om eleven ikke gleder seg, men det avkreftes umiddelbart. Eleven gleder seg stort.

### 4.3 Funn i observasjon

Det har blitt naturlig for meg i denne oppgaven å fokusere mest på analysen av elevintervjuene da det er disse som inneholder den elevstemmen som jeg ønsker å bygge konklusjonen på. Allikevel har observasjonen dannet grunnlaget for deler av samtalene og den har gitt informasjon om elevenes henvendelser til hverandre. Noe som også er av betydning når en skal studere inkluderingen. Jeg vil derfor presentere de tabellene som ble utarbeidet basert på mine notater, hvor en i tabell 1 finner informasjon om hvor mange ganger elev A tar kontakt med elev B i løpet av timene de er på gården, samt hvorfor kontakten blir knyttet og tabell 2 viser hvor mange ganger elev B tar kontakt med elev A, og i hvilke situasjoner denne kontakten ble knyttet. Jeg ønsker å minne om fargene som representerer de ulike delene for at det skal bli lettere å følge tråden. Rød farge hører med til kategori *trygghet og trivsel*, Grønn farge representerer *anerkjennelse* og gul farge representerer *iltaket har status*.

Tabell 1

Situasjon hvor elev a tar kontakt med elev b	Hva skjer i denne situasjonen
Ved ankomst på gården	For å forklare hvor de skal gå
Inne i skolestua rett etter ankomst	Her spør elev a om elev b har med seg det de ble enige om å ta med før de dro
Etter omtrent 20 minutter	Elev a spør elev b om en ser hva dyrlegen holder opp (vaksinasjonssprøyta) Forklarende spørring. Kan se ut til elev a vil at elev b skal få dette med seg
Når de kommer inn i fjøset	Elev a drar med seg elev b for å se i Rottefella
Etter omtrent 10 minutter inne i fjøset	Elev a roper over rommet til elev b for å fortelle at en skal få gi navn til en kalv.
Når de kommer inn til hønene	Elev a retter på elev b når denne forklarer seg feil ovenfor meg om høner/vaktler (dette oppleves som en fin retting som ikke er nedlatende).
Inne i hønefjøset	Elev a spør om hjelp til å holde fôrsekken slik at en kan hente mat til hønene.
Inne i hønefjøset	Spør elev b om en synes det lukter ekkelt
Utenfor, under snøballkasting	Spør om elev b husker en episode på skolen
Inne i kufjøset	Ber elev b om å holde utkikk etter en ku med et spesielt øremerke (en hadde navngitt denne kua tidligere og ville vise den frem)
Under fylling av fortralle	Ber om bistand til å holde noe
Ved skifte av klær før avreise	Får ikke med meg kontekst
Ved oppsummering av dagen	Får ikke med meg kontekst

Ved oppsummering av dagen	Får ikke med meg kontekst
---------------------------	---------------------------

Tabell 2

Situasjoner hvor elev b tar kontakt med elev a	Hva skjer i denne situasjonen
På vei fra bil til skolestua (ankomst)	Spør om støvler
Inne på skolestua (ankomst)	Spør hvor dress i ens størrelse befinner seg
Etter omklledning	Spør hva de skal først
Ved vaksinasjonen av sauene	Viser interesse for sprøyta (vaksinering)
Inne i fjøset	Spør hva de gjorde med rottene de fanga før en gang. (Dette hadde de tydeligvis snakka om på skolen i forkant)
Inne i fjøset	Forteller elev a at en har sett lignende kyr tidligere
Inne i fjøset	Forteller elev a om en hund. Får ikke med meg alt som blir sagt, men litt informasjonsutveksling
Inne i fjøset	Får ikke med meg kontekst
Inne i hønefjøset	Spør om hjelp til å plukke opp en kylling
Inne i hønefjøset	Spør om kyllingene kan hakke på dem
Inne i hønefjøset	Spør hvor ofte hønene må ha mat. Dette finner de ut av sammen ved å ta kontakt med eier av gården
Ute	Får ikke med meg kontekst
Ute	Får ikke med meg kontekst
Inne i kufjøset	Elev b finner en ku de har lett etter og roper dette over til elev a. Får beskjed i retur om å ikke rope da kuene kan bli redd.
Inne i kufjøset	Går bort til elev a og forteller det en nettopp hadde ropt
Ved fylling av fótralle	Spør om de skal fylle opp hele tralla
I skolestua ved oppsummering	Ber om hjelp til å sende saft
I skolestua ved oppsummering	Forteller hvor godt det var å sitte foran dieselvarmeren. (Svært kaldt den dagen så de var kalde)
På vei til bilen	Får ikke med meg kontekst

#### 4.3.1 Trygghet og trivsel

Denne kategorien fikk som nevnt tildelt rød farge og det som anses om underliggende for kategorien trygghet og trivsel i skjemaet over er markert med rødt. I og med at mine observasjonsnotater er så begrenset har bare en og en halv kolonne fått rød markering her, men det finner jeg ikke problematisk. Jeg gjorde meg flere observasjoner som kan havne under denne kategorien, men benyttet disse observasjonene til å skape en god samtale i intervjuene.

#### 4.3.2 Anerkjennelse

Anerkjennelseskategorien ble tildelt grønn farge og er representert godt i tabellen. Her blir alle spørsmål fra elev B til elev A markert, da dette viser at elev B anerkjenner elev As ekspertise på gården og vet at ved å spørre får en hjelp. Også elev A viser anerkjennelse for elev B ved og uoppfordret vise frem den kunnskapen eleven besitter og ved å ville overføre denne til elev B. Elev A retter litt på elev B, men ikke på en nedlatende måte. Det ser ut til at elev A ønsker det beste for elev B.

#### 4.3.3 Tiltaket har status

Denne kategorien ble tildelt gul farge i tabellen og er som kategorien *Trygghet og trivsel*, ikke godt representert i tabellen. Dette er heller ikke å forvente da jeg mener tiltakets status vil avhenge av utenforstående syn på det og ikke være så synlig innenfor de timene vi var til stede. Allikevel vil jeg poengtere at elevene var stolte av å være med på gården og de snakket en del om hva de måtte huske å fortelle når de kom tilbake.

I tillegg til de overstående skjema hadde jeg gjort meg en del notater som jeg anser som viktige for studien og som vil tildeles gul farge. Jeg gjengir i det følgende to deler av notatet som jeg vil tørre hevde er viktige for den kommende drøftingen;

*Allerede før avgang til gården har flere elever fortalt meg at de gjerne skulle vært med denne dagen. Gården anses som «kult» i klasserommet. Allikevel er det forståelse for at bare noen elever deltar og de forteller at de håper det blir deres tur til å delta igjen snart,*

*Når vi returnerer til skolen kommer elevene løpende! «Hva har dere gjort?» «Hvilke navn fikk kalvene?», «Når er det min tur å bli med tror du?». Spørsmålene hagler og det er ikke tvil om at tilbudet er populært. «Elev A» får masse oppmerksomhet, og ser ut til å elske det. Elev B trekker seg unna.*

### **4.4 Det som ble utelatt og implikasjoner til videre forskning**

*Det er generell god stemning mens vi er på gården. Et par ganger blir det litt mye lukt i fjøset til en av elevene så da går de ut og kaster litt snøball på siloen. Å kunne trekke seg unna situasjoner som kan oppleves som «for mye» er helt greit på gården. Det er*

*aksept for dette. Jeg klarer ikke å la være å dra sammenligninger til klasserommet der en slik oppførsel ikke ville vært akseptabel. – sitat fra observasjonsnotatene.*

Som nevnt innledningsvis i dette kapittelet er det materialet som ikke ble med videre også av betydning for å forstå forskningen. Når en starter jobben med en oppgave i denne størrelsen merker en fort at en må holde tunga rett i munnen. Jeg mener det er viktig å ta eierskap til det en skal levere og dermed følge den retningen som kjennes riktig selv om dette betyr at en må etterlate seg masse tekstmateriale på veien som en vet kunne vært interessant og tatt tak i. Det er dette som gjør forskning så interessant. (Nilssen, 2012 s. 153-155) peker på at en forskningsoppgave ikke vil bli lik om den skrives to ganger. Det handler om at materialet snakker til deg ulikt og en kommer til veiskiller der materialet kan ta deg i ulike retninger. Jeg erkjenner at dette kapittelet kanskje hører hjemme i slutten av oppgaven. Allikevel vil jeg presentere det nå slik at dette er med leseren inn i drøftingsdelen da det vil gi en forståelse av hvorfor noen ting ikke får den oppmerksomheten det kanskje fortjener eller blir utdypet til det fulle.

Som vi ser av sitatet i starten av delkapittelet har jeg så tidlig som i observasjonen gjort meg tanker om det jeg bevitnet. Den friheten som gården ser ut til å gi elevene og gjerne de som strever litt på skolen fra før er for meg en glede å se. Elever som elsker det praktiske, får være praktiske og slipper å sitte helt i ro på en stol. Dette sitatet er et av de veivalgene jeg har måttet ta. Her kunne fokuset blitt igjen på den friheten som gården ser ut til å gi elevene og at deres autonomi får mer spillerom, men dette har ikke blitt prioritert i oppgaven. I tillegg fortalte læreren som var med på gården at de jobbet med ulike ting på skolen også som var knyttet opp til gården. Eksempelvis eggebrett på sløyden, skilt i kunst og håndverk og lignende. Dette er også en del jeg har valgt å ikke jobbe videre med selv om det er av betydning og hadde vært interessant å gå nærmere inn på. Det vil sikkert være flere deler av avhandlingen der leseren gjerne skulle sett mer av en spesiell ting, men der jeg bare har vært innom å skrapte borti. Dette er bevisste valg jeg har tatt og når oppgaven er begrenset i antall ord en kan benytte, må en ta slike vanskelige avgjørelser. Det hadde vært spennende å se på lærertettheten i skolen, hvordan inkludering vil gjøre seg gjeldende i mindre grupper eller rett og slett studere tilbudet «inn på tunet» i seg selv. Dog blir det ikke prioritert nå, men kan legge grunnlaget for en eventuell videre forskning.

## 5.0 Drøfting

Problemstillingen som danner grunnlaget for denne oppgaven lyder som følger; *På hvilken måte påvirker en medelev som er med elev med rett til spesialundervisning inn i alternative opplæringsarenaer, til en mer inkluderende praksis?* Oppgaven bygger på denne problemstillingen og har som mål å finne ut hvordan en ved hjelp av medelever kan sikre inkludering i alternative opplæringsarenaer for elever med spesialpedagogiske vedtak. Jeg har valgt å gi elevene selv en stemme ved å gjennomføre kvalitative, semistrukturerte intervju. Med hjelp av innholdsanalysen har jeg kommet frem til 3 kjerne kategorier som er presentert dere i resultatkapitlet, *Trygghet og trivsel, Anerkjennelse og Tiltaket har status*. I drøftingen vil jeg forsøke å spisse disse kategoriene en del for å omfavne det jeg mener er fremtredende i denne oppgaven, for deretter å se dette opp imot gjeldende teori og tidligere forskning. Det jeg anser som viktig for drøftingen og som utgjør de nye overskriftene er «vennskap», «selvoppfatning» og «inkluderende».

### 5.1 Vennskap

Noe som stadig gjentar seg hos elevene i min forskning er ordet vennskap. Det handler om eksisterende vennskap, nye vennskap og mangel på nettopp vennskap. Å ha dette som en hovedkategori i drøftingen var derfor et enkelt valg, men er vennskap viktig for inkludering? I min masteravhandling er det som tidligere beskrevet viktig med elevstemmer. Det er elevene som skal fortelle sin opplevelse av det gitte fenomen og dermed er det deres ord som ligger til grunn. Teorien blir trukket inn for å finne den fulle verdien av det elevene forteller, i forskningssammenheng.

#### 5.1.1 Vennskap og inkludering

Ordet inkludere har vi sett på og det betyr i bunn og grunn og regne noen som en del av fellesskapet, og inkludering står som en stødig grunnpilar i skolens styringsdokumenter (Nilstun, 2020; kunnskapsdepartementet, 2020). Vennskap derimot står det lite om. Allikevel er det å være en del av gruppen det elevene snakker om når de beskriver vennskap og en kan derfor lett å dra sammenhenger mellom *å være inkludert og vennskap*. Når elevene fikk spørsmål om de følte seg inkludert på skolen, var det vennskap som var svaret. Hvem de var med og når. Homans (1958) beskriver vennskap som en sosial relasjon med en byttehandel der subjektene vurderer forventninger, kostnad og belønning i et potensielt vennskap før de går inn i det. I den ordinære opplæringen på den skolen jeg besøkte var det mange elever. Her



kunne elevene koste på seg å være kresen i valg av venner, i det fall de hadde valget. På gården derimot, var det bare noe få elever og her så jeg ikke valget annet enn inkludert eller utenfor. I en stor gruppe vil kanskje kostnadene være mindre og belønningene større om en velger seg inn i et vennskap, mens på gården, der valget var mye mindre, vil en kanskje senke forventningene sine til de andre subjektene for å skape et vennskap. Homans mener at en kommer til å velge den interaksjonen som gir en størst utbytte, men når det i grunn ikke er noe valg er det kanskje lettere å ønske denne ene relasjonen velkommen? Jørring et al (2019) har funnet at en alternativ opplæringsarena vil være positivt for alle elevers sosialisering, da et allerede satt sosialt hierarki blir utfordret og de sosiale mønstrene vil bli mer utydelig. Dette kan kanskje forklares med nettopp det at våre forventninger, og eventuelle kostnader og belønninger vil endre seg når vi er i et nytt miljø.

Homans (1958) skriver videre at det er igjennom sosial relasjon subjektene høster erfaringer som igjen danner forventninger til hvordan den videre relasjonen vil være. Elev A fortalte i intervjuet at elev B fikk være med på gården fordi en ikke hadde så mange å være med, men at det nå har løst seg og en har flere å være med. Jeg kan ikke la være å tenke på om dette kan være et resultat av deltagelse i en mindre gruppe i en opplæringsarena som legger til rette for sosial deltagelse. Ser en dette opp imot Honneth (2019) og hans teori om anerkjennelse kan mye type på at nettopp den anerkjennelsen elev B får på gården i form av støtte fra elev A, er med på å skape en trygghet som resulterer i økt selvtillit. På gården er også lærertettheten større og det er lett å bli sett i det du gjør. Denne selvtilliten vil komme godt med på skolen der fellesskapet er mye større og subjektens plass mindre. På gården, der anerkjennelsen gikk begge veier i form av oppsøkende spørsmål og forklarende tilbakemeldinger lå det en grunnleggende respekt og forståelse som jeg vil tørre påstå var en viktig seier for nettopp vennskap. Ordet vennskap er ikke under lupen i denne forskningen, og definisjonen på vennskap vil kunne være stor. Like fullt forteller elevene selv at vennskap handler om hvem de «henger med», og en kan derfor dra linjer mellom vennskap og det å trives i en annens selskap. Kvello (2012) kaller dette en transaksjon mellom individer og at det handler om samspill og påvirkning. Han skriver at denne modellen ikke favner individuelle problemer i nåtid, men heller personlig utvikling over tid. Dette til tross vil en personlig utvikling over tid også ligge nært det Honneth (2019) beskriver som viktig for å holde på de tre sfærene intakte. Sameroff, (2009) hevder at kjernen i egen utvikling ligger hos individet og om elev B skal få muligheten til å danne seg gode vennskap i det store fellesskapet som skolen utgjør er det

kanskje av betydning at ens selvtillit bygges opp i en arena der forholdene ligger til rette for det først, i dette tilfellet gården.

### 5.1.2 Vennskapets verdi

Elevene snakket om gården som pedagogisk tilbud med stjerner i øynene. Det var helt klart noe de ønsket å være med på. Ved spørsmål om det hadde noen betydning hvem som var der sammen med dem, ble de litt svar skyldig. Som jeg tolker elevene handler det nok om en helhetlig pakke der gården gir dem rom til aktivitet, vennskap, annerledes dager sammenlignet med vanlige skoledager, og nye utfordringer. Utfordringer som de i all hovedsak mestrer. Allikevel er det utsagn fra elevene om deling av opplevelser, samarbeid, og mestring som gjør at jeg tolker dette tilbudet som verdifullt på grunn av at de er der sammen med noen. Elev A elsker oppmerksomheten det gir å være kjent på gården og tar eierskap til dette fra første stund. Elev A blir derfor fort en trygghet for elev B, som ikke virker å være like trygg på seg selv i situasjonen. Elev B ser ut til å sette pris på den lille gruppen de er på gården og forklarer at en ikke er så glad i at andre krangler. Også den lille stunden i skolestua etter endt dag er viktig for elev B. Den legger til rette for en god samtale og meningsutveksling. Ellinger et al (2023) peker på at forutsetningen for læring er til stede om elevene har anledning til å være sosialt aktive. Det å dele opplevelser og tanker med likesinnede vil kunne være avgjørende for opplevelsen av et tilbud. Dette forteller også Honneth (2019) oss når han hevder at anerkjennelse for ens deltagelse og innsats vil gi et sosialt velbehag som forutsetter læring. Mine informanter på gården er veldig ulike, men har på en måte møtt hverandres svakheter og styrker på en sånn måte at det får en verdi for vennskap og dermed også læring.

## 5.2 Selvoppfatning

Hvordan vi ser oss selv er viktig. Såpass viktig at det er nedfelt i opplæringslovens formålsparagraf at skolen skal legge til rette for læring som fremmer utviklingen av elevenes «kunnskap, dugleik og holdningar» på en slik måte at en lærer seg å mestre livet sitt for å på denne måten kunne delta i arbeid og samfunnets fellesskap (Opplæringslova §1-1). Nettopp det å mestre livene sine vil være avhengig av ens sosiale interaksjoner underveis. Vi har sett at elevenes mentale helse vil legge forutsetningene for utvikling (Ellinger et.al 2023). Elev A viser til tider stor selvinnsikt ved å adressere sine utfordringer med sinne. Eleven er også klar over at dette ikke er et like stort problem når en er på gården og jeg oppfatter at dette henger

sammen med den roen som eleven sier en behøver, er til stede der. Elev A beskriver en harmoni på gården som en mener er årsaken til at sinnet uteblir. Jeg sitter ikke igjen med noen tvil omkring det positive som gården gjør for elev A. Både i måten en beskriver det selv og i observasjonen av en elev som skal ha store problemer i den ordinære opplæringen, men som ikke gir det uttrykket på gården. Her mener jeg likeverdsprinsippet innenfor spesialpedagogikken viser viktigheten av at kanskje ikke all undervisning foregår innenfor klasserommets fire vegger. Elev A har i mine øyne en større forutsetning for å nå sine mål om en får delta på gården som et supplement til klasseromsundervisningen. Jeg trekker linjer mellom dette og det Honneth (2019) skriver om anerkjennelse. For å mestre livet sitt og å oppnå en følelse av selvtillit må en få anerkjennelse av andre, og kanskje derfor er det viktig at en opplever mestring i det en gjør. Gården legger opp til nettopp mestring, der elevene får oppleve mestring igjennom aktivitet som passer deres utgangspunkt. Som tidligere nevnt mener jeg også at å gi anerkjennelse til andre vil være med på å føle seg anerkjent og derfor vil sosialiseringdelen være et ideelt supplement til det praktiske for gården som opplæringsarena.

Elev B virker å ha en annen selvoppfatning enn elev A. En er mer tilbaketrukket og virker utrygg på nye situasjoner. Dette vises også under intervjuet der jeg ikke får øyekontakt og eleven sitter og fargelegger med blikket ned under hele seansen mens en svarer med enstavelserord. Også elev B har behov for anerkjennelse, men det kan se ut til at en ikke har like lett for å anerkjenne andre grunnet sine begrensninger til seg selv. Dermed har denne eleven mistet både muligheten til å bli anerkjent, men også å føle seg anerkjent gjennom å anerkjenne andre. Dette kan ses i sammenheng med sosial bytteteori (Homans, 1974) der elev B her ikke har mye å tilby elev A, men samtidig har et stort behov for å få noe tilbake. I utgangspunktet kan det virke som om elev A er den som sitter med de beste kortene på hånden her, mens det i praksis ser ut til at de to elevene fungerer godt sammen på gården. Her er det nærliggende å tro at det er takket være den lille gruppen at samspillet på gården er så bra. Hadde det vært med flere elever ville kanskje elev A funnet en bedre byttesituasjon enn om valget var begrenset som i dette tilfellet. I alle fall virker det som om den situasjonen vi ser med elev A og elev B sammen på gården har løst noen floker i elev Bs sosiale relasjoner, da begge nevner at en ikke hadde mange å være sammen med før en begynte å være med på gården. Dette la også grunnlaget for at nettopp elev B fikk være med litt mer jevnlig, noe som ser ut til å ha gitt positive resultater

### **5.3 Inkluderende**

Mitchell (2020) snakker om plassering når han deler ti faktorer han mener er en forutsetning for å lykkes med inkluderende opplæring. Plassering handler om arenaen som opplæringen foregår på og at denne skal legge til rette for faglig og sosial deltagelse. Gården som vi kjenner den er en del av tilbudet «inn på tunet», og skal gi særskilt tilrettelagt opplæring gjennom samspill med dyr og praktisk arbeid. På nettsidene til tilbudet står det ingenting om samspill elever imellom og heller ikke om verdien av å være flere i denne opplæringsarenaen. Alt handler om å gi den enkelte elev en bedre skoleuke ved å avveksle litt med praktisk arbeid og gjerne i samspill med dyrene. Nå er det ikke dette tilbudet som skal forskes på, men det er allikevel interessant å merke seg at det er det faglige som har fokus her og ikke det sosiale som Mitchell (2020) nevner som en forutsetning for å lykkes med inkluderende opplæring.

Begge mine informanter forteller om gårdens popularitet. Dette er også noe jeg noterte meg under observasjonen. Det var rift om å få bli med og det var en hale av elever som ville vite hvordan dagen hadde vært når de kom tilbake. Det som var spennende å merke seg i den forbindelse var hvor ulikt elevene håndterte dette. Elev A elsket oppmerksomheten og delte gjerne fra tiden på gården, mens elev B gjerne trakk seg litt unna når medelever kom for å spørre om dagen. Eleven svarte på spørsmål, men delte ikke noe uoppfordret. Om en ser dette i lys av bytteteorien til Homans (1958) kan det virke som om elev B etter et besøk på gården har kommet i besittelse av informasjon som vil være av verdi i et fremtidig bytteforhold. Her har medelever opparbeidet seg en nysgjerrighet som de ikke får stilt og dermed blir elev B ettertraktet. Elev B er ikke på gården hver uke og har kanskje et ønske om å spare på medelevers oppmerksomhet så lenge som mulig. Elev A derimot er der hver uke og har ikke like mye å tjene på å spare på informasjonen da en vet at sjansen kommer igjen neste uke. Også den anerkjennelsen som elevene får av sine medelever etter et gårdsbesøk vil kunne være bra for deres sosiale relasjoner. Her er både anerkjennelsen i den private sfære, med sosialisering i en liten gruppe på gården dekt, men også den rettslige og den sosiale sfære i og med at eleven får sin tur til å bli med på gården og dermed blir anerkjent som et likeverdig medlem i elevgruppen, og at eleven får oppmerksomhet fra gruppen når de kommer tilbake og dermed anerkjennes av fellesskapet (Honneth, 2019 s 14-19). Med de tre sfærene dekt er grunnlaget for inkludering til stede.

Mine informanter er tydelige på at skolen ikke legger opp til sosialisering. Utenom friminuttene er det svært liten mulighet for å prate sammen, da undervisningen krever ro og

læreren krever stillhet. Dette er ikke unikt for mine informanter, men gjenkjennbart fra alle de skolene jeg har vært innom, både som assistent, vikarlærer og i praksis.

Fiskum (2017) og Fiskum og Jacobsen, (2012) viser til at elevenes evne til samspill og å tolke en annens uttrykk forbedres i undervisning som foregår utenfor klasserommet. Også evnen til selvregulering og til å lese situasjoner og andre subjekter vil være en nyttig sideeffekt av dette (Fiskum, 2017; Fiskum og Jackobsen, 2012). Å lære seg samspill og å tolke noens uttrykk blir en utfordring i undervisning som ikke legger til rette for at elever skal jobbe sammen, og det kan derfor se ut til at gården som pedagogisk ressurs eller lignende opplæringsarenaer utenfor skolens klasserom vil være av betydning for enhver.

#### **5.4 Metoderefleksjon**

Å basere denne masteroppgave på elevenes stemme har vært viktig for meg. Ved å velge fenomenologien som følgesvenn har jeg satt elevenes subjektive følelser i førersetet. I tillegg har jeg vært tydelig på at min forforståelse vil være med på fortolkningen av deres utsagn enten jeg vil det eller ikke og dermed er hermeneutikken også selvskrevet. Selvfølgelig kan det stilles spørsmål til om det elevene forteller meg er en sann versjon av deres livsverden, men som jeg skrev i metodekapittelet vil deres beskrivelse av denne livsverden være det som er av betydning da den blir en sannhet for meg når den er det for dem. Det er dette som gjør elevstemmene så viktige. For jeg kan ikke fortelle elevene at deres tanker og ideer er feil, det er de som besitter den sannheten, ikke jeg. Min jobb er å prøve å forstå deres sannhet og å se dette opp mot det jeg allerede vet og informasjon jeg finner i form av forskning og allerede utarbeidet teori.

For å lytte til elevstemmene og deres beskrivelse av egen situasjon er en kvalitativ undersøkelse det valget som passer best. Her er det rom for unike, subjektive stemmer og de får rom nok til å dele sine opplevelser uten at jeg påvirker dem mer enn nødvendig. Ved å velge et semistrukturert intervju har elevene fått delt sine tanker uten at jeg har lagt for mye føringer. En svakhet med dette er selvsagt at den informasjonen som kommer gjerne vil være så bred at det ikke vil være mulig å ta tak i alt. Jeg mener allikevel at dette løser seg greit ved å gjøre leseren bevisst de deler som er utelatt og som gir rom for en eventuell senere forskning. Jeg har under hele prosessen hatt som hensikt å forstå elevene og deres verden og konkluderte fort med at en metode bestående av kun intervju ville bli for snevert. Derfor valgte jeg en metodetriangulering der observasjon ble lagt til intervjuene. Dette har gitt med

et lite innblikk i elevenes verden på gården og i mine øyne styrker dette oppgaven betraktelig. Denne formen for triangulering vil jeg anbefale i forskning på små grupper og jeg ville gjort akkurat det samme igjen. Når det kommer til oppgavens validitet mener jeg at denne er ivaretatt igjennom å vie oppgaven til elevstemmen og å være bevisst på valget av metode. Også min jevnlige bruk av veiledning og det at jeg hele tiden har hatt fokus på målet for oppgaven, nemlig problemstillingen. Jeg mener at mine intensjoner med studien og de faktiske forhold stemmer godt overens. Reliabiliteten er ivaretatt gjennom min bevissthet rundt min egen for forståelse og min utstrakte bruk av gode kilder. Også det faktum at jeg ikke jobber blindt med elevenes uttalelser, men hele tiden ser disse med et nysgjerrig blikk vil være viktig for oppgavens reliabilitet. Elevenes stemme er tross alt deres, men er ikke en sannhet for forskningen med mindre den er satt i en ramme. Dette har jeg jobbet hard for å få til.

## 6.0 Oppsummering

En konklusjon vil jeg hevde ikke er mulig i denne forskningen. En oppsummering derimot vil være mer hensiktsmessig, i en studie der mange tråder fortsatt henger løst. Jeg startet reisen min med denne masteroppgaven med problemstillingen som lyder; På hvilken måte påvirker en medelev som er med elev med rett til spesialundervisning inn i alternative opplæringsarenaer, til en mer inkluderende praksis? Jeg har tenkt på at den kanskje er litt tung, allikevel er det denne jeg alltid ender opp med og jeg velger å tro at det er en mening med denne formuleringen. Som leser må du sikkert lese den flere ganger, men betydningen som ligger i den er av så stor verdi at det får bli sånn. Jeg forklarer den godt gjennom hele oppgaven så innholdet skal ikke være skjult selv om den er litt vanskelig.

Når jeg gikk inn i denne forskningsoppgaven hadde jeg en forventning om at min informant med spesialpedagogiske behov enten hadde et utbytte av å ha med seg en medelev som ikke nødvendigvis hadde spesialpedagogisk tilrettelegging inn i den alternative opplæringsarenaen, eller så hadde en ikke det. Det skulle vise seg å bli mer komplekst enn som så. Å ha behov for spesialundervisning er ikke synonymt med å ikke være inkludert. Det viser også min forskning. Igjennom semistrukturerte intervju av en elev med spesialpedagogisk tilrettelegging som deltar i en alternativ opplæringsarena, i dette tilfellet en gård, og en elev som ikke har spesialpedagogisk vedtak, men deltar på gården på lik linje som eleven med spesialpedagogisk vedtak, får vi et bilde av hvor viktig det er med venner og at det sosiale

aspektet i skolen ikke er til å kimse av. Allikevel er det, overraskende nok, eleven som ikke har spesialpedagogisk vedtak, men som er med fordi det er ledig plass, som ser ut til å ha størst utbytte av dette tilbudet for å skape inkludering. Det er denne eleven som i utgangspunktet ikke finner plassen sin i klassen, men som etter å ha vært med på gården får et større innpass i fellesskapet. Det kan til og med se ut til at en har fått flere venner etter å ha deltatt på gården. Å konkludere med hvorfor det er sånn vil ikke være hensiktsmessig, men drøftingen peker i flere retninger hvor svaret kan befinne seg. Det som allikevel med ganske stor sikkerhet kan slås fast er at et sosialt fellesskap i skolen er viktig, enten du får spesialundervisning eller ikke. Å være i et sosialt miljø vil kunne legge grunnlaget for læring og bør være en rettesnor i pedagogisk arbeid. Det vil nok her også være tilfeller der dette ikke stemmer da elevgruppene i norsk skole er svært komplekse, men min forskning viser at et vennskap og det å dele opplevelser med medelever er av betydning. Spesielt for elever i en alternativ opplæringsarena der antallet elever gjerne er begrenset.

Vennskap, selvoppfatning og inkluderende. Tre overskrifter som rommer en hel masteroppgave, eller nesten da. Mine informanter har overrasket meg. De er reflekterte, nysgjerrige, og de evner å se seg selv utenfra. Det føles ikke feil når jeg nå ser sammenhenger som eksempelvis at gården er svært positiv for vennskap da den legger opp til andre sosiale interaksjoner enn den ordinære skolehverdagen på skolen gjør, eller at ens selvoppfatning er avhengig av anerkjennelse fra fellesskapet og at dette igjen vil føre til selvtillit og mestring. Det kan også se ut til at sosialisering i mindre grupper, i alternative opplæringsarenaer er foretrukket for inkludering av enkelte elever. Honneths anerkjennelsesteori har fått et godt fotfeste i denne oppgaven. Å få anerkjennelse fra de i rundt oss har blitt presentert som en forutsetning for å føle på inkludering og det vil jeg hevde er en sannhet. Også Homans teori om sosiale bytter har preget mitt arbeide og også der vil jeg tørre påstå det ligger mye sannhet. For når en jobber med å tolke en annens opplevelse kommer en ikke utenom å bruke egen erfaring i tolkningen. Jeg gjenkjenner Homans teori i min hverdag og ser dermed hvordan det påvirker elevene i deres.

Det siste jeg vil poengtere i oppsummeringen er betydningen av den alternative opplæringsarenaens status i elevgruppa. Som forskningen viser vil «alle» være med til gården, og «alle» kommer løpende når de er tilbake, for å høre hvordan det hadde vært. Jeg kan ikke la være å tenke på om inkluderingsgrunnlaget som legges på gården ville hatt samme utfall om tilbudet ikke hadde vært så populært. Hva om ingen hadde noe ønske om å høre hvordan det

hadde vært eller ingen ønsket å bli med. Dette hadde det vært spennende å se nærmere på ved en senere anledning. Det kan iallfall se ut til å være av betydning i denne sammenhengen.

Det vage svaret på problemstillingen får dermed være som følger; hvordan elevene påvirker hverandres inkludering er vanskelig å sette fingeren på. Allikevel vil jeg slå fast at denne studien har vist at spesialundervisning utenfor klasserommet ikke bør foregå med bare en elev. Nettopp det at dette tilbudet har fått en status i klassen virker å avhenge av den delingen som blir gjort når elevene er tilbake på skolen. Også det å oppleve dette tilbudet sammen i en liten gruppe mener jeg er avgjørende for dets suksess. En medelev som deltar i en alternativ opplæringsarena sammen med en elev med spesialundervisning mener jeg vil være hensiktsmessig for å sikre en god inkludering, for alle.



## Litteraturliste

- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder - med etikk og statistikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Benstead, H. (2019). Exploring the relationship between social inclusion and special education needs: mainstream primary perspectives. *Support for learning*, ss. 35-53.
- Ellinger, J., Mess, F., Bachner, J., Au, J. v., & Mall, C. (2023). Changes in social interaction, social relatedness, and friendships in Education Outside the Classroom: A social network analysis. *Frontiers*, ss. 1-10.
- Fauskanger, J., & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, ss. 127-139.
- Fiskum, T. A. (2017). Muligheter og utfordringer med uteskole på barnetrinnet. I K. M. Lyngsnes & M. Rismark (Eds.), *Didaktisk praksis, 1.-7. trinn* (s. 197-214). Gyldendal akademisk.
- Fiskum, T., & Jacobsen, K. (2012). Relation between the school environment and the children's behavior. *The poen education journal*, ss. 39-51.
- forskningsdata, N. s. (u.d.). *Personverntjenester*. Hentet fra NSD: <https://www.nsd.no/personverntjenester>
- Frederickson, N. (2010). Bullying or befriending? Childrens' responses to classmates with special needs. *British journal of special education*, ss. 4-10.
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode*. Pax forlag A/S.
- Haug, P. (2017). Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering. *FoU i Praksis*, s. 21.
- Homans, G. C. (1958). Social behavior as exchange. *American journal of sociology*, ss. 597-606.
- Homans, G. C. (1974). *Social behavior - its elementary forms*. Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Honneth, A. (2019). *Behovet for anerkendelse*. Hans Reitzels forlag.
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005, November). Three approaches to qualitative analysis. *Qualitative health research*, ss. 1277-1286.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Jørring, A. H., Bølling, M., Nielsen, G., Stevenson, M. P., & Bentsen, P. (2019). Swings and roundabouts? Pupils' experiences of social and academic well-being in education outside the classroom. *Education 3-13 International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, ss. 413-428.

- Kunnskapsdepartementet. (2020). *udir*. Hentet fra Veilederen spesialundervisning: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/Retten/2.9/>
- Kvello, Ø. (2012). *Oppvekstmiljø og sosialisering*. Gyldedal.
- Mitchell, D., & Sutherland, D. (2020). *What really works in special and inclusive education*. Routledge.
- NESH. (2021). *Forskningsetikk*. Hentet fra Om NESH: <https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og-utvalg/nesh/om-nesh/>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier - den skrivende forskeren*. Univeristetsforlaget.
- Nilstun, C. (2020). *SNL*. Hentet fra inkludere: <https://snl.no/inkludere>
- Nord universitet. (u.d.). *nord.no*. Hentet fra forskningsetikk: <https://www.nord.no/no/forskning/forskningsetikk>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *lovdata*. Hentet fra opplæringslova: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Sameroff, A. (2009). *The transactional model*. American Psychological Association.
- Skjervheim, H. (2000). *Objektivismen -og studiet av mennesker*. Gyldendal.
- Uthus, M. (2019). Den inkluderende skolen - muligheter og begrensninger. I M. Uthus, *Elevenes psykiske helse i skolen - utdanning til å mestre egne liv* (ss. 130-154). Gyldendal.

## Vedlegg

### Vedlegg 1 – Intervjuguide

#### Intervjuguide

*Problemstilling:* Hvordan bidrar medelever som er med elever med rett til spesialundervisning inn i alternative opplæringsarenaer, til en mer inkluderende praksis?

*Jeg har en ambisjon om at dette skal bli mer som en samtale, enn et intervju, og spørsmålene under er utarbeidet for å hjelpe meg som forsker – og for å holde samtalen i gang. I tillegg vil jeg benytte ord som kanskje oppleves som vanskelige for elevene, men disse vil forklares godt og belyses med synonymer. Jeg velger å benytte disse for å skape en forståelse for hva oppgaven handler om da elevene er medvirkende til nettopp dette.*

#### *Innledning*

- Presentere meg
- Forklare mine intensjoner og hensikten med intervjuet
- Gå igjennom informasjonsskriv og samtykkeerklæring, for å forsikre meg om at informanten er innforstått med innhold og hensikt, og minne om at informanten kan trekke seg, når som helst.

*Jeg vil gjerne bli litt kjent med deg i starten, kan du ikke fortelle litt om deg selv og dine interesser?*

*Hvordan opplever du skolen?*

Sosialt på skolen:

- Relasjoner i skolen?
- Hvilke fag oppleves som mest sosiale?
- Hva ligger i inkludering for deg? Når føler du deg inkludert?

Faglig på skolen:

- Faglig utbytte?
- Når føler du at du lærer best?
- Har hvem du er sammen med noe å si for læring for deg?
- Har hvor du er noe å si for læring for deg?

*Grunnen til at jeg ønsker å snakke med deg i dag er fordi du mottar spesialundervisning utenfor klasserommet i det vi kaller en alternativ opplæringsarena, eller du er med en medelev som mottar slik undervisning. Kan du fortelle litt om hva du tenker om å motta spesialundervisning eller hvordan det oppleves å ha undervisningen utenfor klasserommet?*

Disse spørsmålene stilles til begge parter, men med noe omgjøring av ordlyd etter som hvem som blir intervjuet:

- Hvor ofte er du med i den undervisningen som foregår utenfor klasserommet?
- Hvem velger plass og medelever som skal bli med?
- Kunne noe vært gjort annerledes for at det skulle blitt bedre på noe sett?
- Fordeler og ulemper med undervisning utenfor klasserommet?
- Fordeler og ulemper med å ha med/bli med medelever
- Hva gjør dere i denne undervisningen?
- Hvordan er samarbeidet?
- Hva synes du om samarbeidet?
- Snakker dere om disse timene med andre elever i etterkant?
- Er andre elever nysgjerrige på hva dere gjør?
- Hva tror du de andre elevene tenker om disse timene?

*Avslutning:*

Hvordan har du oppfattet denne samtalen? Hvordan synes du det har vært å snakke om dette?

Har du noe mer informasjon eller noe annet du ønsker å si, som du tenker er relevant for det vi har snakket om i dag?

## Vedlegg 2 – Observasjonsguide

### Observasjonsguide

Deltagende observasjon som støtte til intervju ifm forskning til masteroppgave i spesialpedagogikk innen grunnskolelærerstudiet.

*Problemstilling:* Hvordan bidrar medelev som er med elev med rett til spesialundervisning inn i alternative opplæringsarenaer, til en mer inkluderende praksis?

Jeg har en ambisjon om at denne deltagende observasjonen vil gi meg mer innsikt i hverdagen til elever med spesialpedagogiske behov som benytter gården som pedagogisk ressurs, og de elevene som får bli med disse elevene til denne arenaen. Jeg vil bruke denne dagen til å bli bedre kjent med elevene og jeg vil ta notater som skulle komme til meg som jeg kan benytte i mine intervju senere. Jeg har utarbeidet noen punkter som jeg vil bruke som rettesnor mens jeg observerer.

#### Faglig utbytte:

- Kan det faglige utbyttet på gården knyttes til læreplanen?
- Vil elevene se på gården som et ledd i sin skolegang?

#### Sosialt utbytte:

- Føler elevene seg inkludert på gården?
- Hvordan kommer inkluderingen til uttrykk?

Jeg er spesielt interessert i å se i hvilken grad mine to deltagere søker til hverandre og jeg vil notere meg hvor mange ganger elev a (med spesialpedagogisk behov) søker til elev b (elev uten spesialpedagogisk behov som deltar sammen med elev a), og omvendt. Jeg vil i tillegg notere hva som ligger til grunn for denne søken til hverandre, i den grad jeg får innblikk i dette.

Elev a søker til elev b	Elev b søker til elev a

Grunner for at elev a søker elev b:

Grunner for at elev b søker elev a:

## **Vedlegg 3 – informasjonsskriv og samtykkeerklæring**

### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

#### *«Inkludering for elever med spesialundervisning i alternative opplæringsarenaer»*

Dette er et spørsmål til deg om ditt barns deltagelse i et forskningsprosjekt hvor formålet er å dokumentere elevers opplevelse av å få spesialundervisning utenfor klasserommet hvor også medelever uten krav på spesialundervisning deltar for å sikre inkludering. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Jeg er student ved Nord universitets grunnskolelærerutdanning og skal i år skrive en master i faget spesialpedagogikk. I den forbindelse vil jeg gjøre et forskningsprosjekt der fokuset er å se på hvilken opplevelse elever som mottar spesialundervisning i alternative opplæringsarenaer har og hvilken påvirkning det har å dele denne opplevelsen med medelever som ikke nødvendigvis har krav på spesialundervisning. Hvordan kan dette påvirke inkludering av eleven med spesialpedagogiske behov?

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Nord universitet er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får ditt barn spørsmål om å delta?**

For å best mulig sikre ivaretagelse av elevenes interesser vil jeg hente informanter igjennom skolens ansatte, på skoler jeg har tilgang til igjennom mitt nettverk. Da dette er en kvalitativ forskning, vil antallet informanter være liten. I tillegg til minst en elev med spesialundervisning som mottar undervisningen i en alternativ opplæringsarena, vil jeg også gjerne snakke med minst en elev som deltar sammen med denne eleven, uten å nødvendigvis ha spesialpedagogiske behov.

En ansatt ved skolen ditt barn går på har derfor tatt kontakt med deg på vegne av meg, fordi ditt barn enten mottar spesialundervisning i en alternativ opplæringsarena, eller deltar i denne undervisningen sammen med en som har spesialpedagogiske behov.

## **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du og ditt barn samtykker til at ditt barn kan delta i denne forskningsoppgaven, innebærer det at barnet stiller til intervju med meg, samt at jeg observerer ditt barn i en skoledag i etterkant av intervjuet. Omfanget på intervjuet vil være omtrent en time og observasjonen strekker seg over en dag.

Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet, men dette blir slettet så fort jeg får transkribert det. Det vil si skrevet det ned og anonymisert det. I og med at ditt barn er under 18 år vil du som foresatt få tilgang til intervjuguiden i forkant av intervjuet om dette er ønskelig.

Intervjuet vil forholde seg som en samtale der jeg har forhåndsbestemte spørsmål som vil sette rammene, men det vil også kunne komme spørsmål som ikke er skrevet ned der, avhengig av hva som kommer frem i samtalen. Det kan komme spørsmål som anses som helseopplysninger, som eksempelvis mobbing og utestengelse. Om ditt barn ikke ønsker å svare på dette er det selvfølgelig helt ok.

Da denne studien vil se på hvordan bruken av alternativ opplæringsarena til spesialundervisning vil kunne føre til inkludering, vil jeg intervju to elever. Den eleven som har spesialpedagogiske behov og får spesialundervisning, og en medelev som er med, men uten spesialpedagogiske rettigheter. Det vil her kunne komme meninger om elevens tanker om hverandre og situasjonen de er deltagere i.

### **Det er frivillig å delta**

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

Det vil heller ikke få noen konsekvenser for forholdet mellom barnet og læreren, eller barnet og skolen.

Det vil ikke være noen tvil for barnet om når h\*n deltar i forskningsprosjektet og hva som er deltagelse i ordinær undervisning. Konkrete beskjeder vil gis av både meg og lærer for å sikre dette.

Selv om det kun er samtykket til deg som foresatt som behandles i dette, vil jeg selvfølgelig også be om muntlig samtykke av ditt barn.

Om det skulle være noen tvil om ditt barn egentlig ikke ønsker å delta, vil intervjuet avsluttes uten noen form for konsekvens for deg eller ditt barn.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er bare prosjektgruppen, bestående av meg som student og en veileder som vil ha tilgang til informasjonsmaterialet. For å sikre at personopplysninger ikke kommer på avveie vil intervjuene bli tatt opp via en diktafonapp der bare forsker har tilgang med innlogging via MinId. Navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet med koder som lagres i egen navneliste adskilt fra øvrige data og innlåst. Alle personopplysninger vil anonymiseres, og vil ikke på noen måte kunne gjenkjennes i publikasjonen.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Hele prosjektet vil etter planen avsluttes 15.mai, mens lydopptak og personopplysninger som kommer frem i et intervju vil anonymiseres ved transkribering kort tid etter intervjuet og deretter slettes umiddelbart etter dette, men senest 15.mai.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Personvertjenester har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om ditt barn, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om ditt barn som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om ditt barn
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Nord universitet ved veileder Tove Anita Fiskum (74022635), epost [tove.a.fiskum@nord.no](mailto:tove.a.fiskum@nord.no)
- Student Trine Borsethaug Fossen (93249141), epost [t\\_borsethaug@hotmail.com](mailto:t_borsethaug@hotmail.com)
- Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen, tlf. 74022750. [toril.i.kringen@nord.no](mailto:toril.i.kringen@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 ([personvertjenester@nsd.no](mailto:personvertjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen



Tove Anita Fiskum

(Førsteamanuensis/veileder)

Trine B Fossen

(Student)

-----  
-----

## **Samtykkeerklæring**

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

At mitt barn deltar i intervju og observasjon

At mitt barns personopplysninger behandles frem til prosjektet avsluttes

---

(Barnets navn)

---

(Dato og signatur av foresatt)

# Vedlegg 4 – Vurdering fra SIKT (tidligere NSD)

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

05.05.2023, 18:06



[Meldeskjema](#) / [Master i grunnskolelærer - spesialpedagogikk](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
229522

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
23.01.2023

**Prosjekttittel**  
Master i grunnskolelærer - spesialpedagogikk

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

**Prosjektansvarlig**  
Tove Anita Fiskum

**Student**  
Trine Borsethaug Fossen

**Prosjektperiode**  
20.12.2022 - 15.05.2023

**Kategorier personopplysninger**  
Alminnelige  
Særlige

**Lovlig grunnlag**  
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)  
Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

### Kommentar

#### OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

#### KOMMENTAR TIL INFORMASJONSSKRIV

Elevene bør få et tilpasset informasjonsskriv.

#### TYPE PERSONOPPLYSNINGER

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold.

#### UTDYPENDE OM LOVGRUNNLAG

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

#### LOVLIG GRUNNLAG - TREDJEPERSONER

Under datainnsamlingen kan det forekomme at barna snakker om hverandre. En vil under samtalene prøve å lede samtalen bort fra

tredjepersonsopplysninger, men oppgavens formål er om elevenes sosial utbytte i relasjoner i forbindelse med spesialpedagogisk undervisning som foregår utenfor klasserommet. Identifiserende opplysninger om tredjepersoner på lydopptak vil anonymiseres fortløpende.

Prosjektet vil gi informasjon og innhente foreldrenes samtykke til behandlingen av personopplysningene.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

Personverntjenester 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).

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-enderingar-i-meldeskjema>

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!