



UiT Norges arktiske universitet

Humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Positiv segregering?

Elevers fortellinger om skolehverdagen i spesialpedagogisk base på videregående skole.

Thomas Sigurd Bertheussen

Masteroppgave i spesialpedagogikk PED-3903 mai 2021

Forord

En flott, men krevende reise nærmer seg slutten. Jeg har det siste året fått erfare hva det vil si å kombinere livet som trebarnsfar, være i arbeid, student og i tillegg ha tid til å være mann og kone. Det har vært lærerikt på mange områder, og egentlig tror jeg både familien og jeg har kommet styrket ut av det. Det er på sin plass å takke min familie for støtten jeg har fått i dette arbeidet, takk til alt fra besteforeldre, foreldre og øvrig familie som stiller opp. En spesiell takk til de fire som er hovedgrunnen til at dette har vært gjennomførbart, Hilde, Sigurd, Olav og Ulrik.

Det har vært fantastisk å få jobbe med et så viktig tema, som samtidig står mitt hjerte nært. Jeg står uten tvil bedre rustet for videre arbeid og føler meg klar for å bidra med opparbeidet kompetanse. I løpet av denne perioden har jeg fått god støtte fra min arbeidsplass Nordkapp videregående skole og mine kollegaer. Den gode tilretteleggingen og faglig sterke miljøet har virkelig vært viktig for meg. Ingen nevnt, ingen glemt. Tusen takk.

Takk til alle som bidro i prosessen med å finne informanter til denne studien, og viktigst av alt, tusen takk til informantene! Dere leverte et fantastisk bidrag. Jeg må også rette en takk til de som har bidratt med korrekturlesing og oversetting til engelsk, da spesielt Andreas Wiig.

Takk til min veileder Anne-Mette Bjøru. Alltid tilgjengelig, positiv og klar med gode faglige tilbakemeldinger. En av Anne-Mettes styrker som veileder må være evnen til å skape en følelse av ro og kontroll i faser hvor det har vært kaotisk og stressende. Takk for det bidraget, det har vært uunnværlig.

Honningsvåg, 2021.

Sammendrag

«*Positiv segregering?*» er en kvalitativ studie om elevers beskrivelser av deres hverdag i spesialpedagogiske baser. Formålet med studien er å undersøke elevers subjektive meninger om skolehverdagen i en organiseringsform som av mange er sett på som lite inkluderende. For å undersøke dette ble problemstillingen og forskerspørsmål formulert slik:

«Hvordan beskriver elever i videregående skole sin skolehverdag i spesialpedagogiske baser?»

FS1: Hvordan beskriver de sin opplevelse av inkludering?

FS2: Hvordan beskriver de faglig tilhørighet?

FS3: Hvordan beskriver de sin sosiale tilhørighet?

Denne studien bygger på en hermeneutisk forståelsesmåte. Med utgangspunkt i problemstillingen velges kvalitativt metode og case-design som framgangsmåte. Det ble vurdert som hensiktsmessig med et flercasesdesign. Semistrukturert intervju er valgt som datainnsamlingsmetode. Utvalget er tre elever i alderen 16-19 år fra forskjellige deler av Norge.

Det ble benyttet en analysestrategi som er tilknyttet den hermeneutiske tilnærmingen. Analysen inneholder dobbel hermeneutikk, bruk av erfaringsfjerne og erfaringsnære begreper, og kriterier for korrekt forståelse. Deretter ble temaanalyser og kontekstanalyser brukt, da de representerer ulike framgangsmåter for tolkninger av data, og derfor utfyller hverandre. Kategorisering ble brukt som et hjelpemiddel for å behandle data. Ethiske vurderinger blir belyst og sammen med vurdering av studiens kvalitet utgjør det en viktig del av studien.

Studien viser oss forskjellige historier om en skolehverdag i spesialpedagogisk base. Den viser oss potensielle negative sider ved organiseringsformen, men det viser oss også eksempler på hva som er viktig for at det skal fungere. Studien viser blant annet viktigheten av vennskap, lærerens rolle, viktigheten av faglig mestring og hvilken konsekvens deltakelse utenfor klassen med de jevnaldrende faktisk har, på godt og vondt. Kunnskapen som kommer fram i denne studien viser at spesialpedagogiske baser er et tilbud som må bestå for at vi skal kunne gi **alle** elever mulighet for å være inkludert. I stedet for å søke å fjerne tilbudet, må vi søke å styrke det.

Abstract

Positive Segregation is a qualitative study of pupils' description of their experiences in special education bases. The purpose of the study is to look into the students' subjective experience of the daily life in a framework that by many is seen as lacking in terms of inclusion. In order to inquire into this, the thesis statements and research questions were formulated as follows:

“How do students in high school describe their experiences in special education bases?”

RQ1: How do they describe their experience of inclusion?

RQ2: How do they describe their subject-related affiliation?

RQ3: How do they describe their social affiliation?

This study is founded on a hermeneutical perspective. In order to answer the thesis statement, a qualitative method and case-analysis were used. It was considered appropriate to use a multi-case approach. Semi-structured interviews were chosen as the main method of data collection. The selection consists of three students from various places in Norway, aged 16-19.

An analysis strategy connected to a hermeneutical approach was used. The analysis makes use of double hermeneutics, use of terms close to and far from experience, as well as criteria for a correct understanding. Subject analysis and context analysis were also used, as they represent different approaches to the collection of data, and therefore complement each other.

Categorization was used as support in the data analysis. Ethical considerations are looked at, and, together with an assessment of the quality of the study make up a key aspect of the study.

The study shows us different stories from the daily life in a special education base in school. It shows the possible negative consequences of this organizing principle, as well as what is important in order for it to work well. The study shows the importance of friendship, the role of the teacher, the importance of a sense of accomplishment, and the overall consequences of a school life outside the framework of their peers, for better and for worse. The main insight of this study is that special education bases is an alternative that must be maintained in order to give **every** student the possibility to experience inclusion. Rather than to scale down the extent of this organizing principle, we should strengthen it.

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	1
1.1	Bakgrunn og tema.....	1
1.2	Problemstilling.....	2
2	Teoretisk grunnlag.....	3
2.1	Forskning om «segregerende» organiseringsformer	3
2.2	Inkludering.....	7
2.2.1	Ulike dimensjoner av inkludering	8
2.2.2	Objektive og subjektive sider av inkludering.....	11
2.3	Flow	14
2.4	Resiliens og «Well-being» gjennom PERMA.....	15
3	Design og metode.....	17
3.1	Kvalitativ metode	17
3.2	Vitenskapsteoretisk ståsted.....	18
3.3	Design.....	20
3.4	Forskerens rolle	20
3.5	Det kvalitative forskningsintervju	20
3.5.1	Intervjuguide	21
3.6	Rekruttering	22
3.7	Datainnsamling.....	24
3.8	Analyse	26
3.8.1	Transkribering	26
3.8.2	Analyse av data	27
3.9	Forskningskvalitet.....	29
3.9.1	Pålitelighet (reliabilitet).....	29
3.9.2	Transkripsjonens reliabilitet.....	30
3.9.3	Validitet.....	30
3.10	Forskningsetiske betraktninger	32
4	Presentasjon av funn.....	35
4.1	Frank.....	36
4.1.1	Hvordan beskriver Frank sin opplevelse av inkludering?	36
4.1.2	Hvordan beskriver Frank faglig tilhørighet?	37
4.1.3	Hvordan beskriver Frank sin sosiale tilhørighet?.....	38
4.2	Per.....	39
4.2.1	Hvordan beskriver Per sin opplevelse av inkludering?	39
4.2.2	Hvordan beskriver Per faglig tilhørighet?	40
4.2.3	Hvordan beskriver Per sin sosiale tilhørighet?.....	41

4.3	Sara	41
4.3.1	Hvordan beskriver Sara sin opplevelse av inkludering?	41
4.3.2	Hvordan beskriver Sara faglig tilhørighet?	42
4.3.3	Hvordan beskriver Sara sin sosiale tilhørighet?	43
4.4	Likheter og ulikheter	44
5	Drøfting	47
5.1	Elevenes beskrivelser av inkludering	47
5.1.1	Objektive og subjektive sider	48
5.1.2	Dimensjoner av inkludering	48
5.2	Elevenes beskrivelser av faglig tilhørighet	49
5.2.1	Flow	49
5.3	Elevenes beskrivelser av sosial tilhørighet	50
5.3.1	Resiliens og «Well-being» gjennom PERMA	52
5.4	Sammendrag av drøfting	55
6	Avslutning og implikasjoner	61
	Referanseliste	63
	Vedlegg 1	66
	Vedlegg 2	71

1 Introduksjon

Jeg er interessert i å finne ut mer om det som ofte blir kalt «segregerende» organiseringsformer. Den bakgrunnen jeg tar med meg inn i dette arbeidet er utdanning innenfor idrett og spesialpedagogikk. Jeg har arbeidet fem år i en spesialpedagogisk base på en 1-10 skole og fire år i videregående skole, ansatt som spesialpedagog med kontaktlæreransvar for elever med tilrettelagt løp. Jeg opplever et fokus på at spesialundervisning verken holder mål eller er inkluderende. Opplevelsen er at begrepet «segregering» er veldig negativt ladet og ofte blir brukt når spesialundervisning diskuteres, men kan disse «segregerende tilbudene» være nyttige og kanskje nødvendige for å sikre nettopp inkludering av elever?

1.1 Bakgrunn og tema

For å redegjøre for bakgrunn og tema vil det være aktuelt å ta for meg rapporten *Inkluderende felleskap for barn og unge*, også kjent som «Nordahl-rapporten» (Nordahl, Persson, Dyssegaard, Hennestad, Wang, Martinsen, Vold, Paulsrud & Johnsen, 2018). Her tas det et oppgjør med spesialundervisningen, eller det spesialpedagogiske system. I rapporten legges det fram at elever som mottar hjelp og støtte i form av spesialundervisning har mindre progresjon faglig, samt lavere motivasjon og arbeidsinnsats (Nordahl et al., 2018). Rapporten viser til at elever som er på små grupper også trives dårligere og opplever sosial isolasjon, og at dagens spesialpedagogiske system er ekskluderende. Sammenligningen er mellom elever som får spesialundervisning og elever som strever i skolen, men som ikke får spesialundervisning, og gir tydelig uttrykk for at organiseringen ikke holder mål. Det skal nevnes at «Nordahl-rapporten» har fått en del kritikk, blant annet skriver Melby Lervåg og Bø Wie (2018) at det ikke er for mye å forvente at rapporten er faglig oppdatert. Det mener de denne rapporten ikke er, og at den er på villspor i mange av sine løsningsforslag. I følge Melby Lervåg og Bø Wie (2018) har rapporten lite oppdatert forskning om hva som faktisk har effekt for barn med læringsutfordringer, tidlig innsats og hyppighet av vansker. Nilsen og Bjørnsrud (2018) er tvilende til analysen og de ideer om tiltak som gruppen presenterer, og har problemer med å se sammenhengen mellom kunnskapsgrunnlag og forslag. For eksempel forslaget om å fjerne retten til spesialundervisning og om allmennpedagogisk kompetanse er tilstrekkelig for å støtte elever med særlige behov. De mener det framstår slik at spesialpedagogikken gis skylden for den dårlige spesialundervisningen. Det skal nevnes at «Nordahl-rapporten» etter min mening også legger frem noen gode poeng, for eksempel

angående bruk av ufaglærte, men jeg skal begrense meg til det som omhandler inkludering og segregering/ekskludering.

Måten rapporten fremstiller spesialundervisning på, gir meg noen tanker: Hva om disse segregerende tilbudene er nødvendig for å oppnå inkludering? Hva om det er i disse gruppene elevene har sin «trygge havn» som de er avhengige av for å få støtten og motet til å delta sammen med andre, både sosialt og faglig? Dette leder meg til ønsket om å undersøke om det er og eventuelt hva som er de positive sidene med slike organiseringer. Et annet sentralt punkt er hvordan denne studien kan bety noe, og for hvem? Det vil være nyttig for meg som spesialpedagog og mine kollegaer å få større kunnskap om organiseringer som spesialpedagogiske baser. Kan vi gjøre en bedre jobb for våre nåværende og framtidige elever? Kanskje kan studien, sammen med for eksempel Uthus (2020), som undersøker segregert opplæring til elevens beste, skape en nysgjerrighet som gjør at det forskes mer på det jeg har valgt å kalle «positiv segregering».

1.2 Problemstilling

Jeg vil ha fram elevenes stemme og deres opplevelse av sin skolehverdag. Derfor har jeg kommet fram til følgende problemstilling og forskerspørsmål (heretter FS):

«Hvordan beskriver elever i videregående skole sin skolehverdag i spesialpedagogiske baser?»

FS1: Hvordan beskriver de sin opplevelse av inkludering?

FS2: Hvordan beskriver de faglig tilhørighet?

FS3: Hvordan beskriver de sin sosiale tilhørighet?

Spesialpedagogiske baser, slik det forstås i studien, er grupper med eget klasserom for elever med behov for tilrettelagt løp. Det er i disse gruppene de har all eller deler av sin skolehverdag. Jeg vil bruke begrepet «spesialpedagogiske baser», eller «basen» for elever som har en egen spesialpedagogisk klasse, og begrepet «klassen» for det klassefelleskapet de jevnaldrende tilhører.

2 Teoretisk grunnlag

I dette kapittelet legges min teoretiske forankring fram. Kapitlet starter med å presentere forskning om «segregerende» organiseringsformer. Denne delen vil bidra til å skape en oversikt som vil være nyttig å ha med seg i studiens senere kapitler. Jeg tar for meg idealet om inkludering, da det gir viktig kunnskap og en god innledning for resten av den teoretiske delen. Jeg skal se på ulike dimensjoner av inkludering, som er sentralt for inkluderingsbegrepet, men også for studien gjennom forskningsspørsmålene, som handler om ulike dimensjoner. Det presenteres objektive og subjektive sider av inkludering, som er sentralt i denne studien og kommer til synet allerede i presentasjonen av studiets problemstilling. Dette kapitlet vil også inneholde teorier som «flow», resiliens og «Well-being» gjennom PERMA. Etter gjennomgangen av studiens teoridel vil leser ha innblikk i min forståelse og tankemåte. Innhold og begreper som presenteres vil gå igjen i studiens presentasjon av funn og drøftingsdel.

2.1 Forskning om «segregerende» organiseringsformer

I spesialpedagogikken finner vi et spenningsfelt, nemlig ulike forståelsesmåter og hvordan barns utfordringer blir definert. Først en patologisk forståelsesmåte, som Hausstätter (2014) beskriver som et individsentrert fokus, hvor man hjelper mennesker med mentale eller fysiske problemer. I denne forståelsesmåten vil valg av metoder baseres på de ulike diagnosene og deres felles kjennetegn. En annen forståelse er den organisatoriske forståelsesmåten (Hausstätter, 2014), hvor synet er at menneskelige funksjonshemninger og problemer oppstår på grunn av løsninger og strategier i samfunnet. Den tredje er den sosiale forståelsesmåten (Hausstätter, 2014), som handler om at funksjonshemninger oppstår på grunn av måten vi forstår og oppfatter samfunnet vi er en del av. De forskjellige forståelsesmåtene vil bli koblet opp til annen relevant teori senere i studien. Forståelsesmåtene vil bli aktuell i drøfting av segregerende organiseringsformer, men vi må først se hva forskning forteller om slike tilbud.

Nilsen (2017) skriver at plassering i tilbud som spesialpedagogiske baser vil betraktes som lite inkluderende. Han påpeker likevel at det også handler om hvor en elev opplever å høre til, ikke bare hvor eleven administrativt sett hører til. Nilsen (2017) og Lassen (2017) presiserer at vi kan ikke utelukke at en elev kan være fysisk plassert i klassen, men likevel føle seg ensom og faglig utenfor. De mener at elever som deltar i organiseringer utenfor klassen kan oppleve både en bedre sosial tilhørighet og et større felleskap. Når det gjelder dimensjonene av inkludering (redegjøres for i kap 2.2.1) vil man være avhengig av en vurdering mellom

hensyn til felleskap og tilpasning (Nilsen, 2017). I en organisering som spesialpedagogisk base kan nettopp disse vurderingene være aktuelle. Nilsen (2017) mener det blir for enkelt å si at spesialpedagogiske tiltak bidrar til å trekke elever ut av den ordinære skolen, uten at vi også undersøker hvordan disse elevene støtes ut av felleskapet.

Å tilrettelegge for at alle elever opplever å være innenfor er en viktig side ved inkludering. Elever skal få mulighet til å oppleve tilhørighet innenfor det læringsmiljøet de deltar i (Buli–Holmberg, 2017). Dette er en veldig treffende uttalelse, da den eksplisitt sier at elevene skal få oppleve å være innenfor, og at det er en viktig side ved inkludering. Høybråten Sigstad (2017) skriver at tidligere forskning har vist at elever med særskilte behov har møtt på en del utfordringer i skolen, for eksempel å ha færre venner, oppleve ensomhet og avvisning fra andre. Amundsen (2014) viser til mange positive opplevelser rundt det å høre til i en egen gruppe/klasse. Der opplever elevene bedre tilpasning, for eksempel gjennom varighet av økter og toleranse for deres individuelle behov. Artikkelen til Amundsen (2014) viser elevenes positive opplevelser gjennom bedre tilpasninger, og som konsekvens av tilpasningene, hvordan deres selvbilde endret seg til det bedre.

Markussen, Carlsten, Grøgaard og Smedsrud (2019) sin rapport «... respekten for forskjelligheten ...» viser blant annet at fire prosent av elevene har spesialundervisning i videregående skole mot ti prosent i tiende klasse. De mener at elevene velger bort spesialundervisning fordi det har en negativ effekt på deres opplevelse av sosial inkludering. Det framkommer av rapporten at spesialundervisning oppleves som ekskluderende.

Markussen et al. (2019) viser til tidligere studier, og skriver at elever med spesialundervisning i ordinær klasse har bedre faglig utbytte enn de som går i egne baser. Samtidig påpekes det at for noen elever var det utvilsomt riktig og best, både i forhold til sosialt og faglig utbytte, å få undervisning i egne baser. Markussen et al. (2019) skriver at i den internasjonale forskningen, i likhet med den norske, beskrives delte meninger om hvor undervisningen bør foregå.

En inkluderende skole er en skole for alle, der elevene får tilpasset opplæring og deres opplæring samsvarer med deres forutsetninger (Markussen, et al., 2019). For å lykkes med en inkluderende skole må både organisatorisk og sosial inkludering, samt faglig mestring tas med i betraktning. Skaalvik og Skaalvik (referert i Markussen et al., 2019) skriver at når det gjelder vurderinger om en elev er innenfor eller utenfor, må vi studere både faglig mestring og sosial inkludering. Alle aspekter rundt inkludering må vurderes. Organisatoriske løsninger utenfor klassefellesskapet for å oppnå faglig mestring, kan ha en negativ effekt på sosial

inkludering (Olsen, Mathisen & Sjøblom, 2016). Tiltak som tar elever ut av klassen med sikte på faglig hjelp, kan oppleves stigmatiserende eller som sosial ekskludering. På den annen side er det også studier (Schwab, Gebhardt, Krammer & Gasteiger-Klicpera 2015; Nepi, Fioravanti, Nannini & Peru 2015; Stiefel, Shiferaw, Schwartz & Gottfried 2018, referert i Markussen et al., 2019) som viser konsekvensen av å motta spesialundervisning organisatorisk inkludert i klassen. Elevene opplever større grad av sosial stigmatisering, sosial avvisning, og mindre sosial deltakelse og aksept enn de gjør innenfor segregerte organiseringsformer. For noen elever fungerer undervisning i organiseringer som spesialpedagogiske baser veldig godt. De opplever inkludering og faglig mestring (Markussen et al., 2019).

Ifølge Markussen et al. (2019) må det vurderes om de individuelle rettighetene til elevene kan og bør skje i klassen, eller om spesialundervisning er segregerende uavhengig av hvor det foregår. Fuchs og Fuchs konkluderer med at full inkludering ikke er veien å gå, og Hallahan og Kaufmann mener vi trenger et system for spesialundervisning ved siden av det ordinære systemet (begge referert i Markussen et al., 2019). Det ordinære systemet vil ikke klare å tilrettelegge godt nok for elever med store behov. Noen aksepterer segregerte løsninger, men i så begrenset omfang som mulig (Low, referert i Markussen et al., 2019). Andre igjen (se for eksempel Cigman; Norwich; Ainscow, referert i Markussen et al., 2019) argumenterer for at den ordinære skolen må tilpasse seg variasjonen i elevmassen.

Som vi kan se på gjennomgangen over, gir ikke forskning klare svar på hvilken organiseringsform som er best når målet er både faglig mestring og sosial inkludering. I følge Markussen et al. (2019) vil det være en fordel for de fleste elever å ha tilknytning til ordinær klasse med tanke på faglig mestring, læringsutbytte og utvikling, men for noen elever vil det være bedre å tilhøre en mindre klasse. Markussen et al. (2019) mener at vurderingen om eleven skal være innenfor eller utenfor ordinærklassen ikke er like viktig når læringsutbyttet øker gjennom god kvalitet på spesialundervisning. De viser til egne intervjuer med elever som fikk deler av spesialundervisningen sin i små grupper og ingen av disse elevene var misfornøyde med det. Elevene knyttet utbytte av denne organiseringen opp mot fag. En utfordring ligger i å få til sosial inkludering sammen med faglig inkludering, men det kan ifølge Markussen et al. (2019) virke som det er mer sosialt akseptert på videregående skole å få undervisning utenfor klassen. Ingen av elevene i intervjuene til Markussen et al. (2019) beskrev mobbing eller sosiale utfordringer med å motta spesialundervisning utenfor klassen.

La oss flytte fokus fra elevperspektivet og se nærmere på hvordan spesialpedagogene i Uthus sin studie (2020) opplever dette.

Uthus (2020) sin forskning viser at noen elever med særskilte behov opplever inkludering i ordinær undervisning, mens andre elever trenger å ta del i segregerte organiseringer for å oppleve inkludering. Uthus (2020) sier at det har vært lite rom til å anerkjenne segregerte organiseringer i diskurser om inkludering. Videre skriver hun at vi må anerkjenne segregerte organiseringsformer og viser til en utvidet forståelse av inkluderingsbegrepet der også segregerte organiseringer inngår. Det må satses på å utvikle inkluderende læringsmiljø og opplæring av høy kvalitet både i klassen og i segregerte organiseringer (Uthus, 2020).

Spesialpedagogene i Uthus (2020) mener at inkludering ikke betyr at alle elever nødvendigvis må være sammen. De ser på inkludering som en verdi i deres arbeid, men ikke som en sannhet om at dette kun foregår i det ordinære klasserommet. Spesialpedagogenes verdi handler om inkludering som en opplevelse av å mestre faglig og sosial tilhørighet, uavhengig av om dette skjer i klassen eller i segregerte tiltak. Forskning som viser at elever med særskilte behov har utfordringer med å oppnå positive opplevelser av inkludering i ordinær opplæring gir mening til spesialpedagogenes syn på inkludering (Bossaert, Coplin, Pijl & Petry; DeVries, Vo & Gebhardt, referert i Uthus, 2020).

I følge Uthus (2020) vil ikke selv en optimal tilpasset ordinær opplæring kunne sørge for positive opplevelser av inkludering for alle elevene, dersom utfordringene er store nok. Noen elever får slike positive opplevelser i segregerte organiseringer, dermed står det i kontrast til «sannheten» om at inkludering kun foregår i ordinær opplæring. Felder (referert i Uthus, 2020) mener det er problematisk å påstå at retten til inkludering er oppfylt fordi eleven er plassert i den ordinære klassen. Felder sier: «Inkludering er en kompleks mellommenneskelig prosess, sier han, som handler om opplevelser av å høre til, av aksept og vennskap» (referert i Uthus, 2020, s. 125).

Tidligere forskning (Se Frostad & Pijl, 2007; Heiman, 2000; Mand, 2007; Martin, 2012; Mason, Timms, Hayburn & Watters, 2013, referert i Høybråten Sigstad, 2017) viser at elever som har behov for et tilrettelagt løp oftere opplever avisning, færre vennskap og ensomhet. I følge Sullivan, Winchester, Parker & Marks (referert i Høybråten Sigstad, 2017) er vennskap veldig viktig for utviklingen av blant annet sosial kompetanse, og hjelper samtidig elevene til

å tilpasse seg sitt miljø. Vennskap har stor betydning for hvordan mennesker har det i hverdagen og er regnet som en av de viktigste sosiale relasjonene (Bagwell et al.; Murray & Greenberg, referert i Høybråten Sigstad, 2017).

Uthus (2020) nevner «opplevelsen» ved flere anledninger, opplevelsen av å høre til, av aksept og opplevelsen av vennskap og mestring. Dette opplevelseskriteriet skal presenteres senere i teorikapitlet og spiller en viktig rolle i denne studien. Eksiterende teori viser, som jeg har nevnt tidligere, et delt forskningsfelt mellom hva som er best for elever som har behov for et tilrettelagt løp; «segregerende organiseringsformer» eller å delta sammen med ordinærklassen. Denne kunnskapen om forskningsfeltet vil være nyttig for leser å ta med seg i neste del, som handler om inkludering og en skole for alle.

2.2 Inkludering

Inkludering kan beskrives som:

Den norske fellesskolen tar som mål av seg å være og fungere som en skole for alle. Den skal møte hele mangfoldet i barn og unges bakgrunn og forutsetninger med et tilpasset opplæringstilbud og samtidig legge til rette for at alle opplever å være inkludert i et organisatorisk, sosialt og faglig–kulturelt felleskap. (Nilsen, 2017, s. 13)

I følge Nilsen (2017) må elever oppleve å bli verdsatt og ta del i felleskapet dersom de skal ha tilhørighet til den ordinære klassen. For å oppnå en inkluderende opplæring må vi både møte mangfoldet og utvikle et felleskap for alle. Inkludering handler om at elevene skal ha rett til å være forskjellige, og samtidig få mulighet til å delta i et felleskap med et utbytte av opplæringen, uhindret av sine forutsetninger (Uthus, 2020). Vesentlig for denne retten er Salamanca–erklæringen (UNESCO, 1994) som ble signert av 92 land. Erklæringen handler om å sikre et mer rettferdig samfunn gjennom inkludering av alle i den ordinære skolen, verdsettelse av mangfoldet og forebygging av diskriminering. At inkludering handler om en rett for alle redegjør Uthus (2020) for når hun beskriver inkluderingsbegrepet som ambisjon om en likeverdig deltakelse for alle elever. Fokuset ligger på faglig utbytte, psykisk opplevelse og sosial deltakelse. Inkludering handler om noe mer enn fysisk plassering av elever i ordinær undervisning. Dette kan ses i sammenheng med beskrivelsen: «det var på tide å få bedre innsikt i den enkelte elevs subjektive opplevelse av inkludering, som et barometer for i hvilken grad skoler kunne kalle seg inkluderende eller ikke» (Skaalvik og Skaalvik, referert i Uthus, 2020, s. 17). Det er ifølge Uthus (2020) utfordrende å realisere en

inkluderende skole. Dersom elever med store utfordringer innlemmes i den ordinære skolen, må det gjennomføres endringer i praksisen til skolen. Det er flere sårbare elevgrupper som står i fare for å marginaliseres. Dette synliggjør ifølge (Uthus, 2020) kompleksiteten med idealet om en inkluderende skole.

Uthus (2020) viser til inkludering og tilpasset opplæring som prinsipper for skolens praksis, men vektlegger viktigheten av hvordan vi tolker utfordringer som elever opplever. Det kan argumenteres for bruk av forståelsesmåter som Hausstätter (2014) presenterer som organisatorisk og sosial, men ifølge Uthus (2020) skal vi være påpasselig med å ensidig tolke elevens vansker til å ha opphav i den konteksten de er en del av. Det er da en mulighet for at vansker med et biologisk og medisinsk opphav kan bli tildekket. Vi ser at noen ganger er det nyttig og nødvendig å forstå elevens situasjon også i en patologisk forståelsesmåte (Hausstätter, 2014). Uthus (2020) sier at elever som har medfødte utfordringer som varer gjennom livet vil ha behov for hjelp, uavhengig hvor godt skolens ordinære opplæring er tilrettelagt. Selvsagt kan utfordringene til elevene bli mindre med god tilrettelegging, men de vil ikke forsvinne.

Som presentert ovenfor, skal inkludering angå noe annet og mer enn fysisk plassering av elever. Det er faglig utbytte, sosial deltakelse og subjektive opplevelser som står i fokus. Med denne forståelsen av inkludering friskt i minne, vil jeg nå presentere ulike dimensjoner av inkludering.

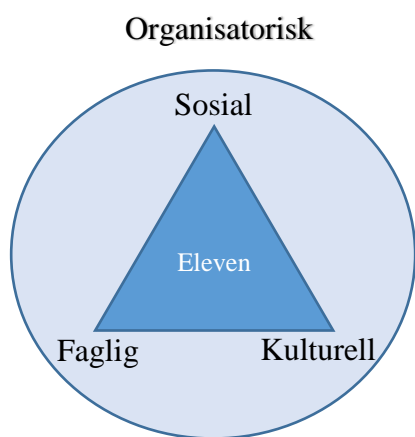
2.2.1 Ulike dimensjoner av inkludering

Nilsen (2017) redegjør for sosialt, faglig/kulturelt felleskap og organisatorisk som ulike dimensjoner av inkludering. Olsen et al., (2016) viser til faglig, sosial og kulturell som tre dimensjoner av inkludering. Videre skriver de at dimensjonene møtes i en felles oppgave for «å skape et læringsmiljø der elevene opplever god helse, trivsel, tilhørighet og læring» (Olsen et al., 2016, s. 18). Det er et dynamisk samspill mellom disse dimensjonene som er avgjørende for elevens helhetsopplevelse (Nilsen, 2017). Merk at disse forfatterne skiller mellom dimensjonene på ulik måte. Men det er etter min mening uproblematisk å bruke begge kildene, og slik jeg ser det utfyller de hverandre og gir en større forståelse.

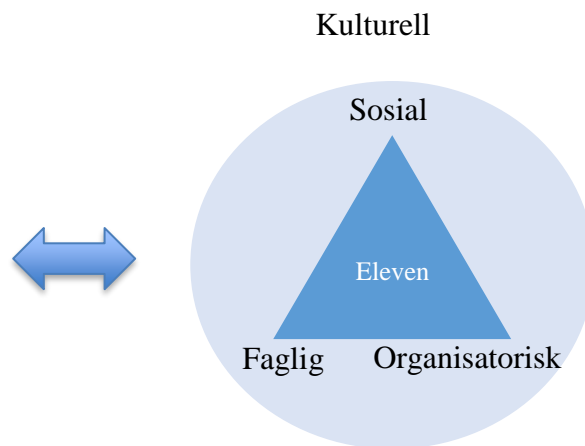
Den kulturelle dimensjonen handler blant annet om elevene har et læringsmiljø som de identifiserer seg med, om elevene arbeider sammen, deler faglig innhold, og om de deler felles kultur og verdigrunnlag (Olsen et al., 2016; Nilsen, 2017). For denne studien vil de

sosiale, faglige og organisatoriske sidene være sentrale. Den kulturelle delen vil ikke være en egen dimensjon, men heller være en del av alle dimensjonene. For eksempel gjennom hvordan elevene identifiserer seg med det læringsmiljøet hvor de organisatorisk er plassert. Men også gjennom faglig arbeid i klassen og basen, og hvordan de tenker om sin sosiale tilhørighet med de øvrige elevene. I denne studien nevnes den faglige og sosiale dimensjonene eksplisitt i forskerspørsmålene, det gjør ikke organisatorisk og kulturell. Men vi finner igjen den organisatoriske dimensjonen i problemstillingen, og som redegjort for ovenfor, forstås den kulturelle dimensjonen som en del av alt.

Figur 1 framstilt i Olsen et al. (2016) bidrar med et godt bilde av dimensjonene og hvordan de henger sammen. Under vil jeg koble sammen modellen til Olsen et al. (2016) og Nilsen (2017) sine tolkninger, dette på grunn av at Nilsen (2017) ikke viser til en slik modell, men gir gode forklaringer av dimensjonene. Olsen et al. (2016) sier at figuren skal illustrere at begrepene rundt eleven er selvstendige begreper, men at de påvirker hverandre. Nettopp fordi de er selvstendige begreper som henger sammen, er det uproblematisk å presentere en studie der forståelsen er at kulturell ikke er en egen dimensjon, men en del av alle dimensjonene. I denne studien kan en enkel endring i modellen synliggjøre min tankegang.



Figur 1. Olsen et al. (2016, s. 18)



Figur 2. Med utgangspunkt i Olsen et al. (2016).

I følge Olsen et al. (2016) beveger elevene seg mellom de ulike dimensjonene ettersom hvor fokuset ligger. Å ta ut en elev av klassen for å fokusere faglig, vil kunne gå ut over den sosiale dimensjonen. Gjennom dette eksemplet ser vi hvor nøye de ulike dimensjonene henger sammen. En organisatorisk plassering utenfor klassen for å fokusere faglig kan påvirke den sosiale dimensjonen. Den organisatoriske dimensjonen handler altså om hvor eleven får sin

opplæring, for eksempel i en spesialpedagogisk base, grupper eller ordinær klasse (Nilsen, 2017).

I følge Nilsen (2017) handler den sosiale dimensjonen ved inkludering om i hvilken grad elevene arbeider sammen, har gode relasjoner og lignende. Inkludering omtales som en verdi for individet og for miljøet med at mangfoldet av mennesker lærer å respektere hverandre og leve sammen. Den sosiale dimensjonen omfatter relasjoner, elevenes deltakelse og medvirkning i klassefelleskapet. Disse faktorene vil ha betydning for hvordan hver enkelt elev opplever trivsel, tilhørighet og samhold. Opplæringsloven (1998) pålegger skolene å arbeide for et godt psykososialt miljø gjennom § 9-a hvor det står at den enkelte elev skal oppleve trygghet og sosial tilhørighet. Det er elevens subjektive opplevelse som har betydning (Nilsen, 2017). Elevens skolemiljø skal fremme trivsel, helse og læring. Opplevelsen av sosial tilhørighet er ifølge Olsen et al. (2016) nært knyttet til opplevelsen av å være sosialt inkludert. For den sosiale dimensjonen vurderes det blant annet i hvilken grad man klarer å skape et klassemiljø som tar høyde for individuelle forskjeller og samtidig ivaretar miljøets felles regler (Nilsen, 2017).

Dimensjonen om den faglige siden ved inkludering handler om i hvilken grad elevene mestrer i fag, om de arbeider sammen og deler felles faglig innhold. Elevene skal ikke oppleve konstante faglige nederlag sammen med klassen. Den faglige dimensjonen handler også om at elevene skal får utvikle seg gjennom samarbeid med sine medelever og derfor vektlegges verdien av at alle elevene er en del av et felleskap og er en del av en kultur med felles verdigrunnlag. Elevene skal oppleve det de lærer på skolen som meningsfullt og med en nytteverdi (Nilsen, 2017). Dimensjonen om den faglige siden ved inkludering er ofte sentral i vurderinger om en elev skal delta i «segregerende organiseringsformer» eller ikke. Tett knyttet til drøfting om faglig inkludering finner vi dimensjonen om den organisatoriske siden ved inkludering.

For den organisatoriske dimensjonen mener Nilsen (2017) at det må vurderes om alle elever skal være sammen. Om undervisningen skal baseres for hele klassen, eller om det er mer hensiktsmessig med fleksible og varierte organiseringer. Spørsmålet er om eleven må være sammen med det ordinære klassefelleskapet for å oppnå en organisatorisk inkludering eller om det er mulig å være organisatorisk inkludert i et eget felleskap, utenfor klassen, som for eksempel i en spesialpedagogisk base? Kan elever oppleve faglig inkludering, sosial inkludering og være en del av et kulturfelleskap i «segregerende organiseringer» eller vil dette

betraktes som lite inkluderende? Det vi vet er at dimensjonene har til hensikt å «skape et læringsmiljø der alle opplever god helse, trivsel og tilhørighet» (Olsen et al., 2016, s. 18). Skal vi forsøke å si noe om elevens inkludering må vi, etter min mening, vite hvordan hver elev opplever sin faglige tilhørighet, sosiale tilhørighet og hvordan de opplever organiseringen av sin skolehverdag. Dimensjonene som i denne studien er nevnt ved inkludering er: organisatorisk, sosial og faglig, samt den kulturelle som en del av alle dimensjoner. Fordi alle disse dimensjonene henger sammen må det alltid gjøres vurderinger mellom hensynet til felleskapet og tilpasning til elevenes forutsetninger (Nilsen, 2017; Olsen et al., 2016).

I Uthus (2020) sin forskning om spesialpedagoger i en inkluderende skole utdyper spesialpedagogene hva inkludering er for dem. De forteller at selv om de arbeider med et ideal om at alle elever skal være sammen i ordinær undervisning, så angår fortsatt spørsmål som berører inkludering elevenes subjektive opplevelse. Dermed handler det ikke om at elevene må være sammen hele tiden. Spesialpedagogene støtter seg til subjektive opplevelser av mestring, tilhørighet og relasjoner i beskrivelser av inkludering. Denne unike subjektive opplevelsen som presenteres i Uthus (2020) sin forskning er veldig aktuell i denne studien og opplevelskriteriet vil nå bli presentert i neste del hvor vi tar for oss objektive og subjektive sider av inkludering.

2.2.2 Objektive og subjektive sider av inkludering

Det objektive er kjennetegn ved en opplærings situasjon og det subjektive er elevens egne opplevelser (Nilsen, 2017). Olsen (2013) skriver at opplevelsen av å være inkludert er en subjektiv opplevelse. For forståelsen av inkludering og for denne studien, som undersøker elevenes egne meninger, er det viktig at den objektive og den subjektive siden blir gjort rede for.

Beskrivelser av objektive og subjektive sider av inkludering er sentralt i denne studien for forståelsen av inkludering som helhet. Hvilken organiseringsform eleven deltar i kan registreres og beskrives. På dette grunnlag kan organiseringen vurderes, objektivt sett, av andre. For eksempel med antall timer en elev deltar i en organiseringsform med et fåtall elever (Nilsen, 2017). Ifølge Nilsen (2017) vil plassering i tilbud som spesialpedagogiske baser utenfor klassen bli vurdert som en lite inkluderende praksis. Men det påpekes at det er viktig å få fram elevenes subjektive opplevelser og erfaringer av den organiseringen de er en del av. Bestemmelsen i opplæringsloven §8-2 om at elevene skal deles i klasser eller

basisgrupper, har også en tilføyelse om den subjektive dimensjonen. Dette skal ifølge Nilsen (2017) ivareta deres behov for sosial tilhørighet. Det handler altså om hvor du opplever å høre til, ikke bare hvor du fysisk er plassert.

Ifølge Nilsen (2017) vil elevenes subjektive opplevelse av å være inkludert variere innenfor de ulike dimensjonene. Det vil si at en elev kan være fysisk plassert i klassen, men fortsatt føle seg ensom. Eleven kan også oppleve å ikke strekke til faglig i forhold til klassekameratene. I andre tilfeller kan elever som får sin opplæring i spesialpedagogiske baser oppleve større felleskap, faglig mestring og sosial tilhørighet (Tysnes 2016, referert i Nilsen, 2017). For noen elever kan den subjektive opplevelsen av faglig mestring og felleskap gå på bekostning av det sosiale. Omvendt kan det å ikke fungere sammen med klassekameratene gå ut over opplevelsen av det faglige. Alt avhenger ifølge Nilsen (2017) om hvordan dimensjonene er ivaretatt. En faktor som får betydning for elevenes opplevelse av trygghet og trivsel i klassefelleskapet er læreres evne til å bygge opp relasjoner og læringsmiljøet (Hamre & Pianta, 2001 referert i Buli-Holmberg, 2017).

Det har blitt redegjort for opplevelseskriteriets rolle ved inkludering. Kan dette opplevelseskriteriet også gjelde for andre begreper? Uthus (2020) presenterer en tanke om at opplevelseskriteriet også kan ligge til grunn for stigmatiseringsbegrepet. Dette nødvendiggjør en kort redegjørelse for begrepet stigmatisering før Uthus sin forståelse presenteres.

Bauman (2006) skriver at klassifisering blir brukt av mennesker for å vurdere andre mennesker og for å sette dem i system. Han hevder vi opererer med mentale skjemaer som er bygd opp ut fra kategorier vi kjenner og kan håndtere. Når vi møter mennesker som faller utenfor skjemaet, blir de til fremmede; de blir til personer som ikke hører til. En slik fremmedhet kan være i form av funksjonshemning, kriminalitet, arbeidsledighet eller andre situasjoner vi ikke har erfaring med. Disse menneskene er det ikke plass til i det systemet av orden vi har etablert. I stedet blir de til en restkategori. Restkategorier er de som blir til overs og utgjør uorden i vårt behov for orden. (Olsen et al., 2016, s. 50-51)

Ifølge Olsen (2013) opptrer da samfunnet med en makt for å stigmatisere de som faller utenfor. Menneskers klassifisering kan etablere negativt stigma. For eksempel kan de som har utfordringer og tilhører grupper som spesialpedagogiske baser være utsatt for negativt stigma (Olsen et al., 2016). Uthus (2020) skriver i sin undersøkelse om en økende bevissthet hos

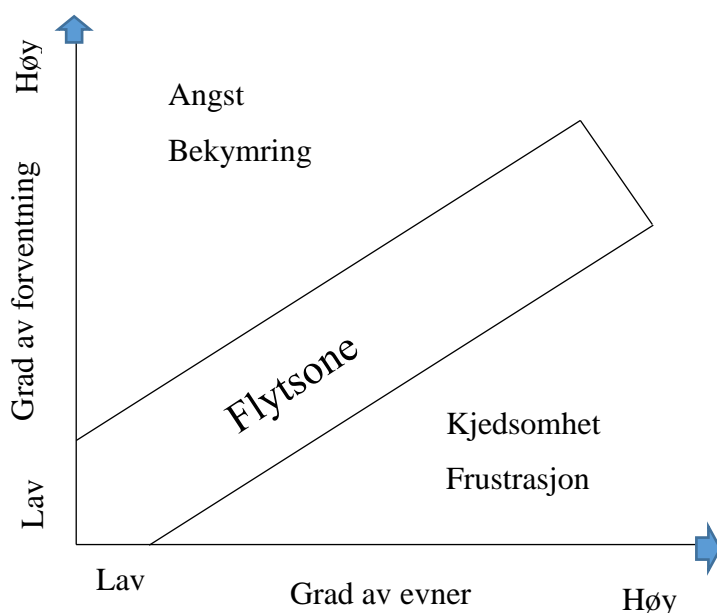
spesialpedagoger om inkludering som en opplevelse hos den enkelte elev. Dette kommer som følge av deres erfaringer tett på elevene over tid. På dette grunnlaget vil ikke inkludering nødvendigvis bli definert som plassering i ordinær klasse. Sannheten om inkludering finner vi hos eleven. Benytter vi det samme kriteriet om den enkeltes elev sin opplevelse som grunnlag for «sannhet» vil også stigmatiseringsbegrepet, som ifølge Tøssebro (referert i Uthus, 2020) typisk har vist til de uheldige sosiale og emosjonelle opplevelser som følge av å skille seg ut ved å motta segregert spesialundervisning, få en annen betydning. Uthus (2020) viser til en forståelse av begrepet som relaterer til elevens unike opplevelse, og ikke den konteksten de befinner seg i. De presenterer en forståelse hvor noen elever kan oppleve stigmatisering i ordinær opplæring og normalisering i segregerte tiltak, mens andre elever kan oppleve det motsatte. Normalisering forstås da som aksept for forskjellighet. Det vises til en utvidet forståelse av inkluderingsbegrepet framstilt som det helsefremmende inkluderingsbegrepet (Uthus, 2020).

Over presenteres en forståelse der enkelte elever kan oppleve inkludering i segregerende felleskap. Men å forstå inkludering som en subjektiv opplevelse er ikke nytt, tidligere forskning har vektlagt elevers subjektive opplevelser for inkludering (Befring; Qvortrup; Skaalvik & Skaalvik; Tetler & Baltzer, referert i Uthus, 2020). Skaalvik og Skaalvik (i Uthus, 2020) mener at vi må vite hvordan elever opplever sin skolehverdag før vi kan si noe om en skole har en inkluderende praksis. Felder (referert i Uthus, 2020) argumenterer for et behov for et mer fullstendig inkluderingsbegrep med en kjerne bestående av elevers behov og opplevelser. Kanskje er det begrepet helsefremmende inkludering som omfatter segregerte felleskap (Uthus, 2020) nettopp det Felder etterlyser.

Som nevnt ovenfor hevder Nilsen (2017) at inkluderingsdimensjonene for den enkelte elevs subjektive opplevelse av å være inkludert vil variere. Det vil i neste del redegjøres for en teori som vil kunne hjelpe meg å si noe om hva som påvirker de nevnte subjektive opplevelsene som Nilsen (2017), Uthus (2020), Olsen et al. (2016) og Olsen (2013) viser til. Det redegjøres for Csikszentmihalyis (2014) teori «flow» som kort fortalt handler om forholdet mellom utfordringer og kompetanse hos eleven. Er oppgavene for vanskelige eller for lette? Og hva kan være konsekvensen når det ikke er samsvar mellom utfordringer og kompetanse?

2.3 Flow

Csikszentmihalyis (2014) teori «flow» handler om balansen mellom utfordringer og kompetanse. Opplever eleven å være i flytsonen faglig og sosialt? Når mennesket skal lære noe nytt skapes det et kaos. For å få orden på dette kaoset må det være balanse mellom utfordringer og kompetanse, da er muligheten for læring tilstede. Ifølge Amundsen (2014) oppleves det trygt og interessant når du er i flytsonen, men dersom det ikke er samsvar mellom utfordringer og kompetanse vil man på den ene siden kunne oppleve angst og på den andre siden kjedsomhet. I skolen er vi ute etter å skape læringsflyt hos elevene. Hvis elevens kompetanse er større enn utfordringen som blir gitt, kan eleven oppleve oppgaven som umotiverende og bli frustrert. Motsatt kan utfordringer som er større enn kompetansen eleven innehar, føre til en opplevelse av bekymring og angst (Olsen et al., 2016).



Flytsonen etter Csikszentmihalyi (referert i Olsen et al., 2016, s. 67)

Teorien om «flow» vil gi meg mulighet for å plassere elevene i flytzone-modellen. For eksempel vil det være nyttig og interessant å kunne si noe om elevenes beskrivelser indikerer at de er i flytsonen faglig, eller hvilke faktorer som påvirker opplevelsen av å være i flytsonen. Denne teorien vil være nyttig i besvarelsen av problemstilling og forskerspørsmål, fordi denne tankegangen ikke er begrenset til å omhandle det faglige, men også det sosiale og skolehverdagen som helhet. Denne modellen vil bli diskutert i større grad i drøftingsdelen.

2.4 Resiliens og «Well-being» gjennom PERMA

Lassen (2017) presenterer inkludering ved å fokusere på resiliens og «Well-being». Resiliens defineres som evnen til å stå på tross for store utfordringer. Det identifiseres fem nødvendige elementer, forkortet som PERMA:

- En overvekt av positive emosjoner i hverdagen.
- Indremotivert engasjement ovenfor det en driver med.
- Positive relasjoner som oppleves som en trygghetsbase.
- Opplevelsen av meningsfullhet.
- Erfare prestasjoner gjennom innsats over tid. (Lassen, 2017, s. 138-139)

Et godt inkluderende skolemiljø dekker alle PERMA-elementene (Lassen, 2017). Disse begrepene presenterer, slik jeg ser det, idealet med spesialpedagogiske baser, der det handler om å bygge opp elevene og legge til rette for mestring, slik at de skal tåle motgang og utfordringer de kan møte når de deltar og er en del av klassen. For elever med særskilte behov og utfordringer kan skolehverdagen være preget av liten grad av mestring og lav sosial tilhørighet til medelever. Dette påvirker elevens motivasjon for læring, livsmot og psykiske helse (Lassen, 2017). «Well-being» er både en tilstand og en prosess som muliggjør trivsel, faglig mestring og læring. I forsøk på å sikre inkludering bør de nevnte dimensjonene organisatorisk, sosial og faglig tas i betraktning da norsk forskning viser at 30% av elevene føler seg ensomme (Wolden; Mjaavatn & Frostad, referert i Lassen, 2017).

Lassen (2017) presenterer fem historier om hvordan barn og unge har bygget opp sin resiliens og «Well-being» gjennom alternative organiseringsformer. Den samlede opplevelsen av erfaringene var at det skjedde store positive forandringer i deres motivasjon, tro, trivsel og relasjonen til elever og lærere. Elevene opplevde vekst gjennom:

Økt selvtillit og viktighetsfølelse, optimisme, håp og framtidstro, motivasjon, glede og vitalitet, sosialt ansvar og motstandskraft. De aspektene som bidro til disse opplevelsene av positiv vekst, var sosial inkludering, mestring og gode følelser, ansvar og involvering mot ønsket framtid og vektlegging av styrker, ressurser og potensialer. De tre rammevilkårene som syntes å være grunnleggende for veksten, var det relasjons- og styrkebaserte skolemiljøet og lærerrollene som fremmet trygghet og potensial hos elevene, og lærerens varme og støttende væremåter. Det ble en ekte og tett kontakt mellom lærere og elever. (Lassen, 2017, s. 144)

De tidligere nevnte dimensjonene av inkludering var ivaretatt. Ifølge Befring (referert i Nyborg & Mjelve, 2017) er mange klasserom psykososialt sårbare miljøer med mye støy og uro. Slik jeg ser det klarer ikke alle klasserom å legge til rette for at barn og unge får bygget opp sin resiliens og «Well-being».

Som nevnt innledningsvis presenterer Hausstätter (2014) forståelsesmåtene patologisk, sosial og organisatoriske program. De handler om hvordan man skal handle og hva man skal tenke at god spesialpedagogikk er. Disse forståelsesmåtene kan være til hjelp når vi vurderer organiseringsformer for en elev. Vi kan stille spørsmål om eleven skal være på spesialpedagogisk base, og om hva som er begrunnelsen for de valg som gjøres. De ulike programmene vil presentere ulike meninger. Er spesialpedagogiske baser en patologisk handlemåte hvor eleven har problemet og blir tatt ut? Eller kan det argumenteres for at dette er en organisatorisk eller sosial forståelse som ligger til grunn for at noen elever har sine skolehverdager i spesialpedagogiske baser. Utgangspunktet for det organisatoriske programmet handler nettopp om å skape et samfunn det vi alle er inkludert (Hausstätter, 2014).

Denne presentasjonen viser studiens teoretiske bakteppe med en gjennomgang av forskning om «segregerende» organiseringsformer, idealet om inkludering, ulike dimensjoner av inkludering, objektive og subjektive sider av inkludering og «flow». Videre presenteres resiliens og «Well-being» gjennom PERMA. Teoriene vil tatt opp igjen i studiens drøftingsdel. I neste del vil framgangsmåten for denne studien og de ulike valg som er gjort bli presentert.

3 Design og metode

Å bruke en metode handler om å følge en bestemt vei mot et mål. Det handler om hvordan vi skal finne fram til informasjon om den sosiale virkelighet og hvordan denne informasjonen analyseres. Metode handler om å innhente, analysere og tolke data. Viktige trekk ved metode er systematikk, grundighet og åpenhet. Dette er vesentlig i forskning (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016).

Ottar Hellevik (referert i Johannessen et al., 2016) skriver følgende:

Metodelæren hjelper oss å treffe hensiktsmessige valg. Den gir oss oversikt over alternative fremgangsmåter og konsekvenser av å velge de enkelte alternativene. Gjennom metodelæren drar vi nytte av tidligere forskeres erfaringer, vi er ikke henvist til å bare lære gjennom prøving og feiling. Ved å følge rådene får vi også hjelp til å motstå fristelsen til å bruke framgangsmåter som øker sjansen for at undersøkelsen skal gi nettopp de resultatene vi ønsker. (Johannessen et al, 2016, s. 25)

Min forforståelse eller forståelseshorisont vil kunne påvirke hva jeg observerer, og hvordan disse observasjonene tolkes og vektlegges (Johannessen et al., 2016). Av den grunn vil det være hensiktsmessig å redegjøre for kvalitativ metode og vitenskapsteoretisk forankring for denne studien.

3.1 Kvalitativ metode

Problemstillingen «Hvordan beskriver elever i videregående skole sin skolehverdag i spesialpedagogiske baser?» gjør det naturlig å benytte kvalitativ metode som framgangsmåte. Kvalitative metoder blir forbundet med forskning som innebærer nær kontakt mellom forsker og informant, for eksempel gjennom intervju hvor målsetningen er forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2018).

Intervjusamtaler hjelper en forsker å utvikle en forståelse av hvordan personer opplever og reflekterer over sin situasjon (Thagaard, 2018). Med utgangspunkt i problemstillingen vil det derfor være hensiktsmessig å benytte seg av intervju som datainnsamling, det er min oppfatning at dette vil bidra til å få fram elevenes stemme. Hensyn rundt datainnsamlingen vil bli presentert senere i kapitlet.

3.2 Vitenskapsteoretisk ståsted

Hermeneutikkens kjerne er tolkninger av noe som har mening. At et fenomen er meningsfullt vil si at det uttrykker en mening eller har en betydning (Kvarv, 2014). «Ingen tolkningsprosess begynner uten forutsetninger. Med andre ord nærmer tolkeren seg sitt materiale med en viss forforståelse» (Johansson, referert i Kvarv, 2014, s. 73). Min arbeidserfaring og det teoretiske bakteppet gir meg en forståelse av elevens beskrivelser, og min kjennskap til konteksten de er en del av gir meg forutsetninger for å tolke deres situasjon. Dette i tråd med beskrivelsen som hevder at når vi nærmer oss noe som synes uforståelig, «er det alltid uforståelig i lys av den bakgrunnen vi selv bringer med oss inn i forståelsesprosessen» (Gilje og Grimen, 2018, s. 148). Mitt arbeid med teori er avgjørende for å opparbeide meg kunnskap. Min forforståelse er med i hele prosessen og er reviderbar.

I følge hermeneutikken møter vi aldri verden forutsetningsløst (Gilje og Grimen, 2018). Alle mennesker møter verden med en forforståelse, og denne forforståelsen er ifølge Johannesen et al. (2016) nødvendig for å forså virkeligheten. Vi bruker alt vi har erfart til å tolke det som er rundt oss. Følgelig vil vår forståelse inneha et dypere meningsinnhold. Dette kan beskrives slik: «hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende» (Thagaard, 2018, s. 37).

Dette harmonerer godt med studiens problemstilling. I en hermeneutisk tilnærming kan fenomener tolkes på forskjellige måter og det finnes ingen «sannhet». Dette er i tråd med ønsket om å undersøke elevenes opplevelse i denne studien (Thagaard, 2018).

Hermeneutikken bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås når vi ser det vi studerer i sammenheng med konteksten. Det er først i lys av helheten vi forstår delene. Målet er å oppnå forståelse av meningen i teksten. Intervjutekster kan ses på som en dialog mellom forsker og tekst, hvor målet er å oppnå mening (Thagaard, 2018).

Studien vil ha en tilnærming der målet er å få til en «tykk» beskrivelse: «En tykk beskrivelse inkluderer utsagn om hva de personene vi studerer, kan ha ment med sine handlinger, hvilke fortolkninger de gir og den fortolkningen forskeren har» (Geertz, referert i Thagaard, 2018, s. 37). Geertz mener at ideene til en tolkning vil hentes fra annen, tidligere litteratur, og ikke fra dataen i seg selv. I hermeneutikken er det viktig å beskrive konteksten utfyllende. Nyeng (2018) skriver at å rekke opp en hånd kan bety mye forskjellig avhengig av konteksten. Det kan både bety å stemme i politisk valg og å signalisere ønsket om å si noe i en skoleklasse. All forståelse bygger på en forforståelse. Dette innebærer at man må vite noe om hvordan

deltakerne selv tolker hva de gjør, for å kunne si hva det er som foregår (Nyeng, 2018). «En hermeneutiker vil derfor insistere på at både følelser og handlinger er der i kraft av en større sosial sammenheng, og at vi ikke kan forså dem uten at de tolkes inn i sin meningsgivende kontekst» (Nyeng, 2018, s. 48). Det er den hermeneutiske sirkel. Ifølge Nyeng (2018) er delene forståelig først i lys av helheten. I hermeneutikken ser man forskning og vitenskap som systematisk arbeid med fortolkninger.

Jeg mener at hermeneutisk sirkel/spiral-tenking er et godt redskap til dette studiet.

Utgangspunktet for hermeneutisk sirkel er at del og helhet må forstås med utgangspunkt i hverandre (Kvarv, 2014). Når jeg ser på uttalelsene til elevene, må jeg se dette i sammenheng med konteksten, altså helhet, for å kunne forstå. Slik må jeg bevege meg mellom del og helhet. Gilje og Grimen (2018) skriver at meningsfulle fenomener bare er forståelige i den konteksten de forekommer i. Det elevene sier, kunne betydd noe helt annet i en annen kontekst, slik vil konteksten hjelpe meg å se helheten. Det er en forbindelse mellom det som fortolkes, forforståelsen og konteksten. Som jeg nevnte ovenfor er min forforståelse reviderbar, og kan forklares med den hermeneutiske spiral/sirkel, der min forforståelse leder meg til ny forståelse, som igjen gir ny forforståelse. Det påpekes at «den som ønsker å forstå hva som blir meddelt, ikke må gi seg hen til egen forhåndsoppfatning» (Kvarv, 2014, s. 80). Det vil være viktig å være bevisst på at mine tolkninger skjer vekselvis mellom det jeg allerede vet og mine nye erfaringer. Det blir viktig å være åpen ovenfor det elevene forteller, og ikke la min forforståelse dominere totalt.

I arbeidet med denne studien er min kjennskap til og erfaringer med skolehverdager i spesialpedagogiske baser viktig. Kjennskapen til konteksten bidrar, som nevnt over, til forståelse av helheten. Det vil potensielt kunne være faktorer som ikke blir tatt opp i intervju samtale, men som på grunn av min kjennskap vil bli belyst og bidra til en helhet. Det er umulig for meg å ikke være påvirket av min forforståelse i arbeidet med dette temaet. Sentralt i hermeneutikk står tanken om at all forståelse bygger på en forforståelse og derfor vil nettopp det å prøve å forstå hvorfor elevene opplever sin situasjon som de gjør, være viktig.

3.3 Design

«Et prosjektdesign beskriver retningslinjer for valg av metode, utvalg og analyseopplegg som er relevant i forhold til problemstillingen» (Thagaard, 2018, s. 45). Med utgangspunkt i problemstillingen velges kvalitativt metode og case-design som framgangsmåte. Det ble vurdert som hensiktsmessig med et flercasedesign, hvor casene er de ulike elevene og en analytisk tilnærming med flere analyseenheter, som kommer av prosjektets forskningsspørsmål (Yin, referert i Johannesen et al., 2016). Valg av et flercasedesign åpner opp for sammenligninger mellom casene, også kalt cross-case analyse. En cross-case analyse har gjerne mer robuste funn enn ved enkelt-casestudie (Miles og Hubermann, referert i Johannesen et al., 2016, s. 205).

3.4 Forskerens rolle

I følge Kvale og Brinkmann (2019) er forskerens rolle avgjørende for kvaliteten på kunnskapen i kvalitativ forskning. De etiske beslutningene som gjøres av forskeren påvirkes av hans integritet. I kvalitativt forskningsintervju er forskeren det viktigste redskapet for innhenting av kunnskap. Det er forskerens erfaring, ærlighet og andre personlige egenskaper som er avgjørende faktorer for kvaliteten på forskningen (Kvale og Brinkmann, 2019). Det er jeg som styrer hele forskningsprosessen basert på mitt eget interessefelt og intensjoner. Valgene som blir tatt, er gjort av meg, dette må synliggjøres i forskningen og vil bli tatt opp senere i studien. I denne studien må det tas hensyn til elever i sårbare situasjoner og jeg må sikre at deres verdighet ivaretas. Dette gjøres blant annet gjennom å sørge for at framstillingen av elevene blir gjort på en så riktig måte som mulig, uten at det overskygger at de faktiske data blir presentert på en korrekt måte. I denne studien er det også av stor betydning at jeg er veldig nøye med å ikke påvirke elevenes fortellinger, da det er elevenes opplevelser som står i fokus og ikke min forforståelse av temaet.

3.5 Det kvalitative forskningsintervju

«Det kvalitative forskningsintervju søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål» (Kvale og Brinkmann, 2019, s. 20). Med utgangspunkt i prosjektets problemstilling falt valget på kvalitativt intervju for på best mulig måte få fram elevenes subjektive opplevelse av skolehverdagen. Dette er i tråd med Kvale og Brinkmann (2019) som skriver at det kvalitative forskningsintervju handler om å forstå sider ved informantens dagligliv, fra deres eget perspektiv. Hensikten i denne studien er å få fram

informantenes opplevelser og senere fortolke data. Jeg ønsker en fyldig og detaljert beskrivelse av informantenes forståelser, erfaringer, holdninger og oppfatninger. Da vil en-til-en intervju være hensiktsmessig, spesielt når personlige temaer blir diskutert (Johannessen et al., 2016).

I denne studien ble det benyttet et semistrukturert intervju. Gjennom utarbeidelse av intervjuguiden skapes det en oversikt over temaer som skal undersøkes og forslag til spørsmål. Det vil variere fra undersøkelse til undersøkelse om spørsmålene og rekkefølgen er bindene, eller om intervjueren vil følge opp de intervjuedes svar og kanskje nye retninger det åpner for (Kvale og Brinkmann, 2019). For denne studien var det utvilsomt rett å skape en slik intervjuguide som la retningslinjer for temaer og spørsmål for intervjuet, men som samtidig åpnet opp for nye spørsmål og nye temaer. I intervjuet hadde intervjupersonene innflytelse på rekkefølgen og temaene underveis, da det var deres opplevelser som ble undersøkt. Selv om alle temaer og spørsmål som var bestemt på forhånd ble gjennomgått, så ble intervjuet styrt av intervjupersonenes svar og deres vektlegging av temaer, samt mine oppfølgingsspørsmål. Dette i tråd med Kvale og Brinkmann (2019) som skriver at det semistrukturerte intervjuet forsøker å få tak i informantens fremstilling av egen livsverden i forsøk på å fortolke meningen av de beskrevne fenomen. Samtidig er det semistrukturerte intervju preget av muligheten for åpenhet og endringer underveis slik at man kan følge de historiene informantene forteller. I neste del redegjøres det for den nevnte utarbeidelsen av intervjuguiden.

3.5.1 Intervjuguide

I utformingen av intervjuguiden (vedlegg 1) ble det valgt noen temaer og spørsmål for å svare på problemstillingen. Deretter ble disse spørsmålene gjort om til mer forståelige spørsmål for informantene. Dette i tråd med det Kvale og Brinkmann (2019) sier om at i forberedelsen av et intervju kan det være nyttig med en guide som inneholder prosjektets forskningsspørsmål og en annen med intervju spørsmål som skal stilles og er uttrykt i informantenes hverdagspråk. Nå ble det ikke laget to forskjellige intervjuguiden, men samme tankegang ble brukt da jeg i startfasen brukte forskningsspørsmål før jeg tilpasset spørsmålene til intervjupersonene.

For å få en så avslappet åpning som mulig ble intervjuene startet med litt uformell prat om hverdagslige tema, som når det falt naturlig gikk over til at formålet ble beskrevet så forståelig som mulig for intervjuobjektene. Dette ble fulgt opp av spørsmål om

intervjupersonenes skole, antall elever og spesialpedagogiske baser. I intervjuguiden var det lagt opp til ett hovedtema og tre undertemaer, som i bunn og grunn er prosjektets problemstilling og forskerspørsmål. Temaene ble da «skolehverdag i spesialpedagogiske baser» med «faglig tilhørighet», «opplevelse av inkludering» og «sosial tilhørighet» som temaer vi skulle innom. Intervjuguiden inneholdt forslag til flere spørsmål og oppfølgingsspørsmål. Eksempler på både planlagte og spontane oppfølgingsspørsmål fra intervjuene er «hva er det som gjør at..», «kan du fortelle mer om..», «kan du beskrive hva du følte da..» og gjentakelser med trykk på nøkkelord. På denne måten håpet jeg å få dypere forståelse av informantens besvarelser og innblikk i intervjupersonens egne fortolkninger. I intervjuet var det lagt opp til gjentakelser av min forståelse, for å gi intervjuobjektene mulighet til å bekrefte, avkrefte eller korrigere. Det ble også avsluttet med oppsummering med mulighet for tilføyelse fra informanten.

3.6 Rekruttering

Hensikten med kvalitative intervjuer er å få fylldige beskrivelser, kunnskap om fenomenet og om fenomenets kontekst. Rekruttering av informanter har et klart mål, derfor er ikke tilfeldig utvalg hensiktsmessig (Johannesen et al, 2016). I metodelitteraturen kalles dette for strategisk utvelgelse av informanter, som ifølge Patton (referert i Johannesen et al., 2016) har som mål å samle nødvendig data gjennom å velge hvem som deltar i undersøkelsen. Utgangspunktet er dermed ikke representativitet, men hensiktsmessighet. I denne studien falt valget på nettopp en strategisk utvelgelse, hvor intervjupersonene måtte oppfylle noen bestemte kriterier:

- 1) Personen må ha sin skolehverdag i spesialpedagogiske baser.
- 2) Det skal være mulig å ha en dialog med elevene om prosjektets problemstilling, derfor kan ikke personen ha en tyngre diagnose som vanskeliggjør dialog. Moderat til dyp psykisk funksjonshemning kan nevnes som eksempel på tyngre diagnoser, mens en elev med lettere psykisk funksjonshemning kan være aktuell som intervjuobjekt. Min erfaring tilsier at det er stor variasjon hos elever med lettere psykisk funksjonshemning, i forhold til å komme godt overens med jevnaldrende og med hensyn til karakter i fag på videregående skole. Erfaringene til elevene spiller inn, og derfor kan elever med lettere psykisk funksjonshemning være eksempel på elever som er i «grenseland» men fortsatt aktuelle, da utfordringene ikke kan være så store at det er opplagt at eleven må være tilknyttet slike tilbud som spesialpedagogiske baser, men det må vurderes individuelt.

3) Det er ønskelig at det er elever som har eller har hatt deler av undervisningen i klassen. Dette fordi elevene vil kunne gi sine beskrivelser av skolehverdagen i spesialpedagogiske baser med et sammenligningsgrunnlag fra sin deltakelse i to ulike kontekster. Forhåpentligvis vil det bidra til mer utfyllende beskrivelser fra elevene.

4) Det skal være mulig med et fritt og informert samtykke.

Under følger en detaljert framgangsmåte for rekrutteringen. Denne delen er beskrevet detaljert for å vise hvor kompleks det var å finne aktuelle intervjuobjekter til denne studien.

Beskrivelsen viser også en manglende oversikt over tilbud som spesialpedagogiske baser i Norge, noe som i seg selv er interessant.

I denne studien ble snøballmetoden (Johannessen et al., 2016) valgt for å finne aktuelle intervjupersoner:

1. Jeg kontakter mobbeombudet stasjonert i Finnmark for å spørre om de har lister eller kjennskap til lister over videregående skoler med tilbud om spesialpedagogiske baser. Disse listene eksisterte ikke hos mobbeombudet for Finnmark (kontakten skjer over telefon).
2. Med hjelp fra mobbeombudet for Finnmark ble jeg satt i kontakt med mobbeombudene i hele Norge. Mange av disse personene vet om slike tilbud, men absolutt ingen kunne vise til noen oversikt over disse tilbudene, eller kunnskap om hvor jeg kunne finne en slik oversikt (kontakten skjer gjennom telefon og mail mellom mobbeombudene, så med tilbakemelding til meg).
3. Jeg tar kontakt med alle fylkeskommunene i landet. Jeg beskriver mitt forskningsprosjekt og ber fylkeskommunene informere om skoler som har slike tilbud som spesialpedagogisk base/tilrettelagte avdelinger. Fylkeskommunene satte meg i kontakt med rektorer på 44 ulike videregående skoler som ga slike tilbud, disse kontaktpersonene kunne også informere om flere skoler som de mente hadde slike tilbud, men som jeg ikke fikk noen tilbakemelding fra (kontakt via mail).
4. Gjennom dialog med de ulike rektorene ble det til slutt valgt 11 videregående skoler basert på deres beskrivelser av tilbudet de hadde. Beskrivelsene skulle passe til at spesialpedagogiske baser er grupper som har et eget klasserom/avdeling for elever med behov for et tilrettelagt løp. I disse gruppene har elever store deler eller alt av sin undervisning (kontakt via mail).
5. Jeg informerer om prosjektet og hvilke kriterier som intervjupersonene må oppfylle. Rektor tar denne informasjonen videre til sine lærere og jeg får tilbakemelding via rektor om aktuelle

intervjupersoner (kontakt via mail).

6. Jeg sender de aktuelle lærerne informasjonsskriv og sikrer at lærerne har forstått hva prosjektet handler om. Deretter spør jeg om lærerne kan informere elevene om prosjektet og forhøre seg om noen kunne vært interessert i å delta i forskningen. Totalt tre elever melder gjennom lærer sin interesse om å delta i prosjektet og la seg intervjuet (kontakt via mail).

7. Jeg får kontaktinformasjon og tar kontakt med de aktuelle elevene. Jeg snakker med intervjupersonene om prosjektet og informert samtykke. Jeg spør også om det er greit at foresatte kontaktes for å informere og sørge for at de blir informert om prosjektet. En av elevene over 18 år mente det var unødvendig å involvere foreldrene. Dette ble respektert. De to andre elevene hadde ingen motforestilling om at foresatte ble kontaktet for å informere om prosjektet (kontakt via telefon).

8. Intervjupersonene får informasjonsskriv sendt på mail etter samtale på telefon. Og vi avtaler tidspunkt for intervju.

To av intervjuene lot seg gjøre ansikt til ansikt, mens et av intervjuene måtte gjennomføres over telefon da reisevei ble for tidskrevende. Utvalget ble tilslutt bestående av tre personer i alderen 16-19 år fra forskjellige deler av Norge. For å ivareta intervjupersonenes anonymitet begrenses informasjonen til dette.

3.7 Datainnsamling

Dette forskningsprosjektet fikk sin start da jeg gjennom mitt masterprogram leverte en prosjektbeskrivelse som eksamen. Derfor kunne jeg gå i gang med prosjektet omgående med en prosjektbeskrivelse i bunn. Samtykkeskjema og informasjonsskriv (vedlegg 2) ble utformet og vedlagt i søknaden til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) for godkjenning. Det vil i det følgende bli redegjort for prosessen med å innhente data gjennom kvalitativt forskningsintervju.

Det ble gjennomført tre intervjuer i perioden mai til juni 2020. Intervjuene var semistrukturert (som er redegjort for tidligere) og hadde en varighet på mellom 30 – 60 minutter per intervju. Intervjusituasjonen kan beskrives med at den «preges av rammene for intervjuene. Vi må vurdere betydningen av hvor intervjuet finner sted og i hvilke situasjoner intervjupersonen føler seg fri til å snakke om temaene i intervjuet» (Thagaard, 2018, s. 100). Med bakgrunn i dette tok intervjupersonene regi i hvor og når intervjuene skulle finne sted. For to av elevene var ønsket å gjennomføre intervjuene på skolen, mens den siste eleven, som nevnt gjennomførte intervjuet over telefon på ettermiddagstid.

Felles for alle tre intervjuene var at de bar preg av småprat i starten i forsøk på å skape en avslappet og trygg stemning. Informasjonsskrivet ble gjennomgått på nytt for å igjen sikre at intervjupersonene hadde forstått. Det ble også konkretisert på nytt at de når som helst kunne trekke seg, både nå, under og etter intervjuet, og hvordan deres anonymitet sikres. Alle intervjupersoner bekreftet at de hadde forstått. I intervjuets start gikk jeg igjennom formålet og hva jeg ønsker å finne ut. Dette ble gjort med en enkel forklaring om at det blant forskere er noen som synes spesialpedagogiske baser er bra og noen som synes de ikke er bra. Derfor vil jeg høre litt om hvordan eleven beskriver sin skolehverdag i spesialpedagogiske baser. Her var fokuset å få forklart uten å styre deltakerne i noen retning. Herfra gikk vi naturlig over til «enkle» spørsmål som «kan du fortelle meg litt om skolen din?», før vi gradvis gikk mer over til å undersøke prosjektets problemstilling. Underveis i intervjuet oppsummerte jeg to til tre ganger slik jeg hadde oppfattet intervjupersonens beskrivelser. Dette ga intervjupersonene mulighet til å bekrefte, korrigere eller føye til informasjon. Det ble også gjort en oppsummering mot slutten, som ga samme mulighet, men også mulighet til å komme inn på nye tema. Alle intervjupersonene fikk avslutningsvis følgende spørsmål: «Dersom det var et spørsmål jeg skulle stilt deg, som jeg ikke gjorde. Hva ville det vært?» Ingen av elevene kom med forslag til flere spørsmål om temaet, og kanskje var det en indikasjon på at tidligere spørsmål hadde dekket temaet godt.

I intervjuene ble det benyttet taleopptaker, dette for at jeg kunne konsentrere meg om intervjuets emne og dynamikk. Gjennom opptaket vil ordbruk, tonefall og pauser bli registrert (Kvale og Brinkmann, 2019). Det ble notert ned kommentarer knyttet til egne tanker og aktuelle observasjoner som ble gjort i intervjuet, eksempelvis da noen spørsmål fikk et intervjuobjekt til å sitte urolig, samt smil og lignende. Det er potensielt mye som kan kommuniseres non-verbalt. Disse ble skrevet i dokumentet med transkripsjon, da transkriberingen fant sted tett på hvert enkelt intervju. For ett av intervjuene, som ble gjennomført over telefon, var det ikke mulig å ta det non-verbale med i betraktningen. Telefonintervjuet bidrar ifølge Kvale og Brinkmann (2019) til å skape mulighet for intervjuer med stor geografisk avstand.

Det er også tenkelig at et telefonintervju kan gjøre intervjupersonen tryggere og dermed få mer informasjon om temaet. Samtidig kan utfordringer med å skape en god relasjon mellom meg og informanten være en faktor som bidrar til utrygghet.

Gjennomgangen ovenfor viser flere hensyn som en forsker må ta i en datainnsamling. Viktigst av alt viser gjennomgangen at denne formen for datainnsamling krever forberedelser og kunnskap for å få en best mulig forutsetning for videre analyse, som jeg presenterer i neste del.

3.8 Analyse

Analyse kan beskrives slik:

Å analysere betyr å dele opp noe i biter eller elementer. Det forskeren undersøker, betraktes som sammensatt av enkelte bestanddeler, og målet er å avdekke et budskap eller en mening, å finne et mønster i datamaterialet. Når data er analysert, trekker forskeren en konklusjon som skal svare på problemstillingen. (Johannessen et al., 2016, s. 160)

Det vil bli benyttet en analysestrategi som er tilknyttet den hermeneutiske tilnærmingen. Analysen vil inneholde Antony Giddens (referert i Gilje og Grimen, 2018) sin framstilling av en dobbel hermeneutikk. Det handler om å forholde meg til både en verden fortolket av informanten og forskning gjennom et samfunnsvitenskapelig språk. Dette gjøres ved hjelp av Clifford Greetz (referert i Gilje og Grimen, 2018) sin framstilling om erfaringsfjerne og erfaringsnære begreper. Jeg skal forholde meg til Gadamer (referert i Gilje og Grimen, 2018) sine kriterier for korrekt forståelse og det vil bli brukt en temaanalyse i kombinasjon med en kontekstanalyse (Thagaard, 2018). Kategorisering vil også bli brukt som et hjelpemiddel for å behandle data. Det er når våre fortolkninger av deler blir til en helhet, vi bruker den hermeneutiske sirkel tankegangen (Gilje og Grimen, 2018). Dette skal åpne for dypere forståelse av mening.

3.8.1 Transkribering

Transkripsjoner er oversettelser fra talespråk til skriftspråk (Kvale og Brinkmann, 2019). Gjennom transkribering ble prosjektets datamateriale klargjort for analyse. Alle intervjuene ble transkribert snarest mulig etter gjennomføring, dette for få best mulig transkribering og notater fra intervjuet mens det er nytt. Selve bearbeidelsen skjer gjennom transkribering. Kvale og Brinkmann (2019) skriver at når intervjuene transkriberes blir de strukturert slik at de er bedre egnet for analyse. Når materialet struktureres i tekstform blir det lettere å få oversikt over det. Transkripsjonene i denne studien utgjorde totalt 21 sider.

3.8.2 Analyse av data

«Vi må lese teksten inngående for å få en god oversikt over innholdet og danne oss et inntrykk av hvilke fenomener dataene kan gi en forståelse av» (Thagaard, 2018, s. 151). I analysens første del forholder jeg meg til Antony Giddens (referert i Gilje og Grimen, 2018) sin framstilling av en dobbel hermeneutikk, der jeg på den ene siden forholder meg til informantene og hvordan de har fortolket seg selv i den konteksten de er i, og på den andre siden må jeg forholde meg til hvordan jeg kan knytte dette til teorier og teoriens begreper. Av den grunn må jeg også forholde meg til framstillingen til Clifford Greetz (referert i Gilje og Grimen, 2018) om erfaringsfjerne og erfaringsnære begreper. Jeg må prøve å integrere elevenes erfaringsnære begreper og beskrivelser, og teoriens erfaringsfjerne begreper og beskrivelser. Intervjupersonen ser sin verden gjennom de begreper de kjenner til, og i min analyse må det knyttes opp til teoriens begreper. Gjennom å knytte intervjupersonenes svar opp mot begreper fra ulike dimensjoner av inkludering (Nilsen, 2017; Olsen et al., 2016), flow (Csikszentmihalyi, 2014) og Lassen (2017) sin presentasjon av resiliens og «Well-being» gjennom PERMA, fikk jeg kategorisert svarene til intervjupersonene i følgende kategorier:

1. Mestring/læring i Basen/klassen.
2. Relasjoner/tilhørighet i Basen/klassen.
3. Positive emosjoner/trivsel i Basen/klassen.
4. Meningsfullhet.
5. Trivsel på skolen generelt.
6. Indre motivasjon.

Dette førte til en reduksjon av datamengden gjennom å fjerne irrelevant informasjon. Kategoriseringen bidro til oversikt over tekstmaterialet. Disse kategoriene ble hentet fra litteraturen som danner mitt teoretiske bakteppe og er dermed teoristyrte kategorier (Kvale og Brinkmann, 2019). Det vises også en klar tilknytning til prosjektets problemstilling og forskerspørsmål. I arbeidet med kategoriseringen ble det gjort en meningsfortetting (Kvale og Brinkmann, 2019), hvor lengre setninger komprimeres til kortere, og den umiddelbare mening i det som er sagt, gjengis med få ord. Dette ble systematisert i en tabell per intervju, med sortering av teksten under den aktuelle kategorien. I denne fasen ble det jobbet med kontekstanalysen, hvor formålet med kontekstanalysen er å utvikle en forståelse av hva som påvirker og hvordan det påvirker elevene sin skolehverdag i spesialpedagogiske baser. Thagaard (2018) skriver at tolkning er basert på koblingen mellom den forståelsen vi har

utviklet av dataene, og den faglige forankringen for prosjektet. Tolkingsprosessen preges både av teoretiske vinklinger og av de inntrykk vi får fra data. På bakgrunn av teori vurderes de fenomener jeg studerer, i en større sammenheng (Thagaard, 2018).

I neste steg ble fokuset flyttet over mot temaanalyse hvor jeg analyserer data om hvert tema fra alle deltakerne. Formålet med analysen er at jeg går i dybden på de enkelte temaene. Jeg sammenligner data fra alle informantene slik at jeg oppnår en dypere forståelse av hvert tema (Thagaard, 2018). I denne fasen ble fellestrekk og ulikheter fra alle intervju samlet i en tabell under de seks kategoriene. I denne prosessen kunne jeg identifisere svar som gikk igjen, og derav nøkkelord/begreper. Dette kunne igjen omgjøres fra intervjupersonenes erfaringsnære til teoriens erfaringsfjerne begreper og beskrivelser. For å kunne gjøre sammenligningen som beskrevet ovenfor er det avgjørende at dataene er kategorisert på samme helhetlige måte. «Vi knytter begreper til analysen av data for å utdype meningsinnhold i de fenomenene vi studerer. Begrepene bidrar til utvikling av vår forforståelse av dataene» (Thagaard, 2018, s. 172). I denne studien anvendes en deduktiv tilnærming når begrepene jeg knyttet til dataene, er avledet fra teori (Thagaard, 2018). I dette prosjektet blir denne tilnærmingen aktuell gjennom kategoriene som er hentet fra eksisterende teori.

Temaanalyser og kontekstanalyser står for ulike tilnærminger for tolkninger av data, og kan derfor utfylle hverandre. Mason (referert i Thagaard, 2018) skriver at det kan være en fordel å kombinere temaanalytiske og kontekstanalytiske tilnærminger da man får et bedre grunnlag for tolkninger av dataene. Tanken er at jeg oppnår en bedre forståelse av konteksten, som definerer dataens meningsinnhold. Samtidig får jeg oversikt over nyanser i dataene og kan på denne måten foreta sammenligninger mellom kontekstene (Thagaard, 2018).

I siste fase må jeg se på kriterier for korrekt forståelse. Jeg tar for meg forslag presentert i Gilje og Grimen (2018). Det første handler om indre sammenheng eller koherens, om hvordan delene henger sammen eller harmonerer i en helhet. Gadamer mener at «hvis vi ikke får til en fortolkning av en tekst der delene harmonerer i en helhet, er det tegn på at vi ikke har forstått teksten» (referert i Gilje og Grimen, 2018, s. 158). Slike sammenhenger kan jeg vise til når jeg skal vurdere korrekt forståelse. Det andre kriteriet går på om min fortolkning samsvarer med elevenes hensikt. Hva er elevenes hensikt med å uttrykke det de gjør? Allerede i intervjusituasjonen, starter analyseringen. Her må jeg prøve å sikre forståelse av det intervjupersonene har til hensikt å formidle, for eksempel med gode oppfølgings spørsmål.

Gilje og Grimen (2018) mener det kan være hensiktsmessig å anvende begge sett med kriterier, noe som er gjort i denne studien.

3.9 Forskningens kvalitet

I følge Yin (referert i Johannessen et al., 2016) brukes reliabilitet og ulike validitetsformer som kriterier for kvalitet og gyldighet. Det vil i det følgende bli diskutert rundt aktuelle begreper for denne undersøkelsen.

3.9.1 Pålitelighet (reliabilitet)

Reliabilitet handler om hvordan data bearbeides, brukes og samles inn. Innenfor kvalitativ forskning er det ofte samtalen som styrer datainnsamlingen, de observasjoner som gjøres er verdiladet og kontekstavhengige. Som forsker bruker man seg selv som instrument, derfor er forskerens bakgrunn og erfaringer unik når data skal tolkes (Johannessen et al., 2016).

Det redegjøres for at «forskeren kan styrke påliteligheten ved å gi leseren en inngående beskrivelse av konteksten – gjerne i form av casebeskrivelse – og en åpen og detaljert framstilling av framgangsmåten under hele forskningsprosessen» (Johannessen et al., 2016, s. 230). Som nevnt ble semistrukturerte intervju brukt for å samle inn data og siden jeg som forsker er instrumentet i forskningen vil det være vanskelig for andre å gjennomføre forskning på eksakt samme måte. Vi har alle vår egen forforståelse, som vi har fått gjennom bakgrunnen og de erfaringene vi gjør oss. Derfor må min forforståelse og tolkninger nevnes som mulige feilkilder. En utfordring ligger i objektiviteten, og om en absolutt objektivitet i det hele tatt er mulig.

En annen utfordring, som dette prosjektet bygger på er elevenes subjektive opplevelser. Det finnes ikke en objektiv sannhet. Gregory Bateson sier at «det er ikke mulig å ta et skritt tilbake å beskrive virkeligheten objektivt. Alle beskrivelser er gjort av noen som selv er en del av det hele» (referert i Ulleberg, 2014, s. 30). På grunn av dette får vi mange forskjellige beskrivelser, avhengig av hvem vi spør. I stedet for å lete etter det «rette», kan vi forsøke å finne den mest fruktbare beskrivelsen (Ulleberg, 2014). Dette gjelder både den tolkningen jeg gjør og den tolkningen og sannheten intervjupersonene opplever. Subjektive opplevelser vil kunne endre seg, det må også nevnes som en potensiell utfordring for etterprøvbarehet.

Johannessen et al. (2016) skriver at kravene om reliabilitet som vi finner i kvantitativ forskning er lite hensiktsmessig, og at vi heller må se på begrepet som omhandler pålitelighet i denne sammenheng. Vi skal derfor ta for oss kvalitetskriteriene for et intervju som er presentert i

Kvale og Brinkmann (2019). Disse kriteriene handler om at intervjuene inneholder relevante svar. Det mener jeg mine intervju gir, selv om det varierer hvor innholdsrike disse er fra intervjuperson til intervjuperson. Et annet kriterium handler om at intervjuene har korte spørsmål og lengere svar, dette går også igjen i intervjuene som er preget av korte spørsmål og oppfordring om å «fortelle om», «hvordan opplever du» og lignende. Et annet av kvalitetskriteriene er at spørsmålene følges opp og hvordan de relevante delene klargjøres. Intervjuene i denne studien er preget av oppfølgingsspørsmål på relevante temaer og hyppig oppsummering i løpet av intervjuet for å sikre at jeg har forstått det intervjupersonene forsøker å formidle. Dette er også ett av kriteriene, som handler om å verifisere sine fortolkninger av intervjupersonens svar. Tolkning skjer underveis i intervjuet og selve intervjuet blir transkribert straks i etterkant av at intervjuet er gjennomført (Kvale og Brinkmann, 2019). Her ser vi altså at intervjuene i studien tar hensyn til kvalitetskriteriene.

3.9.2 Transkripsjonens reliabilitet

Forskjellige forskere kan transkribere et intervju forskjellig, selv om de har som oppgave å transkribere så nøyaktig som mulig (Kvale og Brinkmann, 2019). I tillegg er det noen potensielle feilkilder. I dette prosjektet ble lydopptaket lyttet til flere ganger, dette ble gjort for å i størst mulig grad sikre at jeg ikke har hørt noe feil. En annen utfordring er at jeg har gjennom observasjon og notater gjort meg noen tanker om emosjonelle aspekter som for eksempel at intervjupersonen sitter urolig under enkelte tema, som kan være et tegn på at temaet er vanskelig for intervjupersonen. Det kan også være et tegn på at eleven må på toalettet. Dette er selvsagt satt på spissen, men jeg har vært bevisst på tolkning av signaler helt fra planleggingsfasen av intervjuet, og det skal nevnes fordi forskere kan tolke forskjellig og derav vil selve transkripsjonen potensielt bli annerledes avhengig av hvem som transkriberer. «Selv nøyaktig de samme skrevne ord i en utskrift kan uttrykke to helt forskjellige betydninger, avhengig av hvordan utskriveren velger å sette punktum og komma» (Kvale og Brinkmann, 2019, s. 212). Lange perioder med stilhet rundt enkelte tema er eksempel på faktorer som også er tatt med i transkriberingen i denne studien.

3.9.3 Validitet

Johannessen et al. (2016) redegjør for at validitet handler om i hvilken grad forskerens framgangsmåter og funn representerer virkelighet og gjenspeiler formålet med studien. Kvalitativ metode omfatter troverdighet (indre validitet), overførbarhet (ekstern validitet) og bekreftbarhet (Johannessen et al., 2016). I denne studien blir metodetrianglering aktuelt for

å fremme troverdige resultater. Ifølge Lincoln og Guba (referert i Johannessen et al., 2016) kan metodetriangulering også bety at forskeren tar utgangspunkt i flere settinger, for eksempel flere skoleklasser. I denne studien vil metodetrianguleringen være at jeg har tatt utgangspunkt i forskjellige spesialpedagogiske baser. Troverdigheten i studien er også styrket da mine umiddelbare tolkninger og forståelse av intervjupersonenes opplevelser blir tilbakeført til intervjupersonene flere ganger i løpet av intervjuet, for å sikre rett forståelse og potensielt få mer informasjon. Det er en potensiell feilkilde at denne studien inneholder tolkninger og analyse av meg, og da er spørsmålet om jeg har gjort gode tolkninger og forstått det intervjupersonene har til hensikt å formidle. Intervjuguiden har også vært viktig i denne sammenheng, da den bidrar til en viss standardisering og gir meg mulighet til å sammenlikne. Den indre validiteten må vurderes gjennom hele prosjektet, det er avgjørende.

Når det gjelder studiens overførbarhet (ekstern validitet) handler det om det er mulig å overføre resultatene fra forskningsprosjektet til lignende fenomener (Johannessen et al., 2016). Det er etter min mening mulig å overføre resultatene fra denne studien til andre lignende praksiser og organiseringer, og til ansattes holdninger om temaet. I denne kvalitative forskingen vil det være vanskelig å generalisere, da det er snakk om den enkelte elevs subjektive opplevelser av en organisering som ikke er 100% lik hverandre. Derfor bør fokus heller dreies over mot begrepet overførbarhet. Troverdigheten avhenger også av om det lykkes å etablere beskrivelser, fortolkninger og forklaringer som kan være nyttig på andre områder (Johannessen et al., 2016). Overførbarheten styrkes også gjennom god forankring i relevant teori.

Når vi snakker om studiens bekreftbarhet, handler det om viktigheten av at funnene er et resultat av forskning og ikke et resultat av mine subjektive oppfatninger (Johannessen et al., 2016). Bekreftbarheten skal vise til i hvilken grad resultatene kan bekreftes gjennom tilsvarende undersøkelser. Som nevnt tidligere vil det være umulig å få en identisk undersøkelse, da flere faktorer spiller inn. Når det snakkes om bekreftbarhet er det viktig at jeg beskriver alle beslutninger gjennom hele studien, slik at leserne kan følge og vurdere disse (Johannessen et al., 2016). Det som er gjort og beskrevet over, kan kalles transparens og handler om nettopp å ha den gjennomsiktigheten i studiens forskjellige prosesser. Jeg må gjennom studien være bevisst på min egen forforståelse, og ikke la egne meninger styre intervjusituasjonen eller tolkningen. Alt må begrunnes.

3.10 Forskningsetiske betraktninger

Kvale og Brinkman (2019) skriver at forskningsintervjuet er gjennomsyret av etiske problemer. Gjennom min prosess med studien må formålet med undersøkelsen diskuteres. Den vitenskapelige verdien vil være å presentere en vinkling med fokus på positiv segregering. Resultatene kan påvirke hvordan jeg tenker slike tilbud burde organiseres. Verdien for intervjuobjektene og de elevene som kommer etter, kan være at noe som fungerer fortsetter, eller at endringer i organiseringen vurderes. Jeg må innhente informert samtykke, sikre konfidensialitet og gjøre en vurdering av de mulige konsekvensene dette kan ha for elevene. Hvordan kan intervjusituasjonen oppleves? Jeg må foreta en lojal skriftlig transkripsjon, og elevene burde få være med på å sikre at mine tolkninger er rett. Jeg har et ansvar å rapportere kunnskap som er så sikker som mulig, men det bringer fram spørsmålet om hvor kritiske spørsmål som kan stilles intervjupersonen, av hensyn til eleven. Denne studien har med potensielt sårbare elever å gjøre, som kanskje har opplevd å føle seg annerledes og det er grunn til å tro at elevene har gjort seg noen tanker rundt egen situasjon som har vært emosjonelt vanskelig. Det må også tas hensyn til i hvilken grad jeg kan forvente at elevene har forstått spørsmålene. Kvale og Brinkman (2019) presenterer en fremstilling av etiske spørsmål du må stille i begynnelsen av intervjuprosessen, som går på det som er nevnt ovenfor. Dette brukte jeg aktivt for å prøve å sikre at intervjuet foregår på en etisk god måte. Prosjektet vil måtte meldes inn på grunn av behandling av navn gjennom signert samtykke, lydopptaket (da dette regnes som en behandling av personopplysninger) og fordi jeg skal lagre transkripsjonene fra intervjuene. Lagring av transkripsjonene går under behandling av datamateriale, og transkripsjonene kan tenkes å ha identifiserbart innhold. Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016) sier at forskningen skal verne om personlig integritet, privat- og familieliv, og beskytte mot skader og urimelig belastning. Jeg må være aktsom når selvrespekten til elevene står på spill, være påpasselig i forhold til at elevene ikke skal kunne identifiseres, ei heller miljøet de kommer fra. Jeg må sørge for at elevene har fått tilstrekkelig informasjon om formålet og hvordan resultatene skal brukes. Samtykket deres må være fritt, informert og tilstrekkelig.

«Etikk dreier seg om prinsipper, regler og retningslinjer for vurdering av om handlinger er riktige eller gale. Slike regler og retningslinjer gjelder naturligvis for forskningsvirksomhet som for all annen virksomhet i samfunnet» (Johannesen et al., 2016, s. 83). Etikk handler om forholdet mellom mennesker. Det handler om hva vi kan og ikke kan gjøre mot hverandre. Derfor må alt vi gjør som får konsekvenser for andre mennesker, bedømmes ut fra det etiske.

Etikk handler ikke kun om konkrete handlinger, men også hvordan vi mennesker påvirker hverandre. Dette gjelder spesielt for samfunnsforskningen som direkte berører forhold mellom mennesker. Det oppstår etiske problemstillinger når forskning berører mennesker, for eksempel med datainnsamling (Johannessen et al., 2016).

I følge Johannessen et al. (2016) kan et vanlig intervju utsette personer for etisk uakseptabel påvirkning. De skriver:

Dersom svært nærgående og intime temaer bringes på bane, kan det oppleves ubehagelig og pinlig for informanten. Andre eksempler er intervjuer der informantene etterpå føler at de har dummet seg ut eller gitt for mye informasjon, eller der intervjueren ikke har behandlet den intervjuede eller den informasjonen som er kommet fram, med respekt. (Johannessen et al., 2016, s. 84)

Forskning kan påvirke mennesker. Det kan skje gjennom hvordan forskningen tolker og formidler virkeligheten og kunnskap. Det etiske problemet som kan oppstå er at informantens selvforståelse eller andre folks forståelse av informanten, endres. Dette kan føre med seg alvorlige konsekvenser for den som rammes (Johannessen et al., 2016).

Slik vi leser ovenfor er det veldig viktig å ha tenkt igjennom det forskningsetiske. I denne studien har det vært viktig at intervjuobjektene har forstått at de kan trekke seg, avslutte eller be om at noe som blir sagt ikke skal brukes. Dette var naturlig å minne dem på underveis og i slutten av intervjuet. Ifølge Thagaard (2018) må man beskytte deltakernes integritet og vise moralsk ansvarlighet gjennom hele prosessen. Jeg undersøker et tema som potensielt kan gjøre noe med selvbildet til en elev og hvordan de opplever sin situasjon, derfor kreves det at jeg er varsom med hva som blir sagt og hvordan uttalelser blir håndtert. Dette omfatter på samme måte når det gjelder hvordan elevene blir framstilt i studiet, og som dere vil se i neste del om presentasjon av funn, så er det blitt lagt vekt på å framstille elevene på en riktig måte, og så presist som mulig.

4 Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil resultatene fra datamaterialet bli presentert. Det er valgt å presentere funn og drøfting hver for seg for å få fram elevstemmen, som er en viktig del av denne studien. I analysen ble datamaterialet delt inn i seks kategorier som er relatert til studiets problemstilling og forskningsspørsmål, samt studiets teoridel.

Disse kategoriene ble:

- Mestring/læring i klassen/basen.
- Relasjoner/tilhørighet i klassen/basen.
- Trivsel på skolen generelt.
- Positive emosjoner/trivsel i klassen/basen.
- Meningsfullhet.
- Indre motivasjon.

I presentasjonen av funn vil elevene presenteres hver for seg i kapittel 4.1-4.3, og hvert kapittel deles inn i tre deler, der hver enkelt del omfatter ett av forskningsspørsmålene. Legg merke til at også funn som omhandler den organisatoriske dimensjonen og det kulturelle blir presentert, selv om de ikke nevnes eksplisitt i forskerspørsmålene:

FS1: Hvordan beskriver de deres opplevelse av inkludering?

FS2: Hvordan beskriver de faglig tilhørighet?

FS3: Hvordan beskriver de sin sosiale tilhørighet?

De tre forskerspørsmålene kan forstås som tre hovedkategorier og de seks kategoriene som underkategorier som er brukt i analysen.

Disse vil bli aktuell i studiens drøftingsdel og når vi avslutningsvis i presentasjonen av funn skal se på likheter. Hver elev har fått hvert sitt fiktive navn som er Frank, Per og Sara. Sitater vil bli gjengitt på bokmål for å sikre anonymitet. Bakgrunnen for at elevene har sin hverdag i spesialpedagogisk base vil ikke bli utdypet. I denne studien er det interessant hva de sier om inkludering i basen, ikke hvorfor de er der. Som nevnt tidligere er bruk av begrepet «basen» eller «tilrettelagt avdeling» om «segregerende» organiseringer med egne grupper, og begrepet «klassen» som det felleskapet de jevnaldrende tilhører.

4.1 Frank

Frank er en gutt som på grunn av en hendelse tidlig i livet har behov for tilrettelegging av sin skolehverdag. I noen fag arbeider han på betydelig lavere nivå enn jevnaldrende, mens i andre fag har han potensiale til en brukbar karakter. Det er ingenting med Franks utseende eller måten han kommuniserer på som gir grunn til å tro at han har utfordringer, annet enn at han er veldig forsiktig i sin framtoning (noe som vi kommer mer inn på senere). Det er ikke slik at en spesialpedagogisk base er «eneste mulighet», og Frank er sammen med klassen noen timer i uken.

4.1.1 Hvordan beskriver Frank sin opplevelse av inkludering?

Frank reflekterer rundt det å være inkludert. For Frank handler det hovedsakelig om å delta sammen med andre og om å ha venner. Han forteller:

«For å være inkludert må man ha venner, så nei, jeg føler meg ikke inkludert».

Frank forteller videre at han ikke har mange å være sammen med, og opplever sjeldent at noen spør om han vil være med på aktiviteter. Han kan fortelle at inne på basen har han en venn som han kan være sammen med i friminutt, spille sjakk med og spise lunsj sammen med. Det synes Frank er veldig bra, men legger også til:

«Den vennen jeg er sammen med i kantina sitter av og til sammen med mange andre av hans venner, da skjer det ofte at han jeg bruker å være sammen med ikke spør om jeg vil være med, da drar jeg ofte ned på klasserommet alene».

Frank forteller at friminuttene kan være vanskelige, spesielt når han er alene. Når det kommer til fag er han klar over at de i klassen jobber på et høyere nivå faglig enn han selv, og dette er han komfortabel med. Han opplever at noe av det han jobber med er meningsfullt og selv om han har lite motivasjon for skolen, er det et enkelt fag som motiverer.

«Jeg tenker verken at jeg får bruk for eller ikke får bruk for det vi jobber med på skolen, eller matematikk og engelsk er jo veldig viktig da. Men jeg har ingen motivasjon for å være på skolen, jeg bare er her. Eller, engelsk motiverer meg, men det er ingen andre ting som motiverer meg til å dra på skolen».

Nøkkelordet for Franks beskrivelser av inkludering er vennskap. Han har kun en venn, og mener derfor han ikke er inkludert. I neste del skal vi se på hvordan han opplever faglig tilhørighet.

4.1.2 Hvordan beskriver Frank faglig tilhørighet?

Frank forteller at han liker faget engelsk best. Han begrunner dette med at han er god i engelsk og prater mye engelsk daglig gjennom spill. På skolen liker han faget fordi det er lett, men samtidig ikke for lett. Han forteller at han ikke mestrer fagene på skolen helt enda, bortsett fra engelsk. På spørsmål om hvordan han opplever mestring i fagene sammen med klassen forteller han:

«Når jeg er sammen med klassen og ikke på basen....vanskelig. Det er vanskelig med fagene. På basen er det ikke så mange mennesker som det er i klassen. Jeg liker at det er få mennesker og veldig rolig».

Frank sier at når han er sammen med klassen er det ikke ro, det oppleves som kaotisk å være sammen med klassen. På spørsmål om hvordan dette kaoset føles svarer han:

«Jeg blir veldig fort lei meg. Når det er mye bråk og jeg prøver å jobbe, det er liksom flere som ikke jobber».

Jeg følger opp med å spørre spesifikt om arbeid med fag inne i klassen, men blir avbrutt av Frank som sier:

«Det klarer jeg rett og slett ikke».

Frank viser til et eksempel når det jobbes med oppgaver i klassen, for eksempel samarbeidsoppgaver. Da trekker han seg tilbake og er stille i bakgrunnen. Han forteller at han føler han ikke mestrer de oppgavene som gjøres i klassen, men vil ikke snakke noe mer om dette før han avslutter med:

«Sånn er det bare».

Det er bedre på basen kan Frank fortelle, der får han en helt annen ro og får jobbet med fagene på et nivå som i større grad er tilpasset han enn det de gjør i klassen. På spørsmål om han kan fortelle om det som ikke er like bra med å være på basen å jobbe med fag svarer Frank:

«Kommer ikke på noe som er dårlig med basen».

Jeg spør Frank om hvordan det ville vært å jobbe med fagene inne i klassen:

«Tror ikke jeg hadde klart det, vi er jo ikke på samme nivå, men det er mest det å være med klassen jeg er usikker på, når det blir mye uro vil jeg bare vekk. Det er ikke bare oppgavene, men alt er vanskelig i klassen».

Som presentert over gir Frank klare beskrivelser på hvordan han opplever det faglige i klassen. Frank trenger ro og muligheten til å fokusere, dette får han ikke i ordinær klassen. Han sier også at «alt er vanskelig i klassen», noe som blir presentert nærmere i neste del om sosial tilhørighet.

4.1.3 Hvordan beskriver Frank sin sosiale tilhørighet?

«Jeg får bare lyst til å rope: Hold kjeft! Og liksom bare...ja, når det ikke er ro vil jeg bare dra».

Frank kan fortelle om samme kaos-følelse som han nevnte når vi snakket om fag, også når vi snakker om hvordan han opplever å være sammen med de i klassen. Han forteller om at han har blitt mobbet av de i klassen, da spesielt med at de lager støy med vilje fordi de vet at Frank ikke liker det, da går han noen ganger ut på gangen eller drar hjem.

«Jeg har ingen venner i klassen, det er ikke bra og jeg blir lei meg når jeg tenker på det. Derfor prøver jeg ikke å tenke så mye over det. Jeg synes det er vanskelig, for elevene snakker med hverandre, men de snakker ikke med meg».

Han mener selv at de ikke vil være sammen med han fordi han er mest på basen og ikke så mye sammen med dem. Men han forteller samtidig at han ikke ønsker at han var mer sammen med klassen. Når jeg gjenforteller siste del av samtalen bekrefter Frank at han uansett ikke ønsker å være mer i klassen.

Frank forteller at det er roligere på basen og at dette er fordi de blant annet har flere lærere tilstede.

«Hvert fall dette med, jeg har sikkert sagt dette før, men at det er rolig her, stille og det er ikke så mye folk. Også er det dette med at vi ofte har to lærere her».

På basen har Frank aldri blitt mobbet, og det går helt greit å være sammen med klassekameratene der.

«På basen har jeg en venn som er eldre enn meg, han er jeg sammen med i friminuttene og spiser lunsj med».

Franks uttalelser om at det er viktig med venner for å være inkludert, og at han har venner kun på basen, viser at han selv opplever større grad av inkludering på basen.

4.2 Per

Per er en gutt som har diagnosen lett psykisk utviklingshemming, men slik jeg har forstått er den så lett at det er usikkerhet rundt om diagnosen skal stå. Per fungerer fint sammen med klassen sosialt, og i noen få fag, men han er på et betydelig lavere faglig nivå. I likhet med Frank er heller ikke Per en elev som har spesialpedagogisk base som «eneste mulighet» og han er sammen med klassen i noen fag.

4.2.1 Hvordan beskriver Per sin opplevelse av inkludering?

Per trives godt på skolen, han sier han ikke ville endret noe på sin skolehverdag slik den er nå. Han har nå de fleste fagene på basen og har noen fag sammen med klassen. Per forteller at han har mange venner på skolen:

«Friminuttene er veldig bra, da kan jeg være i kantina og prate med mange venner».

Per reflekterer rundt begrepet inkludering og han forteller at han føler seg inkludert. Det viktigste for at han skal føle seg inkludert er at han har venner, klassen og lærerne på basen. På spørsmål om hva det er som gjør at han føler seg inkludert, svarer Per:

«Lærerne på basen, vennene mine på basen, og klassen».

«Venner støtter deg om det skjer noe, de spør om du har det bra, sånne ting».

Han forteller videre at han synes det er veldig bra å være sammen med klassen sin, spesielt i faget kroppsøving. Han kan også fortelle at han tidligere har blitt mobbet av elever utenfor basen, men at det har blitt ordnet opp i. Mobbing har ikke forekommet i basen tidligere. For at han skal ha det bra påpeker han at det er viktig å ikke bli mobbet. På spørsmål om hva som er bra med å være sammen med klassen, svarer Per:

«At jeg får være sammen med dem, og at jeg har gym sammen med dem».

Per trives veldig godt på skolen, og forteller at en av tingene som er viktig for at han har det bra, er at han får til det han jobber med. Per forteller at han synes kroppsøving er et motiverende fag. Noen av de andre fagene kan være motiverende å jobbe med, men det er kroppsøving som motiverer mest.

4.2.2 Hvordan beskriver Per faglig tilhørighet?

Per synes det er veldig bra å jobbe med fag på basen, han forteller at en av tingene som er bra er:

«Vi får jobbe med det vi har jobbet med før, og samtidig lærer vi noe nytt. Det vi jobber med på basen er ikke for lett og ikke for vanskelig, det er midt i mellom».

Han forteller at han synes selv det går bra i fagene, men han mener ikke at han mestrer alle fag. Han mener at det ikke er noen spesielle fag som er vanskeligere enn de andre.

Per forteller at han mener han lærer best når han får være på basen, han mener at det er meningsfullt det han lærer og forteller at han kommer til å trenge regnearter i matematikk i framtiden. Per og jeg snakker om hvorfor det er best å jobbe med fag på basen:

Forsker: *«Fortell om hva som er bra med å jobbe med fag på basen».*

Per: *«Alt er bra med å jobbe på basen. Alt».*

Forsker: *«Alt sammen, fortell mer om det?».*

Per: *«Alt».*

Forsker: *«Kan du fortelle meg om noe som kunne vært bedre?».*

Per: *«Faktisk ingenting».*

Per forteller at det ville vært vanskelig for han å jobbe med fagene inne i klassen. Når jeg spør Per om han kan fortelle mer om hvordan det er å jobbe med fagene i klassen utdyper han:

«Det er for vanskelig, da sliter jeg veldig og blir sliten i hodet. Det er ikke lett».

Han forteller videre at han får til noe av det de i klassen jobber med, under for eksempel gruppearbeid. Når han ikke mestrer oppgavene føles det dårlig.

«Jeg blir sur når jeg ikke får til i klassen, eller kanskje jeg ikke blir sur men jeg tenker «hvorfor klarer ikke jeg dette?» og da føles det dårlig».

Per forteller også at han er klar over at medelevene som er i klassen jobber på et høyere nivå enn han selv, men det gjør han ingenting. Per forteller videre at det føles veldig bra når han er sammen med medelevene i klassen, han liker veldig godt å være sammen med dem og kroppsøving er eksempel på et fag som det fungerer godt i.

4.2.3 Hvordan beskriver Per sin sosiale tilhørighet?

Per forteller at han har mange venner i klassen og basen. Han er sammen med klassekamerater både fra klassen og basen på ettermiddagstid. Det kommer fram at han synes venner er veldig viktig:

«Venner er viktig fordi de støtter deg, også kan de hjelpe deg med dine oppgaver når de er ferdige med sine».

Han forteller at han ikke ville endret på noe, det er på basen han trives best og det er fint at han også får være sammen med klassen.

Forsker: *«Beskriv hva som gjør at du trives best på basen?».*

Per: *«At jeg får være her».*

Forsker: *«Hva mener du med «får» være der?».*

Per: *«Bare det, at jeg får være her».*

Per nevner ofte underveis i intervjuet at han er svært tilfreds. Han nevner flere ganger at han har venner på basen og i klassen, han har alltid noen å være sammen med i friminuttene.

4.3 Sara

Sara er en jente som i motsetning til de andre har all sin undervisning i spesialpedagogisk base. Dette fordi hun går på en veldig stor skole med mange elever som har sin hverdag i denne avdelingen. Delinger i klasser og nivågrupper skjer innad i denne spesialpedagogiske basen. Sara har erfaringer fra tidligere hvor hun har vært en del av klassen utenfor basen. Sara ligger faglig lavere enn sine jevnaldrende, og har utfordringer i de fleste fag, men framstår reflektert og som en jente som skaper gode relasjoner med andre elever på skolen.

4.3.1 Hvordan beskriver Sara sin opplevelse av inkludering?

Sara trives veldig godt på skolen sin. Hun går på en veldig stor avdeling for tilrettelagt med mange elever.

«Jeg trives veldig godt, det er fordi jeg har så mange fine venner og det er så koselig å være her».

Sara forteller at det som er viktig for at man skal trives er at det er et godt miljø hvor det ikke er uvennskap og at menneskene jobber så godt som de klarer når de er med på noe. Sara forteller at det er viktig å være seg selv.

På spørsmål fra meg om hun har kjennskap til begrepet inkludering svarer hun:

Sara: «Ja det kjenner jeg til, jeg bruker å inkludere alle i forskjellige sammenhenger, jeg tar meg en samtale med folk liksom og holder ingen utenfor».

Forsker: «Er du inkludert på din skole?».

Sara: «Ja veldig! Og det betyr mye, fordi jeg var ikke inkludert tidligere».

Forsker: «Hva gjorde at du ikke var inkludert tidligere?».

Sara: «Jeg er annerledes, jeg var liksom ikke en del av de andre gruppene, men det var før jeg fikk komme på basen».

Sara forteller om opplevelsen av å ikke føle tilhørighet i klassen som grunn for å ikke være inkludert. Den tilhørigheten fant hun på basen.

4.3.2 Hvordan beskriver Sara faglig tilhørighet?

Sara forteller at hun liker mange fag på skolen og trekker fram musikk, samfunnsfag, engelsk og noen ganger norsk.

«Samfunnsfag er bra, fordi da lærer jeg mer om Norge, jeg lærer om 17. mai, jeg har lært om mye forskjellig og synes det er gøy å jobbe med oppgaver».

Hun forteller at av og til er oppgavene på skolen vanskelige men så lenge hun har troen på seg selv og fortsetter å jobbe, så klarer hun de vanskelige også. Videre forteller hun at matematikk er et fag hun liker dårlig og forklarer det slik:

«Det er fordi jeg får slike oppgaver som jeg ikke forstår, og da blir jeg oppgitt. Jeg blir sliten og da er det bare slik at humøret faller rett ned».

Sara forteller at hun opplever mestring i musikk og engelsk. Dette fordi musikk og rap er interesser hun får bruke i fag. Hun forteller videre at hun opplever engelsk nyttig fordi det er

viktig å kunne engelsk på ferier og lignende, men det er spesielt en ting som er meningsfullt i den grad at hun tenker «dette vil hun få bruk for».

«Jeg har fått jobbet i en ungdomsbedrift, og da kan jeg ta med meg det jeg lærer der i en framtidig jobb. Kanskje jeg en gang kan bli en god selger?».

I ungdomsbedriften får hun erfaringer gjennom salg og service i regi av avdelingen sin.

4.3.3 Hvordan beskriver Sara sin sosiale tilhørighet?

Hun har mange venner på basen. Hun forteller at hun er sammen med disse vennene på ettermiddagstid også.

«Jeg trives veldig godt og jeg har mange fine venner å være sammen med på skolen! De spør meg om jeg har det bra, og jeg liker jo å lage stemning, så jeg elsker å få dem til å le og slikt, ja tulle litt med dem og være en gledesspreder, si hei til alle og ønske dem en god dag».

Sara forteller litt om friminuttene på skolen og at hun tilbringer dem sammen med medelever på basen og elever ellers på skolen.

«Friminuttene er veldig koselig, jeg kan sitte litt på mobilen eller så snakker jeg med de andre på skolen, jeg liker å være sosial».

«Ikke alle på basen er sammen med andre som ikke går på basen, men jeg er det for det meste. De er så hyggelige, og de gir meg mer energi til å være på basen, og være den jeg er da. De gir meg glede av å være et annerledes menneske».

Vi kommer igjen innpå hva som gjør at hun mener det er bedre på basen enn i en vanlig klasse.

«Det er fordi det er hyggelige folk, hyggelige lærere, det vi gjør er spennende, det er alltid gøy være sammen med folk fra basen, for vi koddet med hverandre og har det kjempegøy. Når man har et smil om munnen på slutten av dagen, da vet man at man har det bra».

Avslutningsvis forteller Sara at hun har det veldig bra slik hverdagen hennes er nå, selv om det av og til er en dårlig dag så er det for det meste smil og glede.

4.4 Likheter og ulikheter

Innledningsvis i kapittel 4 ble følgende kategorier presentert:

- Mestring/læring i klassen/basen.
- Relasjoner/tilhørighet i klassen/basen.
- Positive emosjoner/trivsel i klassen/basen.
- Trivsel på skolen generelt.
- Meningsfullhet.
- Indre motivasjon.

I følgende del gjøres en kort sammenligning av elevenes svar innenfor kategoriene.

Kategoriene som listes over skaper en god kobling mellom studiets problemstilling og forskningsspørsmål, samt utvalgt teori.

Alle elevene forteller at arbeidet med fagene på basen ikke oppleves for vanskelig eller for lett. Det kommer også fram at ingen av elevene føler de mestrer alle fag, men at de har noen fag de opplever mestring i. I klassen ser vi at Frank og Per opplever det som vanskelig å jobbe med fag og synes klassen jobber på et for høyt nivå for dem. De beskriver begge en konsekvens av å delta i klassen i form av en følelse. Den ene beskriver «kaos» og den andre beskriver å bli «sliten i hodet». Begge elevene beskriver følelsen av å bli lei seg eller føle seg dårlig når de opplever å ikke strekke til. Forskjellen på Frank og Per i dette tilfellet er at hos Per handler dette om det faglige alene, mens hos Frank påpekes det at det er vanskelig bare å være i klassen, altså ikke kun på grunn av det faglige.

Når det gjelder relasjoner og tilhørigheten til basen forteller alle elevene at de trives, har venner og ønsker å være på basen sin. De trekker fram lærerne som viktige. En forskjell er at mens Per og Sara forteller om stor trivsel i sin skolehverdag på basen, så ser vi at selv om Frank gir inntrykk av å trives bedre på basen enn i klassen, er det fortsatt ikke optimalt. Per og Sara forteller at de har venner i klassen, at de er sammen med disse vennene etter skolen noen ganger, og at de er sammen med elever fra klassen i friminuttene. For Sara er de ikke fra «klassen», da hun ikke tilhører en klasse utenfor basen, men elever fra skolen generelt. For Frank er det vanskelig å være i klassen, han opplever at de er for mange der. Han forteller at han ikke er mye sammen med klassen, han har ingen venner der, og at det gjør han trist. Frank tror selv at ingen vil være sammen med han fordi han går på basen, men samtidig ønsker han

ikke være mer i klassen fordi det er for mye bråk og forstyrrelser der, så han trives best i basen.

Når vi ser på trivsel ser vi at Per og Sara har, som nevnt tidligere, venner utenfor basen som de er sammen med i friminutt og lignende. De ville heller ikke endret på noe og trives best slik de har det nå. Begge mener de er inkludert på skolen som helhet, ikke bare på basen eller i klassen. For Frank er friminuttene vanskelig, han har ingen å være sammen med bortsett fra sin venn fra basen, men det er ikke alltid kompisen er tilstede. Frank mener derfor at han ikke er inkludert. Felles for alle tre er at de trives på basen. Faktorer som trekkes fram er ro, mestring og en følelse av å høre til. Sara forteller at hun følte seg annerledes sammen med de andre i klassen, men når hun kom til basen følte hun seg inkludert. Alle tre forteller om tidligere tilfeller av mobbing eller en følelse av å være annerledes og ikke passe inn. Per forteller at han stortrives sammen med klassen og har det fint med dem, mens Sara som møter de hovedsakelig i friminutt forteller om trivsel og at hun har venner blant de andre elevene. For Frank er det vanskelig å være sammen med klassen, han trekker seg unna når han kan og føler at elevene ikke prater med han. Han blir lei seg av å være i klassen.

Sara trekker fram nytten av hvordan basen er organisert med at de får jobbe praktisk og tilegne seg arbeidserfaring gjennom ungdomsbedrift. Alle elevene forteller om matematikk og engelsk som fag de ser nytten av å lære. Per og Sara snakker om enkelte fag som de synes er motiverende å holde på med på skolen, hvor det er lagt opp til opplegg rundt deres interesser. Frank forteller at han ikke føler noen motivasjon for å dra på skolen, han bare er der. Om det skulle være noe, synes eleven at engelsk er motiverende. Frank sine beskrivelser indikerer ikke indre motivasjon for fag eller skolen generelt. Per og Sara virker motiverte for det de holder på med på skolen. Det at de opplever vennskap kan også spille en viktig rolle. Felles for alle tre er at de opplever en form for meningsfullhet i det faglige. Alle kan fortelle at de ser den framtidige nytten i enkelte fag på skolen.

5 Drøfting

I denne delen vil studiens funn bli koblet sammen med foreliggende teori. Gjennom drøftingen kommer vi nærmere å besvare studiens problemstilling:

«Hvordan beskriver elever i videregående skole sin skolehverdag i spesialpedagogiske baser?» og forskerspørsmål:

FS1: Hvordan beskriver de deres opplevelse av inkludering?

FS2: Hvordan beskriver de faglig tilhørighet?

FS3: Hvordan beskriver de sin sosiale tilhørighet?

5.1 Elevenes beskrivelser av inkludering

Olsen et al. (2016) viser til de ulike dimensjonene av inkludering (faglig, kulturell og sosial) og sier at dimensjonene møtes i en felles oppgave for å skape et læringsmiljø der elevene opplever god helse, trivsel, tilhørighet og læring. Nilsen (2017) sier at det er det dynamiske samspillet mellom disse dimensjonene som er avgjørende for elevens helhetsbilde. Med bakgrunn i denne beskrivelsen finner vi støtte til Franks bastante uttalelse om at han ikke er inkludert. Han har ikke venner, og det går ut over trivsel og følelsen av tilhørighet. Frank forteller oss at han ikke føler seg inkludert. Høybråten Sigstad (2017, s. 204) skriver at: «elever med særskilte behov i vanlig skole oftere opplever avvisning fra andre, de er ikke så populære, de har færre venner, og ensomheten kan derfor være et omfattende problem» og det Frank forteller samsvarer med denne påstanden. Her kommer elevens subjektive opplevelse til syne, via Frank sin fremstilling. Dette står sterkt i denne studien og som nevnt tidligere ble dette vektlagt av flere forskere (Befring; Qvortrup; Skaalvik & Skaalvik; Tetler & Baltzer, referert i Uthus, 2020).

I Per sitt tilfelle ser vi at han opplever å være inkludert. Olsen (2013) skriver at opplevelsen av å være inkludert er subjektiv. Men for å få en helhetlig forståelse må vi også se på den objektive siden som blant annet handler om hvordan læringsmiljøet er tilrettelagt med tanke på de ulike dimensjonene av inkludering (Nilsen, 2017). Per forteller at han har mesteparten av sin undervisning på basen, men også noen fag sammen med klassen, og sier at han trives godt med det.

I motsetning til de andre to, har Sara per i dag all sin undervisning i spesialpedagogisk base. Dette fordi hun går på en veldig stor skole med mange elever som har sin hverdag i denne avdelingen. Delinger i klasser og nivågrupper skjer innad i basen. Men Sara har erfaringer fra

tidligere hvor hun har vært en del av klassen utenfor basen, der opplevde hun å ikke passe inn. Sara forteller om en tilhørighet til basen og en følelse av å være inkludert, som hun ikke opplevde tidligere når hun var tilknyttet klassen.

5.1.1 Objektive og subjektive sider

Elevenes subjektive opplevelser fremkommer tydelig i intervjuene og dette er i tråd med blant annet Olsen (2013) og Nilsen (2017) som sier at opplevelsen av å være inkludert er en subjektiv følelse. Frank forteller at han ikke er inkludert, og begrunner dette i at man må ha venner for å være inkludert. Per og Sara forteller at de er inkludert, og begrunner dette med venner, lærerne på basen og tilhørighet. Frank forteller senere i intervjuet at selv om det ikke er optimalt, så er det bedre på basen enn i klassen. Han nevner lærerne og det at han har en venn på basen som avgjørende. Det fellestrekket jeg ser når jeg snakker med elevene om inkludering, er at det handler i hovedsak om det sosiale og relasjonene elev-elev og elev-lærer, framfor hvor de organisatorisk er plassert og faglig mestring. Selv om de ikke nevner det faglige like eksplisitt som en faktor for deres inkludering, så kan vi forstå av deres uttalelser at det å ikke mestre sammen med klassen påvirker deres selvfølelse og velbehag. Elevene beskriver opplevelsen av å ikke strekke til faglig i klassen med uttalelser som: «kaos», «sur», «hvorfor klarer jeg ikke», «jeg trekker meg tilbake», «vanskelig», etc. Disse beskrivelsene gir ikke inntrykk av elever som er faglig inkludert, når de er sammen med klassen sin.

5.1.2 Dimensjoner av inkludering

I følge Nilsen (2017) handler den kulturelle dimensjonen om verdien av at alle elever får del i et visst felleskaps-, kultur- og verdigrunnlag. Som nevnt tidligere forstår jeg den kulturelle dimensjonen, som at den omhandler alle dimensjonen istedenfor å være en selvstendig dimensjon (se figur 2, s. 9). Organisatorisk handler det om vurderingen om alle elever alltid skal være sammen, altså den fysiske plasseringen. Som nevnt tidligere vil plassering i tilbud liknende spesialpedagogiske baser betraktes som lite inkluderende. Men det handler ikke bare om hvor man organisatorisk hører til, men også hvor man opplever å høre til (Nilsen, 2017). Vi kan ikke utelukke at en elev som er organisatorisk plassert i klassen kan føle seg ensom og faglig utenfor og at eleven opplever bedre sosial tilhørighet og større fellesskap utenfor klassen (Nilsen, 2017; Lassen, 2017). Sara forteller oss om nettopp en følelse av å være annerledes og ikke passe inn i klassen, mens på basen har hun fått venner og føler en tilhørighet. Per har mange like opplevelser, der han på basen får hjelp til å mestre faglig og

deltar i arbeid sammen med klassekamerater. Dette opplevde han ikke sammen med klassen, hvor det oppleves som for vanskelig og han blir sliten. Frank opplever større faglig inkludering på basen enn i klassen, han får arbeidsroen han trenger og får arbeidsoppgaver han mestrer. Sammen med klassen trekker han seg mer unna. Felles for alle tre er at de opplever et felleskap i sin base.

5.2 Elevenes beskrivelser av faglig tilhørighet

Frank gir uttrykk for at han i basen opplever mestring i fag. Dette mener jeg er et viktig punkt. Ifølge Uthus (2020) er ikke det at elevene opplever tilhørighet tilstrekkelig for å nå målet om inkludering. Buli-Holmberg (2017) forteller om deltakelse i læringsfellesskapet som en annen side ved inkludering. Frank klarer ikke jobbe med fag sammen med klassen, og forteller at det er for mye uro og det er for vanskelig. Han trenger ro og sier, «jeg klarer ikke jobbe i klassen». Det virker som at klassen ikke klarer å tilby en organisering eller tilpasning som gjør at Frank opplever en faglig inkludering totalt sett. Det samme gjelder for Per. Det får de i større grad på basen sin, der det er mer ro, og oppgavene er tilpasset deres nivå. Det gir de uttrykk for gjennom uttalelsen om at fagene ikke er for vanskelige, men heller ikke for lett. Dette indikerer at de er i flytsonen faglig (Csikszentmihalyis, 2014; Olsen et al., 2016).

5.2.1 Flow

En gjenganger hos alle intervjuobjektene er beskrivelsen av at fagene på basen ikke er for lett eller for vanskelig. Csikszentmihalyi (2014) omtaler den naturlige balansen mellom utfordringer og ferdigheter som «flow». Når mennesker skal lære noe nytt skapes det kaos, det er dette kaoset vi må få orden på. Dersom elevene skal oppleve læring som trygg og interessant, må det være balanse mellom utfordringer og kompetanse hos eleven. Dersom kompetansen er høyere enn utfordringen vil det oppleves uinteressant og kjedelig (Amundsen, 2014).

Per beskriver en faglig mestring når han er på basen, hvor det er tilpasset hans nivå. Han gir en beskrivelse om vanskelighetsgraden som indikerer at han er i flytsonen (Csikszentmihalyi, 2014). I klassen kan det virke som han ikke opplever å være i flytsonen faglig. Per forteller om frustrasjon når han opplever å ikke mestre sammen med klassen i ulike fag, bortsett fra kroppsøvningsfaget som er en arena hvor han opplever mestring sammen med de andre i klassen. Sara forteller om opplevelser som indikerer at hun er i flytsonen faglig og har motivasjon gjennom god tilpasning og fokus på interesser.

Med støtte i «flow» teorien ser vi indikasjoner på at elevene opplever balanse mellom utfordringer og ferdigheter når de arbeider med fagene i basen. De forteller at de i større grad mestrer å arbeide i de ulike fagene og får dem tilrettelagt etter deres behov. Historien er derimot annerledes for elevene i møte med klassen. For Frank og Per er det erfaringer som de opplever nå, og for Sara er det erfaringer fra tidligere. Arbeid med fag i klassen virker ikke å møte de behov som elevene har. Det går blant annet på støy som fører til kaos og utmattelse. Nivået er en utfordring for elevene og de forteller om en dårlig følelse når de ikke opplever å mestre. Her kan vi se at det ikke er samsvar med elevens evner og forutsetninger sett opp mot de oppgavene de får. Dette kan ifølge teorien føre til bekymring og angst, som vi kanskje ser utslag av her når elevene snakker om den dårlige følelsen av å ikke mestre, når de velger å trekke seg unna i gruppeoppgaver, opplever kaos følelse eller blir «sliten i hodet».

5.3 Elevenes beskrivelser av sosial tilhørighet

Frank forteller at han har ingen motivasjon for å være på skolen, han bare er der. Dette er kanskje uttrykk for at eleven ikke har noen sosial tilhørighet på skolen. I en ideell situasjon vil venner og et godt klassemiljø kunne representere en form for sosial tilhørighet til skolen. Dette gir ikke Frank uttrykk for at han opplever.

Olsen et al. (2016) sier at faglig fokus utenfor klassen vil kunne gå ut over det sosiale. Dette uttrykker Frank, som mener de andre elevene ikke vil være sammen med han fordi han er mest på basen. Han har ingen gode relasjoner i klassen. Han opplever ikke å arbeide sammen med elever i klassen og trekker seg tilbake når det er gruppeoppgaver. Her kommer den kulturelle dimensjonen til synet, da han helt klart ikke opplever å dele faglig innhold og arbeide sammen med sine medelever. Han opplever heller ikke vennskap. Dermed er ikke den sosiale dimensjonen av inkludering (Nilsen, 2017; Olsen et al., 2016) oppfylt i dette tilfellet. Heller ikke § 9-a i opplæringsloven som handler om opplevelsen av trygghet og sosial tilhørighet er oppfylt. Den kan virke som den sosiale dimensjonen i større grad er oppfylt i basen. Der forteller Frank om en venn han kan være sammen med i friminuttene. Han trekker også fram forholdet til lærerne på basen som godt.

Spesialpedagogene i Uthus (2020) sin forskning presiserer at inkludering ikke handler om at alle elever skal være sammen i klasserommet hele tiden. Selv om det er idealet for arbeidet deres er det likevel et spørsmål om den enkelte elevs opplevelse av inkludering. I Franks tilfelle kan vi se viktigheten av å støtte seg til en slik forståelse. Franks tilrettede tilbud virker å være avgjørende for å få noe ut av skoledagen, selv om hans opplevelser, som vist til

tidligere, ikke er optimale der heller. Noen vil kanskje argumentere for at det må jobbes med hvordan å endre klassemiljøet slik at det fungerer for Frank, istedenfor å ta han ut av klassen. Det er jeg selvfølgelig enig i, men det skal ikke være slik at Frank må være tilstede og «vente» på bedring.

Per sine beskrivelser indikerer en gutt som har sosial tilhørighet på skolen. I basen har han sin trygghet hvor han har venner og mestrer i fag. Han er også sammen med elever fra klassen i friminutt og i enkelte fag. Han trives veldig godt sammen med dem, men da handler det i hovedsak om den sosiale biten, for det faglige er vanskeligere for han. Sara framstår som en elev som er sosialt inkludert. Hun har flere venner både på basen og elever fra ellers på skolen. Hun trekker også fram lærerne og at det de jobber med på skolen er spennende. Hun forteller om hvordan elever som ikke er en del av basen gir henne styrke til å være et annerledes menneske. I Saras tilfelle ser vi altså at hun får denne styrken til å være annerledes fra både elever på og utenfor basen. Inkludering handler blant annet om i hvilken grad elevene «ikke bare er plassert sammen og befinner seg under samme tak, men om de arbeider, lærer og omgås sammen, har gode relasjoner, osv.» (Nilsen, 2017, s. 26). Her ser vi samsvar mellom teori og deres opplevelser av å være inkludert. Per og Saras opplevelser er også annerledes enn det Høybråten Sigstad (2017) skriver om at forskning har vist at elever med særskilte behov i vanlig skole oftere opplever avvisning fra andre. Slik jeg ser det opplever de det motsatte, gjennom de gode opplevelsene på basen sin.

For Per og Sara er skolehverdagen veldig bra. De har venner, både på basen og utenfor basen. De forteller om opplevelsen av vennskap både på skolen og på ettermiddagstid. Som nevnt tidligere er «Vennskap er regnet som en av de viktigste sosiale relasjonene som vi har til andre mennesker. Opplevelsen av gode og nære vennskap har vist seg å ha stor betydning for eget velvære.» (Bagwell et al.; Murray & Greenberg, referert i Høybråten Sigstad, 2017, s. 204). Dette illustrerer hvor viktig opplevelsen av vennskap er for totalopplevelsen av skolehverdagen til Per og Sara.

For Per og Sara virker det ikke som at deres tilknytning til basen gjør det vanskelig å få venner på skolen. Som nevnt over illustrerer Olsen et al. (2016) sin framstilling av dimensjonene av inkludering at vi kan operasjonalisere dem som selvstendige begreper, men påpeker at de også henger nøye sammen og påvirker hverandre. Dersom vi tar for oss dimensjonen sosial inkludering og igjen lar elevens subjektive opplevelser anerkjennes, ser vi at det er denne dimensjonen elevene snakker om når de reflekterer rundt det å være inkludert

og det er også det de mener er avgjørende for om de er inkludert eller ikke. Vi skal ikke glemme den objektive siden av inkludering, men det er klart at vi skal gi elevenes egne meninger en stor plass i vurderingen jamfør opplæringsloven § 9-a som handler om at eleven skal oppleve trygghet og sosial tilhørighet.

Per forteller at han trives å være sammen med klassen i noen fag, og da spesielt kroppsøving. Sara sine erfaringer av å delta sammen med klassen, riktignok fra tidligere år, var en følelse av å ikke passe inn, mens hun nå føler en tilhørighet til sin base. For Frank er historien en helt annen.

Han forteller at han ikke har noen venner i klassen og synes det er vanskelig. Han viser til samme kaosfølelse som når vi snakket om det faglige. Han opplever at elevene mobber han, fordi de vet at Frank ikke liker støy, og derfor lager de ekstra mye bråk rundt han. Videre forteller han at de andre elevene snakker med hverandre, men de snakker ikke med han. Frank er tydelig når han forteller at han mener det er fordi han har vært så mye på basen og ikke så mye sammen med dem. Som nevnt over sier Olsen et al (2016) at å ta ut en elev for å fokusere faglig vil kunne gå ut over det sosiale. Faglig fungerer det ikke for Frank sammen med klassen, han trenger en ro og tilrettelegging i fagene som klassen ikke klarer å tilby, og tiltaket med å gi han en skolehverdag i en base har vært viktig for det faglige, men har nok slått negativt ut for Franks sosiale tilhørighet med elevene i klassen. Nilsen (2017) skriver at nettopp slike omfattende plasseringer i spesialpedagogiske baser, vil regnes som lite inkluderende. Franks opplevelse med at organiseringen i spesialpedagogisk base har hatt en negativ påvirkning til forholdet med de i klassen er nok ikke unik. Markussen et al. (2019) sin rapport viser at fire prosent av elevene har spesialundervisning i videregående skole mot ti prosent i tiende klasse. Det forklares blant annet med at elever velger bort spesialundervisning fordi de ønsker sosial inkludering. Elevene forteller at spesialundervisningen oppleves som ekskluderende. Til tross for at Frank ikke opplever å være sosialt inkludert med de i klassen på grunn av hans tilknytning til spesialpedagogisk base, vil han ikke endre på noe. Det er på basen han har et godt forhold til lærerne og en venn som han kan være sammen med.

5.3.1 Resiliens og «Well-being» gjennom PERMA

I denne delen skal jeg gjøre rede for sammenhenger mellom elevenes uttalelser og de ulike elementene av PERMA. Kan vi finne støtte til deres opplevelser og identifisere eventuelle mangler? Gir de indikasjoner på en god opparbeid resiliens og opplever de «Well-being»?

Som nevnt tidligere defineres resiliens som evnen til å stå på til tross for store utfordringer, og «Well-being» som en tilstand og prosess som muliggjør trivsel, læring og mestring (Lassen, 2017). De fem elementene for å oppnå «Well-being» og fremme resiliens er forkortet som PERMA:

- En overvekt av positive emosjoner i hverdagen.
- Indremotivert engasjement ovenfor det en driver med.
- Positive relasjoner som oppleves som en trygghetsbase.
- Opplevelsen av meningsfullhet.
- Erfare prestasjoner gjennom innsats over tid. (Lassen, 2017. s. 138-139)

Vi ser at to av elevene, Per og Sara, trives godt på skolen generelt. Mens for Frank er det vanskelig. Som nevnt har Per og Sara venner både på og utenfor basen, mens Frank ikke har venner utenfor basen og forteller at han har kun en venn på sin base. Alle kan fortelle at de trives på basen og at de ikke ville endret på sin skolehverdag om de fikk mulighet til det. Alle forteller om gode relasjoner til lærerne på basen og er positive til at de faglig mestrer og at oppgavene er tilpasset i større grad enn hos klassen. Dette stemmer overens med det Lassen (2017) presenterer i sin undersøkelse, hvor elevene beskrev den positive interaksjonen med lærere og medelever som en faktor som økte deres «Well-being». Basen gir de også større arbeidsro og tilhørighet. Slik jeg forstår det kan vi se at elevene opplever positive emosjoner knyttet til sin hverdag i spesialpedagogisk base. Når det gjelder i klassen, forteller alle tre om tidligere tilfeller av mobbing eller følelsen av å være annerledes og ikke passe inn. De positive emosjonene som Per og Sara opplever går på det sosiale, at de opplever å ha venner og tilhører miljøet til elever som ikke er en del av basen. Frank, som nevnt, viser ikke til positive emosjoner knyttet til deltakelse i klassen. For Frank og Per kan vi se at det faglige sammen med klassen ikke gir positive emosjoner.

Per og Sara forteller om motivasjon knyttet til fag som er bygget opp rundt deres interesser, og at de får arbeidserfaring. Det kan også tenkes at deres følelse av tilhørighet og deres venner bidrar til at de virker positive og motiverte for skolen. Frank føler ingen motivasjon for å dra på skolen, som han selv sier, så er han bare der. Dermed kan vi nok si at slik skolehverdagen til Frank er, så kjenner han nok ikke på noen særlig grad av indre motivasjon, som Per og Sara uttrykker at de gjør.

Per og Sara opplever positive relasjoner elev-elev både på basen og klassen og lærer-elev i basen. Frank opplever positive relasjoner elev-elev, selv om det kun er snakk om en venn. Frank opplever også lærer-elev relasjonen som god på basen. Dermed, selv om det er i forskjellig grad, opplever elevene positive relasjoner i sin skolehverdag. Alle elevene forteller at de opplever ulike fag som meningsfulle og kan fortelle om konkrete situasjoner senere i sitt liv der de vil ha nytte av det de jobber med i fag. Sara forteller også om arbeidserfaringen hun får og hvor viktig den er for henne. Det er vanskelig for meg å vurdere i hvilken grad det de holder på med på skolen er meningsfullt, men det de sier indikerer at de har en skolehverdag hvor de ser nytten i det de jobber med.

Sara er ganske nøyaktig når hun sier at det de gjør på skolen kan være vanskelig, men så lenge man har troen på seg selv og fortsetter å jobbe, så klarer man det som er vanskelig også. Dette viser at hun har erfart at innsats over tid kan gi mestring. For Per kommer det fram at han ikke opplever å mestre alle fag når han er på basen, men at han synes det går bra i fagene nå. Selv om Per ikke er like nøyaktig som Sara, så er det ikke utenkelig at beskrivelsene som indikerer å være i den nevnte flytsonen faglig og gleden av å lære noe nytt, sammen med hans positivitet, er indikasjoner på at han har opplevd at innsats over tid gir han mestringsopplevelser. Frank beskriver det egentlig ganske likt slik som Per opplever det. Frank beskriver også sine opplevelser faglig som indikerer at han er i flytsonen og får utfordring. Dermed er det ikke utenkelig at Frank også har fått opplevd at innsats over tid gir mestring.

Som nevnt over er «Well-being» «både en tilstand og en prosess. Den beskrives som en positiv og blomstrende vekstspiral som muliggjør trivsel, mestring og læring. Når miljøet legger til rette for «Well-being», vil prosessen flyte naturlig» (Lassen, 2017, s. 138). I likhet med «flow» kan vi vurdere graden av «Well-being» og resiliens gjennom PERMA for å si noe om skolehverdagen til elevene. Et godt inkluderende skolemiljø dekker alle PERMA-elementene ifølge Lassen (2017). Vil vi se en sammenheng mellom opplevelsen av PERMA-elementene og elevenes uttalelser om sin skolehverdag i spesialpedagogisk base? Per og Sara ser vi har en hverdag som dekker PERMA-elementene da de begge opplever flere positive emosjoner i hverdagen, har indre motivasjon, opplever det de holder på med som meningsfullt, har positive relasjoner og opplever mestring gjennom innsats over tid. Det er grunn til å tro at de opplever «Well-being» og har bygget opp sin resiliens gjennom PERMA-elementene. Det er samsvar mellom elevenes uttalelser om at de er inkludert og at de er en del av et godt inkluderende læringsmiljø som dekker alle elementene.

I Franks tilfelle har han en del positive emosjoner knyttet til basen, men opplever en del negative emosjoner i hverdagen knyttet til klassen. Frank gir ingen inntrykk om indre motivasjon, men ser i det minste nytten av det de arbeider med på skolen. Franks positive relasjoner på skolen begrenser seg til en venn og lærerne på basen, og han opplever flere negative relasjoner gjennom sin tilknytning til klassen. Dermed kan vi se at det også er samsvar mellom mangelen på oppfylte PERMA-elementer og Franks subjektive opplevelse, hvor han sier han ikke er inkludert. Jeg mener det framstår som at Frank har en svak resiliens og dermed møter de ulike utfordringene med liten tro på seg selv. I Franks tilfelle ville skolehverdagen blitt vanskeligere dersom han ikke hadde hatt et tilbud i spesialpedagogisk base, det er tross alt her han har noen av sine positive emosjoner. Når det er sagt, så kan vi undres på om den spesialpedagogiske basen også har vært en faktor som gjør at han ikke opplever inkludering.

5.4 Sammendrag av drøfting

Formålet med denne studien var å se på hvordan elever i videregående skole beskriver sin skolehverdag i spesialpedagogiske baser. Det ble utformet tre forskningsspørsmål:

FS1: Hvordan beskriver de sin opplevelse av inkludering?

FS2: Hvordan beskriver de faglig tilhørighet?

FS3: Hvordan beskriver de sin sosiale tilhørighet?

Som ble retningsgivende for å besvare studiens hovedproblemstilling:

«Hvordan beskriver elever i videregående skole sin skolehverdag i spesialpedagogiske baser?» Det er denne problemstillingen som besvares i studien, men for å svare på dette må vi også finne ut om elevenes skolehverdag i klassen, da det å delta sammen med klasse ofte er en del av hverdagen til elever i tilbud som spesialpedagogiske baser.

Alle elevene vektlegger den sosiale dimensjonen når de redegjør for opplevelsen av inkludering i sin skolehverdag. I all hovedsak er det elev-elev relasjonen som vektlegges, men også elev-lærer relasjonen i basen nevnes som en viktig del av opplevelse rundt inkludering. Det er altså gode relasjoner som er den viktigste årsaken til opplevelsen av inkludering. I denne studien forteller to elever at de er inkludert, mens en elev ikke har den opplevelsen. I disse tilfellene er det relasjoner, på godt og vondt, som nevnes som begrunnelse for hvordan de opplever inkludering. Nordahl-rapporten (2018), som er nevnt i studiens innledning, viser til at elever som er på små grupper også trives dårligere og opplever sosial isolasjon, og at dagens spesialpedagogiske system er ekskluderende (Nordahl, et al., 2018). I Franks tilfelle

kan det se ut som det er samsvar. Han gir mye av «skylden» for at han ikke opplever vennskap på hans deltakelse i spesialpedagogiske baser opp igjennom årene. Han opplever nå en sosial isolasjon fra elever som tilhører klassen. Frank forteller om en hverdag sammen med klassen som gir meg et bilde av at han nærmest er usynlig. Dette bildet skapes gjennom hans beskrivelser om å bevisst stille seg i bakgrunnen, være passiv under gruppearbeid, eller når han selv forteller at elevene prater med hverandre, men ikke med han. Etter all sannsynlighet er det flere elever i denne klassen som ikke ville kjent seg igjen om de skulle bli konfrontert med «mobbing» av Frank, men det er uansett Franks subjektive opplevelse, og det er hans sannhet. Nøkkelordet her er vennskap. Vennskap som en trygg og ekte relasjon til andre elever, om andre ting enn bare skole, en annen type felleskap enn hva de har som klassekamerater. Det er jo nettopp vennskap som Per og Sara opplever og betegner som grunnen til deres opplevelse av å være inkludert, og det er vennskap Frank etterlyser. Det er sannsynlig at det er all tid på basen som har en del av skylden for det han erfarer. Nilsen (2017) sier at for de omtalte dimensjonene ved inkludering gjelder det at de vil være avhengige av vurderinger mellom hensyn til fellesskap og tilpasning. I Franks tilfelle har det blitt gjort noen vurderinger av hvordan skolehverdagen tilpasses hans behov. Frank beskriver selv den kaos-følelsen det er å være sammen med klassen, hvor vanskelig det er faglig og mengden av bråk. Dette har resultert i at han har forlatt klasserommet og noen ganger dratt hjem. Mange klasserom framstår som psykososialt sårbare læringsmiljøet med mye støy og uro (Befring, referert i Nyborg & Mjelve, 2017). Dette kan gi dårlige vilkår for ro og mulighet til å fokusere.

Intervjuet med Frank gir inntrykk av at klassen ikke klarer å tilpasse seg hans behov. Nilsen (2017) sier at vi ikke kan utelukke at en elev som er organisatorisk plassert i ordinær klasse, likevel føler seg ensom og faglig utenfor. Hva ville det gjort med Frank om han skulle vært i klassen og opplevd å ikke strekke til dag etter dag? Dette illustrer kompleksiteten i å skulle ha en skole for alle, der alle skal passe inn. Det er ikke så enkelt som det blir framstilt av Nordahl et al. (2018) når de viser til at elever i spesialpedagogisk base og andre mindre grupper vil oppleve sosial isolasjon og trives dårlig på skolen. Det er gjennom basen Frank har fått den roen han trenger og dermed er også følelsen av kaos borte. Han mestrer fagene i større grad og antyder at han ser nytten av det han lærer.

I Per og Saras tilfelle er det ikke samsvar med kritikken fra Nordahl et al. (2018). Sara opplevde den omtalte sosiale isolasjonen når hun var en del av klassen, men fant sin tilhørighet i basen, både sosialt og faglig. Etter å ha blitt en del av basen har hun også etablert

vennskap med flere elever. Nilsen (2017) og Lassen (2017) påpeker at elever som får sin opplæring organisert utenfor klassen kan oppleve både en bedre sosial tilhørighet og et større felleskap. Som nevnt tidligere skriver Høybråten Sigstad (2017) at tidligere forskning har vist at noen elever opplever ensomhet og avvisning fra andre. Det er ikke tilfelle for to av elevene i denne studien. For Per har ikke hans tilknytning til spesialpedagogisk base gitt han utfordringer med å få eller opprettholde vennskap med elever i klassen eller på skolen generelt. Det samme gjelder Sara, som gjennom sin base har opplevd mestring, tilhørighet, og slik jeg tolker det, fått selvtilliten til å delta sammen med andre og etablere vennskap. Både Per og Sara forteller at de ikke ville endret noe på sin skolehverdag. De har venner som de også er sammen med utenfor skolen, både fra basen og klassen. Denne studiens funn er i tråd med Lassen (2017) sine oppdagelser, som i sine studier viser til den samlede opplevelsen etter flytting til alternativt videregående skole. Det skjedde da en «tydelig positiv forandring som ble beskrevet som å gå fra følelser av håpløshet til framtidstro, fra mistrivsel til trivsel og fra lav motivasjon til høy positiv læring» (Lassen, 2017, s. 143). Beskrivelsene til elevene som deltok i denne studien tolker jeg til at det var det positive sosiale samspillet med lærere og medelever som økte deres «Well-being».

En spesialpedagogisk base, slik jeg forstår det, handler blant annet om å kunne tilby elever å være innenfor. Som Buli-Holmberg (2017) sier, så er en viktig side med inkludering at elever skal få oppleve å være innenfor. Det dreier seg om å få mulighet til å oppleve tilhørighet i det læringsmiljøet de deltar i. Jeg mener at dersom en elev ikke opplever å være innenfor i sin klasse, må det finnes et alternativt tilbud. Selvfølgelig skal vi strebe etter, og gjøre det vi kan for at læringsmiljøet i klassen blir godt for alle elevene, men det er så absolutt ikke slik at noen elever fortjener å måtte «vente» på at det skal bli «godt nok». De skal oppleve å være innenfor, snarest mulig. For elever som lever med utfordringer, kan tilbud liknende spesialpedagogiske baser gi dem troen på seg selv og motet til å utvikle seg videre og dermed øke sin resiliens både faglig og som menneske (Lassen, 2017). I basen, slik alle funn indikerer i denne studien, får de oppleve å mestre i fag over tid, istedenfor å feile. De får gode relasjoner, som de kanskje har manglet tidligere.

Et interessant funn er at ingen av elevene i denne studien nevner elev-lærer relasjonen i klassen som viktig. Det er ikke vanskelig å forstå at opplevelsen av oppfølging vil bli større om man er en del av en mindre gruppe. Men jeg tror også det handler om kompetanse, i mange tilfeller har ikke læreren i klassen en spesialpedagogisk kompetanse, mens det er flere med denne kompetansen som jobber i baser, og det kan spille en viktig rolle. Den påstanden

er i tråd med det Hamre & Pianta (referert i Buli–Holmberg, 2017) skriver om at lærerens evne til å bygge relasjoner og legge til rette for et godt læringsmiljø har stor betydning for elevens trygghet og trivsel.

Amundsen (2014) viser til flere gode opplevelser rundt å høre til i organiseringer som spesialpedagogisk base. Elever kan oppleve å få tilpasninger etter deres behov, for eksempel varighet på økter og toleranse for individuelle behov. Markussen et al. (2019) viser også til at for en del elever er det utvilsomt riktig, både i forhold til sosialt og faglig utbytte å få undervisning i egne baser. Selv om det virker som at de spesialpedagogiske basene til Per og Sara lykkes å skape en god skolehverdag for elevene sine, så vil opplevelsen være individuell. Den spesialpedagogiske basen til Frank kan ha et godt tilbud, men det er ifølge Uthus (2020) eleven som sitter på sannheten om inkludering. Jeg kan ikke si at en elev er inkludert fordi jeg objektivt vet at han mestrer faglig og deltar sammen med klassen og/eller spesialpedagogisk base. Når eleven selv, slik som i Franks tilfelle, sier han ikke er inkludert, så er det etter min mening en sannhet. Derfor opplevde jeg Nordahl et al. (2018) sine uttalelser om det spesialpedagogiske system som i overkant kritisk. Det er ikke så enkelt at man kan generalisere med å si at spesialpedagogiske baser/tilrettelagte avdelinger er et godt eller et dårlig tilbud. Vi skal huske på kravet om at opplæringen skal være tilpasset den enkeltes evner og forutsetninger (Oppl. §1-3), som fører til at likeverdige muligheter ikke kan ivaretas ved å gi alle samme tilrettelegging. For noen, slik denne studien viser, er spesialpedagogisk base et godt og viktig tilbud. Det handler om hvordan hver enkelt skole jobber for å sikre at hver unike elev har det bra på skolen. At elevene har det bra. må etter min mening, alltid ligge som en grunnmur for det videre arbeidet.

Som nevnt i kapittel 2.2.2 viser Uthus (2020) til opplevelseskriteriet når vi snakker om stigmatiseringsbegrepet:

Mens noen elever kan oppleve normalisering i ordinær undervisning og stigmatisering ved å bli tatt ut av klassen, kan andre elever oppleve det motsatte: som stigmatisering i ordinær opplæring og normalisering i segregerte tiltak. Sett i dette lyset kan normalisering, i tråd med vår spesialpedagog, forstås som aksept for den som er forskjellig, forskjelligheten og de behovene som følger med denne. Stigmatisering vil da oppstå hvis man handler på tvers av dette, med påfølgende negative opplevelser for den det gjelder. (Uthus, 2020, s. 40)

Dermed legges en utvidet forståelse for inkludering til grunn, hvor noen elever best kan oppnå inkludering i segregerte felleskap. Funn i denne studien bekrefter Uthus (2020) sin forståelse. To av elevene mener de er inkludert, og drøftingen viser eksempler på hvorfor det er bedre for dem å være på basen. Deres opplevelser i klassen har blitt drøftet, og den opplevelsen av stigmatisering i klassen som Uthus presenterer, går igjen i uttalelsene til elevene i denne studien.

6 Avslutning og implikasjoner

Denne studien viser at de tre elevene som har deltatt, har en god hverdag på spesialpedagogisk base. Det er en hverdag som preges av gode relasjoner elev-elev og lærer-elev, det er faglig mestring og arbeid som elevene ser nytteverdi i. Elevene opplever å være i flytsonen faglig. Basen oppleves som trygg og evner i større grad å tilpasse seg hver enkelt elev, sett i sammenheng med opplæringsloven §9a-3, om det psykososiale miljøet. Første ledd presiserer at et godt psykososialt miljø er et miljø der eleven opplever trygghet og en sosial tilhørighet. Det framstår som disse spesialpedagogiske basene har et miljø som fremmer elevenes resiliens og «Well-being». Men vi ser også at en slik hverdag kan gi negative konsekvenser for noen. En av elevene i denne studien opplever å bli fryst ut og føler at han har lav sosial tilhørighet utenfor basen. Dette mener han er fordi han har vært ekskludert fra de andre i lang tid. Markussen et al. (2019) skriver at forskningen ikke gir entydige svar på hva som er den beste måten å organisere spesialundervisning på. Likevel indikerer forskning at, for de fleste, vil det være en fordel å ha tilknytning til den ordinære klassen, mens for noen vil det være en fordel å ta del i organiseringer som spesialpedagogisk base. Denne studien viser at spesialpedagogiske baser bør anerkjennes som et positivt tiltak for noen elever, med flere positive enn negative konsekvenser. Det må selvfølgelig vurderes individuelt og sikres at det er riktig for den enkelte å delta i slike tilbud. Holdningen må ikke være «å skjære alle over en kam». For å ivareta alle elever må dette tilbudet eksistere. Selvfølgelig skal vi fortsatt strebe etter å gjøre klassen til en arena der alle opplever inkludering, men når det ikke er tilfelle, kan denne studiens elever fortelle om **hvordan spesialpedagogiske baser gir dem en god skolehverdag.**

La meg ta dere med tilbake til starten av kapittel 2.1 hvor jeg presenterte et spenningsfelt i spesialpedagogikken, nemlig hvilken forståelsesmåte og hvordan barns utfordringer blir definert. Hausstätter (2014) beskriver den patologisk forståelsesmåte som omfatter et individsentrert fokus, en organisatorisk forståelsesmåte hvor problemer oppstår som en reaksjon på strategier og løsninger i samfunnet og den sosiale forståelsesmåten der synet er basert på at funksjonshemming er et produkt av måten vi forstår og oppfatter det samfunnet vi er en del av.

Hvor bevisste er de som jobber i skolen og de som jobber med spesialundervisning på hvilken forståelsesmåte man innehar eller som preger miljøet på arbeidsplassen? I løpet av mine ni år med spesialpedagogisk arbeid i forskjellige skoler har det vært et minimalt fokus på dette. Jeg

har møtt soleklart mest av et individsentrert fokus, som Hausstätter (2014) presenterer som en patologisk forståelsesmåte. Det er for mye fokus på de utfordringer/problemer som eleven har. I Franks tilfelle kan man spørre seg om det har vært et individsentrert fokus som ligger til grunn for hans tilstedeværelse i spesialpedagogiske baser. Ble det vurdert om problemene oppsto som en reaksjon på de løsningene og strategiene som var i klassen (les: organisatorisk forståelsesmåte) eller var det miljøet og våre holdninger bidro til å skape/opprettholde utfordringer (les: sosial forståelsesmåte). Man kan spørre seg om problemene i dette tilfellet ikke lå hos Frank, og at en annen forståelsesmåte kunne fjernet eller begrenset utfordringene, slik at Frank kunne deltatt sammen med sin klasse.

Poenget med å ta opp de ulike forståelsesmåtene på dette tidspunktet av studien er at jeg ikke ønsker en stor drøfting av et spenningsfelt som kunne vært en masteroppgave alene, men heller for å illustrere den rollen denne bevisstheten kan ha for skolehverdagen i spesialpedagogiske baser. Det er stor forskjell på å bli «plassert» i et slikt tilbud fordi enkelteleven har en utfordring med å være i klassen versus fordi klassen har en utfordring med å tilrettelegge for han. Da ligger det med en gang en helt annen bevissthet rundt situasjonen til eleven.

Hvordan kan vi tilrettelegge på best måte? Hvordan skal klassen gjøre de tilpasninger som trengs? I slike tilfeller kan spesialpedagogiske baser bidra med å bygge opp resiliens og «Well-being», istedenfor å være en permanent plassering.

Denne studien kan forhåpentligvis bidra til ettertanke for lærere, skoleledere og øvrige involverte. Kanskje skapes en diskusjon innad i deres miljø om de såkalte «segregerende» tilbudene og ikke minst om hvordan man jobber for å sikre best mulig tilbud til hvert enkeltindivid. I hvilken grad tar vi hensyn til elevenes subjektive opplevelser? Bli elever plassert på et grupperom fordi det ikke fungerer i klassen, eller er det en plan bak tiltaket? Jeg håper denne studien og allerede eksisterende teori kan bidra til at flere forsker og/eller diskuterer i sitt miljø om dagens organiseringer i skolen faktisk bidrar til å skape forskjeller og gjør noen annerledes. Men da **ikke** med mål om å fjerne, men heller styrke de «segregerende» tiltakene gjennom solid kompetanse og som en naturlig del av skolen.

Referanseliste

- Amundsen, M. (2014, 11.februar). Ungdoms opplevelse av spesialskole og overgang til videregående utdanning. *Utdanningsforskning.no*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/ungdoms-opplevelse-av-spesialskole-og-overgang-til-videregaende-utdanning/>
- Buli–Holmberg, J. (2017). Lærerrollen og inkludering. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold: Sett i spesialpedagogisk perspektiv (s.90-114)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Csikszentmihalyi, M. (2014) *Flow and the Foundations of Positive Psychology: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Gilje, N. & Grimen, H. (2018). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hausstätter, R.S. (2014). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer: Mellom ideologi og virkelighet (2. utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Høybråten Sigstad, H.M. (2017). Vennskap på like fot – Inkludering av elever med utviklingshemning. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold: Sett i spesialpedagogisk perspektiv (s.199-219)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P.A., Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode (5.utg.)*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju (3.utg.)*. Oslo: Gyldendal.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori: tradisjoner, posisjoner og diskusjoner(2.utg.)*. Oslo: Novus forlag.
- Lassen, L.M.(2017). Inkludering ved å fokusere på elevenes resiliens og «well-being». I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold: Sett i spesialpedagogisk perspektiv (s.135-154)*. Oslo: Universitetsforlaget
- Markussen, E., Carlsten, T.C., Grøgaard, J.B. & Smedsrud, J. (2019). «... respekten for forskjelligheten ...»: En studie av spesialundervisning i videregående opplæring i

- Norge skoleåret 2018–2019.*(NIFU rapport 12/2019). Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2626316/NIFUrapport2019-12.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Melby-Lervåg, M. & Bø Wie, O. (2018, 27. april). Glemte dere forskningen, Nordahl?. *Morgenbladet*. Hentet fra <https://www.morgenbladet.no/ideer/kronikk/2018/04/27/glemte-dere-forskningen-nordahl/>
- NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4.utg). Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle felleskap. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold: Sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s.15-37). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilsen, S. & Bjørnsrud, I. H. (2018, 26.oktober). Tanker om fremtidens spesialpedagogikk - et tilsvaer til Nordahl-rapporten. *Utdanningsnytt.no*. Hentet fra <https://www.uttanningsnytt.no/fagartikkel-spesialpedagogikk/tanker-om-fremtidensspesialpedagogikk---et-tilsvaer-til-nordahl-rapporten/110240>
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B.W., Wang, M.V., Martinsen, J., Vold, E.K., Paulsrud, P. & Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget
- Nyborg, G. & Mjelve, L.H. (2017). Innagerende atferdsvansker og inkludering. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold: Sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s.181- 195). Oslo: Universitetsforlaget
- Nyeng, F. (2018). *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget
- Olsen, M.H. (2013). *En inkluderende skole?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Olsen, M.H., Planting Mathisen, A.R. & Sjøblom, E. (2016). *Faglig inkludert?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven>

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

Ulleberg, I. (2014). *Kommunikasjon og veiledning* (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget

UNESCO (1994). *The Salamancastatement and framework for action on special needs education*. Paris: UNESCO

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

Vedlegg 1

Intervjuguide

Tema	Spørsmål	Stikkord for mulige oppfølgingsspørsmål
Faglig tilhørighet	- Hvordan vil du beskrive arbeidet i fagene på skolen?	På hvilken måte er det bra/dårlig?
Faglig tilhørighet	- Er det noen fag som er bedre/dårlige enn andre? Hvilke?	- 1: Hvordan vil du beskrive det som er bra/fungerer i akkurat dette faget? 2: Hva er det som gjør de andre fagene dårligere?
Faglig tilhørighet	- Beskriv din opplevelse av mestring i fag på skolen?	- Hvordan oppleves mestring i fagene sammen med klassen?

		<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan oppleves mestring i fagene i basen?
Faglig tilhørighet	<ul style="list-style-type: none"> - Fortell meg om de fagene du opplever å mestre? 	<ul style="list-style-type: none"> - Lærer. - Type oppgaver. - Tidsbruk. - Organisering.
Faglig tilhørighet	<ul style="list-style-type: none"> - Fortell meg om de fagene du ikke mestrer? 	<ul style="list-style-type: none"> - Lærer. - Type oppgaver. - Tidsbruk. - Organisering. - Hva mener du kunne vært gjort annerledes?
Faglig tilhørighet	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan opplever du at arbeidet i fag er meningsfylt? 	<ul style="list-style-type: none"> - Gir det mening? - Vil du ha bruk for det du lærer? - Tror du andre elever jobber med andre ting?
Faglig tilhørighet	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan har de ulike fagene en 	

	betydning/mening for deg og ditt liv?	
Faglig tilhørighet	- Hvordan er det å jobbe med fag på den spesialpedagogiske basen og ikke i klassen?	- Hva er det som gjør det bra/dårlig?
Faglig tilhørighet	- Hvordan oppleves det når du deltar sammen med klassen i fag?	- Lærer. - Type oppgaver. - Tidsbruk. - Organisering. - Hva mener du kunne vært gjort annerledes?
Faglig tilhørighet	Beskriv din motivasjon for å være på skolen?	- I fag? - Spesielle fag? - Generelt?
Sosial tilhørighet	- Hvordan trives du på skolen?	- Hva er viktig for at man skal trives?

	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan trives du i den spesialpedagogiske basen? 	<ul style="list-style-type: none"> - Beskriv hva som er bra/dårlig? (medvirkende årsak for trivsel)
	<ul style="list-style-type: none"> - Kan du beskrive hvordan din trivsel er i spesialpedagogisk base sammenlignet med klassen? 	<ul style="list-style-type: none"> - Hva er bra/dårlig med klassen/basen.
	<ul style="list-style-type: none"> - Har du noen venner på skolen? 	<ul style="list-style-type: none"> - Hvor mange sånn ca? - Hvor henger du med dem? - Er de i basen eller andre klasser? - Ingen venner: Hvordan oppleves det å ikke ha venner på skolen?
	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan vil du beskrive det vennskapet til andre som du opplever på skolen? 	<ul style="list-style-type: none"> - Sterkt - «bestevenner» - Skolekamerater.

		<ul style="list-style-type: none"> - Er det noen av disse du er sammen med på ettermiddagstid? -
	<ul style="list-style-type: none"> - Beskriv hvordan du opplever friminuttene på skolen? 	<ul style="list-style-type: none"> - Hva gjør at det oppleves slik?
	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan opplever du deltakelsen med klassen? 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Føler du at du bidrar i klassen? 	<ul style="list-style-type: none"> - Oppgaver - Avgjørelser
Inkludering	Hvordan vil du forklare begrepet inkludering?	Er du inkludert?
	Om det var en ting til jeg kunne spurt deg om, som jeg ikke har gjort allerede. Hva ville det vært?	

Vedlegg 2

Informasjonsskriv og samtykke

Vil du delta i forskningsprosjektet

” *Positiv segregering* ”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *få elevens beskrivelser av sin skolehverdag i spesialpedagogiske baser*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I min masteroppgave ønsker jeg å finne ut mer om organiseringsformen spesialpedagogisk base. Jeg ønsker å undersøke om du som elev selv mener du er inkludert faglig og sosialt, og din opplevelse av sosial tilhørighet. Dette for å gi meg selv og kolleger kunnskap som kanskje kan bidra til å gjøre organiseringen bedre for nåværende og framtidige elever. Det er også ønskelig å belyse om det finnes positive sider med såkalte «segregerende tilbud» som noen forskere mener spesialpedagogiske baser er.

Masteroppgaven har problemstillingen:

«Hvordan beskriver elever i videregående skole sin skolehverdag i spesialpedagogiske baser?»

- Hvordan beskriver de sin opplevelse av inkludering?
- Hvordan beskriver de faglig tilhørighet?
- Hvordan beskriver de sin sosiale tilhørighet?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UIT – Norges arktiske universitet / institutt for lærerutdanning og pedagogikk er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er valgt ut for å delta fordi du har din skolehverdag i spesialpedagogisk base og har et tilrettelagt løp. Du har/har hatt deler av din skolehverdag i ordinær klassen, derfor har du forutsetninger for å beskrive din skolehverdag med en forståelse av begge organiseringsformene. Det er i utgangspunktet to elever som deltar i denne undersøkelsen, men ved behov vil flere elever intervjues.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju. Intervjuet inneholder spørsmål om dine beskrivelser rundt blant annet:

- Det faglige på skolen, for eksempel om du opplever mestring eller om det faglige arbeidet oppleves som meningsfullt.
- Din sosiale tilhørighet, for eksempel spørsmål om venner, aktiviteter i friminutt eller opplevelser i deltakelse med ordinærklassen.
- Opplevelsen av å være inkludert, for eksempel spørsmål om opplevelsen av å være en del av felleskapet på skolen.

Dine svar fra intervjuet blir tatt opp på lydopptak.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du likevel når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Min veileder Anne-Mette Bjøru ved UIT- Norges arktiske universitet vil ha tilgang til opplysninger i min oppgave.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger vil navnet ditt erstattes med en kode. Det samme gjelder bosted og skolenavn som heller ikke skal kunne identifiseres.
- Lydopptaket vil bli lagret på en forskningsserver som er spesiallaget for å håndtere slik informasjon og senere slettet.
- Informantene bes om å ikke bruke navn når de prater om medelever og lærere, at de prater anonymisert og generalisert.
- Transkriberingen lagres låst i eget skap i et låst rom. Disse data vil også fjernes med prosjektets slutt.
- Elevene skal ikke kunne gjenkjennes i denne oppgaven. De eneste opplysningene som oppgis vil være at det er elever ved en videregående skole i Norge, som er en del av en spesialpedagogisk base eller lignende tilbud, og at elevene har tilrettelagt løp.
- Det er jeg (Thomas Sigurd Bertheussen) som intervjuer, lagrer data og bearbeider dem.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai 2021, slettes også lydopptak og transkribering.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UIT – Norges arktiske universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

UIT – Norges arktiske universitet ved:

- Student Thomas Sigurd Bertheussen. Mail: Thomas.bertheussen@tffk.no – Tlf: 46784001
- Veileder Anne-Mette Bjøru. Mail: anne.m.bjoru@uit.no - Tlf: 4778450120
- Vårt personvernombud Joakim Bakkevold. Mail: personvernombud@uit.no – Tlf: 776 46 322 og 976 915 78

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Anne-Mette Bjøru
(veileder)

Thomas Sigurd Bertheussen
(Student)

Samtykkeerklæring

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

- Å delta i intervjuet
- At Thomas Sigurd Bertheussen kan gi opplysninger om meg til prosjektet

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

