



UiT Norges arktiske universitet

Inkludering og elever med vedtak om spesialundervisning

«Inkluderingsjaget» i videregående skole

Bergheim, Marit-Sofie

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

PED-3903 Mai 2021

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	iv
Forord.....	v
1 Innledning.....	1
1.1 Problemstilling.....	2
1.2 Begreper.....	2
1.3 Oppgavens oppbygging.....	4
2 Teori.....	5
2.1 Hva er inkludering?.....	5
Salamanca erklæringen.....	5
Inkludering i et historisk lys.....	7
2.2 Spesialundervisning.....	15
3 Metode.....	19
3.1 Kvalitativ forskningsmetode.....	19
3.2 Fenomenologi.....	20
3.3 Utvalg av informanter.....	21
3.4 Presentasjon av informantene.....	22
3.5 Utforming av intervjuguide.....	23
3.6 Min rolle og gjennomføring av intervjuene.....	24
3.7 Transkribering.....	24
3.8 Analyse.....	25
3.9 Studiens kvalitet.....	26
3.10 Ethiske betraktninger.....	28
3.10.1 Ethiske dilemmaer.....	29
4 Presentasjon av resultater og funn.....	31
5 Drøfting.....	39

5.1.1	Forsknings spørsmål.....	39
5.1.2	Inkludering	39
5.1.3	Segregering.....	42
5.1.4	Organisering	46
5.1.5	Elevens stemme.....	49
6	Oppsummering og Konklusjon	53
6.1	Veien videre.....	56
7	Litteraturliste	57
8	Vedlegg	59
8.1	Infoskriv og samtykkeerklæring vedlegg nr 1	59
8.2	Intervjuguide vedlegg nr 2.....	62
8.3	NSD vedlegg nr 3	64

Figurliste

Figur 1	Inkluderingens treenighet	9
Figur 2	Different types of definition of inclusion and their hierarchical relations	14

Sammendrag

Dette masterprosjektet tar for seg fenomenet inkludering og hvordan det arbeides med inkludering i videregående skole. Begrepet inkludering har en sentral plass i politiske styringsdokumenter, men det kommer ikke frem en bestemt måte hvordan begrepet skal tolkes, utføres og håndteres. Målet med oppgaven er å undersøke hva lærere i videregående skole forteller om inkludering av elever som har vedtak om spesialundervisning. Studien belyses igjennom følgende problemstilling og forskningsspørsmål:

«Hva forteller lærere i videregående skole om arbeidet for å inkludere elever med vedtak om spesialundervisning?»

Forskningsspørsmål 1: Hvordan forstår læreren inkluderingsbegrepet?

Forskningsspørsmål 2: I hvilke sammenhenger er det hensiktsmessig å ikke ha elevene i klasserommet i ordinær opplæring?

Forskningsspørsmål 3: Hvordan organiseres det for å få til inkludering av elever med vedtak om spesialundervisning?

Forskningsspørsmål 4: Hvordan organiseres det for elevenes egen stemme i inkluderingsprosessen?

Studien er en kvalitativ forskning hvor intervju er blitt benyttet for å samle inn data.

Intervjupersonene var tre lærere fra samme skole.

Funnene tyder på at informantene har en felles forståelse av begrepet inkludering, alle mener det har noe med tilhørighet i et felleskap. De trekker også frem ulike punkter innenfor det faglige og sosiale. De ulike informantene forteller også om viktigheten av å inkludere elever som mottar spesialundervisning både i og utenfor ordinær undervisning. Det vektlegges også det å tilpasse undervisningen for den enkelte elev. Studien viser også forskjeller i tankegangen til lærerne om hvor åpen de er for et segregert tilbud av spesialundervisning.

Forord

Denne masteroppgaven symboliserer slutten på en 5åring lang utdannelse med UiT. Dette har vært en spennende, lærerik og svært travel prosess. Inkludering i utdanningsprosessen har vært noe jeg alltid har interessert meg for gjennom hele utdanningsløpet mitt. Så valg av tema innenfor det spesialpedagogiske felte med inkludering som fokus følte jeg traff mitt interessefelt veldig. Full jobb vedsiden av full utdanning var ingen spøk, men jeg er så stolt av å si at jeg faktisk har klart det!

Jeg ønsker også å takke min veileder Fredrik Danielsen for all hjelp i med og motgang under hele skriveprosessen. Ønsker også å takke mine nærmeste familie og venner for støtte og all veiledning i alle oppturer og nedturene det har vært disse lange to årene. Spesielt mine to fantastiske tantebarn som har gitt meg glede og motivasjon på ellers tunge skrivedager.

Min arbeidsplass med alle mine kollegaer og her en stor takk til Silje Uteng for støtte, forståelse og motivasjon til å fullføre.

Jeg vil avslutte med å takke mine informanter som tok seg tid til å besvare mine spørsmål å dele sine erfaringer.

Jeg gleder meg til å være en spesialpedagog som har mulighet til å gjøre en forskjell for fremtidige elever.

Sørreisa, 18.05.2021

Marit-Sofie Bergheim

1 Innledning

I denne oppgaven skal jeg ta for meg inkludering som fenomen, som er et komplekst begrep som kan forstås på ulike måter. Mål for studien er å undersøke hvordan læreren legger til rette og inkluderer for de elevene som har vedtak om spesialundervisning. Hva som er best for den enkelte og hva som er felleskapets beste kan ofte bli et dilemma.

Hvordan vi i den norske skolen forstår fenomenet inkludering har røtter fra Salamanca-erklæringen (1994) hvor begrepet fremheves og virkeliggjøres. I Salamanca-erklæringen (1994) forklares fenomenet at i en inkluderende skole skal alle barn lære sammen, uavhengig av deres vansker, behov og ulikheter.

Er vi i dagens skole vitne til et «inkluderingsjag» hvor elevens beste og egen stemme kommer i andre rekke?

Jeg vil starte min oppgave med problemstillingen, en kort forklarelse av begrepet før jeg gir en redegjøring for oppgavens oppbygning. Videre tar jeg for meg teori om inkludering, spesialundervisning og tilpasset opplæring før jeg nevner problemstillingen og valg av metode jeg benytter i mitt forskningsprosjekt. I metodedelen vil jeg også presentere informantene og intervjuguiden. Så vil jeg se på de etiske betraktningene som er belyst i mitt prosjekt. Videre vil jeg belyse funnene og tar resultat og drøfting felles. Jeg avslutter med en konklusjon hvor jeg ser på aktualiteten av forståelsen av begrepet som sett i sammenheng med valgt teori. Helt til sist i oppgaven min ligger vedleggende til oppgaven; infoskriv, samtykkeerklæring, informasjonsguide og NSD sin godkjenning av prosjekter. Jeg vil også belyse oppgavens struktur i punkt 1.3.

Noen av funnene jeg sitter igjen med er ulikhetene av å tolke fenomenet inkludering. Jeg stiller meg spørrende til om det er nå på tide og angripe/forstå begrepet på en ny og mer moderne måte med lærernes egne fortellinger og min tolkning. Dette vil komme frem i resultatdelen og drøftingen min før jeg avslutte mer en oppsummering og konklusjon.

1.1 Problemstilling

I mitt masterprosjekt skal jeg besvare følgende problemstilling;

«Hva forteller lærere i videregående skole om arbeidet for å inkludere elever med vedtak om spesialundervisning?»

For å kunne forsøke å svare på problemstillingen har jeg benyttet meg av kvalitative forskningsintervju som metode, dette vil jeg greie mer ut om i metodekapittelet.

Forskerspørsmålene jeg benytter meg av i min forskning har jeg laget for å spisse problemstillingen.

Forskningsspørsmål 1: Hvordan forstår læreren inkluderingsbegrepet?

Forskningsspørsmål 2: I hvilke sammenhenger er det hensiktsmessig å ikke ha elevene i klasserommet i ordinær opplæring?

Forskningsspørsmål 3: Hvordan organiseres det for å få til inkludering av elever med vedtak om spesialundervisning?

Forskningsspørsmål 4: Hvordan organiseres det for elevenes egen stemme i inkluderingsprosessen?

1.2 Begreper

I min problemstilling og mine forskerspørsmål bruker jeg blant annet begrepene inkludering, spesialundervisning og tilpasset opplæring. Videre følger en kort redegjørelse av begrepene (Utdanningsdirektoratet, 2017)

I ny overordnet del av læreplanverket så skal skolen utvikle et inkluderende fellesskap, dette blant annet igjennom støttende læringsmiljø, elevmedvirkning og tilhørighet. Peder Haug (2014) forklarer inkludering som et komplekst begrep siden begrepet inneholder mange ulike betydninger over flere områder. Haug (2014) trekker frem det sterke fokuset på relasjonen inklusjon og spesialundervisning og dette vil prege denne fremstillingen, trekker også frem etter hans mening at spesialundervisningen burde avskaffes når den inkluderende skole diskuteres. Videre forklare Haug (2014) inkluderende skolen med at skolen har ansvaret for at alle elevene skal lykkes i læring samtidig som variasjonen i elevene er store.

Noen elever trenger spesiell hjelp og støtte for å få utbytte av å være på skolen. Haug (2014) trekker også frem at i den inkluderende skole må det være spesielle tiltak for noen elever, men det er samtidig et stort behov for å utvikle arbeidsformer som tilpasset alle elever og den enkelte inkluderende situasjonen de er forventet å stå i. Haug (2014) peker videre på viktigheten av at inkludering er innbakt i en serie ulike sammenhenger fra det brede samfunnet, via lokalmiljøet, familien, skolene og til klasserommet. Så deler Haug (2014) begrepet inkludering inn i horisontal og vertikal dimensjon. Horisontal inkludering er forståelsen av innholdet i begrepet mens vertikal dimensjon beskrives som den politiske og forvaltningsmessige inkludering og her helt ned til det enkelte klasserommet (Haug, 2014).

§5-1 Spesialundervisning – Elever som ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet har rett til spesialundervisning. Det opplæringsloven i dette punktet opplyser om er en videreføring av den tilpassete opplæringen. Dersom en elev ikke har eller ikke kan få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen selv når den er tilpasset er det kanskje nødvendig å undersøke om det er behov for spesialundervisning. Dette kommer jeg tilbake til i kapitlet om spesialundervisning i teoridelen (*Opplæringslova, 1998*).

Spesialundervisning er retten til individuelt tilpasset opplæring for elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen. I opplæringsloven §5 står det skrevet følgende om rett til spesialundervisning:

«Elvar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning.» (Opplæringslova, 1998)

§1-3 Tilpasset opplæring – Opplæringen skal tilpasses evnen og forutsetninger til den enkelte elev, lærling, praksiskandidat og lærerkandidat. Det opplæringsloven her opplyser om er at alle elever uansett evne og behov skal undervisningen alltid tilpasses den enkelte. Dette kan for eksempel variere alt ifra dersom man har knekt en arm og får hjelp til å skrive eller mulighet til å benytte seg av datamaskin eller muntlig på en prøve. Dette er bare et av mange muligheter men jeg valgte å benytte meg av dette for å skissere eksemplet (*Opplæringslova, 1998*).

1.3 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven består av seks kapitler i tillegg til sammendrag, forord, litteraturliste og vedlegg.

Kapittel 1: I innledning til undersøkelsen hvor formål, bakgrunn for valg av tema, problemstilling og forskerspørsmålene er presentert. Begrepet inkludering, spesialundervisning og tilpasset opplæring er også kort redegjort for.

Kapittel 2: Beskriver teorier som er sentrale for min valgte problemstilling. Jeg vil ta for meg blant annet begrepet inkludering, salamanca-erklæringen og inkludering i et historisk lys.

Kapittel 3: Denne delen av oppgaven er den metodiske beskrivelsen av undersøkelsen. Jeg tar for meg mitt vitenskapelige ståsted, metodevalg, gjennomføring av datainnsamling, analyseverktøy samt etiske betraktninger og kvalitet.

Kapittel 4: Her har jeg samlet resultatene jeg har kommet frem til i min forskning.

Kapittel 5: Dette kapitlet er drøfting av funnene mine og resultatene som er presentert i kapittel 4. Jeg benytter meg også av kapittel 2 som teoretisk grunnlag.

Kapittel 6: Denne delen tar for seg oppsummering og konklusjon, samt veien videre.

2 Teori

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for fenomenet inkludering. Jeg skal ta for meg inkludering i et historisk lys samt nyere forskning og teorier om begrepet. Jeg vil også ta for meg spesialundervisning og veiledere for spesialundervisning fra utdanningsdirektoratet.

2.1 Hva er inkludering?

Begrepet inkludering har over en lengre periode blitt mye brukt innenfor barnehage og skole, dette gjelder spesielt de nordiske landene men også internasjonalt etter Salamanca erklæringen fra 1994, i 1997 ble begrepet også brukt i lærerplanen. Videre i teoridelen vil jeg greie kort ut om Salamanca erklæringen samt drøfte inkludering i lys av ulike teoretikere. Jeg vil også avslutte med å forklare spesialundervisning sett i lys av inkluderingsbegrepet.

Befring (2020) forklarer og inkludering som et indrebegrep hvor det er den enkeltes erfaringer og opplevelser som gjelder. Å være inkludering i skolen betyr etter Befring (2020) sin beskrivelse opplevelsen av å høre til i skolefelleskapet som en verdsatt deltaker. Befring (2020) legger til følgende sitat om inkludering;

«Inkludering er en verdi som vektlegger at barn skal ha tilhørighet til noen i et sosialt felleskap der de får oppleve å være ønsket og verdsatt. Dette innebærer at de får erfart felleskap og vennskap og noen likeverdige å dele interesser, glede og utfordringer med.»
(Befring, 2020 s.46)

Befring (2020) trekker så frem berikelsesperspektivet som er et læringsperspektiv hvor det er fokus på kvaliteter med gode skoler og lærere. På systemnivå er det elevmangfoldets sin verdi og på individnivå er det å sette barnet i et positivt lys. Berikelsesperspektivet gir derfor uttrykk for at man må se på mangfoldet som en berikelse, alle elever må oppleve seg verdsatt og møte barn med tillit samt positive forventninger.

Salamanca erklæringen

I 1994 i Salamanca i Spania ble det avholdt en verdenskonferanse om spesialundervisning. Her ble de enige om en ny uttalelse om utdanning av alle funksjonshemmede barn hvor inkludering var grunnlaget. På konferansen ble det også vedtatt et nytt rammeverk som et

ledene prinsipp at alle skolen skulle ta imot alle barn, avhengig av deres fysiske, sosiale, emosjonelle, intellektuelle, språklige eller andre forhold. Alle barn har rett på å gå på skolen nærmest seg uavhengig av utfordringer. Salamanca-erklæringen legger til grunn med en forpliktelse «education for all» og erkjenner nødvendigheten av å tilby utdanning til **alle** barn, unge og voksne i det vanlige utdanningssystemet. Ordinær skole med denne inkluderende orienteringen er mest effektiv mot å bekjempe diskriminerende holdninger, bygge et inkluderende samfunn og oppnå utdanning for alle. Erklæringen ble undertegnet av 25 internasjonale organisasjoner samt 92 nasjoner hvor blant annet Norge undertegnet og hadde dette som ambisjon å etterleve. Prinsippene i Salamanca-erklæringen gir en veiledning om hvordan man skal organisere og planlegge spesialundervisningen, her skal det være et overordnet fokus på å imøtekomme alle barn og det å gi alle barn en tilfredsstillende opplæring (UNESCO,1994).

Salamanca-erklæringen sier følgende;

«These documents are informed by the principle of inclusion , by recognition of the need to work towards “ schools for all ” - institutions which include everybody, celebrate differences , support learning, and respond to individual needs» (Unesco 1994, s. iii).

I UNESCO sin Salamanca-erklæring beskrives også inkludering med «*the right of all learners*» og «*the full potential of every individual*» noe som signaliserer et individfokus rundt begrepet inkludering. Utgangspunktet til denne individuelle forståelsen kan ha noen med å gjøre å se den enkeltes elev deres behov og det å forsøke å tilpasse den enkelte elev i skolen. UNESCO sier også noe om viktigheten rundt hele organisasjonen og at et individuelt inkluderingssyn og organisatorisk inkluderingssyn må virke sammen (Unesco,1994).

Opplæringsloven i (1998) endret grunnskoleopplæringen i Norge og gjelder dermed både for grunnskolen og videregående opplæring. Norge har i tillegg forpliktet seg til flere internasjonale konvensjoner her blant annet Salamanca-erklæringen (1994). Her ble det lagt klare føringer for undervisningstilbudet for barn og unge med særskilte opplæringsbehov. Salamanca-erklæringen er spesielt relevant da den har i stor grad lagt grunnlaget for hvordan vi i dag ser på inkluderingsbegrepet.

Inkludering i et historisk lys

St.meld.nr. 88 (1966-67) så på utviklingen om funksjonshemmedes omsorg var et brudd med særomsorgstenkningen og etter dette ble det lansert normaliseringsprinsippet om å ikke lage unødvendige skiller mellom funksjonshemmede og andre. På bakgrunn av denne tankegangen ble det i 1969 nedsatt en komite ledet av Knut Blom for å utarbeide regler for hvordan spesialundervisningen kunne innarbeides i den alminnelige grunnskolelov av 1969.

Blomomiteen avga i 1970 sin innstilling kjent som «integreringsloven» og spesialskoleloven ble opphevet samt at reglene om spesialundervisningen ble tatt inn i grunnskoleloven. Kort fortalt omhandlet dette at barn og unge med lærevansker skulle inn i det alminnelige skolesystemet (NOU 1995:18).

Inkludering sett i skolesammenheng var før læreplanen KUF 1996 et ukjent begrep. Her tok det ikke lang tid før det var innarbeidet noen Peder Haug (2005) mener skyldes at begrepet i 2005 var blitt kjent. Selve inkluderingsbegrepet ble en reform i skolen og det ble lagt stor vekt på at skolen skulle tilpasses barnet å ikke omvendt. I NOU (2009) «Rett til læring» er begrepet hyppig nevnt. I rapporten trekkes blant annet det frem fire sentrale elementer av inkluderingsbegrepet. Det første viktige elementet som trekker frem var *å øke felleskapet*, alle elever må være medlem av en gruppe eller en klasse, slik at alle får ta en del av skolens sosiale liv. Det neste elementet var *å øke deltakelsen* slik at alle elever må kunne bidra til felleskapet ut ifra sine forutsetninger. Neste element var *å øke demokratiseringen* hvor alle skal bli hørt, og alle elever og foresatte skal få uttale seg og påvirke sine egne interesser. Siste element var *å øke utbytte* slik at alle elever skal ha god opplæring faglig og sosialt (NOU, 2009, s.55). Her kan vi se at det vektlegges viktigheten av felleskap, deltakelse, demokrati og økt utbytte som sin forklaring av inkluderingsbegrepet.

Statped (2020) forklarer at inkludering handler om å tilpasse læringsmiljøet til mangfoldet for å kunne gi alle elever en reell mulighet til å delta i det faglige og sosiale felleskapet i skolen. Statped (2020) legger vekt på at et inkluderende læringsmiljø verdsetter mangfoldet og dette er fundamentet for å kunne skape et inkluderende læringsmiljø.

Statped (2020) har som mål å fremme inkludering og arbeider for at alle skal kunne delta i skolens læringsfelleskap, med dette innebærer det at alle har en opplevelse av sosial

tilhørighet og at skolens pedagogiske tilbud skal være tilpasset den enkelte elevs behov og forutsetninger. Dette for å kunne gi faglig utvikling men ikke minst menneskelig utvikling.

Olsen (2013) forklarer inkludering med en figur hvor eleven beveger seg kontinuerlig innenfor treforskjellige dimensjonene. Når fokuset flytter seg vil ikke eleven være i sentrum av de samme dimensjonene til enhver tid. Men dimensjonene vil være der hele tiden.

Harkestad hevder at inkluderingen retter seg mot tresidig perspektiv faglig, sosial og kulturelt. Gjennom for eksempel et segregert tiltak i skolen vil skolen oppfyllet kravet rundt tilpasset opplæring men mister de andre inkluderingsdimensjonene. Olsen legger til videre at i et inkluderende perspektiv vil den faglige inkluderingen alltid være i symbiose med en kulturell og sosial inkludering (Olsen, 2013).

Olsen (2013) nevner også at begrepet inkludering ofte kommer i sammenheng med begrepet tilpasset opplæring. Hun trekker videre frem at tilpasset opplæring er en forutsetning for en inkluderende skole. I opplæringsloven §1-3 er det lovfestet rett til tilpasset opplæring. Videre forklarer Olsen at et tilsynelatende segregert tilbud kan ha et inkluderende mål. En undervisningstime alene med lærer kan gi eleven verktøyene for å bidra både faglig, sosialt og kulturelt, men denne tiden utenfor klasserommet vil elevene miste de øvrige dimensjonene slik at inkluderingen faller.

I 2016 ble denne figuren utbedret og fornyet. Olsen, Mathisen og Sjøblom (2016) legger til at forståelsen av hva inkludering er og opplevelsen av å være inkludert er svært individuelt. De forklarer videre at det er vanskelig å snakke om en perfekt inkludering eller grader av inkluderingen. Inkludering må derfor heller oppfattes som en ledestjerne eller et mål det må arbeides for å oppnå. Videre fra Olsen sin «inkluderings treenighet» fra 2013 har de bearbeidet forståelsen av inkludering til å tilføye organisatorisk (Se figur 1).

Oppgaven til alle de tre dimensjonene har en felles oppgave å skape et læringsmiljø hvor eleven opplever god helse, trivsel, læring og tilhørighet. Videre forklares begrepet med at faglig inkludering vil si at skolen og ansatte i skolen legger til rette for læringsmiljøet hvor den enkelte elev i størst mulig grad får utnyttet sitt potensiale for læring. Den sosiale inkluderingen mener Olsen, Mathisen og Sjøblom (2016) handler om læringsmiljøet skal gi eleven opplevelse av trygghet og tilhørighet. Når de forklarer det siste begrepet kulturell inkludering blir dette sett i sammenheng med at læringsmiljøet er et miljø eleven selv kan

identifisere seg med, hvor mangfoldet til den enkelte elev er ivaretatt og læringskulturen er høy. Videre påpeker de at sammenhengen mellom de tre dimensjonene (faglig, sosial og kulturell) er at de kan brukes som selvstendige begreper men nøyehenger sammen og vil her påvirke hverandre. Når fokuset til eleven blir flytte seg vil ikke eleven alltid være i midten av dimensjonene hele tiden, men dimensjonene vil alltid være der. Her trekker Olsen, Mathisen og Sjøblom (2016) frem et eksempel hvor en elev blir tatt på et grupperom for å forberede eleven på begreper som senere vil brukes i en større gruppe. Dette tiltaket vil her kunne styrke elevens faglige dimensjon, selv om dette tiltaket vil påvirke den sosiale dimensjonen svakt med en slik aktivitet. I tillegg til de tre dimensjonene jeg har nevnt fra Olsen (2013) og Olsen, Mathisen og Sjøblom (2016) legger de til et fjerde som er den organisatoriske inkluderingen.



Figur 1 Inkluderings treenighet

(Figur 1 *Faglig inkludert?* S.18. Olsen, Mathisen og Sjøblom, 2016)

Denne fjerde inkluderingsforståelsen er den som skal danne basisen for de tre tidligere nevnte. Opplevelsen fra elevgruppen rundt de tre inkluderingsdimensjonene faglig, sosialt og kulturelt er avhengig av hvordan skolen har organisert læringsmiljøet. Slik Olsen, Mathisen og Sjøblom (2016) forstår det kan organisatorisk inkludering forklares som en forutsetning for

elevens opplevelse av å være inkludert, som for eksempel faglig inkludert. Alle elever uansett evner og forutsetninger som også kan innebære et behov for spesifikke organiseringsmodeller i skolen. Videre definerer de den organisatoriske inkluderingen som en *universell utforming, psykosial miljø og tilpasset opplæring*. Universell utforming stiller krav til at offentlige bygg skal være tilgjengelig for flest mulig som også gjelder det fysiske rommet men også tilgang til informasjon. Her for eksempel at det er tilrettelagt med heis i bygg hvor det er trapper. Psykososialt miljø sier noe om viktigheten til at opplæringen skal oppleves trygg og at elevene skal oppleve sosial tilhørighet. Det siste prinsippet om tilpasset opplæring innebærer at opplæringen skal tilpasses den enkelte elev, dens behov, evner og forutsetninger. Tilpasset opplæring kan her forstås som et viktig verktøy for at skolen skal kunne nå målsetningen om inkludering. Her spesielt for at elevene skal oppnå å ha en opplevelse av å være faglig inkludert. (Olsen, Mathisen og Sjøblom, 2016)

Rapporten «*Inkluderende fellesskap for barn og unge*» 2018, en ekspertgruppe satt sammen med blant annet Thomas Nordahl trekker inn enda et punkt for inkludering her psykisk inkludering. Ekspertgruppen vektlegger faglig/pedagogisk inkludering som de forklarer som deltakelse i faglige/pedagogiske aktiviteter med utbytte. Sosial inkludering som menes med deltakelse i fellesskapet med andre og psykisk inkludering som menes med hvordan barn og unge selv opplever at de er inkludert. Her møter vi altså på enda et punkt for inkluderingen den psykiske inkluderingen og hvordan barnet selv opplever deres inkludering (Nordahl, 2018).

Marit Uthus (2020) skriver blant annet i boken sin «*Spesialpedagogen i en inkluderende skole*» om segregert opplæring til elevens at å skulle anerkjenne segregerte fellesskap som noe verdifullt for noen elever men som også kan oppfattes som en hån mot menneskeheten og likeverd. Likevel nevner Uthus (2020) at det er god grunn til å se på spesialpedagogenes erfaringer rundt de elevene som ikke har forutsetninger til å oppnå inkludering i skolens ordinære opplæringstilbud. Med mer fleksible løsninger i det organisatoriske systemet i skolen mener hun at flere elever får tilgang på positive opplevelser av mestring, tilhørighet og en unik personlig opplevelse av inkludering. Samtidig er det viktig å være observant på en eventuell fallgrube ved å åpne opp for et segregert opplæringstilbud for elever med særskilte behov (Uthus, 2020).

Uthus (2020) legger til at hvis det skal spares inn penger et sted er sjansen stor for at det rammer spesialundervisningen og hvis lærerne er stilt til ansvar for elevens læringsutbytte og testresultater kan et segregert tilbud anses som nødvendig for å avlaste dem. Under disse gitte betingelsene som lærerne står i kan det til og med vise seg at et segregert tilbud er til elevens beste. Med dette som bakteppe kan det slå svært uheldig ut hvis segregert tiltak anerkjennes som en god ramme for opplæringen rundt noen elever. Spesialpedagogene i boken til Uthus (2020) erfarer at mange elever med særskilte behov opplever å vinne av å ta del i skolens ordinære læringsfelleskap og at de erfarer at de selv, medelever og lærere berikes i møte med forskjeller elevene representerer.

Uthus (2020) fremhever i sin studie at spesialpedagogenes forståelse av inkludering som en subjekt opplevelse hos den enkelte elev, altså deres opplevelser rundt tilhørighet og faglig mestring i sosiale felleskaper. Her kommer det frem spesialpedagogene i studien erfarer at dersom elevene opplever mestring i faglige aktiviteter sammen med medelever hvor de også opplever positiv relasjon med lærere og medelever er de elevene som opplever seg inkludert. Videre kommer det frem at de elevene med særskilte behov også opplever inkludering innenfor ordinær klasse, men andre elever også med særskilte behov som over en kortere eller lengre tidsperiode trengte å ta del i et segregert tilbud for å oppleve inkludering. Videre trekker Uthus (2020) frem et helsefremmende inkluderingsbegrep hvor inkludering må forstås som det å oppnå positive opplevelser av tilhørighet og mestring. Ved å benytte et helsefremmende inkluderingsbegrep hvor tilhørighet og mestring er kriteriene for å oppleve inkludering hevder Uthus (2020) at dette gir rom for å tenke nytt rundt jobben til spesialpedagogene. Det viktige da er ikke om spesialundervisningen gis i ordinær eller segregert tiltak. Dersom man har som bakteppe de valgene som tas bidrar til positive opplevelser og muligheten til tilhørighet og mestring for elevene. Dette kaller Uthus (2020) et *utvidet systemorientert perspektiv* hvor både ordinær undervisning og segregerte tiltak må vurderes for å kunne innhente målet om inkludering for alle elevene. Poenget med dette mener Uthus (2020) at hver enkelt spesialpedagog kan ta selvstendige beslutninger stilt ovenfor den enkelte elev i tråd med elevens beste i fokus. Det helsefremmende inkluderingsbegrepet skal altså legge vekt på elevens subjektive opplevelser av tilhørighet og mestring samt en utvidet systemorientert perspektiv (Uthus, 2020).

Uthus (2020) legger også frem noen funn i hennes studie angående segregert tilbud i skolen. Spesialpedagogene i studien forteller om noen elever med særskilte behov som har positiv erfaringer av inkludering i ordinær opplæring, mens andre elever ikke oppnår slike positive opplevelser. Dersom læringsutfordringene er store nok eller at behovene fraviker medelevenes er opplevelsene til spesialpedagogene at selv med en godt fungerende tilpasset ordinær opplæring noe ikke alle elever får en positiv opplevelse av. Da opplever spesialpedagogene at en inkluderende opplevelse i skolen er best tilgjengelig i et segregert tilbud. Uthus (2020) trekker også frem viktigheten av at den inkluderingsfenomenet sett i lys av rettighet baserte og ideologiske sannheter om at inkludering skal foregå innenfor skolens ordinære opplæring står i kontrast mot det de erfarer er sant for den enkelte elev.

Uthus (2020) skriver også at det er viktig å være klar over at elever med særskilte behov ikke er en ensartet gruppe elever. Her er det snakk om elever med store variasjoner som har et vidt spenn. Det kan variere fra for eksempel elever med Downs syndrom, lese- og skrivevansker, språkvansker, ADHD, sansetap, matematikkvansker og med flere. Her trekker hun videre frem at viktigheten av elevens unike forutsetninger og behov både faglig, sosialt og emosjonelt har en betydning for deres utbytte av opplæringen. For noen vil det være lettere å oppnå et tilfredsstillende utbytte av opplæringen hvor det for andre vil være vanskelig. Det legges også frem at et segregert tilbud hvor kvaliteten på opplæringstilbudet er dårlig vil elever kunne ha et negativt utbytte av denne og da ikke bare faglig men også sosialt og emosjonelt.

I studien til Uthus (2020) kommer det også frem at elever med særskilte behov kan oppleves at står i veien for læreren i ordinær opplæring, dette med bakgrunn på all den tiden lærerne er ansvarliggjort for elevens læringsresultater på ulike tester og prøver. I tillegg hvis lærerne ikke har god nok kunnskap og kapasitet til å ta ansvar for elever med særskilte behov innenfor den ordinære opplæringen så kan dette få negative konsekvenser for elevens utbytte av opplæringen. Forskjellen mellom ordinær opplæring og segregerte tiltak er vanskelig å studere da det forutsetter at den samme eleven studeres i de samme settingene. Uthus (2020) foreslår en endring i spesialpedagogens roller med følgende sitat:

«På dette grunnlaget foreslår jeg at spesialpedagogenes rolle i en inkluderende skole omdefineres fra å handle om rigide, klart opptrukne rammer eller forordninger for

opplæringen til elever med særskilte behov til å handle om deres muligheter til å utprøve profesjonelle handlinger til beste for den enkelte elev» (Uthus, 2020 s.127).

Her gir Uthus (2020) ansvaret til den enkelte spesialpedagog å ta valg hvor det er tilpasset og inkludert for den enkelte elev etter det hver enkelt elevs beste. Spesialpedagogen skal altså selv vurdere balanse elevene er best tjent med når det kommer til å delta i ordinært opplæringstilbud eller segregerte tiltak.

Uthus (2020) trekker også frem et både og-perspektiv som er å ikke se på individperspektivet og systemperspektiv som to motsatte perspektiver. Men det å kunne forstå perspektivene som to sider av samme sak. Særskilte behov må forstås både på et individuelt plan og i lys av det opplæringsmiljøet eleven er en del av.

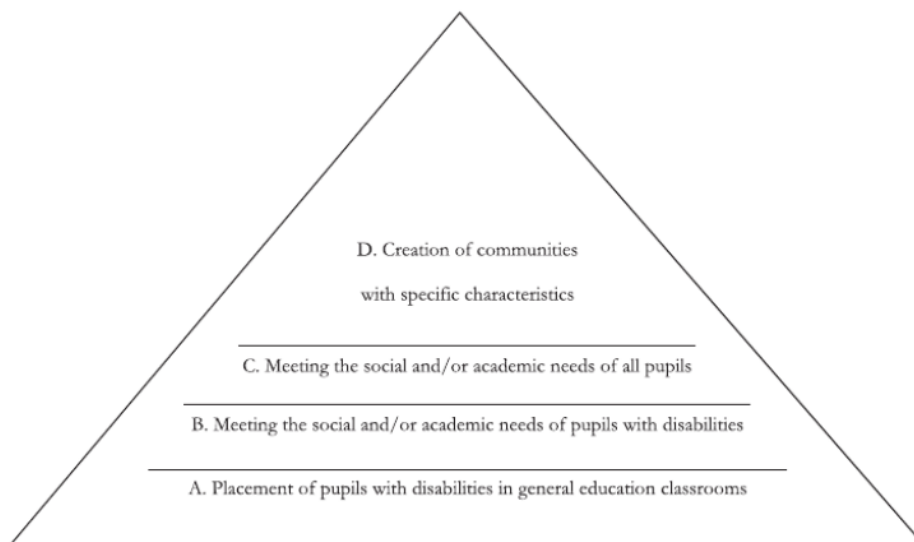
Hausstätter (2007) skriver om selvets utsettelse og inkluderingens dilemma. Hausstätter (2007) forklarer dette med at selvstendige frie individet som er et nødvendig utgangspunkt forandring, mens han videre skriver om individualitet som fenomen er svært problematisk ut ifra postmoderne teori. Her trekker han frem et eksempel om en spesialpedagog som spør en elev om eleven føler seg inkludert i skolen. Eleven svarer at hun føler seg inkludert sammen med to medelever hvor hun deltar i aktiviteter hun liker. Eleven nevner at hun føler seg hørt og har muligheten til å si sine meninger i skolen. Det Hausstätter (2007) trekker frem som vanskelig med denne situasjonen er hvordan definisjon eleven selv egentlig benytter seg av for å besvare spørsmålet om eleven føler seg inkludert.

Hausstätter (2007) forklarer inkludering som en del av felleskapet, deltagelse, demokrati og utvikling. Videre trekker Hausstätter (2007) frem at eleven kanskje benyttet seg av sine forforståelser av begrepet inkludering men stille spørsmålstegn til om elevens definisjon gir nok grunnlag til å besvare spørsmålet om hun er inkludert eller ikke. På hvilket grunnlag har eleven med kun sin forforståelse mulighet til å gi sin forklaring av begrepet kan være nok til at spesialpedagogen skal få informasjon nok om elevens inkluderingsfølelse (Hausstätter, 2007)

Kerstin Göransson og Claes Nilholm publiserte i 2014 artikkelen *Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education*. Formålet med artikkelen er en kritisk analyserende forskning av inkluderende visjon. Grunnlaget for

analysen er en analyse med hensyn til hvordan inkludering er definert og hvilken kunnskap som gjør skoler og klasserom mer inkluderende. Utgangspunktet videre i studien er å se på inkludering som en ide om hvordan skoler og klasserom skal kunne oppnå det. Göransson og Nilholm (2014) deler forståelsen av inkludering inn i fire deler; (A) inkludering som tar for seg plassering av elever med nedsatt funksjonsevne i ordinær undervisning, (B) inkludering som oppfyller elevens sosiale/faglige behov for elever med nedsatt funksjonsevne, (C) inkludering som møter alle elevers sosiale og faglige behov og (D) inkludering som opprettelse av samfunn.

I forskningen sitter de igjen med resultatet som de legger frem ved hjelp av en tabell. Funnene resulterte i at kategoriene jeg tidligere har nevnt A-D som er hierarkisk knyttet til hverandre i at D forutsetter kategoriene C, B og A og C forutsetter kategoriene B og A og så videre. (Se figur 2 Göransson og Nilholm 2014).



Figur 2 Different types of definition of inclusion and their hierarchical relations

På denne måten som det er illustrert i figur 2 med de fire definisjonene en måte å forstå hva som er viktig i en inkluderende opplæring som går fra A til D. Videre i artikkelen tar Göransson og Nilholm (2014) opp spørsmålet om hvem som bør bestemme hvilken versjon

av inkludering som skal være målet med skole. Her mener de at dette i stor grad er et politisk spørsmål. Forskere bør strekke seg etter å finne måter og nivåer hvor inkludering kan oppnås for et bestemt utdanningssystem. I tillegg legger de frem at de tror på at forskere alltid må være åpen for ulike ideer om opplæring. Artikkelen legger frem at det bør være mere forskning på hvordan lykkes med inkluderingsfaktorer i opplæringen for å kunne gi svar på hva som er den beste og de riktige inkluderingsnivåene i skolen og i klasserom. Göransson og Nilholm (2014) vektlegger at ny forskning ikke bør ses på som en kritikk av tidligere forskning men at det trengs mer og nyere forskning på inkluderende spesialundervisning.

Inkluderingen kan ses som en kontinuerlig prosess fra den fysiske plasseringen av elevene med læringsutfordringer i den ordinære klassen videre til en metode å drive opplæringen på slik at alle barn er faglig og sosialt inkludert. Med denne figuren kan et inkluderende felleskap oppstå noe som strekker seg utover skolen og videre i samfunnet. Med at det er en hierarkisk modell tar første steget for fysisk plassering og det forutsettes av de andre stegene i figuren.

2.2 Spesialundervisning

Opplæringsloven (1998) forklarer hvordan spesialundervisning blir gitt til de elever som har enkeltvedtak i kapittel 5 i opplæringsloven. Retten til spesialundervisning har de elevene som ikke kan nyttiggjøre seg av den ordinære opplæringen. Videre forklarer opplæringsloven;

«I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevar som får spesialundervisning, skal ha det same totale undervisningstimetallet som gjeld andre elevar, jf. § 2-2 og § 3-2.»

(Opplæringslova, 1998, kapittel 5).

«Veilederen Spesialundervisning»

Utdanningsdirektoratet publiserte i 2014 «*Veilederen Spesialundervisning*», en veileder som tar for seg tilpasset opplæring, rettigheter og fasene i saksgangen. Den avslutter også med å ta en gjennomgang av de 6 fasene som jeg kort skal greie litt mere ut det jeg anser som relevant.

Fase 1

Fase 1 dreier seg om bekymringen rundt et barn som mistenkes å ikke få godt nok utbytte av den ordinære undervisningen. Udir (2014) forklarer følgende om denne fasen:

«Denne fasen får eleven ordinær opplæring, og ikke spesialundervisning. Fasen kjennetegnes ved at noen på skolen, foreldrene eller eleven stiller spørsmål ved om eleven får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Årsaken til bekymringen kan være at eleven strever faglig eller sosialt.» (Udir, 2014, s 35).

Her forklares det altså at eleven får ordinær opplæring men at noen stille spørsmålstegn til utbytte av undervisningen eleven får. Skolen er i denne fasen pliktig til å sette inn tiltak samt tilpasse opplæringa som er lovfestet i opplæringsloven §1-3 (Opplæringsloven, 1998). Her skal det kartlegges, vurderes, utprøves og testes ulike former før Pedagogisk-psykologisk tjeneste får en henvisning. Dersom det viser seg etter disse forskjellige tiltakene er testet ut skal rektor informeres og en henvisning om en sakkyndig vurdering skal sendes til PPT. Dette er regulert i opplæringslovens §5-1 og 5-4.

Fase 2

Fase 2 er prosessen med henvisning til PPT som her skal foreta en sakkyndig vurdering ut ifra elevens behov. Her ligger det også et krav om at foreldre/foresatte og eleven har gitt sitt samtykke før den sakkyndige vurderingen kan iverksettes. Under dette ligger det et svært viktig punkt som Udir (2014) forklart på følgende måte;

«... Fra eleven har fylt 15 år, er det tilstrekkelig med elevens samtykke i saker om spesialundervisning. Foreldrenes samtykke er ikke lenger nødvendig. Det er viktig at foreldre har diskutert spesialundervisning med eleven. Videre er det viktig at eleven er innforstått med hva dette er, og hvorfor han eller hun trenger spesialundervisning.» (Udir, 2014 s. 41-42)

Det vil si at barn over 15 år kan selv takke ja eller nei til den sakkyndige vurderingen og spesialundervisning. Ved overgang til videregående skole skal det utarbeides en ny sakkyndig vurdering, med dette innebærer det at det må sendes en ny henvisning til PPT med et nytt samtykke fra foreldre/foresatte og eleven (Udir, 2014).

Fase 3

I fase 3 skal den sakkyndige vurderingen gjennomføres av PPT. Den sakkyndige vurderingen skal inneholde en utredning og anbefaling som PPT har gjort på bakgrunn av tester og samtaler. Utredningen skal vise om eleven har et behov for spesialundervisning, hvorfor eleven tidligere ikke har fått tilfredsstillende utbytte av opplæringen og vanskene til eleven. Anbefalingen skal gi informasjon til skolen om hvilke opplæringstilbud PPT anser som viktige for å gi eleven et best mulig forsvarlig opplæringstilbud. Den sakkyndige vurderingen skal også ta for seg timeantallet eleven får av spesialundervisning i året (Udir, 2014).

Fase 4

I fase 4 kommer vi over til vedtaksfasen, i denne fasen skal skolen vurdere om eleven har rett til spesialundervisning. Skoleeier skal da fatte et enkeltvedtak som skal ta stilling til hva som er et forsvarlig tilbud til den gitte elev. Enkeltvedtaket skal si noe om innholdet i opplæringstilbudet. Hva eleven skal oppnå, hva eleven eventuelt skal ha fritak for og blant annet kompetansemål. Videre skal enkeltvedtaket ta for seg omfanget av spesialundervisningen, altså hvor mange timer spesialundervisning eleven skal ha. Organiseringen av spesialundervisningen skal også med i enkeltvedtaket, her om eleven skal delta i klasse, på gruppe, ha eneundervisning eller annen alternativ opplæring. Til slutt skal enkeltvedtaket si noe om kompetansen til de som skal jobbe med eleven, er det lærere, spesialpedagoger, logopeder eller for eksempel miljøarbeidere (Udir, 2014).

Fase 5

Den 5 og nest siste fasen tar for seg planleggingen og gjennomføringen når skolen har fattet et enkeltvedtak. Her skal det utarbeides en individuell opplæringsplan (IOP), IOP skal alle elever med spesialundervisning ha som er forankret i opplæringsloven §5-1. IOP'en skal bygge videre på enkeltvedtaket og skal sikre at eleven får et likeverdig og tilpasset opplæringstilbud. IOP'en skal beskrive mål, arbeidsmåter, innhold og vurdering slik at elever som mottar spesialundervisning får et helhetlig opplæringstilbud. IOP'en er også et arbeidsverktøy for skole og læreren for å kunne være sikre på at eleven mottar det opplæringstilbudet eleven har rett til i samsvar med enkeltvedtaket som er fattet (Udir, 2014).

Fase 6

Den siste og 6 fasen er evalueringen og vurdering av veien videre. I denne fasen skal elevens utvikling vurderes her i form av en årsrapport som skal ta for seg hva som har blitt jobbet med ut ifra IOP som er laget. Rapporten skal også ta for seg om det er videre behov for spesialundervisning (Udir, 2014)

Veilederens spesialundervisning tar for seg prosessen fra man tenker at et barn ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen og da rett til spesialundervisning. Jeg anser dette som relevant for min oppgave da det i spesialundervisning stiller krav om å lage IOP. En IOP eller individuell opplæringsplan skal bygge videre på PPT sin sakkyndige vurdering for å sikre at eleven mottar det opplæringstilbudet også i samsvar med enkeltvedtaket som er fattet. IOP skal også evalueres og i denne rapporten skal det komme frem om eleven har videre behov for spesialundervisning. Dette også kan ses på som et arbeidsverktøy for lærerne og skolen for å måle elevene det gjelder (Udir, 2014)

Ifølge opplæringsloven §8-2 skal alle elever tilhøre en basisgruppe/klasse (*Organisering av undervisninga, 1998, §8-2*). Elevene skal være i denne basisgruppen/klassen mye av skoletiden slik at deres behov for stabilitet og sosial tilhørighet blir sørget for. Udir (2014) understreker at dette også gjelder elever som har vedtak om spesialundervisning. Samholdet i klassen kan ses på som en pilar i fellesskolen og har en viktig oppgave i det å inkludere alle elever.

Videre trekkes det frem at dersom elever tas ut av basisgruppen/klassen for å delta på et segregert tiltak kan dette føre til at elevens sosiale tilhørighet blir svekket. Det er åpent for at elevene i deler av tiden kan deles opp i andre grupper etter elevenes behov, men da må den sosiale tilhørigheten og stabiliteten være på plass. Opplæringen som gis i disse gruppene skal fortsatt gis etter kravene for ordinær opplæring. Veilederen spesialundervisning (2014) forteller også at det er nødvendig å fatte vedtak om at elever ikke skal tilhøre en klasse eller basisgruppe. Da skal elevene det gjelder motta opplæringen med for eksempel andre alternative opplæringsarenaer (Udir, 2014).

3 Metode

I dette kapitlet skal jeg ta for meg metoden jeg har benyttet meg av i min oppgave. Man kan benytte mange ulike fremgangsmåter eller metoder når man skal utforske mennesker (Johannessen, Christoffersen og Tufte, 2010). Metoden som benyttes og beskrivelse av fremgangsmåte for å få svar på problemstillingen er avgjørende. Min problemstilling «*Hva forteller lærere i videregående skole om arbeidet for å inkludere elever med vedtak om spesialundervisning?*» er det som kobler sammen mitt vitenskapelige ståsted og metodevalg.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Problemstillingen i denne oppgaven er av en slik karakter at den ikke kan måles i å tallfeste data, derfor har jeg valgt kvalitativ metode da denne tar sikte på å fange opp opplevelser og meninger som ikke kan måles (Dalland, 2017). Kvale og Brinkmann (2017) legger til at kvalitative forskningsintervju har som formål å forstå sider med intervjupersonen som for eksempel dagliglivet fra hans eller hennes perspektiv. Et overordnet mål for kvalitativ metode er å utvikle forståelser som er knyttet til personer i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011).

Strukturen rundt intervjuene skal være lik den dagligdagse samtalen men den skal involvere en bestemt metode eller spørreteknikk i oppgaven min sitt tilfelle en intervjuguide. De kvalitative forskningsintervjuene jeg foretar i mitt prosjekt er semistrukturerte intervjuer som følger en intervjuguide. Spørsmålene jeg stiller tar sikte mot en kognitiv avklaring av opplevelsene intervjupersonene har rundt inkludering og fokuserer på intervjuedes opplevelser rundt temaet (Kvale og Brinkmann, 2017).

Min problemstilling gjorde at jeg valgte en kvalitativ forskningsmetode for å få fortellinger fra lærerne. Dette for å få vite hva de forteller om inkludering i forhold til elever som har vedtak om spesialundervisning. Igjennom denne kvalitative metoden ønsker jeg å oppnå grundige beskrivelser av lærernes fortellinger om inkludering av elever med vedtak om spesialundervisning (Dalen, 2011). Innsamling av data i kvalitative intervjuer kan utformes på ulike måter, i min forskning har jeg valgt en semistrukturert intervju, hvor jeg på forhånd hadde utformet en delvis strukturert intervjuguide (Johannessen, Christoffersen og Tufte, 2010). Videre skiller Johannessen, Christoffersen og Tufte (2010) mellom ustrukturert, semistrukturert og strukturert. Forskjellen omhandler i hvilken grad rekkefølgen på

spørsmålene er fastsatt på forhånd av intervjuet. Temaene jeg ønsket å spørre om var i hovedsak fastsatt på forhånd, men rekkefølgen ble bestemt underveis. På denne måten kan forskeren følge intervjupersonenes fortelling men samtidig sørge for at de viktigste temaene blir diskutert i løpet av intervjuet (Thagaard, 2013).

Kvale og Brinkmann (2017) forklarer semistrukturert intervju som en åpen samtale hvor hovedfokuset er å få innhentet beskrivelsene av livsverdenen rundt intervjupersonene. Forskningsintervju er ikke en samtale mellom likeverdige deltakere, siden det er forskeren som kontrollerer og bestemmer samtalen. De særegne samtalenene fra intervjuene dannet her grunnlaget for svarene jeg fikk (Thagaard, 2018).

3.2 Fenomenologi

I denne delen oppgaven skal jeg forklare litt mer om fenomenologien som er i den kvalitative forskningsmetoden. Thagaard (2013) forklarer fenomenologien som den subjektive opplevelsen og at det er her vi forsøker å oppnå en forståelse som er mye dypere i enkeltpersons erfaringer. Thagaard (2013) beskriver også fenomenologien slik at interessen sentreres rundt fenomenverden som slik de personene vi studerer opplever den.

Videre legger Thagaard (2018) til at det er svært viktig at forskeren er åpen for erfaringer til personene som studeres. Sentralt innen fenomenologien er det å forstå fenomener på grunnlag av perspektivet til de personene vi studerer, og her beskriver omverden slik den erfares av dem. Fenomenologien bygger på en underliggende antagelse om at realiteten er slik folk oppfatter at den er (Thagaard, 2018).

Fenomenologien har sine røtter fra filosofen Husserls og er læren om det som viser seg og slik det umiddelbart oppfattes av sansene våre (Kvarv, 2010). Intensjonalitet er viktig begrep i fenomenologien og retter seg mot noe bestemt eller et mål. Internasjonaliteten beskriver verden slik vi erfarer den umiddelbart. Det er sentralt å ha så lite fordommer og forbehold som mulig. Husserl kaller en slik frigjørelse for epochè. Det er å sette alt uvesentlig til side og det kalles også fenomenologisk reduksjon (Kvarv, 2010). Utgangspunktet i fenomenologien tar for seg den subjektive opplevelsen og går dypere inn i enkeltpersoners egne erfaringer.

I min forskning ønsket jeg en fenomenologisk tilnærming for å få frem lærernes fortellinger slik dem fremstår i deres livsverden. Her for å få frem deres subjektive beskrivelser av

fenomenet. Livsverden er ifølge Thagaard (2018) den konkrete virkeligheten slik mennesker møter den i dagliglivet. Jeg ønsket også og møte mine informanter med epochè slik Husserl forteller om. Jeg ønsket å se det samme som lærerne som arbeidet med barn med vedtak om spesialundervisning (Dalen, 2011).

3.3 Utvalg av informanter

I min kvalitative studie har jeg benyttet meg strategisk utvalg. Dette betyr at det velges ut deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske ut ifra problemstillingen og hva som skal undersøkes av teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013). Mine kriterier for det strategiske utvalget var at informantene var lærerutdannet, jobbet i videregående skole og hadde elever i sin klasse som mottok spesialundervisning i eller utenfor klassen. Grunnen til at jeg valgte lærerutdannede som mine informanter var da jeg mener at de i sin utdanning skal ha tilegnet seg kunnskaper rundt mitt tema. Thagaard (2018) sier at dette vil gi grunnlag for å få innhentet best mulig svar opp mot min problemstilling. Siden jeg har benyttet meg av strategisk utvelgelse i min oppgave kan jeg dermed ikke si at utvalgene er representativ for hele populasjonen (Thagaard, 2018).

Før jeg kontaktet informantene hadde jeg fått godkjenning fra NSD som vurderte prosjektet mitt og dens behandlinger av personlovgivningen (vedlegg nr. 3) Informantene mine ble funnet gjennom mail sendt ut til et tilfeldig utvalg av lærere i videregående skole som jeg fant på deres skoles nettside, her fikk jeg flere positive svar om lærere som ville høre mer om mitt prosjekt. De informantene som jeg opplevde som mest positiv tilhørte samme skole. Her gjorde jeg et strategis utvalg fra de som var positive til å delta og endte da opp med å velge lærerne på samme skole for å se om det kunne være noen interne forskjeller. Videre kontaktet jeg de videre via min mail hvor de fikk forespørsel om å delta på studien min om hva lærere forteller om inkludering i videregående skole av elever som mottar spesialundervisning.

Informantene fikk også i samme mail infoskrivet samt en samtykkeerklæring (vedlegg nr. 1), før intervjuene skulle gjennomføres. Jeg var opptatt av å påpeke at jeg ikke kom til å bruke deres navn i studien og de skulle forbli helt anonyme. Deres fortellinger rundt inkludering skulle ikke kunne komme dem i skade eller krenkelse for dem. Jeg var også klar på å oppklare viktigheten at mine intervjupersoner jobbet i videregående skole og hadde elever i sin klasse/gruppe som mottok spesialundervisning, dette for å få svar som traff min

problemstilling på best mulig måte. Intervjuene ble gjennomført via Teams som er et videobasert verktøy som mange har fått blitt kjent med i Coronasituasjonen. Intervjuene skulle vare rundt 1 time og alle informantene hadde skrevet samt sendt tilbake samtykkeerklæringen (vedlegg nr. 1) før vi startet intervjuene. Jeg informerte også i starten av intervjuene hva det gikk ut på å delta samt at de kunne trekke sitt intervju om de ønsket dette. Her for å påpeke viktigheten av fritt samtykke som jeg har skrevet mer om i metoddelen.

3.4 Presentasjon av informantene

Alle mine informanter jobbet innenfor den samme videregående skole. De hadde ulik tilknytning til spesialundervisning, noen hadde mange elever med spesialundervisning mens andre hadde mindre elever med spesialundervisning. Informantene mine hadde alle samme utdanning i bunn altså allmennlærer hvor samtlige hadde ulik videreutdanning. En av mine informanter hadde videreutdanning innenfor tegnspråk og videreutdanning i spesialpedagogikk. En annen informant var allmennlærer i bunn, hadde jobbet noen år i ungdomsskole før informanten startet i videregående hvor vedkommende hadde tatt en master i tilpasset opplæring med vekt på psykososiale vansker og i tillegg videreutdanning innenfor sosiale og emosjonelle vansker. Den siste informanten hadde allmennlærerutdanning i bunn og tok videreutdanning i barnevern.

Alle informantene hadde jobbet på andre steder før de endte opp i samme videregående, dette varierte fra barne- og ungdomsskole, ungdomshjem og barneverninstitusjon. En av informantene var også kontaktlærer for flere elever som mottok spesialundervisning. Tiden mine informanter hadde jobbet innenfor videregående skole varierte fra to til åtte år. Informantene jobbet som tidligere nevnt på samme videregående skole i landet.

Jeg velger i min studie å gi informantene mine fiktive navn, her så det blir enklere å følge med på hvem som sa hva. Navnene jeg velger ut har ingenting med informantene å gjøre og vil ikke være gjenkjennbare på noen måte. Jeg har valgt å gi informantene navnene **Lise, Kari og Stine**. Det er også tilfeldig at jeg kun har valgt kvinnenavn uavhengig av kjønnene til mine informanter.

Kriteriene rundt valget av informanter i denne oppgave omhandlet at de var lærere som jobbet i videregående skole samt hadde elever i sin klasse/gruppe som hadde spesialundervisning etter §5 i opplæringsloven. Jeg spesifiserte også at jeg ikke er ute etter å høre om de ulike

elevene eller deres perspektiv, kun hvordan lærerne jobbet med inkludering rundt disse elevene. Lærerne jeg brukte i min studie hadde utdanning som enten adjunkt eller lektor. I starten tenkte jeg kun at jeg skulle benytte meg av informanter med lektorutdanning men etter mere lesing på kvalitetsreformen (2003) hvor det ble krav om 5-årig skole tenkte jeg at jeg ikke ville utelukke lærere med adjunktutdanning fra å kunne delta i min studie da disse kunne ha jobbet i skolen over lengre tid (St.meld 27, 2001).

3.5 Utforming av intervjuguide

Intervjuguiden skal lede forskeren igjennom intervjuet. Denne er laget for å skape for å at samtaleformen skal kunne skape kunnskap i intervjuprosessen. Det er ikke en liste med spørsmål som slavisk skal følges men en guide for at samtalen skal utvikles og som hjelp for å huske temaene som skal tas opp. Utarbeidingen av en intervjuguide er en forberedelse på å være faglig og mentalt klar til møtet med intervjupersonene. Intervjuet er en møte hvor du forskeren skal ta opp fenomenet som angår begge parter og sammen igjennom samtalen prøve å forstå fenomenet bedre. Om intervjusituasjonen er åpen er det større sjanse for å få spontane og uventende svar.

I starten av intervjuet er det viktig å legge faktaorienterte spørsmål som er lett å svare på, temaer som anses som vanskeligere eller krevende er det lurt å vente med til samtalen er kommet godt i gang og der er opparbeidet tillit. Noen ganger skjer det at intervjupersonen tar opp andre temaer helt uoppfordret, dette er svært viktig at ikke brytes, men la intervjupersonen snakke ferdig om temaet som opptar personen. Et kvalitativt intervju er genuint, det vil si at det ikke lar seg repetere. Ved intervju av flere personer om samme tema vil man kunne oppleve at svarene kan være svært varierende (Dalland, 2017, s 78-79).

Ved utarbeidelse av intervjuguiden tok jeg høyde for å følge sentrale retningslinjer for formulering og utforming av spørsmål som meg fant i metodelitteraturen. Jeg tok her utgangspunkt i å unngå å stille ledende spørsmål men heller spørsmål som var mer åpne og konkrete. Ledene spørsmål vil fort kunne være uheldig, da risikerer man at intervjupersonen drives i en retning og svarer det de tror forskeren ønsker å høre (Thagaard, 2013). Dette var tanker og refleksjoner jeg gikk flere runder med meg selv på i forkant av intervjuene da jeg med utdanning innenfor spesialpedagogikk undersøker hvordan lærere i videregående skole jobber med inkludering av elever som mottar spesialundervisning. Intervjuguiden ble

utarbeidet for å gi plass til intervjupersonenes egne meninger og refleksjoner rundt temaet. Intervjuguiden ligger vedlagt (Vedlegg nr. 2).

3.6 Min rolle og gjennomføring av intervjuene

Før jeg gjennomførte intervjuene var det viktig for meg å få bekreftet at informantene hadde lest det som sto i samtykkeskjemaet (vedlegg nr. 1). Jeg valgte å benytte meg av opptak under intervjuene noe informantene var informert om på forhånd. Thagaard (2013) sier at fordelene med opptak er at alt som sies vil bli bevart. Forskeren kan her konsentrere seg om intervjupersonene og deres reaksjoner.

Intervjuene ble gjennomført i tidsrommet 8.mars-15.mars 2021. Intervjuenes varighet varierte fra 30-70 minutter, disse ble også tatt opp på lydopptaker slik at jeg kunne transkribere i ettertid.

Det som også ble viktig for meg under mine intervjuer var viktigheten av det non-verbale kommunikasjon. Mine intervjuer ble foretatt over teams på bakgrunn av Coronapandemien vi er en del av. Her måtte jeg på forhånd være klar over at alt mitt kroppsspråk ble sendt via ansiktet mitt over på skjermen til intervjupersonen og mine ansiktuttrykk var her viktige at ikke satte en føring på intervjupersonens svar. Jeg var også bevist på å være lyttende til innspillene og fortellingen informantene mine kom med, noe som Kvale og Brinkmann (2017) påpeker er avgjørende for kvaliteten.

Jeg var opptatt av å skape flyt i samtalen derfor ga jeg informantene oppmuntrende tilbakemelding underveis i intervjuene. Jeg var opptatt av å vise interesse for hva informantene her sa, spesielt siden det foregikk over skjerm (Kvale og Brinkmann, 2017). Jeg hadde i min studie som tidligere nevnt tre intervjupersoner. Kvale og Brinkmann (2017) mener også at det ofte kan være en fordel å ha et fåtall intervjupersoner siden man da kan konsentrere tiden sin til å forberede og analysere intervjuene.

3.7 Transkribering

Transkribering av intervjuene var en tidkrevende prosess. Intervjuene var ferdig transkribert mellom 2500-3000 ord. I transkripsjon blir samtalen mellom to mennesker, abstrahert og fiksert i skriftlig form. For å gjøre intervjuene anvendbare for analyseringen valgte jeg å transkribere intervjuene fra muntlig til skriftlig (Kvale og Brinkmann, 2017). Og senere skrev

jeg ut transkripsjonen for å få et bedre og mer oversikt over analyseringen. Ferdig transkriberte kan de betraktes som empirisk data (Kvale og Brinkmann, 2017). Lydfilene ble slettet umiddelbart etter transkriberingen.

3.8 Analyse

I denne delen av oppgaven skal jeg skrive litt om analyseprosessen jeg har benyttet meg av i masterprosjektet mitt. Her bruker jeg litteratur fra Dalland (2017) og Thagaard (2013).

Analysen skal hjelpe til å finne ut hva intervjuene har å fortelle, videre til tolkningen er det her vi søker mening til det vi får vite. I analyseprosessen er det viktig å få frem innholdet av intervjuene på en mest mulig saklig måte. I intervjuguiden er grunnlaget for analysen allerede lagt. På forhånd har man tanker om hva man ønsker å vite i møtet med intervjupersonene, svarene som kommer i intervjuene skal bidra til å besvare og belyse problemstillingen. Materialene skal ses opp mot annen forskning på området, slik at vi enten kan styrke eller avkrefte vår forklaring på temaet. Når det skal bygges tiltro til egen forklaring, er det nødvendig å belyse dette av den kunnskap som allerede finnes på området. Oppdeling av intervju i mindre delen vil hjelpe til med å få tak i de enkelte sidene av det intervjupersonene har sagt. Selve tolkningen handler om å forklare innholdet eller betydningen av noe (Dalland, 2017).

I analyseprosessen vil man være avhengig av en forståelse som baserer seg på tidligere erfaringer for å kunne velge ut hvilke tema man ønsker å undersøke men spesielt for å fortolke intervjuets mening. Thagaard (2013) kaller dette en temasentrert tilnærming. Dette vil si at informasjonen man får om de ulike temaene fra intervjuene studeres, slik at man kan oppnå en dypere forståelse for hvert enkelt tema når man sammenligner. Med dette mener Thagaard (2013) at man skiller ut deler av tekstens helhet. Det vil til enhver tid være viktig å ta vare på tekstens helhet, slik at man kan utsagnene fra intervjuene kan vurderes opp mot teksten i sin helhet.

Da jeg var ferdig med transkriberingen av intervjuene mine startet prosessen med å undersøke hva de ulike informantene egentlig hadde gitt til svar på mine spørsmål. Her startet jeg en filtreringsprosess hvor jeg avgjorde hvilken informasjon som var relevant. Så valgte jeg å kategorisere svarene til alle informantene i et felles dokument hvor alle spørsmål og svar var under hver sin boks. Her fikk jeg alle informantenes svar under det samme spørsmålet som

var kategorisert ut ifra temaet. Så gikk jeg i gang med prosessen å analysere å sammenligne svarene deres for å se etter likheter og ulikheter. Her satt jeg igjen med en oppfattelse av at alle informantene hadde ulike punkter innenfor temaene de fokuserte mest på, dette vil komme frem i resultatene mine.

3.9 Studiens kvalitet

Studios kvalitet avhenger av forskningens gyldighet, pålitelighet og overførbarhet (Thagaard, 2013). Jeg skal derfor ta for meg to sentrale begreper validitet og reliabilitet.

Validitet knytter vi til spørsmålet om forskningens gyldighet (Thagaard, 2013). I denne delen skal jeg greie ut om hvordan validitet er viktig for min oppgave og hvordan jeg har gått frem i mitt forskningsprosjekt for å ivareta validiteten. I hvilken grad kan jeg trekke gyldige slutning med min oppgave ut ifra resultatet jeg har i studien har oppnådd. Thagaard (2013) skriver videre at validitet handler om gyldigheten rundt de tolkningene forskeren kommer frem til i sin studie. Videre skriver Thagaard (2013) at det er spørsmålet rundt tolkningene som man kommer frem til i studien, er gyldige i forhold til den virkeligheten som blir studert (Thagaard, 2013).

Forskerens posisjonering rundt miljøet som undersøkes er også en viktig faktor som kommer inn ved validitet. Når forskeren har tilknytning eller en innenfor det miljøet som forsker har han eller hun et særlig godt grunnlag for forståelse rundt fenomenet som studeres (Thagaard, 2013). De kunnskapene forskeren har på forhånd gir grunnlag for gjenkjennelse og forståelse til de resultatene forskningen kan komme frem til. Tolkningen rundt forskningen kan her knyttes opp til egne erfaringer og forskeren kan dermed bli mindre åpen for ulike situasjoner som studeres (Thagaard, 2013, s.206).

Videre legger Thagaard (2013) til at det at forskeren har kjennskap til miljøet som studeres kan både være positivt og negativt. På den positive siden kan forskeren egne erfaringer bidra til å bekrefte den forståelsen rundt situasjoner i studiet. På den negative siden kan forskeren overse de forskjellene som ikke er i samsvar med egne erfaringene forskeren har fra før. Dersom forskeren ikke er kjent i miljøet som studeres kan utgangspunktet for forståelse være helt annet. Når forskeren ikke har kjennskap til det som forskes på vil resultatene ikke knyttes opp mot egne erfaringer og situasjonene kan oppfattes som fremmed (Thagaard, 2013).

Jeg har en tilknytning til det miljøet jeg forsker i og dette med validitet har vært svært viktig for meg igjennom hele forskningsprosessen. Jeg kjennskap og kunnskap rundt temaet jeg forsker på, men synes fortsatt det var så spennende å gjennomføre forskningen for å få undersøkt fenomenet valgte jeg å forske innenfor dette området. Her har jeg i hele prosessen vært klar over mitt ståsted og hvordan jeg kunne lese og tolke datamaterialene. Jeg måtte tre på meg mine forskerbriller i hele intervju og tolkningsfasen. Det var også svært viktig i denne fasen å ikke bli påvirket av min utdanning og jobb i de resultatene som kom frem.

Her har jeg måttet være klar over mitt ståsted og hvordan jeg kunne lese og tolke datamaterialene slik at jeg ikke påvirket tolkningen av materialene. Jeg måtte også være klar over at min posisjon kunne være med på å gjøre meg blind på enkelte av studiens resultater. Siden jeg selv jobber som spesialpedagog i videregående opplæring med mål om å inkludere elevene som mottar spesialundervisning. Dermed mener jeg at jeg har en god forståelse rundt det meste som hører med dersom man jobber med elever som mottar spesialundervisningen, valget mitt om å se på inkluderingen som gjøres av disse elevene er det jeg personlig oppfatter som svært spennende.

Relabilitet er knyttet til forskningens pålitelighet (Thagaard, 2013). Videre skriver Thagaard (2013) at relabiliteten handler om spørsmålet rundt den kritiske vurderingen av prosjektet, og om forskningen er blitt gjennomført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. Kort forklart handler relabiliteten om dersom en annen forsker som anvendte de samme metodene ville kommet frem til de samme resultatene. Siden kvalitative intervju som tidligere nevnt har som hensikt å dekke undersøke individets egne opplevelser kan det være utfordrende for en annen forsker å gjenta akkurat samme studie.

Kvalitative forskningsintervju er unik på det sett at intervjuet ikke gjentas med mål om å få akkurat samme svar som tidligere. Informantens dagsform og øyeblikkets tidsrom er svært viktig for resultatet man får. I kvalitativ forskning vil ikke spørsmålet om konsistens være relevant. En forsker som studerer samme situasjon flere ganger vil ikke klare opptre på samme måte å få de samme resultatene gang på gang (Thagaard, 2013).

Relabiliteten i kvalitativ forskning vil derfor knytte seg til at forskeren gjør rede for fremgangsmåtene i prosjektet og begrunner dette faglig godt. Her må forskeren reflektere

over konteksten rundt innsamling av data og hvordan relasjoner forskeren og intervjuobjektet får kan påvirke resultatet (Thagaard, 2013).

Kvale og Brinkmann (2017) forklarer generalisering om hvordan å knytte funnene i forskningen kan overføres til andre lignende situasjoner. Videre sier Kvale og Brinkmann (2017) at hvor konkrete jeg beskriver mine funn kan leseren selv vurdere holdbarheten til generaliseringen i prosjektet. Dette er noe Kvale og Brinkmann (2017) omtaler om analytisk generalisering. For å kunne si at mine funn er relevante må generaliseringens gyldighet være til stede. For å kunne bedømme dette er jeg avhengig av å ha gode og konkrete beskrivelser (Kvale og Brinkmann, 2017).

3.10 Etske betraktninger

I denne delen skal jeg ta for meg de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teolog hentet fra *De nasjonale forskningsetiske komiteene* heretter kalt *NESH*. NESH er et rådgivende organ som skal sørge for at de forskningsetiske retningslinjene til enhver tid blir etterfulgt samt er et godt verktøy for å kunne fremme god og ansvarlig forskning.

NESH (2016) forklarer at begrepet forskningsetikk viser til et mangfold av verdier, normer og institusjonelle holdninger som skal bidra til å regulere vitenskapelig kunnskap (NESH, 2016, s.5). Retningslinjene skal brukes som et hjelpemiddel for forskeren og forskersamfunnet. NESH tar for seg relevante faktorer forskeren bør ha hensyn til, samt andre krav og forpliktelser. Noen av de etiske normene NESH tar for seg i de forskningsetiske retningslinjene finner vi også i lovverket. Her for eksempel kravet om personvern og hensyn til menneskeverd er hjemlet i personopplysningsloven og NESH dekker dette i Del B av sine forskningsetiske retningslinjer. Dersom forskeren skulle bryte disse rettslige normene kan forskeren bli straffet etter forholdene (NESH, 2016 s. 7).

I gjennomføringen av kvalitative intervjuer er det svært viktig for meg i mitt forskningsprosjekt å følge de etiske retningslinjene knyttet til ansvaret om å informere, samtykke og informasjonsplikt samt konfidensialitet for deltakeren i prosjektet. Alle disse tre punktene er forankret i NESH sitt punkt B (NESH, 2016). Punktene har en svært stor relevans for mitt forskningsprosjekt og jeg skal greie mer ut om det nedenfor. Når det gjelder ansvaret

for å informere har jeg som forsker et stort ansvar om å gi forskningsdeltakerne tilstrekkelig informasjon om prosjektet, formålet til prosjektet, hvem som får tilgang til informasjonen benyttet i prosjektet, hvordan resultatet er tenkt å brukes og hva følgene av å delta i prosjektet er. For meg som forsker var det svært vesentlig å få frem forskningsprosjektets formål i infoskrivet informantene fikk på forhånd, her stod det beskrevet hensikten bak prosjektet samt de eventuelle konsekvenser av å delta.

Over til det andre og viktige punktet samtykke og informasjonsplikt, begrepet handler om viktigheten av et informert samtykke av de som deltar i forskningen. Samtykket må være fritt og informert. Kravet om samtykket er også forankret i personopplysningsloven. Samtykket skal også forebygge krenkelser og sikre forskningsdeltakerens frihet og selvbestemmelse. Når det gjelder viktigheten av et fritt samtykke betyr det at samtykket skal være gitt uten et eventuelt ytre press. Et slikt press kan eventuelt komme av autoritet, at en sjef for eksempel forteller at du skal delta.

Belønning eller betalinga av informanter skal heller ikke gjøres, dette kan påvirke informantenes motivasjon til å delta som igjen kan påvirke svarene informanten gir. Informanten skal også være informert, forskeren skal gi tilstrekkelig informasjon om hva det innebærer å delta i prosjektet (NESH, 2016, s.14-15).

Det stilles også krav om tilrådning fra et personvernombud som behandler personopplysninger, disse er forankret i personopplysningsloven (NESH, 2016, s. 14). Meldeskjema for mitt forskningsprosjekt ble sendt inn 09.09.2020 og godkjent etter vurdering fra Norsk senter for forskningsdata (NSD) 13.10.2020 (Vedlegg nr.3).

3.10.1 Etiske dilemmaer

Thagaard (2013) påpeker viktigheten av at forskeren viser respekt for intervjupersonens grenser, slik at personen ikke blir forledet for å gi informasjon eller trekker tilbake intervjuet i ettertid. Her ligger det bak flere etiske problemer særlig knyttet til forskerens balansering av hvor nærgående og personlige spørsmål forskeren kan stille.

Det etiske spørsmålet i en intervjusituasjon er hvordan forskeren ivaretar intervjupersonens frihet. Thagaard (2013) legger til at det er viktig at deltakelse i forskningsprosjekter ikke på noen måte skal bidra til å skade de personene som deltar i intervjuet. Forskeren må ta hensyn

til intervjupersonens integritet og dens meninger, vurderinger og selvrespekt. Et annet viktig etisk dilemma er knyttet til det å sende motstridende budskap som for eksempel kroppsspråk eller tonefall. Dette kan gi inntrykk av noe annet enn det som sies med ord, det kan være problematisk for en intervjuperson dersom forskeren har en fremprovoserende opptreden mellom det verbale og det non-verbale budskapet (Thagaard, 2013).

4 Presentasjon av resultater og funn

I dette kapittelet vil de empiriske funnene i mitt prosjekt presenteres. Her vil jeg presentere informantenes fortellinger rundt inkluderingsbegrepet samt hvordan det jobbes med i skolen. Det overordnede fokuset vil være inkludering av elever med vedtak spesialundervisning etter §5 i opplæringsloven. Fokuset på studien vil ligge på å forsøke å øke forståelsen rundt fenomenet inkludering og spesialundervisning samt hvordan det jobbes med dette i videregående skole. Datamaterialet vil bli lagt frem som direkte sitater som er markert i kursiv og med anførselstegn.

Informantene ble spurt om hva de legger i begrepet inkludering

Samtlige informanter sliter med å besvare første spørsmål, det blir flere lange og unaturlige pauser hvor informantene tenker jeg godt om før de besvarer. Informantene her mener at inkludering handler om tilhørighet. Stine sier det følgende:

«Jeg legger i dette at alle skal med. Uansett om du sitter i rullestol eller om du, ja alle skal med». Lise sier her: «At alle elever skal føle tilhørighet, at noen skjønner og forstår eleven. Vi kan ikke si at alle elevene er på samme nivå, det trenger de heller ikke å være.» Videre forteller Lise: «At alle har venner, at de ble sett og hørt. Både faglig i skolen men også når det gjelder det sosiale».

Etter at Lise har tenkt seg litt om kommer hun med følgende:

«Man må være inkludert ut ifra sine forutsetninger. Om det er veldig mye eller veldig lite. Det er så vanskelig for det blir så individuelt, jeg kan ikke si at sånn skal det passe for alle. Nivået av inkludering og hvordan inkludering bør vurderes fra elev til elev. Om dette er i en klasse eller en liten gruppe hvor det er elever med behov.

Kari sier:

«Å være en del av fellesskapet, på en måte å høre til. Litt av poenget med å prøve å ha flest mulig i klassen å tilrettelegge for dem med mål om at de skal være videre inkludert i samfunnet å ikke havne på NAV eller havne utafor. Med et mål om å ha en jobb å gå til, om de tar fagbrev eller ikke men de skal ha en mest mulig hverdag. Alle skal høre til, skal ikke være forskjeller uansett bakgrunn eller utfordring, du skal høre til.»

Lise legger også til: «*Om du er den eneste eleven på skolen med behov kan jeg se for meg at inkludering er vanskelig.*»

Siden informantene nevner noe om å delta på annen gruppe stiller jeg oppfølgingsspørsmålet:
Når er det hensiktsmessig å ikke ha elevene i klassen?

Lise svarer raskt:

«Når eleven er så svak eller ja, det er vanskelig. De bør inkluderes så lenge som mulig, men når det faglige gapet er så stort at eleven føler seg utilpass i klasserommet bør den ikke være der. Elevene bør være i klasserommet så mye som mulig, men når det går på bekostning av seg selv. Også selyfølgelig når det skal gjennomføres ulik testing, dette bør da ikke gjøres i klassen.

Informanten tenker seg om, jeg spør om informantene har noen eksempler her. Lise svarer da:

«La oss si at en elev sitter på 1.vgs med 8.klasse mattepensum. Da tror jeg man sannsynligvis har laget en taper med en gang. Man skal være ganske tøff for å tørre å sitte i klasserommet da. Også for å bli akseptert og inkludert om du skal kunne delta sammen med de andre. Du skal være bra sterkt sosialt for å takle dette».

Kari forteller følgende om spørsmålet om segregering:

«Stort sett de gangene vi tar dem ut så går det på atferd. At de har en atferd som gjør at de blir veldig synlig for andre å ikke klarer å regulere seg selv. Da tar vi dem heller ut etter første pause dersom første time har gått dårlig, slik at vi unngår at det ikke eskalerer. Da går miljøterapeut ut sammen med de. Det er ikke ofte det skjer men når det skjer ønsker vi å skjerme eleven, de klarer ikke skjerme seg selv i en slik situasjon så da tar vi de ut før det blir mye snakk og styr.»

Samme informant sier igjen etter å ha tenkt seg litt om:

«De er i utgangspunktet klassen i all undervisning med unntak for om de skal skrive lengre oppgaver der de har behov for mye hjelp slik at de ikke blir så synlige i klasserommet.»

Lise trekker også frem:

«Om man har elever med store sammensatte behov tenker jeg at etter 1-4 klasse er sprike blitt så stort at kanskje en inkludering i full klasse om man ser bort ifra gym og andre fellesfag er det kanskje mest hensiktsmessig å delta i en annen gruppe. Men dette er så klart etter elevenes egne behov.»

Informantene blir her spurt om hva de tenker er viktig for at elevene skal føle jeg inkludert

Lise forteller at:

«Det er viktig at de føler en del av en gruppe. At de tas med om de ønsker det. Men det er noen som ikke ønsker det, det er da viktig å skille inkluderingsbehovet til oss voksne og inkluderingsbehovene til elevene.»

Jeg ber informanten komme med eksempler på dette og Lise forteller:

«Om en elev helst vil være alene hele dagen, eleven starter å utagere om det blir lagt press på eventuelt inkluderings situasjoner med flere. Også jobber man mot at de skal inkluderes men det er viktig å ha fremst i panna at man ikke skal tvinge de til noe de ikke har lyst til.»

Stine forteller det slikt:

«Opplegget må være tilpasset rundt dem. At de ikke blir sett ned på, at det er naturlig å være akkurat dem, at vi alle har forskjellige behov.»

Lise forteller videre at:

«Selv om jeg skulle ønske at alle elevene satt sammen å gjør de samme fagene sammen er det ikke nødvendigvis noe alle elevene ønsker. Det tenker jeg er viktig å ta hensyn til i inkluderingen og i «inkluderingsjaget».

Etter oppfølgingsspørsmålet om hva informanten legger i «inkluderingsjaget» svarer Lise:

«Jaget om at alle må inn i klassen, selv om de har det bedre utenfor. De føler seg kanskje mer utenfor på grunn av mas fra de som tror og mener at alle skal inn i klasserommet».

Stine forteller her:

«Tenker at du har tilhørighet, og føler deg trygg. Om du ikke føler du har noe der å gjøre så har du ikke lyst å være der tenker jeg».

Kari legger til:

«Man tilrettelegger for dem som en del av gruppen istedenfor å ta dem ut å sette dem i båse.»

Viktig å skille elever som har potensiale og de som ikke har. Vi får ofte inn elever som har hatt IOP og ikke karakterer i godt over flere fag, men med riktig tilrettelegging har de klart det i videregående.

Informantene ble her spurt hvordan de arbeider for at elevene som mottar spesialundervisning skal være inkludering i sin klasse.

Lise forteller:

«Jeg prøver å legge til rette for at det skal treffe deres nivå og interesser. Selv om det kanskje ikke treffer alle så kanskje det treffer noen den ene dagen og noen den andre. At man her legger til rette for at det skal treffe den enkelte. Jeg ser an dagsformen. Jeg føler at for mine elever er det så individuelt tilrettelagt og den tilpassete inkluderingen er satt i system på en måte.»

Stine som også nevner viktigheten av å se an dagsformen forteller her:

«Jeg ser an dagsformen, hvor er eleven i dag? Legger opp undervisningen med gode pauser dersom det er behov for det. Noen ganger kan jeg gjøre mer enn planlagt, andre ganger får jeg ikke gjort noe som helst.»

Lise sier etter å ha tenkt seg en stund om:

«Tenker at det er viktig at elevene blir sett og hørt, og truffet på sitt nivå. At de har venner, eller at de har flere i klassen de kan identifisere seg med. Føle mestring men samtidig har noen å henge med. De føler seg kanskje ikke inkludert selv om de er i klasserommet nødvendigvis.»

Informanten nevner her litt om hvilke følelser og opplevelser eleven selv har av inkludering.

Kari forteller:

«For det første er det viktig at de har en tilhørighet i en klasse selv om de ikke har alle timene der, at de er kjent i en klasse og har et nettverk på skolen.»

Informanten forteller videre en del om viktigheten av å føle tilhørighet og forteller hvordan de løser det på sin skole for arbeidet rundt inkluderingen:

«...Så lagt det er mulig å gjøre undervisningen i klasserommet så man ikke synligjør et eventuelt behov. Vi løser dette med miljøterapeuter som ikke er låst på en elev men hjelper alle. Selv om eleven dette gjelder er klar over at ressursen er der for den blir det kamuflert med at de hjelper alle i klassen.»

Ingen av informantene svarer egentlig noe konkret på hva de gjør for at elevene skal føle seg inkludering så etter informantene har snakket seg ferdig stiller jeg oppfølgingsspørsmålet:

Spør dere elevene på forhånd hva de vektlegger og ønsker?

Lise svarer følgende på spørsmålet:

«Vanskelig å si, de blir jo spurt, også i samråd med foreldrene. Igjen er det jo elevenes individuelle behov, og deres ønsker blir jo vektlagt. Elevene blir jo spurt, de får velge om de vil delta i ordinær klasse eller på gruppe. Men ofte stemmer ikke elevens oppfatning og vår oppfatning men da må vi bare prøve å komme frem til et felles mål.»

Stine sier her:

«Egentlig ikke. Ikke noe annet en samtale med eleven om hva eleven synes er morsomt med skolen. Da kommer det frem at eleven liker å være sosial sammen med andre, så da er eleven inne i klasserommet.»

Lise legger til:

«Jeg tenker det viktigste er at de føler seg sett og hørt, at de har en plass å høre til. At det faglige treffer det sosiale, på linje med utviklingen. Spesielt her i videregående, hvor spriket kanskje er blitt stort.»

Kari forteller her:

«Alt sånn tilrettelegging gjøres på grupperom å at blir elevene spurt på forhånd. Det gjøres alltid avtaler før slik at de ikke blir tatt foran klassen, vi gjør ikke noe nummer ut av det. Har heller ikke opplevd noen kommentarer på: du skal på grupperom osv.»

Jeg spør her informantene om de kjenner til og hva de eventuelt legger i **faglig, sosialt, fysisk og psykisk inkludering**. Alle informantene blir stille i sine intervju. Jeg spør videre om de har hørt disse ulike punktene for inkludering før og samtlige svarer nei.

Lise svarer:

«Alt er tilrettelagt for alle, slik at det er rom for alle. Det skal være rom for være sammen i klassen men også rom for å ikke være sammen med de andre. Det må være rom for større grupper og mindre grupper.»

Lise trekker frem et eksempel vedkommende har opplevd i klassen med en elev som mottok spesialundervisning i alle fag og var i starten i alle fellestimene i klassen:

«Hvor langt skal jeg strekke den eleven som sitter og forstyrres klasseroen og arbeidsroen til de andre? Skal virkelig alle inn i klassen for enhver pris, her for deres egen del. Det vil ikke heve det sosiale bildet av noen dersom denne personen sitter og bråker hver time.»

En annen informant nevner faglig inkludering som et fenomen i å inkludere elevene i fagene denne læreren har. Stine sier:

«Jeg tenker det er viktig å se utgangspunktet for den enkelte elev. Man kan kanskje ikke lære en døv person å prate, men man kan lære den mange andre viktige strategier for å komme seg igjennom hverdagen. Man skal ikke se begrensninger, men være litt realistisk. Hva skal denne personen lære?»

Stine trekker frem et nytt eksempel:

«Vi kan ikke starte å lære sekundene på klokken men kanskje lære selve klokken og de hele timene først. Viktig å legge til at vi ikke skal se begrensninger men være realistiske rundt målsetningene.»

Kari sier:

«Viktig at du er i klassen da tenker jeg at du får alle de faktorene av seg selv. Den sosiale biten tenker jeg er kjempeviktig, at de blir kjent med noen og har venner»

Jeg spør her informantene om hvilke opplevelser de har med å tilpasse undervisningen for elever med stort støttebehov.

Lise svarer:

«Det er vanskelig. Å finne mål som treffer når støttebehovene er så store. Å finne faglig innhold i undervisningen som gir et utbytte. ... men man må bare strekke seg å prøve å legge til rette, å ha i minnet at sansing og sosial tilhørighet også er en del av denne opplæringen. Man må ikke prestere for å være en del av en gruppe, om man føler at man hører til der.»

Kari sier:

«Vi gjør det egentlig på samme måte med miljøterapeutene som er inne er ekstra obs på disse elevene, derfor har vi ekstra støtte inne i klassene. Jeg som lærer veileder mine ansatte. Der er det også viktig med et godt skole-hjem samarbeid som viser seg på jobben. Disse elevene krever mye men jeg har bare positive opplevelser.»

Videre spør jeg informantene hvordan de tilrettelegger når det gjelder tempo, nivå, tid og tema.

Kari forteller:

«De får ofte forenklete oppgaver men da tar vi også bort muligheten til toppkarakterer. Får også utvidet tid om det er behov, mengden av arbeidet blir også redusert om vi tar ned målene. Om vi også da har i bakhodet at dette kanskje er elever som ikke har hatt karakterer tidligere så er karakter 2 og 3 kjempeviktig.»

Helt til slutt av intervjufasen spør jeg informantene om de har noe å legge til, noe vi ikke har fått pratet om. Eller noe de mener er relevant eller nyttig.

Stine sier: *«Sånn som jeg tenker er det viktig å se enkeltmennesket og deres behov. Men vi skal tilpasse elevene slik at de passer inn i samfunnet, det er vel egentlig det».*

Lise svarer slikt på spørsmålet:

«Det viktigste er at hver enkelt blir sett og tatt på alvor. At det ikke er skolen system eller en lærer sitt syn på inkludering elevene skal presses inn i. At alle blir inkludert ifra sine interesser

og nivå. Om man klarer å se forbi kun det faglige å se på elevens interesser tenker jeg mye er gjort».

Kari legger helt på slutten til en økonomisk forskjell fra ungdomskolen til videregående:

«...Litt av årsaken til at vi klarer å holde oss innenfor tilpasset opplæring istedenfor spesialundervisningen er at vi får ikke ressurser etter hver spesialundervisnings elev men hele gruppen. Slik blir det en ulikhet i økonomien fra ungdomskolen. Vi får en felles pott vi må finne ressurser til å ikke penger for hver spesialundervisningselev.»

5 Drøfting

I dette kapitlet tar jeg utgangspunkt i mine forskerspørsmål når jeg skal reflektere, drøfte og beskrive de empiriske funnene mine opp mot min teori. De empiriske funnene mine baseres seg på mine informanternes forståelse og fortellinger rundt temaet som har fremkommet i dette prosjektet. Fortellingene som er kommet frem i min studie vil være påvirket av mine oppfatninger, erfaringer og forståelse. Dette tar utgangspunkt i fortolkningsprosessen da fortolkningsprosessen er basert på informantenes og min forståelse og fortolkning (Thagaard, 2013). Jeg har også valgt å trekke inn noen sitater fra funnene mine dette for å raskere få poengtert mine funn.

5.1.1 Forskningsspørsmål

Forskingsspørsmålene jeg tar utgangspunkt i ved oppbygningen av dette kapitlet er:

Forskingsspørsmål 1: Hvordan forstår læreren inkluderingsbegrepet?

Forskingsspørsmål 2: I hvilke sammenhenger er det hensiktsmessig å ikke ha elevene i klasserommet i ordinær opplæring?

Forskingsspørsmål 3: Hvordan organiseres det for å få til inkludering av elever med vedtak om spesialundervisning?

Forskingsspørsmål 4: Hvordan organiseres det for elevenes egen stemme i inkluderingsprosessen?

Jeg har også beholdt de fiktive navnene fra empirien slik at det er lettere å følge med på hvem som sier hva.

5.1.2 Inkludering

I denne delen av oppgaven vil jeg se på mitt første forskningsspørsmål: «*Hvordan forstår læreren inkluderingsbegrepet?*» Her vil mine funn bli sett opp mot teori fra kapitlet.

Inkluderingsbegrepet har i den nyere tid blitt hyppig brukt i barnehage og skole og dette spesielt etter Salamanca erklæringen fra 1994 som var en verdenskonferanse med fokus på spesialundervisning. Salamanca erklæringen tar for seg viktigheten og en forpliktelse av å kunne tilby utdanning til alle barn og unge i utdanningssystemet. Norge forpliktet seg her med underskriften erklæringens innhold og pliktet seg til å ivareta mangfoldet i en skole der alle

får delta å alle skal få en opplæring de kan nytte seg av utfra egne forutsetninger i felleskapet med jevnaldrende (Unesco 1994).

Når jeg i min studie spør mine informanter om inkluderingsbegrepet nevner alle informantene tilhørighet. «...*alle skal med. Uansett om du sitter i rullestol eller om du, ja alle skal med*» (Stine) Dette forteller en informant som vektlegger viktigheten av inkludering og tilhørighet uansett utfordringer noe som står i tråd med UNESCO sin Salamanca-erklæring fra 1994. Alle mine informanter nevner tilhørighet og samtlige har utsagn om viktigheten av tilhørighet og det å ha venner. Det som skiller mine informanter mest fra hverandre er tolkningen av hvor denne inkluderingen skal foregå. Den ene informanten tar tidlig i intervjuet opp følgende: «*Om dette er i en klasse eller en liten gruppe hvor det er elever med behov*» (Lise). Som her får intervjuet tidlig inn på sporet av et inkluderingsbehov sett i lys av et segregert tilbud som er i tråd med Marit Uthus (2020) sine tanker. Uthus forteller om i sine funn at spesialpedagogene forteller om flere positive sider med et segregert tilbud men legger også vekt på at det finnes en eventuell fallgrube med dette. Her fremmer Uthus viktigheten av at den enkelte spesialpedagog kan ta selvstendige beslutninger som er i tråd med elevens beste. Jeg får i samtlige intervju opplevelsen av lærere som har et stort fokus på viktigheten av den enkelte elev, dette forklarer informantene på ulike måter men med samme utgangspunkt:

«...*Men dette er så klart etter elevenes egne behov*» (Stine)

«*Det er viktig at de føler en del av en gruppe. At de tas med om de ønsker det*» (Lise)

«*Tenker at det er viktig at elevene blir sett og hørt, og truffet på sitt nivå*» (Lise)

«*Jeg tenker det viktigste er at de føler seg sett og hørt, at de har en plass å høre til*» (Kari)

«*Også jobber man mot at de skal inkluderes men det er viktig å ha fremst i panna at man ikke skal tvinge de til noe de ikke har lyst til*» (Lise)

Her er noen utdrag fra intervjuene hvor samtlige informanter nevner noe om stemmen til den enkelte elev. Jeg opplevde i intervjuene at dette var det viktigste hos alle informantene, det å tilpasse den enkelte elev uansett vanske, behov eller ønske. En av informantene trekker frem et sitat jeg syntes var spennende:

«Selv om jeg skulle ønske at alle elevene satt sammen å gjør de samme fagene sammen er det ikke nødvendigvis noe alle elevene ønsker. Det tenker jeg er viktig å ta hensyn til i inkluderingen og i «inkluderingsjaget» (Lise).

Her oppfatter jeg at informanten synes det er et veldig stort fokus på «inkluderingsjaget» i skolen. Med dette sitatet sier også noe om viktigheten om å ta hensyn til den enkelte elev og elevens egen stemme og ønske. Dette er også i tråd med *veilederen spesialundervisning* fra 2014 hvor det dersom eleven ikke har et faglig utbytte av den ordinære undervisningen har krav på spesialundervisning etter henvisning til PPT. Dersom det her viser seg at en elev med for eksempel autismespekterforstyrrelse som ikke har personlig utbytte av å være sosial med medelever skal «tvinges» til å samarbeide med alle vil dette være et overtramp for denne enkelte eleven.

Her trekker informanten min frem at dersom dette er noe eleven selv ikke ønsker er det viktig å ta hensyn til dette i selve inkluderingen og inkluderingsjaget som informanten selv kaller det. Dette med elevens beste og egen stemme er noe Uthus (2020) også tar frem i sin bok hvor det her vektlegges at ansvaret skal ligge hos den enkelte spesialpedagog (i dette tilfellet lærer) å tilpasse og inkludere for den enkelte elev og dens beste. Om dette er i ordinær opplæring eller i segregerte tiltak er avgjørelser spesialpedagogen i tråd med sin utdanning bør kunne ta.

For å oppsummere funnene mine sitter jeg igjen med at informantene har *elevene i fokus, ser eleven og opptatt av tilhørighet*. Jeg opplever funnene som veldig individrettet noe som egentlig er et overraskende funn da skolen i dag er inne på mere systemperspektiv i sin tenkning. Samtlige informanter trekker frem viktigheten av å se den enkelte elev og dens behov før de ser hvilke tiltak de velger å sette i gang.

Jeg savner likevel et fokus på systemperspektivet og at lærerne forteller om systemrettede tiltak for å skape et inkluderende skolemiljø. Uthus (2020) fremhever et både og-perspektiv spesielt innenfor det spesialpedagogiske. Med dette forklarer Uthus (2020):

«Ved å ta både individuelle og kontekstuelle forhold i betraktning oppnås en mer helhetlig forståelse av særskilte behov og hvordan man imøtekommer disse.» (s.22)

5.1.3 Segregering

I denne delen av kapittelet vil jeg se på mitt andre forskningsspørsmål: *Finnes det noen sammenhenger det er hensiktsmessig å ikke ha elevene i klasserommet i ordinær opplæring?*

Samtlige informanter trekker frem forskjellige punkter for når det eventuelt er hensiktsmessig å ikke ha eleven i ordinær opplæring hvor informantene benytter seg av ulike punkter for inkludering sett i tråd med Olsen, Mathisen og Sjøblom (2016) som vektlegger inkluderingens treenighet. Olsen, Mathisen og Sjøblom (2016) forklarer inkluderingsbegrepet ved hjelp av sosialt, faglig, kulturelt inkludering og organisatorisk. En informant vektlegger det sosiale men også det faglige når informanten forteller om et eventuelt segregert tiltak i skolen:

«La oss si at en elev sitte på 1.vgs med 8.klasse mattepensum. Da tror jeg man sannsynligvis har laget en taper med en gang... Du skal være bra sterkt sosialt for å takle dette» (Lise).

Her synliggjør informanten ved hjelp av et eksempel hvor en elev er faglig svakere i matematikk og har et pensum som er fire skoletrinn lavere enn resterende av elevene i klassen. Informanten trekker frem at eleven skal være bra sosialt sterk for å takle å sitte i klasserommet med dette pensumet. Det faglige inkluderingsbegrepet blir også nevnt i dette sitatet ved at eleven er faglig svakere enn de andre. Her er det altså elevens faglige og sosiale dimensjoner som etter Olsen, Mathisen og Sjøblom (2016) sin figur som er i fokus. Fokuset vil flytte seg og elevene vil ikke være i sentrum av disse til enhver tid men Olsen, Mathisen og Sjøblom (2016) påpeker viktigheten av at dimensjonene vil alltid være der.

Ekspertgruppen med Nordahl (2018) trekker inn også inn faglig inkludering, sosial inkludering og psykisk inkludering når de forsøker å forklare inkluderingsfenomenet. Min neste informant forklarer her et eventuelt segregert tiltak med fokus på elevens sosiale og psykiske inkludering ved en eventuell utagering. Informanten forteller at elevene blir tatt ut på segregerte tiltak dersom det er atferd:

«Stort sett de gangene vi tar dem ut så går det på atferd. At de har en atferd som gjør at de blir veldig synlig for andre å ikke klarer å regulere seg selv.

.....når det skjer ønsker vi å skjerme eleven, de klarer ikke skjerme seg selv i en slik situasjon så da tar vi de ut før det blir mye snakk og styr (Kari)

Her vektlegger informanten det å skjerme elevene så det ikke går utover deres sosiale og psykiske inkludering før det eventuelt eskalerer og kan skade elevens sosiale selvbilde.

En annen informant forteller i tråd med Olsen, Mathisen og Sjøblom (2016) om at elevene skal inkluderes så lenge som mulig men nevner at dersom det faglige gapet er så stort at eleven føler seg utilpass bør den ikke være i klasserommet. For å ta utgangspunkt i Olsen, Mathisen og Sjøblom (2016) sine fire punkter for inkludering kan man forstå alle i sammenheng men også alene. Når informanten sier i sitt utsagn:

«...men når det faglige gapet er så stort at eleven føler seg utilpass i klasserommet bør den ikke være der. Elevene bør være i klasserommet så mye som mulig, men når det går på bekostning av seg selv» (Lise)

Her opplever jeg at informanten benytter seg av figuren jeg har med de fire inkluderingsdimensjonene til Olsen, Mathisen og Sjøblom (2016). Læreren opplever at eleven har er så faglig svak og velger da å ta eleven ut av den ordinære undervisningen for å styrke det faglige behovet eleven har. Her vil det slik som Olsen, Mathisen og Sjøblom (2016) forklarer at ved et tiltak med fokus på det faglige vil dette påvirke elevens sosiale dimensjon svakt med et slikt tiltak, men det vil fortsatt være nødvendig for at eleven skal kunne være forberedt på begreper som skal benyttes i ordinær undervisning slik at lengden av et segregert tiltak vil være kortere.

Peder Haug (2014) trekker frem at det er viktig i den inkluderende skole at det er spesielle tiltak for de som har behov for det. Når det er snakk om at vi skal inkludere **alle** elever som bla salamanca-erklæringen sier noe om vil det være noen innenfor denne gruppen **alle** som har så sammensatte og spesielle behov at det må være åpent for spesielle tiltak rundt disse. Dette kan være i tråd med hva en av mine informanter sier med tanke på rom for alle elever:

«Alt er tilrettelagt for alle, slik at det er rom for alle. Det skal være rom for å være sammen i klassen men det må også være rom for å ikke være sammen med de andre. Det må være rom for større grupper og mindre grupper» (Lise).

Her tolker jeg min informant sine ord som er positiv til at segregerte tilbud er nødvendig når vi snakker om å inkludere for **alle**. Samme informant trekker frem et eksempel hvor en elev

sitter og forstyrrer klassen og arbeidsroen til de andre, og stiller spørsmålstegn hvor langt man skal strekke den eleven. Informanten forklarer dette med følgende sitat:

«...Skal virkelig alle inn i klassen for enhver pris, her for sin egen del» (Lise). Det informanten her trekker frem kan vi se henger sammen med UNESCO (1994) sier om at det skal være et overordnet fokus på å imøtekomme alle barn og gi alle barn en tilfredsstillende opplæring. Da stiller jeg meg spørrende til om det da er riktig å tilpasse opplæringen rundt denne eleven for å ha den i klasserommet når informanten trekker frem at elevens sosiale bildet blir svekket av: «...sitte å bråke hver time» (Lise). Her kommer det egentlig frem slik all min teori viser til når det gjelder å se den enkelte og tilpasse den enkelte elevs behov.

Olsen, Mathisen og Sjøblom (2016) som forklarer at deres dimensjoner som har den felles oppgaven at de skal skape et læringsmiljø hvor eleven skal oppleve god helse, trivsel, læring og tilhørighet. Dersom en elev som sitat «...sitter å bråker hver time»(Lise) kan man tenke seg at i videregående skole kan denne eleven oppleve stigmatisering i form av utestenging eller mobbing. Eleven som her er i fokus vil kanskje forstyrre de andre elevers læring og selv oppleve tap av trivsel og tilhørighet i et slikt eksempel. Som Olsen, Mathisen og Sjøblom (2016) også trekke frem når de nevner kulturell inkludering skal eleven kunne ha et læringsmiljø eleven selv kan identifisere seg i og mangfoldet til den enkelte elev er ivaretatt samt at læringskulturen er høy.

En elev som ikke har de redskapene til å klare å gjennomføre dette i en full ordinær klasse vil det kanskje være hensiktsmessig å ha eleven ute av full klasse for å kunne gjennomføre oppgavene i tråd med målet om et godt læringsmiljø hvor læringskulturen er høy. Men igjen er det med denne tankegangen en fallgrube for den sosiale inkluderingen og elevens mulighet til følelsen av tilhørighet og trivsel vil etter figuren til Olsen, Mathisen og Sjøblom (2016) være svekket da eleven ikke er i sentrum av figuren til enhver tid (se figur 1). Når elevens fokus i dette tilfellet vil være på det faglige slik at eleven skal kunne ha best mulig læringsmiljø vil den sosiale dimensjonen være svekket. Og hvilke baner er vi inne på da?

Marit Uthus (2020) trekker frem i sin studie at noen elever med særskilte behov kan oppleve inkludering innenfor ordinær klasse, men hun anerkjenner også at andre elever med særskilte behov som over en kortere eller lengre periode har tatt del av et segregert tilbud for å kunne

oppleve inkludering. Informanten min Lise trekker frem dette når jeg spør om segregert tilbud:

«Når elevene er svak, eller ja det er vanskelig».

Lise opplever det som vanskelig å svare på når det ikke er hensiktsmessig å ha elevene inne i klasserommet. Hun sier også videre at det er viktig at elevene inkluderes så lenge som mulig i ordinær klasse men at dette kan bli vanskelig når det faglige gapet er så stort at eleven selv føler seg utilpass. Videre forteller Lise at når det går på bekostning av eleven selv bør eleven tas ut av ordinær undervisning for et segregert tiltak for å kunne styrke eleven. Dette står i stil med all min teori om elevens fokus og behov. All min teori forteller noe om viktigheten av å se den enkelte elev og tilpasse fra deres behov og kanskje spesielt UNESCO sin Salamanca-erklæring som med sine ord sier dette sterkt: *«schools for all»*. En skole for alle, alle elever skal ha plass i skolen uansett vansker og behov. Inkluderingen skal ta for seg alle, støtte alles læring og svare på alle individuelle behov som finnes innenfor skolen. Videre forteller Lise også om «inkluderingsjaget» og opplever dette som:

«Jaget om at alle må inn i klassen, selv om de har det bedre utenfor. De føler seg kanskje mer utenfor på grunn av mas fra de som tror og mener at alle skal inn i klasserommet».

Lise oppfatter inkluderingen som et jag om at alle skal inn i klasserommet. Her kommer min tolkning om Lises syn på segregerte tiltak mere frem. Jeg oppfatter Lise som påpeker viktigheten av den enkelte elev og dens behov som opptatt av hele bildet rundt eleven.

Figur nr 2 av Göransson og Nilholm (2014) forteller noe om hvordan gjøre skoler og klasserom mer inkluderende. Artikkelen forteller om formålet som en forskning av en inkluderende visjon. Figurens fire dimensjoner forteller noe om hvordan forstå hva som er viktig i en inkluderende opplæring. Dimensjonene går fra A-D og er hierarkisk knyttet til hverandre. Göransson og Nilholm (2014) tar for seg alt fra inkludering av elever med nedsatt funksjonshemming i ordinær undervisning og til inkludering som opprettelse av samfunnet. Jeg opplever at mine informanter bruker figur nr 2 av Göransson og Nilholm (2014) i veldig ulik praksis.

Kort oppsummert er det her jeg i min forskning ser de største ulikhetene, informant Kari forteller at hun stort sett tar elevene ut av ordinær undervisning når det går på atferd for å hun kunne skjerme eleven. Mens Stine og Lise har en mer åpen tanke om et segregert tiltak, dersom elevene strever så mye i klassen og gapet blir for stort tenker de at det er bedre å ta de ut på gruppe for å her gi mest mulig støtte. Tanken om at elevene skal være i klasserommet mest mulig er samtidig likt for alle men praksisen på hvor grenser går er ulik. Her ser vi at forståelsen og bruken av inkluderingsbegrepet har ulik praksis, selv om dette er lærere på samme skole. Den ulike praksisen som kommer frem i min forskning viser at den vertikale inkludering i skolen som (Haug, 2014) forteller om ikke er innarbeidet godt nok.

Funnene mine viser at lærerne både evner å se eleven og tar selvstendige beslutninger for når et eventuelt segregert tilbud vil være hensiktsmessig. Samtidig har de fokus på elevens stemme. Det kommer likevel frem at de ser på inkludering som en ekstra oppgave og noe som må iverksettes tiltak for når det oppstår. Som tidligere nevnt kapittel 5.1.2 så har lærerne et individfokus, noe som kan være årsaken til dette. Mitt inntrykk er at inkludering kommer til synet i lærernes fortellinger når hendelsene først oppstår. Dette i mangel på et systemperspektiv.

Samtidig viser Gunnþórsdóttir og Johannesson (2014) i sin studie at det er bekymringsfullt at lærere ser på inkludering som en ekstra oppgave. Jeg mener det fremkommer i mine funn at elevene ikke er deltakere i den inkluderte skolen men forsøkes å inkluderes. Lærerne har på denne måten ikke tatt inn over seg Olsen, Mathisen og Sjøblom (2014) figur, som setter organisatorisk inkludering som en forutsetning.

5.1.4 Organisering

I denne delen av kapittelet vil jeg se på mitt tredje og nest siste forskningsspørsmål: *Hvordan organiseres det for å få til inkludering av elever med vedtak om spesialundervisning?*

Informantene virker her å ha veldig like tanker angående organiseringen av inkludering av elever med vedtak om spesialundervisning. Elevfokuset kommer her også frem som det mest sentrale hos samtlige informanter. Dagsformen til elevene blir tatt høyde for, hvor eleven er i dag i forhold til læringssituasjonen, hva kan man gjennomføre. Det kommer også frem at elevenes opplevelse av tilhørighet er viktig, at de alltid skal vite at de har en klasse hvor de er kjent og har et nettverk selv om de kanskje ikke alltid har alle timene der. Dette står i tråd

med Statped sin forklaring av begrepet inkludering som handler om å tilpasse læringsmiljøet til mangfoldet. De elevene som har behov for tilpasning, det at dagsformen blir tatt høyde for, rom for ulikheter skal også ha en plass i opplæringen. Alle elever skal ha en reell mulighet til å delta faglig og sosialt i skolen uansett om de sitter i rullestol som informant Stine forteller om, om de sitter med 8.klasse mattepensum eller om de sitter og bråker hver time som informant Lise trekker frem.

Kari trekker frem at de organiserer opplæringen med stort fokus på et ikke segregert tilbud. Organiseringen rundt et inkluderende tilbud av elever med vedtak om spesialundervisning forteller hun at gjennomfører som tilrettelegging i en del av gruppen. Dette for å ikke ta elevene ut for å derav sette dem i bås. Men igjen forteller Kari noe som jeg har bitt meg merke i: «*Viktig å skille elever som har potensiale og de som ikke har*». Her anerkjenner Kari at det finnes elever i videregående skole som ikke har potensiale til å delta i fulle klasser og ha undervisningen sin i ordinær opplæring. Kari forteller ingenting mer om disse elevene men sier videre at de ofte får inn elever med IOP fra grunnskolen som ikke har karakterer i godt over flere fag, men at de har lyktes med riktig tilrettelegging for disse elevene i videregående skole.

Som UNESCO spesifiseres med «the right of all learners» og «the full potential of every individual» som sier noe om retten til alle elever og alles elevers fulle potensiale i skolesammenheng står egentlig i tråd med mine funn. Alle informantene mine forteller på ulike måter viktigheten av den enkeltes elev behov og tilpasning. Slik som jeg tolker organiseringen av spesialundervisning rundt de fortellingene mine informanter sier er det ingen klar fasit på hvordan det gjøres.

Informant Kari forteller om en høy terskel på å ta elevene ut av klasserommet i en lengre periode og organiserer sin undervisning med tett bruk av spesialpedagog og miljøterapeuter som «flyter» i klasserommet å hjelpe alle. Selv om ressursen er sentrert rundt en elev blir denne miljøterapeuten et usynlig tiltak i organiseringen rundt inkludering. Kari forklarer dette med å ikke synliggjøre et behov og at ressursen blir kamouflert med denne metoden. Dette står i tråd med Thomas Nordahl (2019) sine funn om psykisk inkludering og sosial inkludering. Elevene med behov og vedtak om spesialundervisning får den hjelpen de skal og kan føle seg selv inkludert og akseptert mens de er en del av felleskapet og blir ikke tatt ut av

klasserommet for å få spesialundervisningen de har krav om. Kari forteller at dette er noe de gjør for å ikke sette elevene i bås. Som funnene til Marit Uthus (2020) erfarer spesialpedagogene i hennes studie at mange elever med særskilte behov opplever å vinne dersom de tar del av skolens ordinære læringsfelleskap. Videre sier Uthus (2020) at medelever og lærere også bli beriket i møte med forskjeller og ulikheter.

Veilederen spesialundervisningen fra UDIR (2014) nevner også om organiseringen rundt elever som mottar spesialundervisning og vektlegger at de skal inkluderes. Elevene skal ha en tilhørighet til en basisgruppe eller klasse slik at deres behov for sosial tilhørighet blir ivarettatt. Dette sier alle mine informanter, spesielt ordet tilhørighet. Hvordan det organiseres rundt den enkelte elev er som tidligere nevnt litt mer opp til den enkelte informant jeg snakket med. Men dette med en sosial tilhørighet er tidligere blitt nevnt av flere i min teoridel. Men rent praksis hvordan dette skal gjennomføres blir litt vagt. Informant Lise forteller om elever hvor spriket et blitt så stort at en inkludering i full klasse om man ser bort ifra gym og andre programfag kan være vanskelig. Og her er det ifølge Lise: «*Kanskje mest hensiktsmessig å delta i en annen gruppe*». Her forteller Lise om en måte å organisere opplæringen på som kan knyttes opp mot veilederen spesialundervisning (2014) sine fortellinger. Dersom det er fattet vedtak om spesialundervisningen til en elev som på grunn av deres individuelle behov ikke skal tilhøre en klasse eller basisgruppe men hvor undervisningen er organisert på en annen metode.

Informant Stine forteller om viktigheten av å se an elevens dagsform som en viktig del av organiseringen for å inkludere elever med vedtak om spesialundervisning. Stine forteller om viktigheten av å: «*jeg an dagsformen*» og «*...legger opp undervisningen med gode pauser dersom det er behov for det*». Her kommer det igjen frem viktigheten av å det å tilpasse til den enkelte elev og dens behov. Det fremkommer i min forskning at det er opp til den enkelte lærer hvordan organisere rundt den enkelte elev og deres behov. Tolkingsrommet rundt hvordan angripe fenomenet inkludering tolkes ulikt fra mine informanter, selv om alle er enige i grunnmomentet som viser seg å være tilhørighet.

Oppsummert når det gjelder organiseringen opplever jeg igjen ulikheter, det felles fokuset på eleven står fortsatt sterkt i inkluderingen men forskjellen med å skille elever som har potensial og ikke potensial som Kari sier er ulikt. Stine og Lise er her igjen mer enig om det å legge opp gode pauser, ser an dagsformen og er åpen for at ikke alt går som planlagt. Men Kari som

tidligere har nevnt at elevene kun tas ut av klasserommet for spesialundervisning dersom atferden kommer til uttrykk. Dersom jeg trekker inn Olsen, Mathisen og Sjøblom (2016) figur nr. 1 er det her ingen klarhet i valgene av de tre dimensjonen rundt eleven. Jeg opplever det som ganske tilfeldig hva den enkelte lærer velger å ha i fokus å da velger bort slik som Olsen, Mathisen og Sjøblom (2016) forklarer figuren. Informant Kari virker i tråd med denne figuren som veldig organisatorisk og vektlegger ikke ifølge meg sosial inkludering, kulturell inkludering og faglig inkludering.

Elevene med vedtak om spesialundervisning oppleves for meg som veldig prisgitt av den læreren de får. Hva som er fokuset og hvordan det gjennomføres kommer her frem ulikt og tvetydig fra øverste hold. Dette slik som Haug (2014) omtaler som vertikal inkludering. Inkludering som begrep det kommer frem i min studie at lærerne har utfordringer med å omsette teori til praksis. Ideologien om fenomenet inkludering samsvarer ikke med virkeligheten i fortellingene til lærerne.

5.1.5 Elevens stemme

I siste drøfting tar jeg for meg forskerspørsmålet: *Hvordan organiseres det for elevenes egen stemme i inkluderingsprosessen?*

Opplæringsloven (1998) som jeg referere til i teorikapittelet mitt sier at alle elever som ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen har her rett til spesialundervisning. Veilederen spesialundervisning (2014) legger her til at fra elevene har fylt 15 år er det tilstrekkelig med elevens samtykke i saker som gjelder bla spesialundervisning. Her er det viktig at elevene selv er innforstått med hva spesialundervisning er og hvorfor eleven har behov for dette. Her legges det frem at elevens egen stemme er viktig. Informant Kari vektlegger det å ikke ta ut elevene fra klasserommet for å da sette dem i bås, mens informant Lise er mer åpen for segregerte tiltak, Stine som er den læreren med kortest tid i læreryrket svarer veldig vagt. Lise forteller at hun ønsker at alle elever sitter å gjør de samme fagene hele tiden, men opplever at det ikke nødvendigvis er noe elevene selv ønsker. Og hva er det da Lise trekker frem som det viktigste? Elevens egen stemme og meninger. Lise poengterer at elevene her må bli hørt og tatt hensyn til i inkluderingen og «inkluderingsjaget» som hun kaller det. Lise forteller også om det å spørre

elevene om deres behov og ønsker:

«...Deres ønsker blir jo vektlagt. Elevene blir jo spurt, de får velge om å delta i ordinær klasse eller på gruppe. Men ofte stemmer ikke elevens oppfatning og vår oppfatning men da må vi bare prøve å komme frem til et felles mål».

Det Lise her forteller viser til at oppfatningen av inkludering og behov er ulikt fra lærernes ståsted og elevenes. Her velger jeg å trekke inn Hausstätter (2007) forklaring rundt dilemmaet om elevens forståelse og tolkning av å føle seg inkludert. Hausstätter (2007) forklarer med sitt eksempel at det vil være vanskelig for en elev å selv forklare om han/hun er inkludert da begrepet har flere ulike måter å tolkes på. Som Lise forteller stemmer som oftest ikke elevens oppfatning og lærernes oppfatning noe som kommer til syne i Hausstätter (2007) sitt eksempel som er beskrevet i teoridelen.

Stine forteller om at hun ikke nødvendigvis spør elevene om hva de vektlegger men at elevene blir spurt om hva de syntes er morsom med skolen, da forteller eleven følgende: *«Da kommer det frem at eleven liker å være sosial med andre, så da er eleven inne i klasserommet».*

Her kommer det tydelig frem valget om hvilken dimensjon i figuren til Olsen, Mathisen og Sjøblom (2016) som er viktig. Den sosiale inkluderingsdimensjonen anses her som viktigst for eleven informant Stine forteller om. Da vil det i tråd med figuren at det vektlegges mere enn da faglig og kulturell inkludering. De ulike begrepene er selvstendige begreper men vil også påvirkes gjensidig i sammenheng med hverandre.

Ingen av mine informanter forteller noe om elever som **ikke** ønsker å ha spesialundervisning. Informant Kari forteller som tidligere nevnt at elevene blir spurt på forhånd og at det her gjøres avtaler slik at det ikke skal bli lagd noe nummer utav situasjonen. Kari forteller også at hun ikke har opplevd noen kommentarer på at elever skal ut på grupperom. Dette satt opp mot Befring (2020) sin forklaring om inkludering som et indrebegrep kan vi her si at Kari vektlegger inkluderingen som nettopp et indrebegrep. Elevens opplevelser og erfaringer er den avgjørende faktoren for inkludering og trumfer her lærerens bakgrunn og forståelser av begrepet. Jeg etterlyser her lærernes egen faglige vurderinger rundt inkluderingen som Uthus (2020) forteller om.

Informant Lise tar dette opp med at de må prøve å komme frem til et felles mål når det oppstår uenigheter rundt inkluderingen av elever med vedtak om spesialundervisning. Jeg synes det er fint at lærerne vektlegger elevens stemme men deres faglige kompetanse savner jeg i nettopp denne vurderingen.

Jeg synes også det er positivt at informant Lise trekker frem det med berikelse, dette i tråd med Befring (2020) som mener at man må se på mangfoldet i elevgruppen som en berikelse. Samtidig trekker samme informant frem ønsket om at alle elever skal gjøre det samme, det kan fremstå som om det er noe tilfeldig hva lærerne forteller som begrunnelse for sine valg. Her forklarer Befring (2020):

«Selv om overordna skoleplaner framhever verdien av mangfoldet, så vil dem store variasjonen i en elevflokk i virkeligheten framstå som et omfattende pedagogisk problem og ikke en ressurs.» (s.198)

Jeg synes det fremstår som at lærerne syns elevmangfoldet er krevende å møte med berikelse.

6 Oppsummering og Konklusjon

Bakgrunnen for studien var problemstillingen: «*Hva forteller lærere i videregående skole om arbeidet for å inkludere elever med vedtak om spesialundervisning?*» Svarene jeg har kommet frem til er både like og ulike. Fenomenet inkludering er et komplekst begrep som viser seg å være vanskelig å forstå, noe som også viser seg å være utfordrende i praksis. Det kommer også frem at den vertikale inkluderingen i skolen ikke er innarbeidet, da det er svært ulik praksis hos de forskjellige lærerne.

For å komme frem til funnene mine benyttet jeg meg av fire ulike forskningsspørsmål. Disse besvarer jeg kort nedenfor:

1. Hvordan forstår læreren inkluderingsbegrepet?

Lærerne forstår begrepet ulikt. Alle legger til grunn at inkludering har noe med tilhørighet å gjøre, men hva som vektlegges og hva som utelukkes er svært ulikt. Sosialt og faglig inkludering er de dimensjonene som oftest vektlegges.

2. I hvilke sammenhenger er det hensiktsmessig å ikke ha elevene i klasserommet i ordinær opplæring?

Funnene mine viser at lærerne både evner å se eleven og tar selvstendige beslutninger for når det er hensiktsmessig med et eventuelt segregert tilbud. Samtidig har de fokus på elevens stemme. Det kommer likevel frem at de ser på inkludering som en ekstra oppgave og noe som må iverksettes tiltak for når det oppstår.

3. Hvordan organiseres det for å få til inkludering av elever med vedtak om spesialundervisning?

Det fremkommer i min forskning at det er opp til den enkelte lærer hvordan organisere rundt den enkelte elev og deres behov. Tolkingsrommet rundt hvordan angripe fenomenet inkludering tolkes ulikt av mine informanter, selv om alle er enige i grunnmomentet som viser seg å være tilhørighet. Inkludering er ikke forankret godt nok på et organisatorisk nivå.

4. Hvordan organiseres det for elevenes egen stemme i inkluderingsprosessen?

Elevens opplevelser og erfaringer er den avgjørende faktoren for inkludering og vektlegges sterkere enn lærerens bakgrunn og forståelser av begrepet. Funnet om at elevene selv har en

viktig rolle og stemme i inkluderingen er et sentralt funn. Det er likevel utfordrende for elever å uttrykke noe så komplekst som begrepet inkludering.

Jeg vil nå gi et samlet svar på min problemstilling på bakgrunn av mine forskerspørsmål:
«Hva forteller lærere i videregående skole om arbeidet for å inkludere elever med vedtak om spesialundervisning?»

Konklusjon etter mine funn er at alle mine informanter har eleven i fokus og dens behov, men gjennomførelsen av dette i praksis viser seg å være ulikt. Funnene tyder også på at informantene mine har et fokus på å avklare hva målene til den enkelte elev er og har dette godt plantet for å legge en så konkret og berikende opplæringsplan som mulig.

Det kommer også frem i min studie at sosial og faglig inkludering er det som fremstår som viktigst for alle mine informanter. Studien viser viktigheten av å ha tilhørighet, venner, en plass å høre til og opplegg som treffer den enkelte og som er tilpasset den enkelte. Det er et stort behov å tilpasse undervisningen så mye som mulig men muligheten må også være der for å ha segregerte tiltak når det er behov for det. Det kommer også frem at det kan være ulike inkluderingsbehov hos lærer og elev, noe som utgjør en utfordring i forhold til segregerte tilbud. Samtidig uttrykker lærerne betydelig forskjeller av forståelsen av begrepet inkludering. Noe som gjør at det også blir veldig ulikt i praksis. Dette gjør at elevene er avhengig av å få en lærer med god forståelse av den komplekse inkluderingsprosessen.

Funnene mine tyder også videre på at inkluderingsbegrepet som det står for seg selv i flere situasjoner blir for vagt. Det er vanskelig å bruke fenomenet inkludering for alle elever dersom det ikke treffer alle elever noe som kommer frem i min studie. I studien nevnes det elever som helst ønsker å sitte alene, og som utagerer dersom de blir lagt press på i en eventuell inkluderings situasjon med flere elever. Er det her inkluderingsjaget til læreren som en informant trekker frem som kommer i første rekke? Jeg oppfatter det som vanskelig å forstå begrepet som skal romme alle men kanskje egentlig ikke rommer alle. De elevene hvor spriket er så stort, de elevene som bråker mye i timene, de elevene med store sammensatte behov og de elevene som selv ønsker å være mye alene hvordan skal inkluderingsbegrepet forståelse treffe disse elevene, som også er en del av **alle**.

Organiseringen rundt inkludering av elever med vedtak om spesialundervisning viser seg også å være ulik etter mine funn. Hvordan de ulike læreren velger å organisere rundt elevene tolker jeg som forskjellige. Studiens funn tyder på de er veldig individrettet både i syn og gjennomføring. Dette til tross for at skolen i dag er preget av det systemrettede perspektivet. Dette føre igjen til at ikke er samsvar mellom teori og praksis.

Det er ingen tvil om at inkludering er et komplekst begrep, når det både er en ideologi, visjon, prinsipp og et indrebegrep. Det er tankevekkende, når de som arbeider i skolen ikke har en klar oppfattelse av hvordan få til inkludering i praksis. De baserer seg på at elever selv skal kunne vurdere hva som er best for dem både faglig, sosialt, kulturelt og psykisk.

Jeg tenker at inkludering av elever med vedtak om spesialundervisning behøver en ny retning, i forhold til det lærerne i min undersøkelse forteller. Det må endres fokus ifra det å kamuflere behov og usynliggjøre elevens vansker til å bruke deres styrker som en berikelse. Skolene må se styrken i disse elevene å gjennom å ikke se på inkludering som en ekstra oppgave. Inkludering må være en del av skolehverdagen, å ikke som noe ekstra eller spesielt som kommer i tillegg.

Mine funn og mine tanker om en inkludering av elever med vedtak om spesialundervisning er i tråd med Göransson og Nilholm (2014) sine funn om at det trengs mere forskning innenfor området. Fenomenet inkludering trenger flere knagger å henges på og flere metoder å anvende begrepet på. De første minuttene av mine forskningsintervju føler jeg stiller seg bak mine tanker, samtlige informanter brukte langt tid på å besvare spørsmålet: «*Hva legger du i begrepet inkludering?*» før informantene forteller at det handler om noe med tilhørighet, og at alle skal være med. Dette er i og for seg viktige poenger at det handler om tilhørighet men jeg skulle gjerne ønske at dette komplekse fenomenet inkludering var lettere å anvende samt å forklare hva det innebærer. Når jeg på andre siden spør spørsmålet: «*Når er det hensiktsmessig å ikke ha elevene i klassen?*» svarer informantene raskere med en mye kortere betenkningstid. Hvorfor dette skjer tenker jeg er ubetydelig for min problemstilling men spennende funn å se at det oppfattes som lettere for lærerne å forklare når elevene ikke skal være i klasserommet enn å forklare fenomenet inkludering.

6.1 Veien videre

Etter mine funn i forskningen sitter jeg igjen med som tidligere nevnt et stort og komplekst begrep som etter min oppfatning trenger ny og mer konkret forskning. Neste mål tenker jeg bør være å lage «veilederen inkluderingsbegrepet» som tar for seg inkludering og ulike inkluderingsmetoder slik som UDIR har laget om spesialundervisning.

Det hadde vært spennende å forske videre på begrepet og undersøke hvilke dimensjoner innenfor inkludering som er viktige. Jeg håper fremtidig forskning tar for seg begrepet inkludering som skal gjelde alle og da nettopp **alle**.

Inkluderingsbegrepet kan sammenlignes med lærerens paraply, en paraply som har ulike ståltråder som tar for seg for eksempel sosial inkludering, faglig inkludering, fysisk inkludering, psykisk inkludering med flere. Men kanskje er det på tide å tenke nytt, kanskje finnes det flere eller andre paraplyer lærerne kan bruke.

Jeg velger å avslutte oppgaven med et sitat som jeg igjennom hele mitt studieløp har vært opptatt av. Jeg føler oppsummerer sitatet viktigheten av å se og godkjenne alle elevene vi vil møte på i skolen:

Man skal gi tulipanen et så gunstig miljø at den blir så stor, vakker og velutviklet som den overhode har muligheter for å bli - men den skal ikke tvinges til å bli en rose.

-August Frøbel

7 Litteraturliste

- Befring, E. (2020) *Grunnbok i spesialpedagogikk* (2.utg) Oslo: Universitetsforlaget..
- Dalen, M. (2011) *Intervju som forskningsmetode* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gunnþórsdóttir, H. og Jòhannesson, I. À. (2014) Additional workload or a part of the job? Icelandic teachers`s discourse on inclusive education. *International journal of inclusive education*, 18(6), 580-600
- Haug, P. (2014) *Dette vet vi om inkludering.*(1.utg) Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hausstätter, R. S. (2007) *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer – mellom ideologi og virkelighet.* Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. og Tufte, P.A. (2010) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4.utg) Oslo: Abstrakt forlag.
- Kvarv, S (2010). *Vitenskapsteori : tradisjoner, posisjoner og diskusjoner.* Oslo: Novus forlag.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju.* (3.utg). Oslo: Gyldendal akademisk
- NESH (2016) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi.* (4. utg.) Oslo.
- Nordahl, T (2018) *Inkluderende fellesskap for barn og unge.* Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- NOU 1995:18 (1995) *Ny lovgivning om opplæring: «...og for øvrig kan man gjøre som man vil»* Hentet fra: [9518.bk \(regjeringen.no\)](http://9518.bk.regjeringen.no)
- NOU 2009:18 (2009) *Rett til læring.* Hentet fra: [NOU nr. 18 2009 \(regjeringen.no\)](http://NOU.nr.18.2009.regjeringen.no)
- Olsen, H. M. /2013) *En inkluderende skole?* (1.utg) Oslo: Cappelen Damm as.

Olsen, M.H., Mathisen, A.R.P. og Sjøblom, E. (2016) *Faglig inkludert? :fortellinger fra elever med ulik måloppnåelse* (1.utg) Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61) Hentet fra: [Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa \(opplæringslova\) - Lovdata](#)

St.meld nr 27(2000-2001) *Gjør din plikt - Krev din rett Kvalitetsreform av høyere utdanning*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra: ([STM-A027.fm \(regjeringen.no\)](#))

Statped (2020, sist oppdatert 13.11.2020) *Hva er inkludering*. Hentet: 29.03.2020 Hentet fra: [Hva er inkludering | www.statped.no](#)

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

Thagaard, T (2018) *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (5.utg) Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2017) *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæring*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Uthus, M (2020) *Spesialpedagogen i en inkluderende skole*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

8 Vedlegg

8.1 Infoskriv og samtykkeerklæring vedlegg nr 1

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Inkludering av elever som mottar spesialundervisning»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan det arbeides med inkludering av elever som mottar spesialundervisning i og utenfor klasserommet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Ved UiT Norges arktiske universitet arbeider jeg med mitt masterprosjekt med utgangspunkt i temaet «Inkludering av elever som mottar spesialundervisning». Jeg ønsker her å undersøke hvordan det arbeides med inkludering av elever som mottar spesialundervisning i og utenfor klasserommet. Dette vil bli undersøkt gjennom intervju samtaler med lærere.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT Norges arktiske universiteter ved Fredrik Danielsen stipendiat i spesialundervisning ved campus Alta er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker i mitt masterprosjekt å forske på hvordan lærere arbeider for å inkludere elever som mottar spesialundervisning i og utenfor klasserommet.

Derfor ønsker jeg å delta deg som jobber som lærer i skolen for å undersøke dette arbeidet med å inkludere elever som mottar spesialundervisning.

Hva innebærer det for deg å delta?

Studien jeg skal gjennomføre skal handle om inkluderingsprosessen lærerne gjennomfører av elever som mottar spesialundervisning i og utenfor klasserommet. Jeg skal ikke gå inn på den enkelte elev med å se på lærerens forståelse og bruk av inkludering, dermed trenger jeg ingen opplysning om de konkrete elevene som mottar spesialundervisningen med arbeidet med inkluderingen rundt.

Taushetsplikten vil bli overholdt.

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer dette et intervju på ca. 1 time. Intervjuguide vil på forhånd bli utlevert.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Masterstudent Marit-Sofie Bergheim og Stipendiat Fredrik Danielsen er de eneste som har tilgang til dokumentasjonene. Navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode og lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Alt av datamateriale oppbevares innelåst og/eller kryptert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er våren 2021. Alt av datamateriale vil bli slettet ved prosjektslutt. Det vil bli brukt fiktive navn i all publisering fra prosjektet, verken enkeltpersoner eller skolen vil kunne gjenkjennes i ettertid.

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 Fredrik Danielsen
Mail: fredrik.danielsen@uit.no
Telefon: 78450268
- Masterstudent
Marit-Sofie Bergheim masterstudent
Mail: marit-sofie.bergheim@tffk.no
Telefon: 99277338
- UiT Norges arktiske universitets personvernombud
- Joakim Bakkevoold
Mail: personvernombud@uit.no
Telefon: 77646322

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS
Mail: personverntjenester@nsd.no
Telefon: 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

Marit-Sofie Bergheim
(Masterstudent)

Fredrik Danielsen
(Veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Inkludering av elever som mottar spesialundervisning*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju om inkludering

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.2 Intervjuguide vedlegg nr 2

Intervjuguide

- **Problemstilling:**

Hva forteller lærere i videregående skole om begrepet inkludering?

Av elever med vedtak spesialundervisning i/og utenfor klasserommet

	Tema	Støtte	Spørsmålene
	Bakgrunnsopplysninger om informanten	Utdanning	Hvilken utdanning har du tatt? Hvor lenge har du jobbet i skolen?
		Klassen	<ul style="list-style-type: none"> • Klassesitrinn • Klassestørrelse • Lærere/pedagoger/terapeuter/assistenter
		Spesialundervisning	Har du noe erfaring innenfor spesialundervisning? Hvis ja, hvilken erfaring?
	Inkludering	Informantens forståelse og tanker om begrepet inkludering. <ul style="list-style-type: none"> • Faglig • Sosialt • Fysisk • Psykisk 	<ul style="list-style-type: none"> • Hva legger du i begrepet inkludering? Hva er inkludering? • Hva tenker du er viktig for at elevene du har føler seg inkludert? Kom med eksempler • Hva gjør du for at elevene skal være inkludert i din klasse? Kom med eksempler • Hva tenker du etter de vi har snakket om (Faglig, sosialt, fysisk og psykisk) hva er viktigst for elevene? • Blir elevene spurt på forhånd hva de vektlegger? (Mtp. inkluderingen)
		Informantens fortellinger	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan legger du opp timene og/eller ulike fag til ungdom i videregående som har spesialundervisning? • Hvilke opplevelser har du med organisering av timer og ulike fag for elevens behov? Kom med eksempler

			<ul style="list-style-type: none"> • Hva tenker du skal til for at organiseringen av din undervisning skal være inkluderende, både faglig, sosialt, fysisk og psykisk?
		Informantens fortellinger	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan faglig tilrettelegger du for elevene? • Hvilke opplevelser har du med tilpasning av undervisning for elevene med stort støttebehov? Kom med eksempler • Hvilke tanker har du om faglig tilrettelegging når det gjelder tid, grupperom, hjelpemidler, støtte osv. Har du eksempler?
	Avslutning	Avdekke eventuelle aspekter som ikke er snakket om	<ol style="list-style-type: none"> 1. Har du noe du ønsker å legge til, som vi ikke har pratet om? Noe du mener er relevant eller nyttig?

8.3 NSD vedlegg nr 3



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Masterprosjekt Spesialpedagogikk - Avhandling om inkludering av elever som mottar spesialundervisning, hvordan arbeider lærerne med inkluderingen.

Referansenummer

471483

Registrert

09.09.2020 av Marit Sofie Bergheim - mbe126@post.uit.no

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Fredrik Danielsen , fredrik.danielsen@uit.no, tlf: 78450268

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Marit-Sofie Bergheim, Maritbergheim@hotmail.com, tlf: 99277338

Prosjektperiode

09.09.2020 - 31.12.2021

Status

13.10.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

13.10.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjema med vedlegg 13.10.2020. Behandlingen kan starte.

TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at lærer har taushetsplikt, og ikke kan dele opplysninger om enkeltbarns personlige forhold med prosjektet. Vi anbefaler at de ansatte minnes om sin taushetsplikt i forkant av intervjuer, og at de oppfordres til å unngå å omtale elever på en måte som gjør dem identifiserbare.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raa
Tlf. personventjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

