



UiT Norges arktiske universitet

Inkludering og elever med stort læringspotensial

En casestudie av elevers opplevde inkludering

Camilla Porsanger

Masteroppgave i spesialpedagogikk PED – 3903 Mai 2021



Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	1
1.1	BAKGRUNN OG FORMÅL	1
1.2	BEGRUNNELSE FOR VALG AV PROBLEMSTILLING	4
1.3	BEGREPER	4
1.3.1	<i>Elever med stort læringspotensial</i>	5
1.3.2	<i>Inkludering</i>	5
1.3.3	<i>Organisatorisk- og pedagogisk differensiering</i>	6
1.4	OPPGAVEN OPPBYGGING	7
2	TEORETISK RAMMEVERK	9
2.1	SPECIALPEDAGOGIKK OG INKLUDERING	9
2.2	INKLUDERING I DAG	10
2.3	ELEVER MED STORT LÆRINGSPOTENSIAL	12
2.3.1	<i>Behov for differensiering</i>	14
2.3.2	<i>Organisatoriske og pedagogiske muligheter</i>	16
2.3.3	<i>Læringsmiljøet</i>	18
2.4	ET SPENNINGSFELT AV ULIKE PERSPEKTIVER PÅ INKLUDERING	19
2.4.1	<i>Mitt faglige ståsted</i>	23
3	VITENSKAPELIG STÅSTED OG METODE	25
3.1	VALG AV METODE	25
3.1.1	<i>Abduktiv tilnærming</i>	26
3.1.2	<i>Fenomenologisk perspektiv</i>	27
3.2	VALG AV DESIGN	28
3.2.1	<i>Livshistoriestudie</i>	29
3.2.2	<i>Fokusgruppeintervju</i>	31
3.3	UTVALG AV INFORMANTER	32
3.4	MIN ROLLE OG GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE	32
3.5	TRANSKRIBERING	33
3.6	DATAANALYSE	33
3.7	VALIDITET, RELIABILITET OG GENERALISERING	35
3.8	FORSKNINGSETIKK	36
4	PRESENTASJON AV RESULTATER	39
4.1	KONTEKST	39
4.2	INKLUDERING	40
4.2.1	<i>«Det føles mer som om du blir dømt»</i>	42
4.3	ORGANISATORISK DIFFERENSIERING	43

4.3.1	«Karakterer er bare der»	45
4.4	PEDAGOGISK DIFFERENSIERING	46
4.4.1	«Det må være sånn at det er tilpasset».....	48
4.4.2	«Du har ikke lyst til å lære noe lenger, du vil bare ha gode karakterer»	49
4.5	ANTAKELSER OG BEKREFTelser	50
5	DRØFTING AV RESULTATER OG FUNN.....	53
5.1	DE INNFINDER SEG MED DET	54
5.1.1	Legitimerende forklaringer.....	54
5.1.2	Inkluderings dilemma.....	55
5.2	DET ER UTFORDRENDE Å SAJÅIDUVVAT – FALLE PÅ Plass.....	57
5.2.1	Legitimerende forklaringer.....	57
5.2.2	Å gå i utakt.....	59
6	OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE KOMMENTARER	63
6.1	VEIEN VIDERE.....	64
	REFERANSELISTE	65
	VEDLEGG 1 FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKTET	70
	VEDLEGG 2 INTERVJUGUIDE – INDIVIDUELLE INTERVJU	72
	VEDLEGG 3 INTERVJUGUIDE - FOKUSGRUPPEINTERVJU	74

Tabelliste

Tabell 1	Trivsel, motivasjon og fremtidsplaner	40
Tabell 2	Begrepet inkludering.....	41
Tabell 3	Det viktigste vi har pratet om.....	43
Tabell 4	Organisatorisk differensiering.....	44
Tabell 5	Pedagogisk differensiering.....	47

Figurliste

Figur 1	Inkluderingsdimensjonen.....	11
Figur 2	The three-ring conception of giftedness	13
Figur 3	Flow – modell.....	22
Figur 4	Inkluderings spenningsfelt.....	23
Figur 5	Livshistoriestudie.....	29

Sammendrag

Formålet med denne casestudien var å søke kunnskap og data, som enten kunne gi ny-, utfyllende-, eller motstridende informasjon, om hvordan elever med stort læringspotensial beskriver sin opplevelse av å være inkludert i skolen. Jeg ønsket informasjon om elevgruppen som kunne være nyttig for skolen i fremtiden. Min problemstilling var; **Hvordan beskriver elever med stort læringspotensial sin opplevelse av å være inkludert i skolen?**

Jeg valgte å formulere to forskerspørsmål som avgrenset og spisset undersøkelsen;

1. Hvilke organisatoriske differensieringer beskriver elevene som faktorer for opplevelsen av å være inkludert?
2. Hvilke pedagogiske differensieringer beskriver elevene som faktorer for opplevelsen av å være inkludert?

Undersøkelsens teoretiske rammeverk besto av presentasjon av sentrale begreper som inkludering, elever med stort læringspotensial, og organisatorisk og pedagogisk differensiering. Videre en redegjørelse av ulike perspektiver og teorier som blant annet den instrumentelle fornuft, det systemrettede mistak, flyt, samt teori om stigma og legitimerende forklaringer.

Jeg valgte casesdesign med en fenomenologisk tilnærming og benyttet individuelle semistrukturerte forskningsintervju og fokusgruppeintervju, av tre ungdomsskoleelever. Elevene var identifiserte som elever med stort læringspotensial.

Resultatene i min undersøkelse viser at elever med stort læringspotensial vektlegger den sosiale delen av inkludering. De trakk frem det å bli sett, egen trivsel og det å få tilpassede oppgaver. Elevene fremhever utfordringer med både nivå-differensiering og grupper, og sier at det skaper kategorisering. De vektlegger også variasjon i undervisningen og tid til dybdelæring, samt et godt læringsmiljø. Elevene finner skolehverdagen stressende, spesielt med karakterer, noe som går ut over det sosiale.

Konklusjonen viser at elever med stort læringspotensial tenderer til å innfinne seg med sin situasjon med mangelfull differensiert undervisning. Elevene bruker også legitimerende forklaringer for å passe inn. Prosessen med å bli inkludert fremstår som krevende.

Forord

Der en milepæl å nå være ferdig, samtidig som det er en ny start på nye utfordringer, som jeg med glede ser frem til. Jeg håper at mitt dypdykk i spesialpedagogikk kan gjøre en forskjell, både på min nåværende arbeidsplass og framtidige arbeidsplasser.

Jeg vil takke min veileder Mirjam Harkestad Olsen, som har gjort arbeidet med masteren til en faglig fornøyelse. Jeg har vært heldig å få ta del i Mirjam Harkestad Olsens prosjekt, ROM – realfagstalenter og motivasjon. Det har vært med på å gjøre undersøkelsen både motiverende og særdeles lærerik. Takk til elevene som bidro som informanter.

Familie og venner har også bidratt til at jeg har hatt en fin og positiv prosess. En spesiell takk til min datter Sáve Mariette Porsanger Malin som illustrert min modell.

Takknemlighet er noe som beskriver det siste året. Jeg har mennesker rundt meg som alltid har tro på meg, uansett hva jeg bestemmer meg for. Tiden har vært preget av alvorlig sykdom i familien og utfordringer som er langt viktigere enn min undersøkelse, likevel har jeg fått full støtte underveis. Slike mennesker er en gave, og denne masteren bare en merkelapp på hvor uvurderlig mine nærmeste er.

Camilla Adleide Porsanger

Tanabru 14.05.21

1 Innledning

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for bakgrunnen for undersøkelsen, formålet og presentere problemstilling, samt redegjøre for begreper. Avslutningsvis vil jeg kort beskrive oppgavens oppbygging.

1.1 Bakgrunn og formål

Det er ingen tvil om at pendelen svinger, når det gjelder spesialpedagogikk i skolen. Dette bekrefter Nilsen (2014) i sin kvalitative innholdsanalyse av fire læreplaner, fra 1974 og til Kunnskapsløftet 2006. Han spør i tittelen om spesialundervisning i nasjonale læreplaner er utelatt, uteglemt eller integrert vekk. Når vi i dag ser på LK-20, så er spesialpedagogikk bare nevnt to ganger i overordnet del, den ene gangen vises det til loven og den andre gangen er det under punktet: Skolen skal legge til rette for læring for alle elever (...)(Utdanningsdirektoratet, 2017). I den forbindelse påpekes det at det kan være elever som har behov for tilrettelegging utover det ordinære opplæringstilbudet.

Inkludering har fått en ideologisk forankring, både i Norge og i nasjoner verden over. Ideen om inkludering har bred oppslutning og stor oppmerksomhet utdanningspolitisk, innenfor det pedagogiske og spesialpedagogiske feltet (Uthus, 2020). Dette preger både diskursen og språket innenfor feltet og blir sett på som det mest verdifulle, riktige eller politisk korrekte (Uthus, 2020).

I opplæringslovens § 1-3, står det at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte eleven (Oppl, 1998, § 1 - 3). De elevene som ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett på spesialundervisning (Oppl, 1998, § 5-1). Det står i Veilederen – tilrettelegging for barn og elever med stort læringspotensial, at denne retten ikke omfatter elever som lærer raskere eller mer enn gjennomsnittet, og derfor ikke får tilfredsstillende utbytte av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Selv om lovparagrafene og veilederen er formulert slik, så gir ikke dette et fullkomment bilde av situasjonen vedrørende spesialundervisning til elever med stort læringspotensial.

Elever med stort læringspotensial er elever som enten presterer på et høyt faglig nivå, eller er elever som har potensial til å nå de høyeste faglige nivåene (Olsen, 2017). Mange av disse

elevene opplever ikke, til tross for sitt store læringspotensial, å være en del av et læringsmiljø som motiverer og som gir dem faglige utfordringer (NOU 2016:14). I mange tilfeller fører dette til mistriksel, undertrykkelse og kamuflering av både store evner og læringsutfordringer. Elever med stort læringspotensial har behov for ekstra tilrettelegging, og kanskje også spesialundervisning i noen tilfeller (Olsen, Mathisen og Sjøblom, 2016). Disse elevene må identifiseres og anerkjennes av lærere, for at det skal være mulig å tilpasse undervisningen for elevgruppen (Smedsrud og Skogen, 2016). Smedsrud og Skogen (2016) skriver at vi i Norge er skeptiske til å utrede og evneteste barn, som tilsynelatende er helt normale, men at dette er nødvendig.

Idsøe (2014), i tråd med Skogen (2019), påpeker at Norge har et egalitært skolesystem, som bygger på likhet og utjevning. Idsøe (2014) skriver at prinsipper som likhet og likeverd har støtte hos lærere og samfunnet forøvrig. Dette har skapt mindre fokus på individuelle forskjeller i evnenivå og erfaringer blant elevene (Idsøe, 2014). I 2016 kom likevel NOU *Mer å hente*, som satte søkelys på begrepet stort læringspotensial. Den mente det var «mer å hente» når det gjelder å motivere de til bedre læring, gjennom tilpasset opplæring (NOU 2016:14). I 2019 kom også *Veilederen – tilrettelegging for barn og elever med stort læringspotensial*, som konstaterer intensjonen om at «alle elever skal oppleve at deres læringspotensial verdsettes, og opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte eleven» (Utdanningsdirektoratet, 2019 s. 1). Dette viser at det er fokus på elevgruppen, og at identifisering og differensiering er nødvendig.

I et spesialpedagogisk perspektiv er disse elevene interessante, både med tanke på utfordringer rundt identifisering og behovet de har for differensiering, for å oppleve seg inkludert. I tillegg havner de i et spenningsfelt mellom opplæringsloven §§ 5 – 1 og 1 -3, rett til spesialundervisning og tilpassa opplæring, samt utdanningsdirektoratets tolkning av opplæringsloven gjennom *Veilederen – tilrettelegging for barn og elever med stort læringspotensial* (Oppl, 1998, §§ 5-1, 1 – 3, Utdanningsdirektoratet 2019). Det faglige potensialet til disse elevene, sammen med risikoen ved manglende oppfølging, krever likevel tilrettelegging. Dette fordrer kunnskap og forståelse på hver enkelt skole og hos hver enkelt lærer, for at de skal kunne skape et trygt og godt læringsmiljø. Bare på denne måten kan eleven selv og samfunnet ha nytte av deres potensial.

I 2020 ble ny overordnet del av læreplanverket og nye læreplaner iverksatt (Utdanningsdirektoratet, 2018). Skolen skal i dag gi opplæring som er relevant for fremtiden, til alle elever. Elevene skal være i stand til å møte krav til kompetanse i fremtidens samfunns- og arbeidsliv (Utdanningsdirektoratet, 2018). Verdiløftet står beskrevet i den overordnede delen av læreplanen og skal være grunnsynet i all planlegging, gjennomføring og utvikling av opplæringen. Et av prinsippene er at skolen skal utvikle et inkluderende fellesskap, som fremmer helse trivsel og læring for alle (Utdanningsdirektoratet, 2017), og rett til et trygt og godt skolemiljø (Oppl, 1998 § 9A-2).

Samtidig vet vi at utfordringene i skolen er mange. Skogen (2019) beskriver mobbing som inkluderingens motsats, og psykiske plager og vansker som en økende utfordring i skolen med tanke på læring. Opplæringslovens kapittel 9A (Oppl, 1998) og ‘folkehelse og livsmestring’ som kjerneelement i ny overordnet del av læreplanen, er resultater av disse utfordringene (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det er med dette bakteppe lett å tenke at elever med stort læringspotensial klarer seg uansett og spesiell hjelp til disse elevene er uheldig elitisme (Smedsrud og Skogen, 2016). Dette beskriver Smedsrud og Skogen (2016) som dominerende myter blant fagfolk og holdninger som har ført til lite prioritering av tilpasset opplæring for disse elevene.

Uten noe ønske om å ta stilling til elitisme eller likeverd, mener jeg at det er tankevekkende og nyttig, i et spesialpedagogisk perspektiv, å studere elever med stort læringspotensial. Dette for å søke kunnskap, slik at disse elevene får oppleve motivasjon og faglige utfordringer, slik skolen plikter i opplæringsloven § 1 -3 (Oppl, 1998 § 1 – 3). Jeg vil søke kunnskap og data, som enten kan gi utfyllende-, ny- eller motstridende informasjon, om hva denne elevgruppen ser på som organisatoriske- og pedagogiske faktorer, for å oppleve seg inkludert. Jeg ønsker informasjon om elevgruppen som kan være nyttig for skolen i fremtiden.

Selv om inkludering i praksis er komplekst og noen elevers beskrivelser av opplevd inkludering i så måte enestående, vil jeg gjennom å gå i dybden, kunne finne ny kunnskap og forståelse. Jeg har derfor valgt følgende problemstilling til mitt prosjekt;

Hvordan beskriver elever med stort læringspotensial sin opplevelse av å være inkludert i skolen?

Nedenfor vil jeg begrunne valgene som førte til denne spørsmålsformuleringen og også avgrense problemstillingen ved hjelp av forskerspørsmål.

1.2 Begrunnelse for valg av problemstilling

Min problemstilling har tatt utgangspunkt i det Aubert (1969) kaller problemorientert empirisme, der det tas utgangspunkt i problemer som er viktig for samfunnet, samt gi en ny forståelse av fenomenets etablerte oppfatninger (Thagaard, 2018). Jeg har valgt å formulere to forskerspørsmål som avgrenser og spisser undersøkelsen, da problemstillingen er åpen. Det er elevenes opplevelse av å være inkludert som er sentral, så for å få frem tilpassinger og differensieringer elevene opplever ut ifra sine behov, har jeg valgt følgende forskerspørsmål;

- 3. Hvilke organisatoriske differensieringer beskriver elevene som faktorer for opplevelsen av å være inkludert?**
- 4. Hvilke pedagogiske differensieringer beskriver elevene som faktorer for opplevelsen av å være inkludert?**

Disse forskerspørsmålene gir meg den presiseringen av problemstillingen som jeg behøver. Jeg ønsker beskrivelser, sett fra et elevperspektiv. Å lytte til elevenes stemme i forskning beskriver Tangen (2008) som å studere deres erfaringer og synspunkter. Min problemstilling fordrer at jeg setter meg inn i elevgruppens erfaringer og perspektiver de har med og på inkludering. Tangen (2008) spør «Do you have to be one, to know one?» (Tangen, 2008 s. 159). Dette skal jeg la henge som et tankekors, men jeg etterstreber i min undersøkelse å komme så tett på elevenes egne erfaringer og opplevelse som mulig. Jeg støtter meg til Idsøe (2014) som skriver at «Nøkkelen til å avdekke denne elevgruppens behov, ligger ofte i barna selv» (s. 16). Begrepet opplevelse er den subjektive erfaringen av ytre sansepåvirkning, emosjonelle tilstander og tankeprosesser (Bø og Helle, 2013). Jeg skal derfor søke etter elevenes subjektive oppfatning av inkludering, i deres opplevelsesverden.

1.3 Begreper

I problemstillingen og forskerspørsmålene bruker jeg blant annet begrepene elever med stort læringspotensial, inkludering og organisatorisk- og pedagogisk differensiering. Begrepene kan forstås på ulike måter, så videre følger en redegjørelse.

1.3.1 Elever med stort læringspotensial

Begrepene intelligens, begavelse og talent kan ha overlappende betydning og kan også brukes synonymt om elevgruppen. De er derfor i litteraturen omtalt med en rekke ulike begreper og benevnelser (Nissen, Kyed, Baltzer og Skogen, 2012). Elever med stort læringspotensial er en heterogen gruppe hvor variasjonene er store, og de kan deles i to hovedgrupper. Elever med stort læringspotensial som også har høy måloppnåelse, og elever med et uutløst potensial for høy måloppnåelse (Olsen, 2017).

Idsøe (2014) bruker begrepet akademisk talent, om «barn med sterke behov og potensial innenfor akademiske fag som (...), og som kan transformere sitt potensial til talent kun dersom disse behovene blir identifisert og møtt i et rikt og responderende læringsmiljø» (Idsøe, 2014 s. 14). Hun påpeker også at disse elevene skiller seg fra skoleflinke elever, som er velfungerende og motiverte til skolen. Elever med akademisk talent er de som har forutsetninger for å oppnå ekstraordinære resultater, dersom læringsmiljøet møter deres behov (Idsøe, 2014). Smedsrud og Skogen (2016) bruker begrepet evnerike elever om denne elevgruppen, og hevder at de har større individuelle særpreg og ulikheter enn den generelle elevmassen. De evnerike elevene knyttes til potensial og det påpekes at de ikke nødvendigvis finner sin egen vei til suksess. De har behov for både faglig og emosjonell støtte. Evnerike elever kan også tidlig utvikle et misforhold til skolen, medelever og autoritetspersoner rundt dem. Undersøkelser viser likevel en tendens til å ikke skille mellom evnerike elever og høyt presterende elever. Sistnevnte gruppe omtaler de som lettere å identifisere, samtidig som evnerike elever også kan være høytpresterende (Smedsrud og Skogen, 2016).

Det er mange ulike begreper som brukes om elevgruppen, men jeg har valgt å bruke elever med stort læringspotensial i denne undersøkelsen, i tråd med NOU 2016:14 Mer å hente, hvor begrepet ble presentert.

1.3.2 Inkludering

I ny overordnet del av læreplanverket står det at «skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring» (Utdanningsdirektoratet, 2017 s. 16) Inkludering skal oppnås blant annet gjennom et støttende læringsmiljø, elevmedvirkning, tilhørighet og motivasjon. Begrepet er også sentralt som ideologi og legger klare føringer for målet om et raust og støttende læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Overland (2015) deler inkludering i tre; faglig, sosial og psykisk. Han skriver videre at inkludering innebærer at alle elever skal ha tilhørighet til en klasse og ta del i fellesskapet i skolen (Overland, 2015). Haug (2014) deler inkludering i en vertikal og en horisontal dimensjon. Vertikal inkludering beskrives som den politiske og forvaltningsmessige inkluderingen, og helt ned til det enkelte klasserom. Horisontal inkludering er forståelsen av innholdet i begrepet. Nilsen (2019) deler også inkludering i dimensjoner, den fysiske og organisatoriske dimensjon, den faglig-kulturelle dimensjon og den sosiale dimensjon (s. 81-86). Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) bruker Blom-komiteen som referanse når de også deler inkludering i tre; tilhørighet, delaktighet og medansvar. Elever skal altså ha tilhørighet til et fellesskap, være delaktige i felleskapets goder og ha medansvar for oppgaver og forpliktelser.

Dette illustrerer at inkludering som begrep både er komplekst og mangetydig. I tillegg er det elever, med deres forutsetninger, som skal beskrive opplevd inkludering i denne undersøkelsen. De må derfor svare på et verdiladet spørsmål, ut ifra sine kulturelle og språklige begreper. Jeg må derfor søke å få deres genuine holdninger og følelser i forhold til fenomenet inkludering, for så å møte det med samfunnets definisjoner og ideologi. Dette kaller Hausstätter (2007 s. 44), inkluderingens dilemma.

1.3.3 Organisatorisk- og pedagogisk differensiering

Differensiering er en måte å tilrettelegge og tilpasse opplæringen på, til den enkelte elevs behov. Det er også en metodisk tilnærming, som er nødvendig både i ordinær- og spesialundervisning for å møte elevenes forutsetninger (Buli-Holmberg og Ekeberg, 2016). Idsøe (2014) sier om differensiering til elever med stort læringspotensial, at det er å etablere støttende læringsmiljø. Slike læringsmiljø kan gi disse elevene muligheter til å utvikle selvtillit, bli engasjert i aktiviteter over tid, og bli positive bidragsyttere (Idsøe, 2014). Hun skriver videre at differensiering både har en organisatorisk og en pedagogisk dimensjon (Idsøe, 2014). Olsen (2017) beskriver organisatorisk differensiering som når den ordinære rammen brytes opp og særskilte organiseringsmåter benyttes for å ivareta elevenes forutsetninger og behov. Det kan være både i form av fleksibel gruppering f. eks på tvers av klassetrinn, smågrupper etter nivå eller en-til-en-undervisning (Olsen, 2017). Pedagogisk inkludering er lærerens didaktiske muligheter og de tilpasningene som kan gjøres innenfor

klassens ramme. Det være seg både tilpasninger i forhold til tempo, nivå eller tema (Olsen, 2017).

Disse to inndelingene av differensiering, mener jeg omfatter de måtene mine informanter vil berøre i deres beskrivelser av opplevd inkludering. Jeg vil derfor kategorisere etter forskerspørsmålene, som er de to overordnede begrepene organisatorisk- og pedagogisk differensiering, når jeg skal søke å finne svar på min problemstilling.

1.4 Oppgavens oppbygging

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

Kapittel 1 er en innledning til undersøkelsen hvor bakgrunn for valg av tema, formål, problemstilling og forskerspørsmål blir presentert. Det er også en redegjørelse av begreper som er brukt i problemstilling og forskerspørsmål.

Kapittel 2 er beskrivelser av det teoretiske rammeverket jeg har hatt for min undersøkelse. Jeg presenterer sentrale begreper som inkludering, elever med stort læringspotensial og organisatorisk og pedagogisk differensiering. Jeg redegjør også for ulike perspektiver og teorier som jeg mener er sentrale, når man skal undersøke overnevnte elevgruppe.

Kapittel 3 er en beskrivelse av undersøkelsens vitenskapelige ståsted, metodevalg, design, gjennomføring av datainnsamling, analyseverktøy, samt etiske betraktninger og kvalitet i undersøkelsen.

Kapittel 4 er en presentasjon av de resultater jeg har kommet frem til i min undersøkelse.

Kapittel 5 er drøfting av funn og resultater som er presentert i kapittel fire, hvor jeg bruker kapittel to som teoretisk grunnlag.

Kapittel 6 er oppsummering og avsluttende kommentarer, som avsluttes med anbefaling for videre forskning.

2 Teoretisk rammeverk

Dette kapittelet er en redegjørelse av det teoretiske rammeverk som jeg mener er sentral i forhold til min problemstilling. Jeg velger en eklektisk innføring, for så å avslutte med en egen modell som forklarer min posisjon i fagfeltet. Jeg skal ta for meg både dagens situasjon i skolen, og begrepene inkludering og elever med stort læringspotensial. Samtidig skal jeg vende blikket både tilbake i tid og ut til andre land, for å oppnå en dypere forståelse. Jeg vil også redegjøre for ulike perspektiver og teorier som er sentrale når elevgruppen skal undersøkes.

2.1 Spesialpedagogikk og inkludering

Spesialpedagogikk er, i motsetning til allmennpedagogikk, pedagogikken for det spesielle. Det å forstå dagens situasjon er bare mulig gjennom en forståelse for den historiske utviklingen. Det gjelder både skolen som institusjon, begrepene, perspektivene og synet på elever. Det er nødvendig å vite at spesialskoler har vært vurdert som god opplæring for elever med særskilte behov, hvor de med noenlunde like diagnoser ble godt ivaretatt (Uthus 2020). Kunnskap om historien vil både kunne lære oss hvorfor inkludering er sentralt og nødvendig, og hvilke konsekvenser det motsatte vil kunne medføre.

Etter 2. verdenskrig kom oppblomstringen av sosialdemokratiske verdier, hvor alle skulle få delta i felleskapene. Likeverd, deltakelse og like muligheter ble begreper som skulle være en del av den norske skolen (Uthus, 2020). I 1970 kom integrasjonsbølgen som medførte avvikling av spesialskoler, noe som overførte ansvaret over på den ordinære skolen. Det resulterte igjen til varierende spesialpedagogiske tilbud, både i og utenfor klassen og skolen. Elevene ble flyttet til den ordinære skolen, noe som ikke av den grunn gjorde de til en del av læringsfellesskapet (Befring, 2020). Reformen ble sett på som mislykket og behovet for et nytt begrep vokste frem. I grunnskoleloven av 1975 ble begrepet integrering erstattet med begrepet inkludering (Befring, 2020). Den prinsipielle forskjellen mellom de to begrepene, er verdt å merke seg. Integrering gikk ut på at elever med vansker skulle få ta del i den ordinære skolen, hvis de var i stand til det. Det var krav om at eleven selv måtte ha kunnskap og kompetanse til å integreres. Inkludering handler om at skolemiljøet og læringsmiljøet skal være tilrettelagt for alle (Haug, 2020).

Forståelsen av begrepene integrering og inkludering viser forbindelsen mellom det kategoriske og det relasjonelle perspektivet (Groven, 2013). Disse er overordnede innenfor spesialpedagogikken, hvor det kategoriske perspektivet er et individperspektiv og det relasjonelle et systemperspektiv. Groven (2013) presiserer at posisjonene uttrykker ytterpunkter av idealtyper.

Begrepet inkludering fikk internasjonal anerkjennelse etter verdenskongressen i Salamanca, Spania i 1994 (Unesco, 1994). Det ble presisert at inkluderingsbegrepet skulle angå alle, både elever og ansatte i skolen. Det skulle også forstås som en lang prosess, hvor alle som befinner seg i skolen skal imøtekomme dette med holdning og handling (Uthus, 2020).

Salamancaerklæringen (Unesco, 1994) kan sees som en videreføring av strategiene i «World Declaration on Education for All», med visjon om å gi alle barn tilgang til utdanning og å forebygge sosial ekskludering og marginalisering av sårbare grupper (Unesco, 1990). I Norge ble vi særlig opptatte av inkludering av barn med særskilte behov, eller med funksjonsnedsettelse (Uthus, 2020).

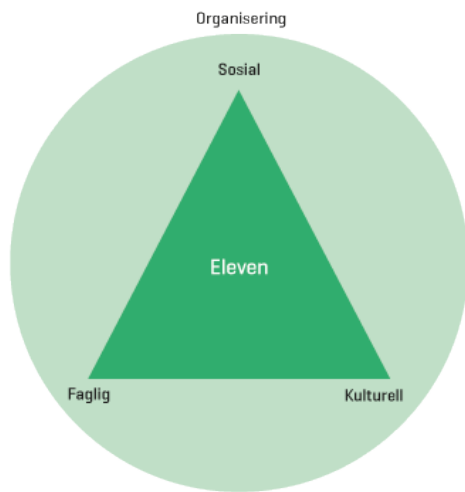
I dag er inkludering et overordnet prinsipp både i barnehage og skole, samt et begrep med mange definisjoner. Diskursen om en inkluderende skole har fått politisk gjennomslag og både blitt en ideologi, en visjon, et prinsipp, og et ideal i skolen i dag (Utdanningsdirektoratet, 2017).

2.2 Inkludering i dag

Uthus (2020) skriver at inkludering har «en ideologisk forankring i nasjoner verden over, som en visjon om å gi alle barn tilgang til utdanning og slik forebygge sosial ekskludering og marginalisering av sårbare grupper» (Uthus, 2020 s. 14). Haug (2020) bekrefter dette med å skrive, «I ein inkluderande skule stikk ingen elev seg ut som spesielt inkludert, alle er deltakarar i den inkluderte samanhengen» (Haug, 2020 s. 27). Samtidig konkluderer Gunnþorsdóttir og Jòhannesson (2014) at utfordringen med inkludering er at lærere ser på inkludering som en ekstra oppgave. Dette mener de er alarmerende med tanke på at ideologien om inkludering står så sterkt.

Det er ingen tvil om at ideologien om en inkluderende skole også er et prinsipp i norsk skole, gjennom blant annet LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette betyr at inkludering er noe

annet og mer enn fysisk plassering av elever i ordinær undervisning. Inkludering er elevenes faglige utbytte, sosiale deltakelse og psykiske opplevelse (Uthus, 2020).



Figur 1 Inkluderingsdimensjonen

Olsen, Mathisen og Sjøblom (2016) viser dette gjennom en modell av Olsen (2013), hvor inkludering deles i tre dimensjoner, faglig, sosial og kulturell. De kaller det inkluderings treenighet for å fremheve at de er selvstendige begreper, samtidig som de påvirker hverandre gjensidig i et samspill, med eleven i sentrum.

Faglig inkludering innebærer at eleven skal ha et læringsmiljø hvor han/hun får utnyttet sitt potensial for læring. Sosial inkludering innebærer sosial tilhørighet og trygghet. Kulturell inkludering vil si at

eleven kan identifisere seg med det sosiale fellesskapet og at mangfoldet ivaretas.

Organisatorisk inkludering er forutsetningen for å være inkludert, blant annet gjennom universell utforming, godt psykososialt miljø og tilpasset opplæring (Olsen et al., 2016).

Når organisatorisk inkludering blir omtalt som en forutsetning, så underbygger det hva Unesco (1994), Uthus (2020) og Haug (2020) skriver om av inkludering i et relasjonelt perspektiv (Groven, 2013). De fremhever at det er læringsmiljøet og skolemiljøet skal være tilrettelagt for alle.

Inkludering er også et «indrebegrep», ved at det er den enkeltes opplevelse og erfaringer som gjelder (Befring, 2018). Det blir på denne måten også en verdi, gjennom vekleggelse av tilhørighet til et sosialt fellesskap. I praksis betyr dette at elever skal oppleve seg selv som en verdsatt deltaker i skolefellesskapet (Befring, 2018). Uthus (2020) skriver i tillegg at når man vektlegger elevens subjektive opplevelse, kan det også være interessant å se på «barnets beste». «Barnets beste» er et viktig prinsipp i FNs barnekonvensjon (2003) og ble i 2014 også tatt inn i Grunnloven § 104 (Grl, 1814). Begrepet er sentral i forhold til rettslige vurderinger, hvor barn er involvert (Barnekonvensjonen, 2003, Bvl, 1992). Inkludering som «indrebegrep» og «barnets beste» er hensyn som må tas, når elevers opplevelse skal undersøkes.

2.3 Elever med stort læringspotensial

Det er mange paradokser, myter og antakelser om elevgruppen, og i tillegg har fagfolk ulik innsikt i og forståelse av hvem elever med stort læringspotensial er. Dette kompliseres ytterligere når elevene skal identifiseres og undervisningen differensieres (Smedsrud og Skogen, 2016).

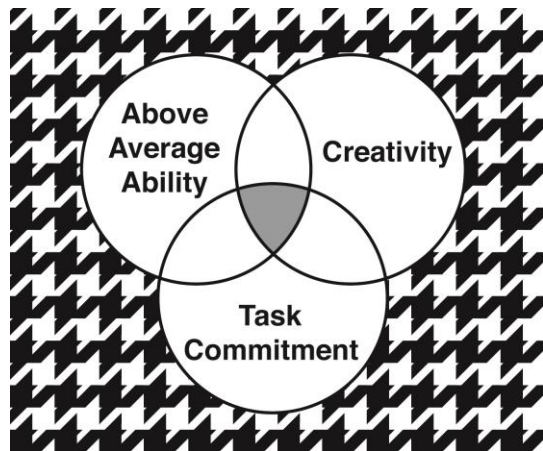
Elever med stort læringspotensial og høy måloppnåelse får gode resultater, til tross for lite innsats i skolearbeidet. Progresjonen er raskere enn hos jevnaldrende og de er ofte over gjennomsnittet motiverte, utholdende og engasjerte. Denne elevgruppen har behov for differensiert undervisning, for ikke å miste motivasjonen (Smedsrud og Skogen, 2016). Det er også nødvendig å være klar over at elever kan ha stort læringspotensial og likevel ikke ha høy måloppnåelse, samt ha høy måloppnåelse uten et stort læringspotensial. Smedsrud og Skogen (2016) spør derfor om karakterskalaen er et uttrykk for elevenes beste prestasjon, og skriver at karakterer hverken identifiserer læringspotensial, læringshastighet eller hvilket nivå undervisningen bør være på.

Elever med et uforløst potensial kan ha et påfallende sprik mellom muntlig og skriftlig arbeid. De kan uttrykke høy selvtillit, men dårlig selvbilde. Når opplæringen ikke tilpasses deres evner og forutsetninger kan de bli underyttere (Smedsrud og Skogen, 2016).

Elever med stort læringspotensial, på lik linje med alle elever, kan også ha en læringsutfordring. Denne læringsutfordringen kan skjule læringspotensialet, noe som gjør identifisering utfordrende. Disse elevene kalles også dobbelteksepsjonelle (Skogen og Idsøe, 2016). De har betydelige evner innenfor et eller flere felt, men presterer også dårlig innenfor ett eller flere felt. Deres utfordringer kan negativt påvirke forutsetningene for å lære (Idsøe og Skogen, 2016).

Betts og Neihart (1988) deler elevgruppen i seks, *the successful*, *the challenging*, *the underground*, *the dropouts*, *the double-labeled* og *the autonomous learner*. Dette illustrerer hvor heterogen gruppen med stort læringspotensial kan være. Betts og Neihart (1988) hevder at denne inndelingen vil kunne hjelpe lærere til å forstå elevgruppen bedre, slik at de også kan møte disse elevene med deres varierte behov. Jeg vil nevne *the challenging*, *the double-labeled*, *the underground* og *the dropouts* behov for oppfølging med tanke på forebygging, da

de er elever som kan oppleve skolen som svært utfordrende. De beskrives som imot autoriteter, med læringsvansker, at de skjuler sitt talent og er neglisjerte.



Figur 2 The three-ring conception of giftedness

Renzulli og Reis (2018) beskriver samspillet mellom IQ og omgivelser gjennom «The Three Ring Conception of Giftedness». De beskriver tre ulike kombinasjoner av områder som er avgjørende for at talent skal komme omgivelsene til gode. De er ikke gjensidig utelukkende.

Above average ability blir beskrevet som over gjennomsnittlige evner. Du trenger ikke å ha over gjennomsnittlige evner på alle områder, men på ett

område. *Task commitment* beskrives som en fokusert form for motivasjon og oppgaveforpliktelse. Motivasjon er en egenskap som kan utvikles slik som utholdenhet, besluttsomhet, viljestyrke og positiv energi. *Creativity* utgjør evner over gjennomsnittet til å tilpasse seg nye situasjoner, abstrahere, hente informasjon raskt og nøyaktig, gjennomføre problemløsning gjennom avansert bruk av kunnskap og strategier, samt raskt skille relevant fra irrelevant informasjon. Renzulli og Reis (2018) understreker at modellen ikke er ment for å plassere elever i en kategori, men for å gjenkjenne deres styrker og behov for utvikling. Dette for å kunne bruke denne kunnskapen i arbeidet med differensiert undervisning (Renzulli og Reis, 2018). Begrunnelsen for å nevne «The three ring conception of giftedness», er for å vise hvor stor variasjonen innad i elevgruppen kan være. Det er også for å påpeke at elever med stort læringspotensial kan ha et uforløst potensial.

Renzulli og Reis (2018) modell er også kritisert, blant annet av Jarrell og Borland (1990), som hevder at forskningen er svak og utvetydig. De skriver at forskningen bare kan forsvares som en implisitt forestilling (Jarrell og Borland, 1990).

Pheiffer (2015) har i sin «Tripartite Model» beskrevet tre perspektiver på begavelse og god praksis i vurdering av begavelse. Han deler begavelse i tre: 1) høy intellektuell evne, 2) fremragende ytelse og prestasjoner, og 3) potensial, samt at han viser hvordan identifisere og differensiere undervisningen for dem. Pheiffer (2015) mener det er umulig å operasjonalisere vurderingen av begavelse, da begavelse bare er et konsept skapt av mennesker. Det er et

konsept som fører til kategorisering på bakgrunn av kriterier. Begavelse er ikke noe virkelig, eller noe elever har eller ikke har, er eller ikke er. Det er en enhetlig kvalitet som ligger i eleven, hvor også anerkjennelse av de ikke-intellektuelle faktorene, som familiens og miljøets rolle og dynamiske utviklingsmessige hensyn må tas. Dette kan blant annet være motivasjon, muligheter, overbevisning, frustrasjon, toleranse, lidenskap og utholdenhet. Modellen ble utviklet for å redusere det snevre definerte synet på begavelse, som bare gjenspeiler høy IQ (Pheiffer, 2015). Dette viser hvor kompleks og mangfoldig elever med stort læringspotensial og deres egenskaper blir definert, og det kompliserer også behovet for differensiering.

2.3.1 Behov for differensiering

Hofset (1969) var i norsk sammenheng tidlig ute og viste interesse for de evnerike elevene, med sin doktoravhandling, og videre i boka «Evnerike barn i grunnskolen» (Nissen et al., 2012). Han etterlyste bedre oppfølging og tilpasset opplæring for elevgruppen. I dag foreligger det forskning og teori fra flere ulike norske forskere som etterlyser mer oppfølging, bedre tilpasset opplæring og bekymring rundt betingelsene for elevgruppen (Nissen et al., 2012).

Bekymringen for elevgruppen er sammenfallende (se f.eks Olsen, 2017, Idsøe, 2014, Smedsrud og Skogen, 2016 m.fl). De omtaler alle disse elevene som sosialt sårbare. Idsøe (2014) skriver at disse elevene kan være svært emosjonelle og sensitive, samt at selvbildet og selvfølelsen ikke alltid er positiv (Idsøe, 2014). Elevgruppen kan også være utfordrende for både lærere, foreldre og medelever. De kan være sårbare, innadvendte, sosialt lite fungerende, energiske, rigide og emosjonelle (Smedsrud og Skogen, 2016). Olsen (2017 s. 24) viser til Børte mfl (2016) og skriver at «manglende og mangelfull stimulering kan resultere i skolevegring, atferdsproblemer, frustrasjon og feildiagnostisering, samt at elevene ikke får realisert sitt eget potensial». Dette sett i sammenheng med at skoler behøver kompetanse på identifisering av elevgruppens læringsbehov (Idsøe 2014), så synliggjøres spenningsfeltet elever med stort læringspotensial står i.

I 2016 kom NOU *Mer å hente*, som satte søkelys på elevgruppen (NOU 2016:14).

Utdanningsdirektoratet har også utviklet *Veilederen - Tilrettelegging for barn og elever med stort læringspotensial* (Utdanningsdirektoratet, 2019). I denne står det at differensiering er spesielt viktig for denne elevgruppen. De fremhever at identifisering, anerkjennelse,

pedagogisk og organisatorisk differensiering til sammen, kan gi elever med stort læringspotensial bedre mulighet til å føle seg inkludert kulturelt, sosialt, faglig og organisatorisk (Utdanningsdirektoratet, 2019).

I 2020 kom skolereformen LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2018). Gjennom kritisk tenkning, relevans, tverrfaglige temaer, selvregulert læring, utforskning og dybdelæring, så skal alle elever få et tilfredsstillende læringsutbytte, i tråd med deres evner og forutsetninger.

Utdanningsdirektoratet (2019) skriver om koblingen mellom dybdelæring og læringsutbytte at det er;

(...)å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente situasjoner, alene eller sammen med andre (s.1).

LK 20 viser intensjonen om hvordan pedagogisk differensiering skal gi tilfredsstillende utbytte til alle elever. Skogen (2014) etterlyser likevel spesialkompetanse på området, for at skolene skal klare å differensiere undervisning til elevgruppen med stort læringspotensial (Skogen, 2014).

I Sverige har skoleverket på oppdrag fra regjeringen skrevet en redegjørelse, med forslag til hvordan elever som lærer raskere kan styrkes og støttes i skolen. Redegjørelsen kom ut i 2020; Redovisning av oppdraget Elever som snabbare når kunnskapskraven (Skolverket, 2020). Bakgrunnen for redegjørelsen var at erfaringer viste at elever som lærer fortere, elever med spesielle interesser eller evner innenfor felt og elever som er særskilt begavede, ikke alltid får den oppfølgingen de behøver. Disse elevene skal få reelle muligheter til å akselerere og berikes i sin læring. Akselerasjon er i denne sammenheng mulighet til å akselerere i fag til et høyere nivå. Berikelse innebærer at elever både får fordype seg, og de får bredde i det de skal lære ut fra sine interesser (Skolverket, 2020).

Det viser seg globalt at det er økonomi og skolepolitiske tradisjoner som er avgjørende for om det finnes egne pedagogiske tiltak for elevgruppen (Nissen et al., 2012). Det etterlyses mer forskning på feltet, strategier for å berike undervisningen, mer kreativitet i skolen og det antydes et økende behov for rådgivning med hensyn til perfeksjonisme og underytelse. Forskere etterlyser forskning på effekten av pedagogiske tiltak og at kritisk tenkning bør mer inn i skolen, både med hensyn til ordinær undervisning, og med tanke på talentutvikling

(Nissen et al., 2012). Hvis vi ser til Frankrike, så bekrefter Guènolet (2013) den felles bekymringen for elevgruppen. Resultatene i Guènoles (2013) undersøkelse viser at begavede barn viser betydelige og varierte atferdsproblemer. De skriver også at det er behov for forskning på begavedes barn psykologiske sårbarheter. Dette viser at det ikke bare er i Norge det er bekymring for elevgruppen.

2.3.2 Organisatoriske og pedagogiske muligheter

Haug (2020) skriver at det skilles mellom to ulike grunnleggende former for tilpassing: organisatorisk og pedagogisk differensiering. Organisatorisk differensiering har historisk hatt mange ulike former, med målsetning om å sørge for at elevene kom i de utdanningssporene de hadde forutsetninger for. Det var likevel behov for at flere tok høyere utdanning og pedagogisk differensiering for hele grunnskolen ble løsningen. Pedagogisk differensiering ga et særlig stort ansvar til læreren, som fra et politisk perspektiv hadde mest å si for kvaliteten på opplæringen til elevene, altså lærerløftet (Haug, 2020).

Organisatorisk differensiering i dag handler om hvordan elevene grupperes. Idsøe (2014) påpeker at det ikke er lov til å organisere permanent ut ifra evner og forutsetninger, men at det er gitt en mulighet for dette i kortere tidsrom (Idsøe, 2014). Opplæringsloven § 8-2 tar for seg inndeling av elever i grupper, og det bemerkes at dette må skje innenfor rammen av denne bestemmelsen. Elevene skal deles i klasser og grupper som ivaretar sosial tilhørighet (Oppl, 1998 § 8-2). Elevene kan i deler av opplæringen deles inn i andre grupper etter behov, men til vanlig skal dette ikke skje etter faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Veilederen – Tilrettelegging for barn og elever med stort læringspotensial (Utdanningsdirektoratet, 2019) synliggjør handlingsrommet for tilrettelegging, som skolen har innenfor regelverket. Den redegjør for tidlig skolestart, tilpasset opplæring, omdisponering av timer, forsering av fag i grunnskolen, fritak fra opplæringsplikten og forsering av fag på videregående skole. Tidlig skolestart, forsering av fag i grunnskolen og fritak fra opplæringsplikten krever enkeltvedtak (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Idsøe (2014) trekker frem at mange elevers behov kan møtes innenfor klasserommet, men ikke nødvendigvis alle. Elever med stort læringspotensial kan ha behov for at det planlegges tilpasninger også utenfor klasserommet, som klyngegruppering, aldersblandet grupper og

flernivåklasser. Klyngegruppering er en organisatorisk strategi som kan brukes på alle trinn i alle fag, og vil si å sette elever med stort læringspotensial i samme gruppe og gjerne på tvers av trinn. Aldersblandet grupper vil si å organisere grupper etter prestasjoner og ikke etter alder, likeledes for flernivåklasser. Idsøe (2014) påpeker at slike organiseringer ikke vil ha betydning hvis ikke elevene også får pedagogisk differensiering.

Pedagogisk differensiering handler om å tilpasse innholdet, arbeidsprosessen eller produktet til elevenes potensial, motivasjon og kunnskapsnivå, samt til elevenes ulike måter å lære på. Dette skal støtte elevenes motivasjon og faglige utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2019). Pedagogisk differensiering beskrives ved innhold, prosess, produkt og læringsmiljø (Idsøe 2014, Olsen, 2017). Innhold er det lærestoffet eleven har tilgang til og hvordan de får tilgang til det. Å differensiere innhold er å kartlegge elevens ståsted, komprimere lærestoffet, justere kompleksiteten, og å gi tid til å reflektere og konstruere mening. Prosess er måten elevene lærer på, og det skjer gjennom underveisvurdering og veiledning, samt det å legge til rette med ulike læringsstrategier, metoder, og åpne og komplekse oppgaver (Idsøe 2014, Olsen, 2017). Produkt er hvordan elevene viser det de har lært. Det vil si å bruke ulike medier og metoder, legge til rette for at elever får vist kompleks og dyptgående mestring, samt at egenvurdering skal være en del av den metakognitive prosessen (NOU 2016:14, Idsøe, 2014).

Ulike forskere omtaler beriking og akselerasjon som fruktbare og aktuelle former for pedagogisk differensiering (se f.eks Idsøe 2014, Befring 2020). Disse differensieringsstrategiene er forsket mye på, og er de mest aktuelle for elevgruppen med stort læringspotensial (Idsøe, 2014, Smedsrud og Skogen, 2016). Akselerasjon omtales av flere norske forskere som muligheten til en raskere progresjon, gå raskere igjennom lærestoffet eller skoleforløpet, og en strategi for å møte elever med stort læringspotensial med faglige utfordringer (se f.eks. Idsøe 2014, Befring 2020). Idsøe (2014) hevder at effekten av akselerasjon har vist seg å være positiv. Smedsrud og Skogen (2016) skriver at gruppering av elevgruppen har møtt mye motstand og generelt blitt ansett som urettferdig og uheldig elitisme. De påpeker at det må utvikles en større forståelse blant lærere og foreldre, for at denne elevgruppen har behov for slike tiltak. Dette for å unngå utvikling av psykososiale vansker, at de blir underyttere og / eller utvikler uheldige læringsstrategier. Akselerasjonsstrategier og berikelsesstrategier må også kombineres, da de ikke er en enten-eller-tilnærming.

Befring (2020) skriver at berikelsesperspektivet må arbeides med, både på systemnivå og individnivå. Systemnivået fremhever elevmangfoldets og variasjonenes verdi, og at disse skal møtes med respekt og positivt engasjement. Individnivået fremhever betydningen av å sette elever i et positivt lys, slik at eleven føler seg verdsatt. Dette skal igjen gi elever læringsmotivasjon og selvrespekt. Gjennom læreres og elevers positive holdninger vil elever kunne utvikle forventinger og tiltro til seg selv og sine muligheter (Befring, 2020).

Uthus (2020) hevder også at det ikke bare er elever med behov for spesialundervisning som har behov for berikelse, men elever flest. Dette fordi alle elever lider under de ideologiske taktskiftene i den norske skolen i dag, på grunn av hardere tider og det «systemrettede mistaket» (Uthus, 2020 s. 88). I et berikelsesperspektiv praktiseres likhet best gjennom ulik behandling (Uthus 2020). Berikelsesperspektivet kan med andre ord gi elever økt læringsmotivasjon, bedre tilpasset opplæring og et godt læringsmiljø.

2.3.3 Læringsmiljøet

Et godt læringsmiljø beskrives som et miljø som er trygt og risikofritt (Olsen et al., 2016). Elementer som er sentrale er dialog, diskusjon, balanse, lytte med respekt, være åpen og å modellere aksept av hver enkelt elevs unike og ulike evner og forutsetninger (NOU 2016:14). Et inkluderende klasserom krever et fleksibelt og støttende læringsmiljø, det vil si gjennom den fysiske utformingen, det relasjonelle og det pedagogiske opplegget. Elever med stort læringspotensial vil i slike læringsmiljø utvikle styrker og kreativitet, og evnene deres vil bli ivaretatt (Idsøe, 2014).

Idsøe (2014) beskriver et fleksibelt og støttende læringsmiljø for elever med stort læringspotensial med åpenhet, respekt, godt samarbeid, fleksibilitet, at mesteparten av undervisningen foregår i grupper, elevene deltar aktivt, hyppige elevsamtaler, eksperimentelt og at det er en atmosfære av tillitt, aksept og respekt. Smedsrud og Skogen (2016) skriver at det i mange klasser er like mange behov som det er elever. Dette blir ofte håndtert med større kontroll og reduksjon av fleksibilitet, og dette er akkurat det motsatte av det elever med stort læringspotensial trenger. De trenger varierende metoder, fokus på metakognisjon og selvregulert læring, et elevsentrert miljø hvor variasjon blir verdsatt, mulighet til å arbeide i varierte grupper også med elever fra andre klasser, og undervisning og oppgaver som ikke

begrenses til fag og læreplan. Smedsrud og Skogen (2014) påpeker at loven ikke setter noen begrensninger, og at alle skoler bør ha en plan for denne elevgruppen.

Befring (2020) bruker begrepet *skolelivskvalitet* om opplæringsmiljøet sett fra elevenes synsvinkel. Elevenes innflytelse på skolemiljøet er et trekk ved gode skoler. Skolelivskvalitet blir i denne sammenheng viktig for å forebygge mistriivsel og kamuflering av både store evner og læringsutfordringer (Olsen et al., 2016), og elevgruppens opplevelse av skolen som svært utfordrende (Betts og Neihart, 1988). Idsøe (2019) hevder at psykiske plager blant elever er et økende problem i skolen, og de elevene som står i fare for å utvikle psykisk uhelse trenger lærere som ser de. Når elever opplever at deres læringspotensial får et svar gjennom tilrettelegging i forhold til deres evner og forutsetninger, vil det være forebyggende.

2.4 Et spenningsfelt av ulike perspektiver på inkludering

Det er mange ulike perspektiver og teorier som er sentrale, når elever med stort læringspotensial skal undersøkes. Det skisseres både motsetninger og spenningsfelt i litteraturen. Solli (2010) spør om inkludering og spesialpedagogiske tiltak er motsetninger eller to sider av samme sak. Uthus (2020) skisserer det systemrettede mistaket og Hausstätter (2007) trekker frem inkluderingens dilemma. Jeg vil nå ta for meg noen ulike perspektiver og teorier som er tankevekkende, når elevgruppen skal undersøkes. Videre presentere en egen modell, for å vise mitt faglige ståsted.

Skolen har lenge vektlagt fornuft, rasjonelle løsninger og kunnskapsvekst, noe som Hausstätter (2007) beskriver som utviklingen av den instrumentelle fornuft. Dette viser seg i skolens instrumentelle organisering av elever i klasser og grupper, inndelt etter bestemte kriterier og størrelser, og videre i timer og fag. Dette gir oversikt, kontroll, en følelse av beherskelse og styrker vår instrumentelle fornuft (Hausstätter, 2007). Hausstätter (2007) skriver at når grupper utfordrer vårt system, så reagerer vi med å skape distanse, ekskludering og marginalisering. Det er organiseringen av skolen som marginaliserer elever, og det er dette Hausstätter (2007) kaller det instrumentelle mistaket. Systemets bestemmelser tar over for friheten til enkeltindividet. Når opplæringsloven (1998) § 8-2 beskriver at organiseringen «til vanlig» ikke skal skje etter faglig nivå, så utfordrer dette spesielt elever med stort læringspotensial.

En annen måte å se dette på finner vi hos Uthus (2020), som beskriver det systemrettede mistaket. Uthus (2020) knytter dette til inkluderingsutfordringen med ideologiske taktskifter på samfunnsnivå, med krav om en kunnskapseffektiv skole. Dette i kontrast til spesialpedagogen og spesialundervisning som kan synes å stå i veien for inkludering. De sterke systemorienterte føringene for spesialpedagogen gjør inkludering i praksis vanskelig, når man skal ivareta et menneskelig mangfold (Uthus, 2020). Det er derfor mulig å tenke at elevgrupper kan føle seg stigmatiserte og klassifiserte, når de ikke treffer innenfor det ordinære opplæringstilbudet. Uthus (2020) hevder at de praktiske løsningene ikke svarer til ideologien om inkludering. Det er en oppfatning om at inkludering bare lar seg realisere gjennom at spesialundervisning blir redusert til et minimum (Uthus, 2020).

I en inkluderende skole må de ytre grensene for det normale ikke være så snevre at noen elever faller utenfor som avvikere (Olsen, 2012). Smedsrud og Skogen (2016) omtaler utenforskap og elever med stort læringspotensial slik:

«Det er helt naturlig at så vel evnerike barn, som barn av en eller annen grunn ikke passer inn i den aldershomogene og evneheterogene klasseromsindelingen, opplever seg utenfor, da man hele tiden sammenligner seg med jevnaldrende som ikke ligner dem selv, deler deres interesser eller ser verden med samme briller» (s. 30)

Stigmatisering er et resultat av andre personers nedvurderende stempling av noen som ikke gode nok, annerledes eller mangelfull (Dalland, 2010). Dalland (2010) beskriver at det er først i møte med en annen, at et menneske kan bli påført et stigma eller et merke. Stigma blir til i kommunikasjonen og relasjonen med andre (Dalland, 2010). Olsen (2012) hevder at disiplinmakt er når systemer klassifiserer individet, og sier videre at dette bryter med en inkluderende skole. Dette skjer gjennom semiotikk hvor man tolker omgivelsenes blikk, toneleie og kroppsspråk. Dette er ringeakt, når det oppleves som nedlatenhet eller dømmende. Teori om stigmatisering er interessant i forhold til elever med stort læringspotensial, når vi tar i betraktning Haustätters (2007) instrumentelle mistak og Uthus (2020) systemrettede mistak.

Videre kan det være tankevekkende at Pestello (1991) hevder at grupper kan ha en tendens til å føle det nødvendig eller ønskelig, å komme med legitimerende forklaringer for sine avvik av prinsipper. Grupper kan på denne måten selektivt se bort fra sine prinsipper, for å bevare definisjoner av seg selv bygget på krenkede idealer. Denne prosessen kaller Pestello (1991) discounting, eller det å legitimere forklaringer. Pestello (1991) beskriver fire ulike typer

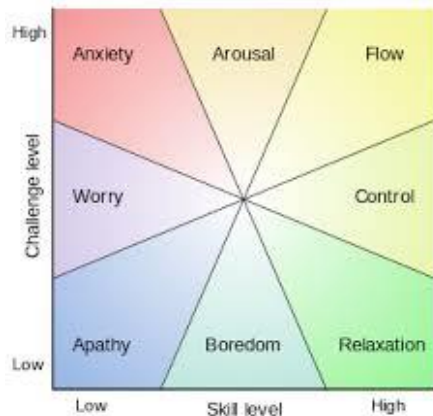
legitimerende forklaringer; coercion (tvang), exception (unntak), denial (benektelse) og concealment (skjul). De fire typene er ikke gjensidig utelukkende, og kan også framtre overlappende i ulike kombinasjoner. Pestello (1991) hevder at jo større grunnlag det er for å legitimere forklaringer av uønsket praksis, dess mer sannsynlig er det for at praksisen blir institusjonalisert (Pestello, 1991).

Mennesker kan ofte bli presset til å handle i strid med egen overbevisning. I slike tilfeller, kan individer legitimere dette ved å forklare det med tvang. De bryter egne prinsipper og forklarer det med faktorer utenfor deres kontroll. Grupper, som enkeltindivider har også en tendens til å gjøre unntak. Dette gjøres for å legitimere og forklare hvorfor ideologien blir krenket, til fordel for et annet formål. Hvis de på en vellykket måte kan se bort ifra verdsatte prinsipper, så legitimeres tabubelagt praksis. Individet eller grupper har da sammen legitimert forklaringen. En tredje måte individer opprettholder integritet på, til tross for at prinsipper krenkes, er ved å bruke den legitimerende forklaringen benektelse. Det vil si å benekte at uønskede handlinger oppstår, for å imøtegå eller bortforklare at noe må gjøres eller forbedres med praksis. Den fjerde typen legitimerende forklaringer er å skjule uheldig praksis. Når et individ eller gruppe er enig(e) om at uønskede hendelser kan skje hvis det er skjult, så er det legitimert. Det er også den letteste legitimerende forklaringen å opprettholde. Når uønskede hendelser ikke er synlig for utenforstående, er det ikke nødvendig å forklare den på noen måte (Pestello, 1991).

Pestellos (1991) teori om discounting kan gi et perspektiv på hvordan eller hvorfor en elevgruppe eller enkeltelever, beskriver eller forklarer sin opplevelse. Dette spesielt med tanke på at elevgruppen jeg undersøker, tenderer til å falle utenfor i den inkluderende skolen. De kan av den grunn ha behov for å definere seg selv innenfor. Dette i fare for å bli stigmatiserte i møte med jevngamle som ikke ligner dem selv (Smedsrud og Skogen, 2016). Det er også hensiktsmessig å trekke frem en modell som viser hva som skal til for at elever opplever mestring, og at utfordringene er i overensstemmelse med forutsetningene.

Flyt eller «flow» er et begrep for en tilstand som er fremstilt av sosialpsykologen Csikszentmihalyi (1997). Det er en tilstand der man blir så oppslukt eller fullstendig fordypet av en aktivitet, at man glemmer tid og sted. Dette fordrer motivasjon og tilfredshet, slik at man blir fullstendig involvert, fokusert og konsentrert. I denne tilstanden glemmer man seg

selv, og føler en tidløshet eller at man lever i nuet. Ifølge Csikszentmihalyi (1997) oppstår flyt når man opplever at utfordringene er i overenstemmelse med forutsetningene man har for å mestre utfordringene. Mennesker vil da kunne oppleve ekstase, og en overbevisning om at man vil lykkes med oppgaven. Flyt-tilstanden vil da gi en indre motivasjon gjennom at aktiviteten i seg selv er et mål og en belønning.



Figur 3 Flow – modell

Figur 3 viser hvordan flyt henger sammen med andre sinnstilstander. En oppgave som er lite utfordrende vil kunne gi en opplevelse av apati. Motsatt vil en oppgave som er krevende kunne gi en følelse av bekymring, nervøsitet og angst. Det er derfor viktig å finne en balanse hvor man kan yte sitt beste, i kombinasjon med nødvendige ferdigheter. Da oppnås flytsonen (Csikszentmihalyi, 1997).

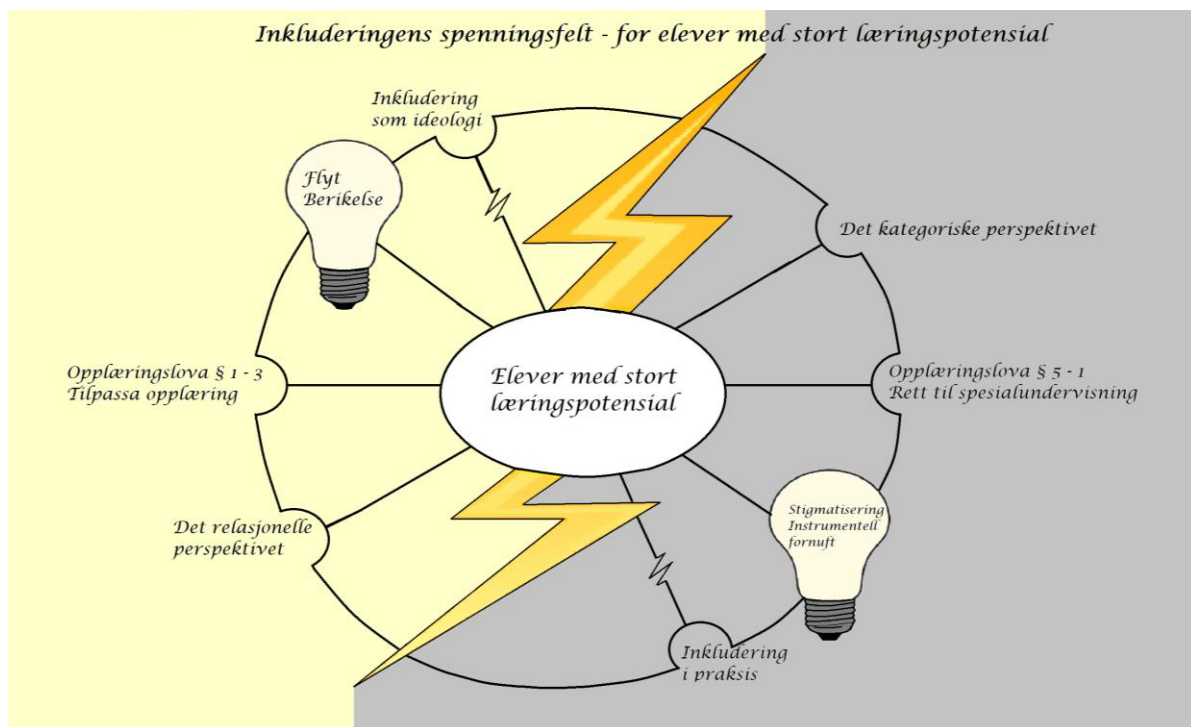
Elever vil kunne oppleve seg avslappet når ferdighetene og evnene står til utfordringene. Men, de vil etter en stund kunne oppleve kjedsomhet og behov for større utfordringer, for å få utfordret sine evner. Når utfordringene øker, kan det skapes bekymring hos elever, noe som vil gå over i kontroll hvis ferdighetene er tilstrekkelige. Videre vil elever kunne kjenne på angst hvis de opplever at evnene ikke strekker til. Elever vil bare bli engasjerte hvis de opplever at de får brukt sine ferdigheter og evner i oppgaver som involverer og motiverer dem. Det er bare på denne måten elevene kan få oppleve flyt og tidløshet, hvor de er fullstendig fordypet, fokusert og konsentrert. Elever vil på denne måten pendle inn og ut av flyt tilstanden ettersom evnene utfordres, og dermed skaper ekstase og indre motivasjon.

Skolen bør ha som mål å gi elever frihet og motivasjon til å ønske og lære resten av livet (Csikszentmihalyi, 1997). Læringsforholdene til elevene bør preges av tydelige mål, og direkte og umiddelbare tilbakemeldinger. I tillegg trenger de lite forstyrrelse av konsentrasjon og arbeid med oppgaver som oppleves interessante. Lærere vil da kunne oppnå målet om god undervisning og elevene tilstanden flyt (Csikszentmihalyi, 1997).

2.4.1 Mitt faglige ståsted

Figur 4 er en illustrasjon av mitt faglige ståsted for denne undersøkelsen. Jeg tar utgangspunkt i at elever med stort læringspotensial er en heterogen gruppe (Idsøe, 2014, Olsen, 2017), og er derfor plassert i midten av spenningsfeltet, som er illustrert med et lyn. Linjene i modellen fungerer som strømledninger.

Det er bred enighet innenfor fagfeltet at elevgruppen er sårbar, blant annet når det kommer til psykisk helse, forebygging av atferdsvansker, skolevegring, underyting, mistriivsel, kamuflering av potensial og læringsvansker, samt dropout (Olsen, 2017, Idsøe 2014).



Figur 4 Inkluderings spenningsfelt

Dagens skole er organisert instrumentelt, noe som kan forsterke opplevelsen av stigmatisering (Hausstätter, 2007). Når det gjelder stigmatisering så skriver Smedsrud og Skogen (2016) at «Det kan virke som funksjonshemmede barn blir tvangsplassert i ordinær klasse av frykt for stigmatisering, mens de evnerike blir plassert der i frykt for elitisme.» (s.30). Elevenes behov flyter dermed mellom det kategoriske og det relasjonelle perspektivet, og mellom flyt og berikelse, og stigmatisering. Disse perspektivene er illustrert med lyspærer (figur, 4).

Modellen (figur, 4) illustrerer at elever med stort læringspotensial står midt i den hegemoniske diskursen om inkludering (Rønbeck 2012), illustrert med en gul og en grå side.

Hegemonisk diskurs blir betegnet som når innhold og substans i et felt framstår som helhetlig og dermed sant (Rønbeck, 2012). Dette bekrefter Solli (2010) når han skriver at spesialpedagogiske tiltak ikke må komme som noe ekstra, noe spesielt eller noe som kommer i tillegg. Det må være en del av den daglige virksomheten. Nilsen (2014) viser til Bachmann og Haug (2006), som skriver at vi ikke har lyktes særlig godt med å gjennomføre verken en god tilpasning innenfor ordinær opplæring eller en god spesialundervisning. Elever med stort læringspotensial beveger seg derfor imellom opplæringslovens § 1-3 og § 5 -1 (1998). Paragrafene er ikke motsetninger, men heller to hensyn og en vurdering som må tas opp mot hver enkelt elev med stort læringspotensial.

Mellom inkludering som ideologi og inkludering i praksis er det satt inn motstand, i form av et tegn på ledningene. Alle elever er unike og ingen sak er lik, og det mener jeg underbygger behovet for faglig tyngde, teoretisk forståelse og evne til å utfordre systemet. Jeg tenker at spesialpedagogen i dag har et særskilt ansvar for å innta en pragmatisk holdning og å ikke være prinsipiell. Spesialpedagogen må evne å stå i spenningsfeltet mellom ideologi og praksis, og å se saker fra flere synspunkter, perspektiver, forståelsesnivåer og ikke minst tenke på barnets beste. Bare på denne måten vil vi kunne gi hver enkelt elev med stort læringspotensial et inkluderende læringsmiljø.

Det er i lys av dette teoretiske rammeverket og faglige ståstedet, at jeg skal drøfte de funn som kommer frem i undersøkelsen.

3 Vitenskapelig ståsted og metode

Samfunnsvitenskapens hensikt er å bidra med kunnskap om hvordan verden ser ut.

Studiefeltet er mennesker, som har både meninger og oppfatninger om både seg selv og andre, samt at disse er i stadig endring. Når dette skal utforskes, kan en benytte et mangfold av framgangsmåter eller metoder (Johannessen, Christoffersen og Tuft, 2010).

Vitenskapsfilosofien er opptatt av å reflektere over fremgangsmåter og forutsetninger, som anvendes for å skaffe seg denne kunnskapen. Det er logiske strukturer, formelle beskrivelser og generelle trekk, altså en form for samfunnspraksis. Praksisen er forankret i klare forestillinger om hva som skiller en vitenskapelig praksis fra annen virksomhet (Kvarv, 2014).

Metoden som benyttes handler om veien til målet, og da er fremgangsmåte avgjørende for å få svar på problemstilling. Min problemstilling «**Hvordan beskriver elever med stort læringspotensial sin opplevelse av å være inkludert i skolen?**» er det som forankrer både mitt vitenskapelige ståsted og metodevalg.

3.1 Valg av metode

Samfunnsvitenskapelig forskning søker å oppnå en bedre forståelse av fenomener og forholdet mellom fenomener i samfunnet og historien. Naturvitenskapelig forskning søker å finne forklaringer på et høyest mulig gyldighets- og presisjonsnivå (Thagaard, 2018).

Redskapet man bruker for å få svar på en problemstilling er metoden. Den metoden jeg velger, er med andre ord en nødvendig forutsetning, men dog ikke tilstrekkelig for et godt resultat. Dette fordi det kan være problematisk å forholde seg til valg av metode, da denne må passe til formålet med undersøkelsen og problemstillingens karakter (Thagaard, 2018).

Et skille i metodelæren er mellom det kvantitative og det kvalitative (Johannessen, et al., 2010). Der kvantitative metoder i stor grad bygger på positivisme og kritisk rasjonalisme, så bygger det kvalitative ofte på fenomenologi eller hermeneutikk (Thagaard, 2018). Kvantitative metoder fokuserer på mengde, tall og omfang, og systematiske fremgangsmåter, strenghet og renhet. Den søker også å finne et lite antall opplysninger om mange undersøkelsesenheter, for å oppnå bredde i undersøkelsen. Resultatet fremstilles gjerne statistisk (Johannessen, et al., 2010). Kvalitativ metode fokuserer på kvaliteter, særtrekk,

identitet og egenart, for å oppnå dybde i undersøkelsen. Metoden ønsker å frembringe det unike, lete etter forståelse og mening, samt finne en helhetsforståelse. Resultatet fremstilles gjerne med tekst (Johannesen, et al., 2010).

Min problemstilling gjorde at jeg valgte en kvalitativ metode for denne undersøkelsen. Jeg ønsket elevenes opplevelse, den subjektive oppfattelsen av det å være inkludert. Jeg ville i dybden, undersøke få enheter og få frem det særegne og unike, samt deres forståelse og opplevelse av fenomenet. Jeg valgte derfor en kvalitativ metode, med en abduktiv forskningsstrategi.

3.1.1 Abduktiv tilnærming

Abduktiv tilnærming legger seg imellom induktiv og deduktiv tilnærming, og fremhever det dialektiske forholdet mellom teori og data (Mason, 2018). Jeg valgte en abduktiv tilnærming, for å kunne veksle mellom teori og empiri. Denne vekselvirkningen skulle gi meg innspill til å forstå data i lys av eksisterende teori, for så å gå tilbake til empirien for å oppnå nye perspektiver og forståelser.

En styrke ved den abduktive tilnærmingen er den kontinuerlige og gjentagende prosessen, og det dialektiske forholdet mellom teori og data. Analyse av data gir da inspirasjon til idéer som er forankret i forskerens teoretiske bakgrunn, som igjen kan utvikle nye perspektiver. Ved å gå tilbake til teorien og søke å få nye ideer, så vil mønstre og trender kunne gi nye kategorier, som kan bli tatt tilbake til informantene (Thagaard, 2018).

Dette fikk jeg til gjennom at jeg først gjennomgikk teori, for så å bruke det som grunnlag for innhenting av data fra informanter. Analysen av datamaterialet ble så tolket i lys av eksisterende teori. Dette for igjen å kunne gå tilbake til informantene for å innhente mer data. Denne dialektiske og abduktive tilnærmingen ga meg en dypere forståelse av elevenes opplevelser. Kvalitativ metode og en abduktiv tilnærming, fordrer også en bevissthet rundt vitenskapelig ståsted.

3.1.2 Fenomenologisk perspektiv

En av de viktigste problemstillingene til vitenskapsteorien er spørsmålet om hva som er kilden til erkjennelse. Realismen hevder at verden eksisterer uavhengig av om den er erfart eller kan bli erfart. Idealismen hevder at vi kun har våre forestillinger om verden å forholde oss til (Kvarv, 2014). Erkjennelsesteorien har sine forbindelser helt tilbake til den antikke Hellas, og har to hovedretninger, empirismen og rasjonalisme. Empirismen viser til at kunnskap har sin kilde i erfaringen, og rasjonalismen mener på den andre siden at virkeligheten er fattbar for fornuften (Kvarv, 2014). Fenomenologien legger seg et sted midt imellom disse retningene, og den tyske filosofen Husserl var den fremste representanten for retningen. Han var enig med både empirismen og rasjonalismen, men for å slippe å svare på uløselige spørsmål om erkjennelsen, løsrev han seg heller bort fra problemet gjennom å utvikle fenomenologien (Kvarv, 2014). Min inngang til undersøkelsen falt derfor på en fenomenologisk tilnærming.

Fenomenologisk filosofi er læren om det som viser seg og slik det umiddelbart oppfattes av våre sanser. Det er både en filosofisk anskuelse og en metode. Samtidig definerte Husserl den som en vitenskapelig tilnærming til bevissthetens essensielle strukturer (Kvarv 2010). Jeg valgte derfor en kvalitativ forskningsdesign, hvor man utforsker og beskriver mennesker, deres erfaringer med, og forståelser av et fenomen (Johannessen et al., 2010).

Kvarv (2010) skriver at intensjonalitet er et nøkkelbegrep i fenomenologien. Intensjonalitet er et indre kjennetegn ved bevissheten, og retter seg mot noe bestemt eller et mål. Den beskriver verden, slik vi erfarer den direkte og umiddelbart, fra et første erfaringsperspektiv. Dette med så få fordommer og forbehold som mulig. Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og den dypere meningen i enkeltpersonens erfaringer (Thagaard, 2018). Dette var også intensjonen i min undersøkelse, og begrunnelsen for en fenomenologisk posisjon.

Fenomenologien bygger på antakelsen om at realiteten er slik mennesker oppfatter den (Kvale og Brinkmann, 2015). Jeg ville samle inn data fra individer som har erfaringer med fenomenet jeg ønsket å undersøke (Johannessen et al., 2010). Jeg ville ta perspektivet til elever med stort læringspotensial gjennom samhandling med dem, og forsøke å forstå fenomenet. Dette for å

kunne beskrive deres felles erfaringer, som igjen skulle gi meg muligheten til å utvikle en generell forståelse av inkludering av elevgruppen.

Fenomenologisk reduksjon innebærer at fokuset er på fenomenverden, slik personen vi studerer opplever og beskriver den. Den ytre verden kommer i bakgrunnen (Thagaard, 2018). Kvarv (2014) viser til Husserl, som kaller dette epochè eller fenomenologisk reduksjon. Det innebærer å sette alt uvesentlig i parentes. Det å foreta epochè er hverken å benekte at mennesker og verden er der, eller å tvile på dens eksistens. Det er for å begrense det filosofiske virksomhetsområdet til det mennesker har forutsetninger til å innhente viten om. Da unngås hovedproblemet, som er å ta stilling til om ting i seg selv eksisterer, eller ikke (Kvarv, 2014).

Mitt mål var derfor å forsøke å sette meg inn i elevenes virkelighet og subjektive beskrivelser, med et åpent sinn. Jeg skulle fri meg fra min egen forforståelse av temaet og sette meg inn i deres livsverden. Det er dette Husserl kalte epochè (Kvale og Brinkmann, 2015). Livsverden er et sentralt begrep innenfor fenomenologisk tenkning. Det er den konkrete virkeligheten, som kan erfares gjennom våre sanser og den vi lever våre liv i (Thagaard 2018).

Problemstillingen min søker å finne ut hvordan elever med stort læringspotensial beskriver sin opplevelse av inkludering, derav en kvalitativ metode og en abduktiv og fenomenologisk tilnærming.

3.2 Valg av design

Jeg valgte casedesign for å undersøke min problemstilling. Casestudier er intensive kvalitative studier av en eller noen få undersøkelsesenheter, og ordet case kommer fra det latinske ordet casus (Andersen, 2013). Terminologien vektlegger at det dreier seg om ett eller få tilfeller som gjøres til gjenstand for studier (Andersen, 2013).

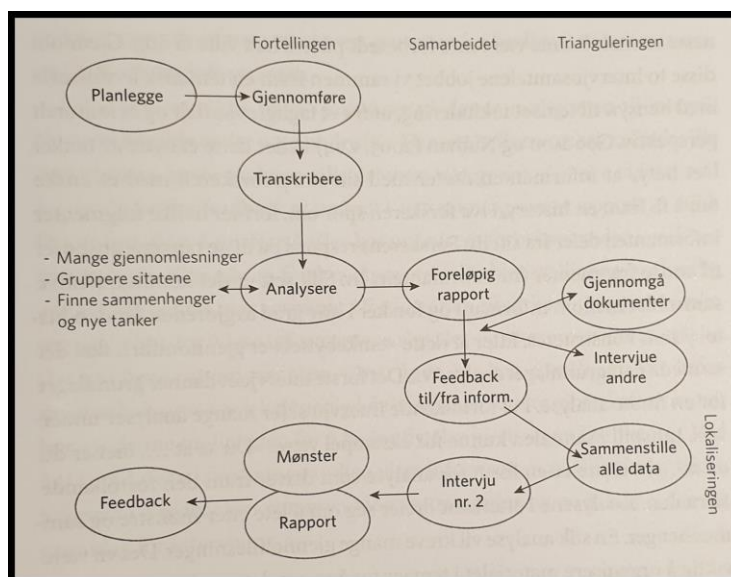
Inkludering er fenomenet jeg ønsket å studere og det enkelte tilfellet, caset, er elever med stort læringspotensial. Yin (2014) beskriver to dimensjoner av casedesign, single casedesign og multiple casedesign. Disse har begge to kategorier; holistisk og embedded (avhenger av hvor mange analyseenheter som studeres) (Yin, 2014). Jeg valgte en holistisk singel

casedesign, da jeg ønsket å gå i dybden på en spesiell gruppe eller en enkelt analyseenhet. Jeg søkte å få en grundig forståelse av hvordan denne elevgruppen beskriver fenomenet inkludering.

Yin (2014) deler holistisk singel casedesign i fem undergrupper: critical, unusual, common, revelatory og longitudinal. Jeg valgte en annen undergruppe av casedesign, livshistoriestudie (Goodson og Numan, 2003). Dette fordi jeg ønsket et samspill med mine informanter over tid, og sammen med de reflektere og finne frem til mønstre. Disse mønstre skulle igjen konfronteres med konteksten. Livshistoriestudie er et samspill mellom forsker og forteller. Hensikten er å finne det generelle eller det kontekstuelle gyldige, i menneskers erfaringer og opplevelser (Olsen, 2013). Jeg ville sammen med informantene, gjennom abduksjon, finne hendelser og mønstre som dannet grunnlag for refleksjoner og ga ny kunnskap om konteksten; inkludering av elever med stort læringspotensial.

3.2.1 Livshistoriestudie

Det er fire stadier i en livshistoriestudie; fortellingen, samarbeidet, trianguleringen og lokaliseringen, (Olsen, 2013) slik det fremkommer i figur 5.



Figur 5 Livshistoriestudie

Fortellingen fikk jeg gjennom å planlegge og gjennomføre et semistrukturert forskningsintervju med hver av informantene (vedlegg 2). Kvale og Brinkmann (2015) beskriver formålet med det kvalitative forskningsintervjuet slik: «å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv» (s. 42). Kvalitativt

forskningsintervju er egnet for å gå

i dybden hos et fåtall informanter, for å forstå verden sett fra informantenes side. Det skal være preget av åpne spørsmål, som fordrer at svaret blir spontant gitt i form av en historie, fortelling eller på en fri måte med egne ord. De påfølgende spørsmålene skal ta utgangspunkt i informantens svar (Kvale og Brinkmann, 2015). Derfor valgte jeg å benytte semistrukturert

intervju, hvor jeg både sikret at alle informantene fikk spørsmål fra samme område eller tema, men at spørsmål, temaer og rekkefølge kunne varieres (Johannessen et al., 2010).

De kvalitative forskningsintervjuene var basert på fenomenologien, da interessen var å forstå inkludering ut fra informantenes egne perspektiver (Kvale og Brinkmann, 2015). Jeg ønsket informantenes egne beskrivelser av hvordan de opplevde seg inkludert. Dette ut fra en forståelse av at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter, altså informantenes livsverden (Kvale og Brinkmann, 2015).

Kvalitativt forskningsintervju gir også en struktur knyttet til rollefordeling og et formål med å beskrive og forstå informantene (Kvale og Brinkmann, 2015). Yin (2014) skriver at intervju er nøkkelingrediensen i casestudier. Dette på grunn av fleksibiliteten intervjuet gir til å få frem nye aspekter. Yin (2014) mener også at intervjuet skal sees på som verbale rapporter (Yin, 2014). De verbale rapportene ble fortellingen til mine informanter (figur 5). I denne fasen skal man slippe aktøren til i størst mulig grad (Olsen, 2013). Jeg benyttet en semistrukturert intervjuguide (vedlegg 2), som ledet samtalen inn på de ulike temaene. Intervjuguiden ble på denne måten fleksibel, samtidig som informantene fikk nok rom til å fortelle sin fortelling.

I analysen av de kvalitative forskningsintervjuene, benyttet jeg fenomenologisk meningsfortetting for å avdekke mønstre og kategorier (Kvale og Brinkmann, 2015). Fenomenologisk meningsfortetting gjorde jeg ved først å få et helhetsinntrykk av alle de kvalitative forskningsintervjuene. Jeg leste igjennom alle intervjuene og fant sentrale temaer, altså hovedinnholdet. Når jeg hadde tatt vekk mest mulig irrelevant informasjon, hadde jeg en meningsfortetting av informantenes beskrivelser (Johannessen et al., 2010). Det kom frem hva informantene la i begrepet inkludering, og hvilke faktorer av organisatoriske og pedagogiske differensieringer de vektla som viktige for å være inkludert. Dette ga grunnlag for en foreløpig rapport, på bakgrunn av samarbeidet (figur 5) i intervjuene. Meningsfortetting kommer jeg tilbake til i punkt 3.6 dataanalyse.

Triangulering er å benytte flere metoder for innsamling av data, og vil også styrke validiteten i et prosjekt (Johannessen et al., 2010). Jeg valgte å triangulere (figur 5), ved at jeg etter

helhetsinntrykket og meningsfortettingen av de individuelle intervjuene, gjennomførte et fokusgruppeintervju av de samme informantene. Gjennom å formidle min foreløpige rapport til informantene, fikk jeg belyst fenomenet fra ulike synsvinkler og synspunkter (Johannessen et al., 2010).

3.2.2 Fokusgruppeintervju

Det særskilte med fokusgrupper er at det har et forskningsformål og at data samles inn gjennom gruppeinteraksjon. Deltagere i et fokusgruppeintervju skal også snakke så fritt som mulig. Temaet skal være bestemt av forskeren, som også er moderator. En moderator skal introdusere temaer og bare gripe inn i samtalen når det er nødvendig. Det kan være hvis deltagerne ikke kommer inn på ett bestemt tema, eller om en av deltagerne tar over diskusjonen på bekostning av andre. Moderatoren skal med andre ord holde seg så passiv som mulig (Wibeck, 2010).

Et ustrukturert fokusgruppeintervju er ifølge Wibeck (2010), når deltagerne i så stor grad som mulig får snakke med hverandre og ikke med moderatoren. Deltagerne får da mulighet til å snakke om det de synes er viktige aspekter innenfor temaer, og de får en fri diskusjon med spontane synspunkter (Wibeck, 2010).

Jeg søkte etter å være en aktiv lytter, introdusere emner og bare gripe inn i diskusjoner når det var nødvendig. Ønsket var å få informantenes egne synspunkter og hva de naturlig diskuterte rundt ulike temaer. Forskeren bestemmer også tid, sted og tema for fokusgruppeintervjuet (Wibeck, 2010). Informantene gjennomgikk denne måten en prosess fra de ble intervjuet, etter intervjuet og i fokusgruppeintervjuet, derav livshistoriestudie.

Det siste stadiet i livshistoriestudie er lokalisering av mønstre (figur 5), noe som allerede startet i den første analysen. Nå hadde jeg både gitt og fått tilbakemelding på den første analysen, og kunne sammenstille dem. Jeg skulle nå utdype funnene mine gjennom å gå tilbake til fortellingen, og nå koble vitenskapelige begreper til de mønstrene og sammenhengene jeg hadde fått (Olsen, 2013).

3.3 Utvalg av informanter

Det er en viktig og avgjørende prosess å velge ut de rette informantene, med de «spesielle kunnskaper om de temaer som vi studerer» (Thagaard, 2018 s. 46). I min undersøkelse har jeg fått bli en del av et forskningsprosjekt, som undersøker effekten av talentsentersatsingen i Nord-Norge. Informantene inngår i prosjektet ROM – Realfagstalenter og motivasjon, ledet av Mirjam Harkestad Olsen, som også er min veileder. Prosjektet er vurdert og godkjent av NSD – Norsk senter for forskningsdata, og er i samsvar med personlovgivningen (Personsoptplnsningsloven, 2018). Gjennom dette forskningsprosjektet fikk jeg tilgang til informanter som var i målgruppen, identifisert som elever med stort læringspotensial og innenfor mine inklusjons- og eksklusjonskriterier. Det vil si de kriteriene som jeg har satt for utvelging av informanter (Dalen, 2011). Jeg ønsket ungdomsskoleelever av begge kjønn, som var identifisert som elever med stort læringspotensial. Jeg gjorde derfor et strategisk utvalg av informanter. Strategisk utvelging er når man systematisk velger personer som har de egenskaper eller kvalifikasjoner man behøver i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2018).

Jeg tok kontakt med min veileder, som gjorde første henvendelse til informantene. Veilederen min ga meg så tilgang til de som hadde samtykket til deltakelse i dette underprosjektet (vedlegg 1). Utvalget besto av tre elever fra ungdomskoler i Nord – Norge.

3.4 Min rolle og gjennomføring av intervjuene

Intervjuerens rolle, kompetanse og håndverksmessige dyktighet, er avgjørende for kvaliteten på den kunnskap som produseres (Kvale og Brinkmann, 2015). De kvalitative forskningsintervjuene ble gjennomført i oktober -20, innenfor en uke, hvorav en informant ble intervjuet over zoom. Tidspunktene for intervjuene var i skoletid, slik at informantene ikke skulle føle at det gikk utover deres fritid. Det var viktig for meg at informantene skulle føle seg trygge, så jeg gjennomførte derfor intervjuene på deres skoler. Jeg startet med litt småprat for å løse opp stemningen. Intervjuene gikk som planlagt, uten avbrytelser eller noe uforutsett. Jeg takket for at de hadde delt sine opplevelser med meg og minnet de om at jeg kom til å ta kontakt for gjennomføring av fokusgruppeintervju.

Fokusgruppeintervjuet ble gjennomført i desember -20 på zoom, med lyd og bilde, i skoletid. Jeg hadde lydopptaker på for å kunne transkribere umiddelbart etterpå. Deltagerne i fokusgruppen hadde en åpen dialog og var også uenige med hverandre på en respektfull måte,

noe som indikerer en åpen atmosfære. Kvale og Brinkmann (2015) skriver om fokusgruppeintervju at den «kollektive ordvekslingen kan bringe fram flere spontane ekspressive og emosjonelle synspunkter (...)» (Kvale og Brinkmann, 2015 s. 180). Dette var noe jeg ønsket, og jeg fikk også oppleve at informantene påvirket og utfordret hverandre til å reflektere mer. Samtidig måtte jeg håndtere det å miste kontrollen over intervjuforløpet. En annen utfordring var at informantene behøvde mer støtte til å holde flyt i samtalen, enn det jeg ønsket som moderator. Jeg mener likevel at det ikke påvirket deres spontanitet betydelig.

3.5 Transkribering

De kvalitative forskningsintervjuene varte i omtrent 30 minutter og var ferdigtranskribert på mellom 1300 – 2000 ord. Transkripsjoner er å endre det talende språket til skriftspråk (Wibeck, 2010). Dette ble gjort samme dag eller dagen etter gjennomføringen, slik at lydfilene kunne slettes. Fokusgruppeintervjuet varte i omtrent 45 minutter og var på ca. 3000 ord ferdig transkribert. Dette ble gjort samme dag, både fordi at fokusgruppeintervjuet skulle være friskt i minnet og at jeg skulle huske atmosfæren, samt kroppsspråk og gestikulasjon. Mine transkripsjoner ble gjort etter nivå 2, som er når alle identifiserbare ordforekomster ble gjengitt (Wibeck, 2010).

Transkripsjonene ble skrevet ut på papir for lettere oversyn i arbeid med analysering, kategorisering og koding. Jeg fikk gjennom dette arbeidet erfaring med, «Det mest tidkrävande, men också bästa, underlaget för en systematisk och noggrann analys (...)» (Wibeck, 2015 s. 93), noe som skulle vise seg å være nyttig videre i analysen.

3.6 Dataanalyse

Det finnes mange ulike metoder for å analysere intervju. Jeg valgte fenomenologisk analyse, hvor man analyserer meningsinnholdet i datamaterialet. Analysearbeidet ble som nevnt ovenfor både en prosess etter de individuelle forskningsintervjuene og etter fokusgruppeintervjuet. Ifølge Malterud (2003) består analysen av fire steg; 1) helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold, 2) koder, kategorier og begreper, 3) kondensering og sammenfatning (Malterud, 2003). Helhetsinntrykket av de kvalitative forskningsintervjuene fikk jeg når jeg gjorde data om til tekster. Tekstene ga meg overblikk over sentrale temaer, som nevnt ovenfor i kapittel 3.2.1 livshistoriestudie. Meningsfortettingen brukte jeg for å forberede fokusgruppeintervju (vedlegg 3). Det informantene la i begrepet inkludering

forsøkte jeg å forstå i lys av eksisterende teori, for så å gå tilbake til dataene for å oppnå nye perspektiver og forståelser. Faktorene av organisatoriske og pedagogiske differensieringer, som informantene trakk frem for opplevelsen av å være inkludert, ble en del av vekselvirkningen mellom teori og data, samt mellom meg og informantene. Jeg fikk på denne måten innspill til hvordan jeg kunne forstå data gjennom samarbeidet. Prosessen etter fokusgruppeintervjuet ble igjen å få et helhetsinntrykk og en sammenfatning av meningsinnhold.

Gjennom helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold i fokusgruppeintervjuet, fant jeg meningsbærende koder, kategorier og begreper, som var relevante for min problemstilling. Dette gjorde jeg gjennom å finne meningsbærende elementer i materialet (Johannessen et al., 2010). Hovedtemaene jeg fant var hva informantene la i begrepet inkludering og videre hva de vektla av sentrale organisatoriske og pedagogiske differensieringer for å oppleve seg inkludert.

Jeg gikk systematisk igjennom transkripsjonene og fant det som ga kunnskap og informasjon om de hovedtemaene jeg hadde funnet. Kodeord og utsnitt av teksten ble satt i margin, noe som kalles koding og klassifisering (Johannessen et al., 2010). Dette bidro til å redusere datamaterialet til spørsmål, begreper og temaer, slik at det ble lettere å analysere. Når jeg trakk ut de delene som var kodet eller identifisert som meningsbærende, så var det kondenseringen (Johannessen et al., 2010). Da fikk jeg mer abstrakte kategorier enn de opprinnelige. Jeg satt igjen med et redusert materiale som var ordnet etter kodeord. Jeg lagde også noen tabeller hvor jeg samlet kategorier innenfor samme tema og begreper. Enkelte sitater ble valgt ut for å illustrere meningene, under de ulike kodeordene.

Sammenfatningen gikk ut på å rekontekstualisere materialet for å finne nye begreper og beskrivelser (Johannessen et al., 2010). Jeg kontrollerte om inntrykket av kategoriene som jeg hadde, sammenfatter med det opprinnelige datamaterialet (Johannessen et al., 2010). I fokusgruppeintervjuet fikk jeg også testet min sammenfatning med informantene, for så å la dem reflektere videre på det. Kvale og Brinkmann (2015) hevder at det kreves håndverksmessig dyktighet og ekspertise, for å følge kvalitetskriterier for et ideelt intervju. Det styrket derfor reliabiliteten, at jeg fikk verifisert data ovenfor mine informanter.

3.7 Validitet, reliabilitet og generalisering

Validitet, reliabilitet og generalisering er sentrale begreper for å vurdere forskningsprosjektets kvalitet. Det vil si forskningens gyldighet, pålitelighet og overførbarhet (Thagaard, 2018).

Kvale og Brinkmann (2015) beskriver syv faser for validering; tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, validering og rapportering. Gjennom hele prosessen måtte jeg være bevisst mine valg, og at disse valgene samsvarte med tema og problemstilling. Jeg måtte søke å ha samsvar mellom teori og empiri, for at data jeg samlet inn skulle være valide. De ulike operasjonene under innsamling av data krevde nøyaktighet (Kvarv, 2014).

Fokusgruppeintervju som metode vil være preget av gruppedynamikken, noe som i seg selv kan svekke validiteten, hvis noen opplever en eller annen form for press (Wibeck, 2010). Jeg var som moderator ekstra observant på følgende; gruppepress, om noen sa noe bare fordi det er sosialt akseptert, overdrivelser for å gjøre inntrykk, overkjøring av andre deltakere, eller om noen ikke snakket fritt (Wibeck, 2010). Jeg opplevde derimot gruppen som åpen, avslappende og respektfull, noe som ga en trygg atmosfære.

Reliabilitet er et kriterium for at forskning skal være troverdig og tillitsvekkende. Jeg måtte derfor sørge for at jeg redegjorde for utviklingen av data i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2018). Jeg måtte også beskrive forskningsstrategien og analysemetoden godt, slik at utenforstående skulle kunne vurdere prosessen trinn for trinn. Forskningen måtte være transparent (Kvarv, 2014). Kvale og Brinkmann (2015) viser til at både intervjuene og intervjuerens bevissthet til ledende spørsmål, transkribering og analysen er avgjørende for reliabiliteten.

Hvis resultatene i min undersøkelse er pålitelige og gyldige, gjenstår det bare at resultatene er av interesse og kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner (Kvale og Brinkmann, 2015). Generalisering vil si at det skal være sannsynlig at analyseenheter er representative for populasjonen. Dette var likevel ikke et mål, da jeg i min kvalitative undersøkelse hadde til hensikt å få mest mulig kunnskap om et fenomen. Jeg gjorde derfor en strategisk utvelgelse og fant informanter i målgruppen, elever med stort læringspotensial. Jeg søkte ikke å få representativitet, men derimot hensiktsmessighet (Johannessen et al., 2010).

Casestudier kan likevel ha en verdi i seg selv. Analytisk generalisering vil si at funnene fra min studie kan brukes som rettleiding for hva som kan være gyldig i en annen situasjon (Kvaale og Brinkmann, 2015). Gjennom at jeg eksplisitt spesifiserer mine funn, vil leseren selv kunne bedømme holdbar generalisering. Leseren kan gjennom mine detaljerte kontekstuelle beskrivelser vurdere om resultatene kan generaliseres til en ny situasjon (Kvale og Brinkmann, 2015). Gjennom bruk av både kvalitative forskningsintervju og fokusgruppeintervju har jeg fått en dypere forståelse og en mulighet for å se de implisitte antagelsene og underliggende premisserne, som argumentasjonene utgikk fra (Wibeck, 2010). Generaliseringens gyldighet er derfor avhengig av om det jeg kommer frem til er relevant. Dette avhenger igjen av hvor innholdsrike og dyptgripende beskrivelsene er (Kvale og Brinkmann, 2015).

3.8 Forskningsetikk

Når man skal gjennomføre et forskningsprosjekt, må man forholde seg til etiske problemstillinger. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, NESH, har utviklet retningslinjer som skal gi kunnskap og være normgivende i all forskning (NESH, 2016). Disse retningslinjene aktualiseres spesielt i samfunnsvitenskapen, gjennom at forskningen berører enkeltmennesker direkte og forholdet mellom mennesker (Johannessen et al., 2010).

I min undersøkelse fikk jeg være en del av et forskningsprosjekt som følgeforsker i talentsentersatsingen i Nord-Norge. Alle deltagere med foresatte har fått god informasjon om prosjektet og skrevet under på informert samtykke (vedlegg 1). Det er derfor bevissthet om, og tatt hensyn til, både personvern, informasjon, samtykke og informasjonsplikt i prosjektet.

Et av punktene til NESH er hensynet til personer (NESH, 2016). Det innebærer at jeg må vise særlig ansvarlighet og aktsomhet i forhold til mine informanter. Konfidensialitet må sikres gjennom at jeg i mitt prosjekt sørger for anonymitet. Det foreligger ikke noe som kan koble informantene til navn eller fødested ved publisering. Datamaterialet slettes også etter endt prosjekt. Forskeren må framstå med troverdighet og deltagerne må ha tillit til forskningen. Barn har særlig krav til beskyttelse når de er gjenstand for forskning (NESH, 2016). Jeg tilpasset meg og prosjektet til aldersgruppen, sørget for at de fikk alderstilpasset informasjon

og ivaretok konfidensialiteten. Etter transkribering slettet jeg intervjuet fra lydopptakeren og det foreligger ingen navneliste som kobler informantene til fødselsdata.

NESH (2016) har også et punkt om konsekvenser for deltagelse, som innebærer å beskytte informantene for skade. Jeg måtte derfor være bevisst på at det kunne komme negative reaksjoner fra informantene, noe det ikke gjorde. I tillegg måtte jeg være bevisst min rolle som forsker, og gjennom hele forløpet ta hensyn til etiske problemstillinger. Det vil si fra tematisering, planlegging, intervjusituasjonen, analyseringen, verifiseringen og rapporteringen (Kvale og Brinkmann, 2015). Dette gjaldt i møte med andre som var relevante for mitt prosjekt, maktforhold i forhold til informantene og definisjonsmakten i forskningsprosjektet. Det å skape tillitt gjennom respekt og anerkjennelse, ble for meg både viktig og nødvendig under hele prosessen.

Når det gjelder fokusgruppeintervjuet var det vanskelig å holde fullstendig anonymitet. Det er likevel mulig ifølge Wibeck (2010) å oppnå konfidensialitet. Deltagerne i fokusgruppeintervjuet kunne se hverandre og presenterte seg selv ved fornavn, men det ble ikke oppgitt andre personopplysninger. Navn ble anonymisert i transkripsjonen, og lydopptak slettet. Det er likevel alltid en risiko for at deltagere sprer informasjon om andre deltagere, noe som er et etisk problem (Wibeck, 2010). Dette var jeg bevisst, og innledet derfor fokusgruppeintervjuet med anmodning om å ikke spre informasjon unødvendig om andre deltagere.

4 Presentasjon av resultater

I denne delen skal jeg presentere og analysere de resultater som jeg har gjort under intervju og fokusgruppeintervju, av elevene med stort læringspotensial. Jeg skal på bakgrunn av analysen, fremstille hvordan de beskriver seg inkludert i skolen. Forskerspørsmålene mine har vært ledende for hvordan jeg har arbeidet med datamaterialet.

- **Hvilke organisatoriske differensieringer beskriver elevene som faktorer for opplevelsen av å være inkludert?**
- **Hvilke pedagogiske differensieringer beskriver elevene som faktorer for opplevelsen av å være inkludert?**

Min foreløpige rapport, som jeg fikk etter de kvalitative forskningsintervjuene, ble grunnlaget for intervjuguiden til fokusgruppeintervjuet. Når jeg nå sammenstiller disse, så finner jeg de mønstre som jeg i samspill med informantene kom frem til. Dette er en utdypning av de kvalitative forskningsintervjuene, som får frem nyanser og dybde i informantenes livsverden, altså det empiriske datamaterialet. Det er en helhetlig analyse av alle intervjuene og fokusgruppeintervjuet som nå skal fremstilles. Analysen har en abduktiv strategi og er en følge av modellen for livshistoriestudie, slik Olsen (2013) beskriver det. Der det er naturlig vil jeg kort drøfte resultater fortløpende, som en overgang til neste temapresentasjon.

4.1 Kontekst

Elevene går på ulike ungdomskoler i Nord-Norge og består av to gutter og en jente. De er alle begynt på ny skole denne høsten, en av dem på grunn av overgang til ungdomsskole. De to andre har i samarbeid med foreldrene blitt enige om at en annen skole er et bedre alternativ. Klassestørrelsene til elevene varierer, og alle elevene sier at de har venner på skolen.

Nedenfor fremstilles et utdrag av hva de sa om trivsel, motivasjon og fremtidsplaner, noe som er nyttig bakgrunnsinformasjon om elevene.

	Informant A	Informant B	Informant C
Trivsel	Jeg trives ganske bra, til å være på en ny skole.	Jeg trives, men det blir ganske mye stress noen ganger.	Det er helt greit, jeg trives ganske godt egentlig.
Motivasjon	Jeg synes den er bra, det er jo ikke akkurat sånn at jeg sliter med å henge med.	Jeg vil gjøre det bra i livet, kunne se tilbake og være fornøyd med meg selv.	Nei, er ikke så motivert. Det er litt vanskelig og kjedelig egentlig.
Fremtidsplaner	Ingen	Lege	Pilot, eller i militæret.

Tabell 1 Trivsel, motivasjon og fremtidsplaner

Dette viser at elevene trives ganske godt, men har noe ulike motivasjon og fremtidsplaner.

Konteksten elevene er en del av handler også om tilstanden i skolen i dag, noe som virker inn på elevene. De ytringene og opplevelsen elevene beskriver, blir i så måte en indikasjon på systemet de er en del av, altså skolen. To av elevene følger dette året ny læreplan – LK-20 (Utdanningsdirektoratet, 2017), mens en av elevene går i tiende trinn og følger derfor LK 06. Viser til kapittel 2.3.1 hvor noe av intensjonen til LK-20 er beskrevet, noe som vil være en del av konteksten to av informantene er en del av. Viser også til kapittel 2 hvor ulike aktuelle perspektiver og teorier er beskrevet, som påvirker konteksten.

4.2 Inkludering

Inkludering som begrep er både en ideologi, en visjon, et prinsipp og et ideal i skolen i dag, samt et indrebegrep, (se kapittel 2.2). Da det er et viktig begrep i problemstillingen, ville jeg også gå i dybden på hvilken forståelse elevene har av begrepet. Derfor spurte jeg i de individuelle intervjuene åpent om hva de la i begrepet inkludering, uten å legge føringer fra forskerspørsmålene mine. Det første svaret jeg fikk fra informantene, vil jeg fremstille nedenfor.

Informantenes første beskrivelse av begrepet inkludering.

Informant A	Informant B	Informant C
Å få være med de du har lyst til å være sammen med.	Jeg legger det sosiale i det, å inkludere andre i aktivitet.	Det å inkludere folk og ikke utestenge.
At du ikke blir stengt utenfor.	Ta med andre og være med dem.	Prøve å få folk til å være med på noe, hvis dem er alene og ikke har det bra.
At folk snakker til deg.	Bare kunne være med vennene mine.	Inkludere andre, spørre folk om dem vil bli med og prøve å få dem med på noe. Snakke med folk og spørre om å bli inkludert.
At de bryr seg om at du er der, ikke blir ignorert og ingen tenker på deg.	Å være hyggelig og prate med andre. Hvis noen tar kontakt, så snakker man tilbake.	

Tabell 2 Begrepet inkludering

Elevenes svar var sammenfallende, og de vektla alle den sosiale delen av inkludering. Dette viser en rimelig felles forståelse av begrepet. De trekker frem både det å selv bli sosialt inkludert, men også det å aktivt inkludere andre sosialt.

Når jeg videre spurte om det var noe mer de ønsket å trekke frem, så kom den faglige delen av inkludering mer frem. Dette spesielt fra informant A, «*At når det er gruppearbeid, så får du gjort noe, og ikke bare sitte der mens de andre arbeider*», «*Hvis jeg rekker opp hånda, så må jeg få prate.*» og «*Når jeg trenger hjelp, så må jeg få hjelp*». Informant C sa også, «*Jeg føler ikke at jeg blir tatt på alvor hele tiden. De som klarer seg selv, må bare klare seg selv. Føler lærerne ikke har tid til meg, egentlig, kanskje bare i starten av timen*».

Angående faglig inkludering er det bare informant A og C som har tydelige meninger om hva det betyr for dem. De trekker begge frem at de vil bli sett av medelever og lærere. Informant C tar også opp at lærere må ha tid til alle elever og sammenstiller dette med å bli tatt på alvor. Eksemplene informant A og C trekker frem er formulert som eksempler og de gjenspeiler erfaringer de har, som er av betydning for dem.

I fokusgruppeintervjuet ønsket jeg en utdypning av begrepet inkludering. Jeg viste derfor til de individuelle intervjuene og spurte om de kunne prate litt mer om begrepet. Informant B sa da; «*Jeg tror også det er viktig at oppgavene blir tilpasset til elevene*». Det sa de andre seg enige i og informant C tilføyde: «*Jeg tror at oppgavene må tilpasses alle, slik at alle kan lære mest mulig. For hvis du skal bli bedre, må du få litt vanskeligere oppgaver og hjelp*». De var

samstemte om at å tilpasse oppgaver er viktig og nødvendig for å lære. Det som overrasket, var at samtalen raskt dreide over på press i skolen.

4.2.1 «Det føles mer som om du blir dømt»

Samtalen mellom elevene gikk fra tilpasset opplæring og over til en enighet om at det egentlig er altfor mye press på skolen. Informant B startet samtalen mellom elevene;

B: *«Det blir mye, det blir veldig veldig mye. Hele klassen føler det samme, når det gjelder prøver og sånt. Det blir mye mindre sosiale greier på grunn av at det blir veldig mye press».*

C: *«Ja det blir veldig mye press, det er for mange prøver, det er flere prøver på samme dagen og sånn».*

B: *«Ja, det er sånn, at vi får mange karakterer, så prøver føles ikke sånn at du viser hva du kan, det føles mer som om du blir dømt på en måte, med karakterer og sånn».*

A: *«Ja, det er mye press. Har ikke tenkt så mye på det før, men det er veldig mange prøver».*

Elevene viser her at når de snakker om faglig inkludering, så går det over i frustrasjon over skolen. Temperaturen i samtalen endret seg også når elevene snakket om dette. Stemmeleiet ble høyere og ytringene mellom dem vekslet raskere. En av elevene trakk også frem at dette presset går utover det sosiale. Viser til figur 1 (Olsen et al., 2016 s. 18) som viser inkluderingens fire elementer i form av en trekant (Olsen 2017). Elevenes uttalelser viser deres vektning av sosial og faglig inkludering. Det faglige presset elevene opplever går også utover det sosiale. De ulike elementene påvirker hverandre, slik som illustrert i inkluderingens treenighet, selv om de også kan analyseres hver for seg (Olsen et al., 2016).

Når elevene ble stille, introduserte jeg et nytt tema. Jeg sa at det også finnes en kulturell side ved inkludering, som handler om identitet. Jeg ønsket å høre hvordan de vektet kulturell inkludering og deres refleksjoner rundt det. Da ble tenkepausene lengere og informant B svarte, *«Det blir vel å inkludere andre fra andre kulturer»*, *«Bare at man inkludere alle forskjellige kulturer, har ikke hørt om kulturell inkludering før»* (informant A) og *«Jeg har hørt om det, men ikke tenkt noe på det»* (Informant C). Dette viser at elevene ikke har et

bevisst forhold til den kulturelle siden av inkludering og de tok heller ikke frem identitet som en viktig del av inkludering.

Informantene viser her at den første betraktningen de gjør av begrepet inkludering, handler om den sosiale delen. Når de reflekterer videre rundt faglig inkludering, så kommer de inn på tilpassede oppgaver og press i skolen. Dette spesielt i forhold til mengden av prøver og karakterer. Videre var det færre refleksjoner rundt den kulturelle delen av inkludering. Elevene viste til ulike kulturer, uten å trekke frem identitet. Dette til tross for at jeg la føringer for det i spørsmålsformuleringen.

Resultatet fra fokusgruppeintervjuet om inkludering, samsvarer med svarene jeg fikk av informantene under de individuelle intervjuene. Der spurte jeg avslutningsvis hva de mente var det viktigste vi hadde pratet om.

Informant A	Informant B	Informant C
Det er vel hvordan jeg trives på skolen og om jeg får utfordringer i fagene.	Jeg tror det viktigste er at jeg må bli sett i timene og få ting forklart på forskjellige måter.	Å få tilpassede oppgaver, mer gruppearbeid og mer praktiske oppgaver i alle fag
Både det sosiale og det faglige.	Ha noen å prate med. Det er det faglige som er det viktigste på skolen.	Å bli delt etter nivå. Mindre tavleundervisning.

Tabell 3 Det viktigste vi har pratet om.

Informantene syntes at det viktigste vi hadde pratet om under de individuelle intervjuene, var det sosiale og faglige på skolen. Trivsel, det å bli sett og tilpassede oppgaver var det informantene vektet som viktigst i undervisningen.

4.3 Organisatorisk differensiering

Et av forskerspørsmålene mine var hvilke organisatoriske differensieringer elevene beskriver som faktorer for opplevelsen av å være inkludert. Jeg spurte derfor hver enkelt informant under de individuelle intervjuene, om hvordan timer og fag blir lagt opp for dem.

Informant A	Informant B	Informant C
Noen ganger er vi delt på trinnet og andre ganger på tvers av trinn. Det synes jeg er fint.	Det er sånn at vi går igjennom det vi skal, så får alle etterpå arbeide å få hjelp fra læreren.	Det er likt for alle, bare at de som klarer seg selv, må klare seg selv. Lærerne hjelper bare de som ikke klarer seg.
Det er ganske bra å få jobbe med de på trinnene over.	Lærerne forklarer ting på ulike måter, så alle skal forstå.	Jeg er bare med klassen hele tiden og de organiserer ikke noe annerledes for noen.
Noen ganger i matte, så er vi delt etter nivå. Dette skjedde når jeg og en annen hadde skjønt noe i brøk, som de andre ikke forsto.	I matematikk er det noen elever som blir tatt ut av klassen og får ekstra hjelp.	Det er lenge å være på skolen til klokken 16.00, to dager i uka. Da får jeg ikke med meg ting på slutten av dagen.

Tabell 4 Organisatorisk differensiering

En av informantene beskriver at de av og til er delt på tvers av trinn, og to informanter beskriver at de i liten grad opplever organisatoriske differensieringer. To av informantene har opplevd nivådifferensiering i matematikk. En av informantene opplevde det på grunn av at informanten forsto noe som ikke de andre gjorde. Den andre informanten hadde opplevd nivådifferensiering for medelevene som behøvde ekstra hjelp, men ikke opplevde det selv.

Det som er felles for alle informantene er at de tar opp organisatoriske utfordringer som begrunnelse for at de ikke opplever organisatorisk differensiering. Dette kom frem i de individuelle intervjuene.

C: «Læreren har egentlig ikke tid til meg». «Jeg tror det er ganske kompliserte emner i realfag, så vi må bruke mye tid på det»

B: «Vi har jo et pensum som vi skal igjennom».

A: «Tiende har jo en annen læreplan».

Informantene uttrykker alle forståelse for hvorfor det av organisatoriske grunner ikke blir differensiert spesielt for dem. Dette på grunn av tid, kompliserte emner, pensum og læreplan.

I fokusgruppeintervjuet ønsket jeg å komme i dybden på dette. Jeg tok opp det to av informantene hadde sagt under de individuelle intervjuene om å bli delt på gruppe. Jeg spurte om de kunne prate litt sammen om det å bli delt etter nivå. Dette ga følgende replikkutveksling mellom informantene.

B: *«Jeg tror at da blir det veldig veldig tydelig hvis noen sliter med et fag og ja, da blir bare forskjellene veldig tydelige, jeg synes egentlig at det blir veldig dumt da, f.eks det å dele opp klassen i timer. Forskjellene blir bare veldig stor, det er litt dumt».*

C: *«Jeg synes bare at alle klarer det å lære mye fortere, fordi, hvis det tilpasses til nivået de er på, da skjønner dem det bedre liksom. Selv om det blir tydelig at man ikke er så god på det og sånt, så er det tilpasset, så de kan lære mer».*

A: *«Jeg tenker at det er bedre å dele oppgavene, at oppgavene blir litt mer, å se hvor du er. Det å dele opp klassen blir litt mye. Det blir så, forskjellene blir så tydelig hvis man flytter noen».*

Informantene viser at de er uenige når det gjelder nivådeling. Informant B trekker frem det sosiale aspektet ved å dele opp klassen, og at forskjellene da blir veldig tydelige. Informant C tar opp det faglige aspektet, ved at man lærer bedre hvis undervisningen er tilpasset nivået du er på. Informant A la seg i midt imellom, med en løsning hvor oppgavene differensieres i klassen.

Elevene sa seg til slutt enige om at det beste er å gi ulike og tilpassede oppgaver innenfor den gitte klassen, slik at forskjellene ikke ble synlige. Samtidig var de klar over hvem i klassene som behøvde ekstra hjelp og hvem som måtte klare seg selv. Dette viser at elevene er innforstått med den instrumentelle oppdelingen av skolen, se kapittel 2.4 om den instrumentelle fornuft (Hausstätter, 2007). Det å gruppere, nivådele eller å flytte på noen elever utenfor ordinær klasser, kan utløse marginalisering.

4.3.1 «Karakterer er bare der»

Samtalen engasjerte informantene, men når de ble stille så kom jeg med et oppfølgingsspørsmål, for å få dem til å reflektere mer. Jeg spurte blant annet om hvordan

drømmeskolen ville vært organisert. Når de svarte, trakk de også frem pedagogiske differensieringer.

B: «Jeg tror drømmeskolen ikke hadde hatt karakterer. Det hadde heller vært mange ulike oppgaver som visste hva du kunne, da hadde man ikke trengt å få karakterer.»

A: Hvis du gjør det dårlig eller noe, karakterer er bare der».

C: «Jeg tenker færre prøver og litt mer tid fra lærerne».

Videre snakket de om mindre klasser og små grupper som ikke var delt etter nivå, men slik at læreren fikk mer oversikt over og tid til hver enkelt elev. De snakket også om at det er mange valg som må tas, og også mange prøver, noe som gjør at karakterer er viktige. Informant B sa for eksempel: *«Karakterene betyr veldig mye, det er press med mange prøver»*

De tok igjen opp diskusjonen om press på skolen, at lærerne må ha bedre tid til dem og at det er for mange prøver. Informantene opplever lite nivå-differensiering, foruten i matematikk hvor to av informantene hadde opplevd det. Videre reflekterte de rundt både fordeler og ulemper med nivå-differensiering, gjennom å dele i grupper. Dette kunne både gjøre at forskjellene ble store, samtidig som de lærte mer når nivået ble tilpasset akkurat dem. De ble til slutt enige om en at differensiering på innhold var bedre, gjennom ulike oppgaver i klasserommet.

4.4 Pedagogisk differensiering

Det andre forskerspørsmålet mitt var hvilke pedagogiske differensieringer elevene beskriver som faktorer for å oppleve seg inkludert. Jeg spurte derfor alle informantene i de individuelle intervjuene, hvordan det faglig blir tilpasset for dem.

Informant A	Informant B	Informant C
Hvis jeg forstår noe også sitter de andre og jobber og jobber, så blir det litt kjedelig.	Jeg liker at vi har mange lærere som har tid til å hjelpe oss. Da blir det tilpasset.	Det blir ikke tilpasset noe særlig for meg. Lærerne har tavleundervisning også må jeg klare meg selv.
Jeg liker å få jobbe med elever på samme nivå.	Liker å arbeide på gruppe og også sitte på gruppe.	

Jeg får lov til å gjøre litt ekstra, hvis jeg vil.	Hvis jeg ikke forstår, så kan jeg få spesifikke oppgaver som hjelper meg til å forstå. Da blir læringen personlig. Det er bra.	Skulle ønske vi fikk oppgaver etter hva vi ikke er så gode på, slik at vi lærer det.
Jeg skulle ønske vi hadde litt mer gruppearbeid, ikke bare sitte der å lese bok.	Undervisningen blir tilpasset, fordi vi er en liten klasse. Skulle ønske vi fikk arbeidet med kreativ skriving i norsk og engelsk	Skulle ønske at læreren hadde bedre tid til meg.
Jeg skulle ønske vi hadde mer praktisk arbeid.		Mer praktisk arbeid og undervisning, ikke bare teori. Ønsker mer engasjerende undervisning.

Tabell 5 Pedagogisk differensiering

Elevene fortalte mye om hvordan de skulle ønske at undervisningen var, blant annet mer gruppearbeid og mer praktisk og variert undervisning. De sa også at når læreren har tid, så klarer de å tilpasse undervisningen for dem. Felles for alle var at de hadde konkrete eksempler for hvilke muligheter og ønsker de hadde, for tilpasset undervisning. Informant A sa blant annet, «Hvis det er noe jeg har skikkelig lyst til å gjøre, så får jeg lov til å fordype meg hjemme eller på skolen». Når jeg da spurte om eksempler på når dette skjer, svarte to av informantene at det ikke hadde skjedd hittil i år. Informant A sa, angående praktisk og variert undervisning, at de en gang hadde fått lov til å spille spillet kortskalle for å lære seg ordklasser. Dette i stedet for å bare sitte å lese om det. Samme informant nevnte også at en lærer hadde lovet dem å få spille et detektivspill for å lære om engelsk litteratur. Dette sa informant A var veldig bra.

Informant B sa, «I engelsk og norsk skulle jeg ønske at vi fikk arbeidet litt mer med litteratur og kreativ skriving». Når jeg spurte om informantene noen ganger hadde kommet med ønske om dette til lærerne, så svarte informantene nei. Informantene sa videre at lærerne måtte forholde seg til pensum. Informant C sa at det var for mye tavleundervisning og teoretiske prøver, «Det er til og med i kunst og håndverk, tavleundervisning på teknikk og historien». Informantene sa videre at dette ikke var blitt tatt opp på skolen, fordi lærerne hadde så dårlig tid. Informantene uttrykte et ønske om å si ifra om dette på elevsamtalen.

Elevene viser forståelse og forventning til hvordan undervisningen pedagogisk kan differensieres. De kommer likevel med flere eksempler enn beskrivelser på opplevd pedagogisk differensiering. Elevene er enige i at lærere burde ha bedre tid til hver enkelt elev. Informantene visste også forståelse for hvorfor lærere ikke har mulighet til å differensiere pedagogisk. Informant B sa blant annet, «*Det blir litt mye noen ganger, mye fag, men tror det er fordi man går i 10'ende trinn.*» Informant A sa også, «*Hittil har det ikke vært så mye, 10'ende har jo en annen læreplan og det er jo tidlig på året.*» Begge forklarer manglende pedagogisk differensiering med skolen og dens læreplaner.

4.4.1 «Det må være sånn at det er tilpasset»

I fokusgruppeintervjuet ønsket jeg å utfordre informantene på hvordan undervisningen ville vært om de fikk velge, eller til og med drømme litt.

B: «*Jeg ser for meg at det hadde vært en god blanding av flere forskjellige verktøy, praktisk, teoretisk og bruk av data, sånn at vi hadde lært det ordentlig.*»

C: «*Ja, det er egentlig litt ensformig på skolen.*»

A: «*Det er kjedelig å gjøre det samme hele tiden.*»

Informant B hadde sagt i det individuelle intervjuet at det var fint når læringen ble personlig. Jeg ville at de andre informantene også skulle få samtale med informant B om dette. Jeg tok opp det informant B hadde sagt og spurte hva de andre tenkte om det.

A: «*Det må være sånn at det er tilpasset for deg, òg det å snakke med læreren ganske ofte.*»

C: «*Personlig læring for meg er å få snakket med læreren ofte om hvordan man har det med oppgavene, at ting er tilpasset nivået mitt og at man får ekstra oppgaver når man trenger det.*»

Videre snakket informantene sammen om at matematikk er et veldig teoretisk fag med mye pugging. Det er derfor det er lett for lærerne å tilpasse matematikkundervisningen. Det er ikke like lett i de andre fagene som er friere. Videre mente informant C, «*Jeg tror ikke at man egentlig trenger å tilpasse i de andre fagene, det er liksom bare spørsmål som alle klarer å*

svare noe på.» Dette var informant A og B uenige i, og mente at man kunne tilpasse alle fag, men at det er lettere i matematikk. Informant C sa seg til slutt enig i det.

Elevene viser til konkrete eksempler på hvordan de mener undervisningen kan pedagogisk differensieres, både gjennom gruppearbeid, mer praktisk og variert undervisning, samt med mer bruk av data. De mener også at man lærer mer når man arbeider praktisk. I intervjuene dro alle frem det å gå i dybden på temaer, men at det var dårlig tid til det grunnet mye pensum. I fokusgruppeintervjuet uttalte informantene at det var tid til å gå i dybden på temaer om man selv ønsket det, men at dette gjerne var opp til elevene selv. Ingen av informantene hadde gjort det eller tatt dette opp med lærerne sine, men at det var mulig.

4.4.2 «Du har ikke lyst til å lære noe lenger, du vil bare ha gode karakterer»

Mot slutten av samtalen mellom informantene, spurte jeg om de kunne snakke litt sammen om læringsmiljøets betydning for å være inkludert. Informant B sa at læringsmiljøet på skolen er inkluderende og åpent, «*De er ikke dømmende, vi er ikke dømmende*». Videre kunne samme informant fortelle;

B: *«I mye læring så kan det bli veldig sånn kategorisert. Du er dum og du er smart. Jeg tror at læringsmiljøet kan åpne opp skolen mer. Karakterene er med på at det blir veldig sånn (...) Det blir feil når man sammenligner seg selv med andre og det er det elevene gjør. Da blir det press, unødvendig press, alle blir stressa og det er jo helt unødvendig».*

Dette innspillet engasjerte de andre informantene som fortsatte;

C: *«Ja det er ganske viktig. På min skole følger alle regler, alle hører på læreren, det er ganske stille. Det er ganske godt læringsmiljø. Alle spør likevel om prøver og resultater, men ingen blir kategorisert. Alle sier bare da, at du gjør det bedre neste gang».*

A: *«Jeg tror at alle elever, selv om de sier at de ikke gjør det, blir stresset av karakterer. Det blir en veldig stor del av livet, på ungdomskolen. Jeg tror de fleste elevene i dag er veldig stresset generelt, ja.»*

Jeg valgte å forklare informantene om flyt-modellen til Csikszentmihalyi, se kapittel 2.4. Jeg fortalte at mennesker som er i flytsonen lærer best når de opplever at utfordringene er i overenstemmelse med forutsetningene de har til å mestre oppgaven. Da finner de balansen hvor de klarer å yte sitt beste. Jeg spurte om de hadde hørt om modellen. Ingen av elevene hadde hørt om den, med de sa alle at det nok var viktig å være i flytsonen for å lære.

B: *«Det blir liksom bare sånn, det er en prøve, men du viser ikke hva du ikke kan, du prøver bare å få best mulig karakter. Du har ikke lyst til å lære noe lenger, du vil bare ha gode karakterer».*

C: *«Jeg er så enig, det er mest fokus på karakterer og man tenker bare på å vise det man kan og glemmer å lære det man ikke kan».*

Informantene beskriver læringsmiljøet som bra, åpent og inkluderende. og en av informantene brukte ordet ikke-dømmende som beskrivelse av godt læringsmiljø. Karakterer er likevel det informantene trekker frem som noe som kan skape kategorisering og unødvendig stress. Dette utfordrer også læringsmiljøet. De trekker også en linje mellom stress med karakterer og det å lære. De sier at man ikke ønsker å lære når man er utsatt for stress og press. Å skjule det man ikke kan for å få bedre karakterer, hevder de er en konsekvens av press. De mente at dette ikke var bra for læringen, da det er viktig at man er åpen om hva man ikke kan. Uten å kjenne til flyt-modellen konstaterte elevene fort at de ikke alltid opplevde seg i flytsonen.

Informantene var enige seg imellom og sa at de var veldig stresset. Informant B hadde spurt andre elever som hadde fortalt at de ikke fikk sove på nettene før prøver, fordi de var så stresset. Samtalen ble avsluttet av at informant A sa, *«Jeg tror stress er blitt en veldig stor del av skolehverdagen, det hjelper ikke akkurat på å lære.»* De andre sa seg enige.

4.5 Antakelser og bekreftelser

Resultatene viser at informantenes umiddelbare beskrivelse av begrepet inkludering, i all hovedsak handlet om den sosiale delen av inkludering. Videre fikk de reflektert rundt faglig inkludering og hvordan tilpassede oppgaver er nødvendig for å lære. De var enige om at det å bli sett, trivsel og tilpassede oppgaver var avgjørende for å være inkludert. Det som overrasket, var deres engasjement for å prate om stress og press de opplevde i skolen.

Videre hadde informantene flere ønsker når det gjaldt organisatoriske- og pedagogiske differensieringer i skolen, enn erfaringer og opplevelser. De reflektert en del om hvorvidt nivådeling i form av gruppeinndeling er kategoriserende eller god tilpasset opplæring for å lære. De sa seg til slutt enige om at å få tilpassede oppgaver innenfor egen klasse var den «minst dårlige» løsningen. Elevene uttalte at det var bra at lærere forklarte ting på ulike måter og de hadde klare formeningene om hvordan de skulle ønske undervisningen var. Tid ble trukket frem som en utfordring for å få tilpasset undervisning. Press, stress og karakterer var også faktorer som var betydningsfulle når det gjaldt å føle seg inkludert.

Læringsmiljøet omtalte informantene som godt, de viste også til hva de la i begrepet godt læringsmiljø. Informantene trakk også her frem press, stress og karakterer, som noe som utfordret læringsmiljøet og forutsetningen for å lære.

Jeg har gjennom analyseprosessen av de individuelle intervjuene og fokusgruppeintervjuet, kommet frem til ulike elementer som beskriver elevenes opplevelse av det å være inkludert i skolen. Wibeck (2010) illustrerer målet med analysen så enkelt når hun spør, «Vad av det som anses vara allmänt känt bekräftades eller utmanades av studien? Vad antogs och sedan bekräftades eller utmanades? Vad er nytt och uförutsett? Vilka implikationer kan resultaten före med sig?» (Wibeck, 2010 s. 108).

Det er denne presentasjonen av resultater jeg skal drøfte i neste kapittel, drøfting av resultater og funn.

5 Drøfting av resultater og funn

I denne delen av oppgaven skal jeg tolke og drøfte rundt resultatene som er presentert i kapittel 4. Tolkningene og drøftingene vil være dialektisk i forhold til data og teorigrunnlag, som igjen bygger på problemstilling og forskerspørsmålene for masteroppgaven.

Den første hovedkategorien er elevenes forståelse av begrepet inkludering. Elevene vektlegger den sosiale delen av inkludering, det å bli sett, egen trivsel og det å få tilpassede oppgaver. De tar også opp at tid fra lærer og det å bli tatt på alvor er viktig.

Den andre hovedkategorien er organisatorisk differensiering, hvor elevene vektlegger fordeler og ulemper ved nivå-differensiering og grupper. Samtidig trekker de frem kategorisering som et forhold som utfordrer tilpasset undervisning. Elevene forklarer også at det er pensum, læreplaner og dårlig tid fra lærer som gjør at det ikke differensieres mer for dem.

Den tredje hovedkategorien er pedagogisk differensiering, hvor elevene vektlegger variasjon i undervisningen og tid til dybdeløring. Elevene har mange ønsker for hvordan undervisningen burde være, men beskriver ikke å oppleve dette i praksis i større grad. De trekker også frem betydningen av et godt læringsmiljø i en presset og stresset skolehverdag.

Når jeg nå skal svare på problemstillingen og forskerspørsmålene, har jeg valgt å presentere og drøfte to vesentlige funn på tvers av mine resultater.

- **De innfinner seg med det**
- **Det er utfordrende å sajàiduvvat – falle på plass.**

Gjennom å drøfte disse to kjerneområdene vil jeg strekke meg mot et svar på problemstillingen.

Funnene mine viser at inkludering for elevene i stor grad handler om inkludering som verdi og inkludering som «indrebegrep» (Befring, 2016), samt deres subjektive opplevelse, sosiale deltakelse og psykiske opplevelse (Uthus, 2020). Dette representerer elevenes stemme, deres erfaringer og synspunkter (Tangen, 2008). Disse vil jeg se i lys av Pestellos (1991) teori, om hvordan individer kan legitimere forklaringer. Slik ønsker jeg å komme i dybden på elevperspektivet og deres opplevelsesverden.

5.1 De innfinner seg med det

Pestello (1991) hevder at individer tenderer til å behendig tilpasse seg motstridende ønsker, gjennom å tilpasse seg den praksis de opplever. Dette kan spare de fra å tape ansikt eller komme uheldig ut. Gjennom bruk av legitimerende forklaringer gir elevene inntrykk av at de innfinner seg med situasjonen de er i.

Elevgruppen har behov for tilpasset og differensiert undervisning, slik som beskrevet i kapittel 2.3.1, og det er også en sammenfallende bekymring for elevgruppen ved manglende differensiering (se f.eks Olsen, 2017, Idsøe, 2014 og Smedsrud og Skogen, 2016). Elevene bekrefter denne bekymringen. De kommer med tydelige innspill på at de ikke opplever tilfredshet, indre motivasjon og en overbevisning om at de vil lykkes, slik som beskrives i flyt-modellen i figur 3 (Csikszentmihalyi, 1997) kapittel 2.4. Dette til tross for at elevene er identifisert som elever med stort læringspotensial. Oppfatningen om at de flinke elevene klarer seg selv (Smedsrud og Skogen, 2016), blir i denne sammenheng mer bekymringsfull hvis elevene også innfinner seg med sin situasjon.

5.1.1 Legitimerende forklaringer

Jeg mener elevenes beskrivelser tyder på at de legitimerer forklaringer med tvang (Pestello, 1991). Dette gjennom beskrivelser av at de har et pensum de skal igjennom, det bare er sånn og at tiende trinn har en annen læreplan. Det er ifølge elevene faktorer utenfor deres kontroll og forhold ved skolen, som gjør at de ikke kan få differensiert undervisning.

Elevene legitimerer også sin situasjon med unntak (Pestello, 1991), gjennom at lærere ikke har tid til å tilpasse undervisningen for dem, og at andre elever behøver tilpasningen mer enn dem selv. Slike legitimerende forklaringer beskriver Pestello (1991) utføres av enkeltindivider eller grupper, når de ikke ønsker å fremme egne behov foran andres. Elevene uttrykker at de ikke ønsker å identifisere seg selv med et større behov, enn andre elever. Det kan også være tilfelle at de mener at de ikke har et større behov. Uansett blir situasjonen legitimert med unntak.

Elevene bruker også den legitimerende forklaringen benektelse, når de tillegger tilfeldigheter årsaken til at de ikke har fått tilpasset opplæring. De sier for eksempel at det er tidlig på året. Dette viser at de overlappende bortforklaringene tvang og benektelse er en del av elevenes

opplevelse av sin situasjon. Benektelse kan være enklere for elevene enn å imøtegå at noe må forbedres.

Elevene ga mange beskrivelser på hvordan de skulle ønske at det var på skolen, blant annet med mer tid til dybdelæring. De sier likevel at det er de selv som ikke har benyttet seg av muligheten til å gå i dybden. Elevene mener de har anledning til det både hjemme og hvis de spør læreren om å få lov. Dette kan framstå som den legitimerende forklaringen skjult. Å skjule er, i motsetning til tvang og unntak, ingen innrømmelse av at de er en del av en uheldig praksis. De stiller seg i stedet lojal til skolen og lærerne, og tilskriver seg selv årsaken til at de ikke oppnår tilstrekkelig dybdelæring på skolen. Olsen (2020) hevder at elever med stort læringspotensial har en lojalitet til skolen og det systemet de er en del av. Både det å skjule at de er en del av en uheldig praksis og å være lojal mot systemet, kan være bekymringsfullt for elevgruppen.

5.1.2 Inkluderings dilemma

Hvis elevene bruker legitimerende forklaringer så kan det sees i sammenheng med Renzulli og Reis (2018), som trekker frem kreativitet som et kjennetegn på elever med stort læringspotensial (kapittel 2.3). Kreativitet betegnes blant annet som evne til å tilpasse seg nye situasjoner. Elevene viser god evne til å både reflekterer godt over dilemmaet de står i, samtidig som de evner å tilpasse seg situasjonen. Dette gjør at de gjennom sine beskrivelser ikke havner utenfor de snevre grensene (Smedsrud og Skogen, 2016) og nådeløse rammene (Befring, 2020) for hva som er normalt innenfor skolen. Hvordan det i praksis er for elevene vil likevel være ubesvart, da behovet for å passe inn angivelig må ha utløp fra en følelse av å være annerledes. Bekymringen for elevgruppen øker med tanke på at myten om at elever med stort læringspotensial klarer seg uansett, ikke stemmer (kapittel 1.1). Det kan virke som at det ikke er samsvar mellom behovet for differensiering, elevenes beskrivelser og skolens plikt til å tilpasse undervisningen jf § 1-3 (Oppl, 1998). Olsen (2020) hevder at det er et paradoks, når elever selv formidler tvil om hvorvidt det er mulig å tilpasse undervisningen for dem. Det kan virke som at elevene ofte befinner seg i dette paradokset.

Elevene etterlyser mer beriking og akselerasjon som strategier, men de oppfatter at det ikke lar seg gjøre i praksis, i en stresset hverdag. Befring (2020) hevder at kravet om tilpasset opplæring ikke alltid lar seg omsette til pedagogisk praksis. Mangfoldet blir på denne måten

et pedagogisk problem og ikke en ressurs. Dette fører igjen til at elever med stort læringspotensial havner under den sentrale forutsetningen, at de må gå i takt (Befring, 2020). Elevene får ikke rom til å realisere sitt læringspotensial, til tross for at de er bevisste sine behov, vet hva som skal til og klarer eksplisitt å uttrykke det. Betts og Neihart (1988) skriver om gruppen, *the successful* at det er elever som har forstått systemet og tilpasser seg foreldrenes og skolens forventninger. Det er også disse elevene som står i fare for å bli underyttere. Dette støtter mine antagelser om at elevgruppen innfinner seg med sin situasjon og lar tilpasset opplæring i forhold til deres evner og forutsetninger bare være utopi.

Jeg viste innledningsvis til Tangen (2008 s.159) «Do you have to be one to know one». Gjennom studiet har jeg fått inntrykk av at elevgruppen, gjennom sine karakteristikk og egenskaper, må innfinne seg. Elevene får ikke tilfredsstillende læringsutbytte, i tråd av at de er seg selv. De legitimerer sine forklaringer (Pestello 1991), bruker sin kreativitet (Renzulli og Reis, 2018), de går i takt (Befring, 2020), og er *successful*. En annen måte å forklare dette på kan være med støtte i Pheiffers (2015) «Tripartite Model», som fremhever at begavelse bare er et konsept skapt av mennesker, som fører til kategorisering. Det er en enhetlig kvalitet som ligger i eleven. Denne kvaliteten kan både være begrunnelsen for og årsaken til situasjonen elever med stort læringspotensial befinner seg i. I tillegg kan denne elevgruppen både være underyttere, dobbelteksepsjonelle, ikke ha høy måloppnåelse, samt ha et uforløst potensial (kapittel 2.3). Alle disse faktorene er kjennetegn ved elevgruppen og kan på samme tid være årsaken til at de må innfinne seg med sin utilfredsstillende situasjon.

Groven (2013) synliggjør forskjellen mellom det relasjonelle og det kategoriske perspektivet. I denne sammenheng er det interessant å drøfte om det er karakteristikk av individet eller de sosiale konstruksjonene på skolen, som er årsaken til at elevene føler frustrasjon. Kombinasjonen av begge er muligens det nærmeste jeg kommer en forklaring. Det samme gjelder om skolen har en holdning om at det er eleven som skal integreres inn i skolen, eller om det er læringsmiljøet som skal være tilrettelagt for alle (kapittel 2.1). Dette kan vise om skolen har tatt inn over seg den prinsipielle forskjellen mellom begrepet integrering og inkludering (Haug, 2020).

Skolen i dag viser gjennom LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2018) store visjoner for hvordan alle elever skal få et tilfredsstillende læringsutbytte. Det ser likevel ut til at denne elevgruppen

står ovenfor en utfordrende situasjon med tanke på å oppleve seg inkludert, og å oppleve flyt (Csikszentmihalyi, 1997). Årsakene kan være sammensatte og også andre enn det som framkom i mine resultater. Det kan for eksempel være frykt for elitisme, mangel på kunnskap eller elevgruppens komplekse egenart, som gjør at skolen ikke lykkes tilstrekkelig. Det kan uansett se krevende ut for elevgruppen selv å *sajàiduvvat*.

5.2 Det er utfordrende å *sajàiduvvat* – falle på plass

Sajàiduvvat blir i ordlister oversatt til å tilpasse seg eller etableres (UiT, 2021), noe jeg mener ikke rommer det samiske begrepet tilstrekkelig. *Sajàiduvvat* er noe mer enn å tilpasse seg eller å være tilpasset. Det har en egenverdi. Det er noe man *er*, når alt er falt på plass og hverken du selv eller andre legger merke til det. Alt er som det skal være. Begrepet *sajàiduvvat* blir blant annet brukt om reinflokken (jf. forsidebildet) som aldri går i takt. Det er alltid noen rein som går først og drar, noen ettersleper og noen som forsøker å lure seg ut til sidene. Når det kommer til reinflokken, så er det akseptert at det er slik. Alt er som det skal være i reinflokken, de er *sajàiduvvan*. Det fører meg til det andre sentrale funnet, at elever med stort læringspotensial blir revet mellom å være innenfor eller utenfor, når skolen ikke er en arena hvor de er *sajàiduvvan*.

Elevgruppen uttrykker bekymring for at forskjellene skal bli for store. Dette tolket jeg som frykt for å ikke passe inn. Når det ikke var bekymring for selv å være utenfor, så var det bekymring for de andre som ikke får det til. Mange av refleksjonene til elevene gikk på å finne løsninger for å utjevne forskjellene. Det er derfor et sentralt funn at det er krevende for denne elevgruppen å håndtere stigma. Elevene reflekterte godt over fordeler og ulemper ved nivåddifferensiering og grupper. Kategorisering og tilpasset undervisning ble nærmest fremstilt som to sider av samme sak, når det gjaldt gruppeinndeling og nivåddifferensiering. Løsningen ble å få tilpassede oppgaver i klasserommet, til tross for at det førte til mindre tilpasset undervisning og mindre læring. Elevene framsto som bekymret for stigma, selv om de visste hvem som var de «flinke» og hvem som behøvde mer hjelp. Elevene viser i dette tilfellet stor bevissthet, noe som presser dem til å avverge stigmatisering, både for seg selv og andre.

5.2.1 Legitimerende forklaringer

Tvang er en av Pestellos (1991) legitimerende forklaringer, som kommer frem i elevenes refleksjoner. De blir tvunget til å handle imot egne prinsipper, fordi de ikke har mulighet til å

kontrollere den instrumentelle skolen. Elevene handler bevisst på tvers av sin egen overbevisning om at tilpasset opplæring er viktig for å lære. De legitimerer på denne måten seg selv og ivaretar de andre, selv om dette framstår som urimelig ovenfor elevgruppen selv. Dalland (2010) hevder at stigma kan virke invalidiserende. Stigma, eller frykte for å være annerledes, kan tvinge elevene inn i denne situasjonen.

Elevenes beskrivelser er preget av dagens ideal om en inkluderende skole (Uthus, 2020), når de fremhever kategorisering som en utfordring. Skolens organisering, som vist i Opppl § 8-2 (1998) er sentral i elevenes beskrivelser, da de problematiserer organisering utenfor den ordinære klassen. I denne sammenheng er det interessant å trekke frem Hausstätters (2007) tanker om det instrumentelle mistak (kapittel 2.4), hvor han hevder at det er organiseringen av skolen som marginaliserer elever. Det framstår for meg som om elevene bruker den legitimerende forklaringen unntak (Pestello, 1991), når de tillater egne behov å krenkes til fordel for skolens ideal og organisering. Dette viser en holdning som åpenbart er ufordelaktig for dem selv. Skolens «verdsatte prinsipper» overgår elevenes egne, og uheldig praksis legitimeres.

Det er mulig at elevene opplever seg stigmatiserte og klassifiserte, når de ikke treffer innenfor det ordinære opplæringstilbudet (Smedsrud og Skogen, 2016). Smedsrud og Skogen (2016) fremhever at i alle klasser er det like mange behov som elever, og at dette ofte møtes med kontroll og reduksjon av fleksibilitet. Elever med stort læringspotensial behøver det motsatte (kapittel 2.3.3). Elevene kan derfor få behov for å legitimere sin plass i klasserommet (Pestello, 1991), gjennom benektelse. De benekter sine egne behov i fare for å bli stigmatiserte og havne utenfor. Stigma er en kraft og et forhold som er vanskelig å ta til motmæle for. Dette fordi det ligger makt i skolens disiplinering og systemets ringeakt. Olsen (2012) hevder at disiplineringen må rives ned, for at individet skal komme frem. Det er tenkelig at elevene *ser – og vet seg sett* og derfor bruker den legitimerende forklaringen benektelse (Pestello, 1991), for å tilskrive dette tilfeldigheter. Uavhengig av begrepene som nevnes, så er det et forhold elevene befinner seg i.

Betts og Neiharts (1988) hevder at elevene *the underground*, er de som kjeder seg og yter under sitt potensial. *The Underground* beskrives som de som skjuler sitt potensial, for å være inkludert med klassen. De kan føle usikkerhet og bekymring, og har behov for å bli møtt på

deres komplekse akademiske behov. Elevene uttrykker mistriivsel ved skolen og hevder at skoledagene er for lange. Dette kan være et eksempel på Pestellos (1991) legitimerende forklaring, at de skjuler sine evner for å tilpasse seg jevnaldrende. Jeg mener det er interessant med tanke på hvor åpne de var når de reflekterte rundt tema. Betts og Neihart (1988) hevder videre at elevgruppen har behov for å bli sett for å få utløp for sitt fulle potensial og talent. Elevenes ytringer bekreftet dette. De sier at de ønsker å bli sett, de ønsker mer tid fra lærer og de ønsker tilpassede oppgaver. Det kom også frem at elevene skjuler det de ikke kan og mister lysten til å lære, på grunn av ønsket om gode karakterer. Faresignaler som dette må tas på alvor, for at skolen skal klare å forebygge og ivareta elevgruppen.

5.2.2 Å gå i utakt

De legitimerende forklaringene til Pestello (1991), kan bidra til en dypere forståelse av hvordan elever med stort læringspotensial sammenligner seg med jevnaldrende. Det er for vanskelig å definere seg selv utenfor eller til å ikke passe inn. Elevene viser forståelse, ønsker og forventninger til skolen, men sier samtidig at dette i praksis er for utfordrende. De får derfor behov for å finne andre strategier, for å finne sin plass. Betts og Neihart (1988) illustrerer dette i de seks ulike profilene av elever med stort læringspotensial.

Det er stor enighet innenfor fagfeltet (se f.eks Idsøe, 2014, Befring, 2020 og Nissen, et, al 2012) at denne elevgruppen behøver pedagogisk differensiering. Elevene etterlyser dette i sine refleksjoner. De bekrefter derfor Olsens (2019) påstand, om at skolen ikke har tatt inn over seg denne elevgruppens store behov for differensiering:

I en forståelse av at intelligens er dynamisk og flytende, og at læring er basert på vekst, er fokuset på læringspotensial særlig viktig, og det blir av stor betydning å legge til rette et læringstilbud som stimulerer elevenes potensial for læring (s. 22)

Elevene etterlyser i sine uttalelser et behov som skolen ikke har møtt på en tilstrekkelig måte. Samtidig er de en heterogen gruppe, noe som også gir behov for ulike differensieringer også innenfor gruppen. Smedsrud og Skogen (2016) skriver at det er naturlig at evnerike barn havner utenfor, da de ikke passer inn i den aldershomogene og evneheterogene klasseromsinndelingen. Løsningen skisseres ved at de ytre grensene for det normale ikke må være så snever, slik den instrumentelle fornuft (Hausstätter, 2007) og disiplinærmakten (Olsen, 2012) beskriver. Det kan virke som at teoriene er vanskelig å realisere og at

Hausstätters (2007) syn om det instrumentelle mistak og Uthus (2020) syn på det systemrettede mistak lever.

Elevene hevder at stress og press med karakterer er en stor del av livet. Idsøe (2019) trekker frem at stress i skolen er en sentral årsak til elevenes psykiske uhelse. Hun skriver at det ikke kan poengteres nok, at elever behøver lærere som ser dem og har det fokuserte lærerblikket. «På denne måten kan elevene oppleve at deres potensial får et svar gjennom riktig tilrettelegging basert på deres evner og forutsetninger» (Idsøe, 2019 s. 107). Dette bekrefter både det elevene sa om å ikke oppleve flyt (Csikszentmihalyi, 1997) og bekymringen for elevgruppens behov for pedagogisk differensiering (kapittel 2.3.1), samt at de er sosialt sårbare (Idsøe, 2014). Overraskende nok beskriver elevene læringsmiljøet som inkluderende, godt, ikke-dømmende og at alle hører på læreren, følger regler og er stille. Jeg mener det synliggjøres en sammenheng mellom det elevene sier om press og stress med karakterer, det Idsøe (2019) beskriver om psykisk uhelse og at elevene sier at de ikke vil vise egne evner. Psykisk uhelse er en økende utfordring i skolen og tidlig forebygging er nødvendig (Idsøe, 2019), dette må skolen ta på alvor når det gjelder denne elevgruppen.

Samtidig hevder elevene at undervisningen er ensformig og at det er kjedelig å gjøre det samme hele tiden. De uttrykker oppgitthet og at de ikke lengre har lyst til å lære noe, bare ha gode karakterer. Elevene mente at dette kunne løses ved variert undervisning og at læreren hadde bedre tid til å prate med dem, slik at undervisningen ble mer personlig. Elever med stort læringspotensial har forutsetninger for å nå de høyeste målene, men karakterene viser likevel hverken læringspotensial eller læringshastighet (Smedsrud og Skogen, 2016). Det er mulig å tenke at elevene mener karakterer er førende i forhold til deres evner, og derfor uttrykker slik ambivalens i forhold til læringsmiljøet. Ambivalensen bekreftes ytterligere når de gjentatte ganger tar opp at karakterer utfordrer læringsmiljøet gjennom å skape press, stress, kategorisering og sammenligning elever imellom. I dette tilfellet mener jeg elevene ville ha profitert psykisk på informasjon og undervisning om at karakterer ikke sier noen ting om evner, potensial og deres identitet. Dette vil også gjelde de som sliter faglig på skolen.

Jeg sitter med en opplevelse av at funnene og drøftingen min ikke signaliserer en positiv beskrivelse av skolen og situasjonen for elevgruppen med stort læringspotensial. Befring (2020) strekker det enda lengre ved å si at det er behov for en grunnleggende endring av

skolekonseptet, for å muliggjøre en elevtilpasset opplæring. Gunnþordóttir og Jóhannesson (2014) skriver at fremfor alle bekymringer for at individualisering skaper et problemorientert syn på elever, så mener de at individualisering også kan fremheve styrken til de elevene som behøver spesialundervisning. Jeg ønsker derfor å påpeke at denne elevgruppen har utallige styrker og er en stimulerende utfordring for enhver engasjert lærer. Skolen må se styrkene i disse elevene gjennom å ikke se på inkludering som en ekstra oppgave, slik Gunnþórsdóttir og Jóhannesson (2014) hevder. Kun når skolen er der hvor elevenes særpreg og karakteristikk ikke skaper behov for legitimerende forklaringer, er det som det skal være. Når det er naturlig å gå i utakt, er elever med stort læringspotensial saðáiduvvan.

6 Oppsummering og avsluttende kommentarer

Undersøkelsens formål var å søke kunnskap og data, som enten kunne gi utfyllende-, ny- eller motstridende informasjon, om hva denne elevgruppen ser på som organisatoriske- og pedagogiske faktorer for å oppleve seg inkludert. Jeg skal nå besvare mine forskerspørsmål, som er grunnlaget for det samlede svaret på problemstillingen.

- **Hvilke organisatoriske differensieringer beskriver elevene som faktorer for opplevelsen av å være inkludert?**

Elevene beskriver det utfordrende med både gruppeinndeling og nivådifferensiering, da dette oppleves å være kategoriserende. Undervisning i ordinær klasse er en organisering elevene foretrekker, selv om det ikke er optimalt for læringsutbytte og den tilpassede undervisningen. Elevene ønsker ikke at forskjellene skulle bli for synlige.

- **Hvilke pedagogiske differensieringer beskriver elevene som faktorer for opplevelsen av å være inkludert?**

Elevene beskriver ønsker om mer variasjon, gruppearbeid, praktisk arbeid og mer tid til dybdelæring, men opplever ikke dette i praksis. Det framstår som om elevene bruker legitimerende forklaringer som begrunnelser for manglende pedagogisk differensiering. Elevene er enige om at mer pedagogisk differensiering ville gitt større læringsutbytte, og trekker frem at stress og/med karakterer går utover læringsmiljøet og trivselen på skolen.

Hvordan beskriver elever med stort læringspotensial sin opplevelse av å være inkludert i skolen? Funnene mine viser at elever med stort læringspotensial har behov for å bli sett for deres emosjonelle, faglige, sosiale, fysiske og psykiske behov for å oppleve seg inkludert. Organisatorisk og pedagogisk differensiering handler derfor om valg av organisering og metoder. Det er også en *holdning* som bør prege alt arbeidet gjennom planlegging, gjennomføring og evaluering. Holdning har i min undersøkelse vist seg å være at elever med stort læringspotensial står i et spenningsfelt. Et spenningsfelt mellom ulike diskurser, perspektiver, forståelser og paragrafer, som vist i min modell (figur 4). Elevgruppen bruker ulike strategier for å passe inn i skolen og viser på denne måten at de innfinner seg med skolen som system, på sine egne ulike måter. Prosessen framstår som strevsom for elevgruppen og de uttrykker frustrasjon og mistriivsel. De står altså i en krevende inkluderingsprosess for å finne sin plass, og de er ikke *sajàiduvvan*.

Skolen må ta et valg, når det kommer til å se på elevgruppens styrker og potensial. Det vil alltid være en lov, regel, teori eller en veileder som både støtter og motsier argumenter for å gjøre noe mer enn det den instrumentelle fornuft tilsier. Skolen må derfor tørre å gjøre noe uventet, være litt rabulistisk og å stå i randsonen (Hausstätter, 2007). Utfordres systemet, så er faren stor for å trå feil, men kanskje man da også risikerer å gjøre den store forskjellen. Når elever slipper å gå i takt, så øker kanskje også skolelivskvaliteten (Befring, 2020). Inkludering er som beskrevet i Salamanca erklæringen (Unesco 1991) en evig prosess, og vi har enda en vei å gå, til målet om å være sajaiduvvan, hvor det er naturlig å gå i utakt.

6.1 Veien videre

Uavhengig av mine resultater og funn vil jeg først påpeke den store innsatsen og prestasjoner en rekke forskere og fagpersoner har gjort innenfor dette feltet. Det har de siste årene kommet mye forskning og litteratur om denne elevgruppen. Forskingen er av stor betydning for alle som arbeider med barn og unge, i barnehager og skoler, og ikke minst for alle elever med stort læringspotensial. Mange av våpendragerne er kommet inn i min litteraturliste, men det er enda mange flere av dem.

Når det gjelder videre forskning er det viktig å tette gapet mellom teori og praksis, for å oppnå reell differensiert undervisning for denne elevgruppen. Aksjonsforskning kan være en innfallsvinkel for å bringe faglig ekspertise med i en endringsprosess i skolen.

Samtidig må holdningen til den instrumentelle skolen endres, både oppover og nedover i systemet. Elevgruppen må slippe å innfinne seg med en utilfredsstillende situasjon gjennom bruk av legitimerende forklaringer. Deres styrker må heller anvendes som et grunnlag for endring. Min undersøkelse viser at det er behov for mer kunnskap om elevgruppens skolehverdag, for å komme forbi de legitimerende forklaringene.

Referanseliste

- Andersen, S. (2013). *Casestudier: forskningsstrategi, generalisering og forklaring* (2 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Aubert, V. (1969). Om metoder og teori i sosiologien. I: Aubert, V. (red.), *Det skjulte samfunn*. (s.192 - 224) Oslo: Pax Forlag.
- Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Barnevernloven. (1992). *Lov om barneverntjenester (LOV-1992-07-17-100)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100?q=barnevernloven>
- Befring, E. (2018). *De pedagogiske kvalitetene: løfterike muligheter for barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2020). *Grunnbok i spesialpedagogikk* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Betts, G. T. og Neihart, M. (1988). *Profiles of the Gifted and Talented. The Gifted child quarterly*, 32(2), 248-253.
- Buli-Holmberg, J. og Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Buli-Holmberg, J. og Nilsen, S. (2010). *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring : om forbedring av opplæringen for barn og unge med særskilte behov*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, I. og Helle, L. (2013). *Pedagogisk Ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Csikszentmihalyi, M. (1997) *Application of Flow in Human Development and Education*. The North American Montessori Teachers Association Journal (s. 2 - 35)
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dalland, O. (2010). *Pedagogiske utfordringer for helse og sosialarbeidere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Goodson, I. og Numan, U. (2003) *Livshistoria och professionsutveckling*. Lund: Studentlitteratur
- Groven, B. (2013) *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Grunnlova. (1814). *Kongeriket Noregs grunnlov* (LOV-1814-05-17). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn?q=grunnloven>
- Gunnþórsdóttir, H. og Jóhannesson, I. Á. (2014). Additional workload or a part of the job? Icelandic teachers' discourse on inclusive education. *International journal of inclusive education*, 18(6), 580-600.
- Haug, P. (2014). *Inkludering*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Haug, P. (2020). Tilpassa opplæring. I M. H. Olsen & P. Haug (Red.), *Tilpasset opplæring* (s. 11-40). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Haustätter, R. S. (2007) *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer – mellom ideologi og virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Idsøe, E. C. (2014). *Elever med akademisk talent i skolen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Idsøe, E. C. (2019). Læringspotensial og psykisk helse. I M. H. Olsen & K. Skogen (Red.), *Læringspotensial* (s. 94-110). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Idsøe, E. C. og Skogen, K. (2016). *Våre evnerike barn: en utfordring for skolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Jarrell, R. H. og Borland, J. H. (1990). The Research Base for Renzulli's Three-Ring Conception of Giftedness. I *Journal for the education of the gifted* (s. 288-308). Los Angeles: SAGE Publications.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. og Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4 utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvarv, S. (2010). *Vitenskapsteori: tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Oslo: Novus forlag.
- Lie, B. (2014). Eksepsjonelle og dobbelteksepsjonelle elever: begavede elever og begavede elever med lærevansker. Oslo: Cappelen Damm.
- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mason, J. (2018). *Qualitativ Researching*. (3.utg) London: Sage
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4 utg.). Oslo: Oktan AS.

- Nilsen, S. (2019). Lærerens kompetanse og elevenes læring i et inkluderende læringsmiljø. I Olsen, M, H og Skogen, K (Red.), *Læringspotensial* (s. 62 - 88). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nilsen, S. (2014) *Spesialundervisning i nasjonale læreplaner – utelatt, uteglemt eller «integrert vekk»? En analyse av nasjonale læreplaner for grunnskolen fra og med 1977*. I Tidsskriftet Psykologi i kommunen, nr 5, s. 47 – 61.
- Nissen, P., Kyed, O., Baltzer, K., og Skogen, K. (2012). *Talent i skolen -Identifisering, undervisning og utvikling*. Namsos: Pedagogisk Psykologisk Forlag AS.
- NOU 2016:14. (2016) *Mer å hente. Bedre læring for elever med stort læringspotensial* Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Olsen, M. H. (2012) Det ytre og indre panoptikon - når mennesker klassifiseres I Rønbeck (red.), *Inspirert av Foucault. Diskurser om nyere pedagogisk empiri* (s. 239 - 253) Oslo: Fagbokforlaget.
- Olsen, M. H. (2013). *En inkluderende skole?* Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Olsen, M. H. (2012). Det ytre og det indre panoptikon - når mennesker klassifiseres. I A. E. Rønbeck og S. Germeten (Red.), *Inspirert av Foucault - diskusjoner om nyere pedagogisk empiri* (s. 239-253). Bergen: Fagbokforlaget.
- 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.
- Olsen, M. H. (2017). *Elever med stort læringspotensial: tilpasset opplæring*. Oslo: Pedlex.
- Olsen, M. H. (2019). Læringspotensial. I M. H. Olsen & K. Skogen (Red.), *Læringspotensial* (s. 11-26). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Olsen, M. H. (2020). Tilpasset opplæring når elever har stort læringspotensial. I M. H. Olsen og P. Haug (Red.), *Tilpasset opplæring* (s. 65-92). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven>
- Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring - Inkludering og fellesskap* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Pestello, F. P. (1991) Discounting I: *Journal of Contemporary Ethnography* vol 20 (s. 26 - 46) Thousands Oaks: Sage Publication
- Personopplysningsloven. *Lov om behandling av personopplysninger* (LOV-2018-06-15-38). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38?q=personopplysningsloven>

- Pfeiffer, S. (2015). *Tripartite model of giftedness and best practices in gifted assessment*. Revista De Educación 368, (s. 66-95).
- Renzulli, J. S. og Reis, S. M. (2018). *The three-ring conception of giftedness: A developmental approach for promoting creative productivity in young people*. Washington,US,DC: Washington: American Psychological Association.
- Rønbeck, A. E. (2012). Spesialundervisning: Diskurser under press? I A. E. Rønbeck (Red.), *Inspirert av Foucault : diskusjoner om nyere pedagogisk empiri* (s. 220-238). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utbildningsdepartementet (2020) *Redovisning av oppdraget Elever som snabbare når kunnskapskraven* Stockholm: Skolverket
- Smedsrud, J. og Skogen, K. (2016). *Evnerike elever og tilpasset opplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skogen, K (2019) Skoleprestasjoner - samfunnsbaserte årsaksfaktorer. I M. H Olsen og K. Skogen (red.) *Læringspotensial* (s. 27 - 42) Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Solli, K. A. (2010) Inkludering og spesialpedagogiske tiltak - motsetninger eller to sider av samme sak? *Tidsskriftet FOU i praksis nr 4* (1), (s. 27 - 45)
- St.meld. nr. 28 (2015 – 2016) *Fag – Fordypning – Forståelse, en fornyelse av kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. Hentet 18.12.18 fra;
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Tangen, R. (2008) *Listening to children's voices in educational research: some theoretical and methodological problems*. European Journal of Special Needs Education, 23:2, (s. 157-166).
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- UiT Norges Arktiske universitet. (2021). Giellatekno, institutt for språk og kultur. Hentet fra <https://giellatekno.uit.no/Giellatekno.sme.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 1. september) *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 26. november) *Hva er fagfornyelsen?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 13.mars) *Dybdelæring*. Hentet fra [Dybdelæring \(udir.no\)](https://www.udir.no/dybdelaring/)

- Utdanningsdirektoratet. (2019, 18. oktober) *Veileder – tilrettelegging for barn og elever med stort læringspotensial*. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/veileder--tilrettelegging-for-barn-og-elever-med-stort-laringspotensial/>
- Utdanningsdirektoratet (2021) *Veilederen Spesialundervisning*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Unesco (1990). *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. Thailand: Unesco
- Unesco (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education: adopted by the world conference on special needs education: access and quality*. Paris: Unesco.
- Uthus, M. (2020). *Spesialpedagogen i en inkluderende skole: mot nye mål og ny mening*. Oslo: Gyldendal.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod* (2 utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods* (5 utg.): SAGE Publications.

Vedlegg 1 Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Inkludering og elever med stort læringspotensial»

Bakgrunn og formål

Du får denne forespørselen fordi du er med i talentsentersatsingen i Nord-Norge og også inngår i prosjektet ROM – Realfagstalenter og motivasjon, ledet av Mirjam Harkestad Olsen som er min veileder. Du har allerede samtykket til å delta i ROM, men du kan likevel velge å ikke delta i mitt prosjekt.

Jeg er student ved UiT, Norges arktiske universitet og tar master i spesialpedagogikk. Jeg skal i min masterstudie undersøke hvordan elever med stort læringspotensial opplever skolens pedagogiske og organisatoriske inkluderingsarbeid. Problemstillingen min er: Hvordan beskriver elever med stort læringspotensial sin opplevelse av å være inkludert i skolen?

Du passer i målgruppen til min studie og dine beskrivelser av hvordan du opplever deg inkludert i skolen vil være et viktig bidrag inn i både mitt prosjekt og som datagrunnlag for ROM-prosjektet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg skal gjennomføre en samtale (et intervju) med deg, som vil dreie seg om din skolehverdag og dine opplevelser med inkludering i skolen. Samtalen, på ca. 60 minutter, vil gjennomføres med lydopptak i september – 20.

I november - 20 ønsker jeg at du skal delta i et fokusgruppeintervju sammen med 2 – 3 andre elever, som også har gjennomført en samtale i september. I fokusgruppeintervjuet vil jeg formidle foreløpige funn / resultater etter samtalene og dere vil få mulighet til å kommentere de. Gjennom at vi snakker sammen i gruppe, er ønsket at dere skal kunne samtale, diskutere og sammen reflektere over inkludering av elever med stort læringspotensial. Det vil bli brukt lydopptak også på fokusgruppeintervjuet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Informasjonen som registreres om deg blir bare brukt slik det er beskrevet under hensikten med studiet. Alle opplysninger vil bli behandlet uten navn og fødselsnummer eller andre direkte gjenkjennende opplysninger. En kode vil knytte deg til dine opplysninger gjennom en navneliste som oppbevares sikret. Det er kun jeg som har tilgang til navnelisten, og som kan finne tilbake til deg. Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.06.2021. Datamaterialet blir da slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien og du kan på hvilket som helst tidspunkt trekke ditt samtykke. Alle opplysninger om deg vil da bli slettet.

Elever som har fylt 15 år:

Jeg, _____ (navn), har mottatt informasjon om studien, og vil delta. Jeg har fylt 15 år og samtykker derfor alene.

(Signert av prosjektdeltaker over 15 år, dato)

Elever under 15 år:

Jeg, _____ (navn), har mottatt informasjon om studien, og vil delta.

(Signert av prosjektdeltaker under 15 år, dato)

Samtykke fra foresatte for ungdom under 15 år:

(Signert av foresatte, dato)

Forespørsel om samtykke sendes i to eksemplarer. Det ene beholder dere, det andre skal returneres til:

Camilla Porsanger, Luossageaidnu 8, 9845 Tana.

Ta gjerne kontakt hvis det er noe du lurer på, mobil: 95076894, mail: Cpo006@uit.no

Vedlegg 2 Intervjuguide – individuelle intervju

Problemstilling: **Hvordan beskriver elever med stort læringspotensial sin opplevelse av å være inkludert i skolen?**

Forskerspørsmål:

1. Hvilke pedagogiske differensieringer beskriver elevene som faktorer for opplevelsen av å være inkludert?
2. Hvilke organisatoriske differensieringer beskriver elevene som faktorer for opplevelsen av å være inkludert?

Fase	Hovedtema	Undertema / utdypning	Spørsmål og stikkord
Fase 1	Bakgrunnsopplysninger om informanten.	Alder	Ungdomstrinnselev
		Klassen	Klassetrinn, klassestørrelse, lærere.
		Skoleerfaring / motivasjon / fremtidsplaner?	Hvordan vil du beskrive din trivsel på skolen? Opplever du deg motivert til skolearbeid? Hvilke fremtidsplaner har du?
Fase 2	Inkludering	Informantens forståelse og tanker om begrepet inkludering. <ul style="list-style-type: none"> • Faglig • Sosialt • Læringsmiljø 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hva legger du i begrepet inkludering? Hva er inkludering? 2. Hva tenker du er viktig for at du skal oppleve deg inkludert? Gi eksempler. 3. Hva skal til for å være inkludert i din klasse? Gi eksempler.
	Organisatorisk differensiering	Informantens forståelse, opplevelse og tanker. Faktorer for å være faglig inkludert. Faktorer for å være sosialt inkludert.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hvordan blir timene og/eller ulike fag lagt opp for deg? 2. Hvilke opplevelser har du med organisering av timer og ulike fag for deg og dine behov? Gi eksempler. 3. Hva tenker du skal til for at organiseringen av din skolehverdag skal være inkluderende for deg, både faglig og sosialt?

	Pedagogisk differensiering	<p>Informantens forståelse, tanker og opplevelse.</p> <p>Faktorer for å være inkludert;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Innhold • Prosess • produkt • Læringsmiljø. <p>Undervisningsmetoder, læringsmetoder, krav og vurdering.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hvordan blir det faglig tilrettelagt for deg? 2. Hvilke opplevelser har du med tilpasning av undervisning for deg og dine behov? Gi eksempler. 3. Hvilke tanker har du om faglig tilrettelegging når det gjelder tempo, nivå, tid, tema etc? Har du eksempler? 4. Hva tenker du skal til for at du skal være faglig og sosialt inkludert i skolearbeid?
Fase 3	Oppsummering	Hva vektlegger informanten?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hva tenker du er viktigst for at elever med stort læringspotensial skal føle seg inkludert? 2. Hva er det du ser på som det viktigste vi har pratet om?
		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?

Vedlegg 3 Intervjuguide - fokusgruppeintervju

Fase	Hovedtema	Undertema / utdypning			Spørsmål og stikkord
Fase 1	Inkludering Funn: Alle elevene snakket om sosial inkludering når de hørte begrepet. Det å ha noen å snakke med, være med, bli hørt., ikke bli ignorert eller ikke å ha noen å prate med. Bli sett og hørt i gruppearbeid.	Faglig	Sosial	Kulturell / Psykisk	Inkludering - Alle ga svar som dreier seg om den sosiale siden av inkludering.
		Støttende læringsmiljø	Elevmedvirkning	Tilhørighet	Hva tenker dere om den faglige delen av inkludering, hva kan det være?
		Tilhørighet	Delaktighet	Medansvar	Dere nevnte alle gruppearbeid, hvorfor liker dere det?
		Fysisk og organisatorisk dimensjon	Faglig / kulturell dimensjon		Alle snakket om læring – det å få oppgaver for å forstå bedre og for å lære (tilpassede oppgaver), samtidig snakker dere om press med prøver og mye teori/pensum. Kan dere si noe om hvordan det er å være elev i dette? Nå har vi snakket om det faglige aspektet ved inkludering. Det er også en kulturell side ved det, for eksempel knyttet til identitet. Hva tenker dere om det?
Fase 2	Funn: Noen ganger delt på trinn, noen ganger på tvers av trinn og noen ganger etter nivå (matematikk). Man kan selv gjøre ekstra, men dette skjer ikke ofte. Bra med nivådeling. Noen elever går ut og får ekstra hjelp. Vi jobber i gruppe og sitter i gruppe, ønsker mer gruppearbeid. Vi blir ikke tatt på alvor, for de flinke må klare seg selv. Lærerne har egentlig ikke tid.	Organisatorisk differensiering Faktorer for å oppleve seg inkludert: - Mer gruppearbeid - Lærere mer tid. - Deles etter faglig nivå. - Bli delt på ulike trinn.			To av dere snakket om å bli delt etter faglig nivå. Hva tenker dere om det? Dere hadde alle helt konkrete ting dere ønsker annerledes på skolen, (eksempler). Kan dere snakke om hvordan drømmeskolen hadde vært organisert? Faglig, sosialt og kulturelt

<p>Fase 3</p>	<p>Funn:</p> <p>Henge med faglig, inkludert i fagene, mer gruppearbeid, ikke bare sitte der å lese i bok.</p> <p>Vil ha mer praktisk.</p> <p>De er veldig flink her til å forklare på forskjellige måter hvis du ikke forsto det med engang.</p> <p>Kompliserte emner -hvis det er noen som ikke forstår så kan de bruke lengre tid på det.</p> <p>Det blir veldig personlig, læringa, hvis du ikke forstår, kan du få spesifikke oppgaver som kan hjelpe å forstå.</p> <p>Tar ikke opp med læreren, fordi at vi har jo pensum vi må gå gjennom.</p> <p>Blir ikke tilpasset spesielt. Vil ha oppgaver som er tilpasset det vi ikke er god på i faget</p> <p>Nivå er bedre enn tema.</p>	<p>Pedagogisk differensiering</p> <p>Faktorer:</p> <p>Tempo, nivå, tid og tema</p> <ul style="list-style-type: none"> - Innhold - Prosess - Produkt - Læringsmiljø 	<p>Dere nevnte alle gruppearbeid og ønske om mer praktisk undervisning. Kan dere snakke litt om det?</p> <p>Informant 2 sa noe om at læringen blir personlig på din skole, kan dere si litt om hva dere tenker om personlig læring?</p> <p>Hvordan lærer dere best?</p> <p>Hvis det er greit, vil jeg gjerne introdusere et nytt tema. Kan dere snakke litt om hva læringsmiljøet har å si for å være inkludert?</p> <p>Hvis dere fikk velge, hvordan skulle undervisningen ha vært på skolen?</p>
<p>Fase 4</p>	<p>Oppsummering. Funn:</p> <p>Ha noen å være sammen med, snakke med, bli sett i timene, at de forskjellige emnene blir forklart på ulike måter.</p> <p>Når det faglige er bra så er det sosiale også bedre.</p> <p>Flere tilpassede oppgaver og mer gruppearbeid, praktiske oppgaver, nivådeling og endre på måten de underviser på.</p> <p>Få utfordringer i fagene, det sosiale og det faglige på skolen. tilpassede oppgaver, mindre tavleundervisning og færre prøver.</p>	<p>Hva vektlegger informantene som det mest sentrale / viktige?</p> <p>Avdekke eventuelle aspekter som ikke er snakket om.</p>	<p>Hva er det dere ser på som det viktigste som kom opp i denne samtalen?</p> <p>Har dere noen temaer som vi ikke har pratet om, som dere tenker er viktig?</p>

