



UIT

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Sosial inkludering for elever som mottar spesialundervisning

«Det er ikke barna som er spesielle, de har ikke spesielle behov, men de har noen behov som er spesielle».

Karen Cecilie Mørtzell og Camilla Falch Haugland

Masteroppgave i lærerutdanning for 1.-7. trinn mai, 2015



Forord

Masteroppgaven er avslutningen på vår femårige lærerutdanning ved UiT Norges arktiske universitet. Vi er første kull på integrert master i lærerutdanning 1. - 7. trinn, og som piloter på nytt studie, har det vært givende og spennende, til tider utfordrende, men først og fremst lærerikt. Vi vil takke våre medstudenter og forelesere for fem begivenhetsrike år.

Tema ble valgt ut i fra interesse, samtidig ønsket vi å få innsikt i et område vi mener kan bidra positivt til vår fremtidige yrkeskarriere. Vi mener sosial inkludering av elever som mottar spesialundervisning, er et viktig felt for alle lærere som arbeider i skolen. Den innsikten vi har opparbeidet oss gjennom arbeidet med oppgaven, vil være til hjelp for å favne mangfoldet i klasserommet. Vi har lært om alt fra de små tiltakene til de store linjene som danner grunnlaget for inkludering i skolen.

Vi vil rette en stor takk til «Fjæra» skole, alle våre informanter tok imot oss med åpenhet og interesse, og tilrettela for våre undersøkelser. Takk til spesialpedagogene, som møtte oss med et åpent sinn, og delte sin hverdag med oss. Og ikke minst elevene som har bidratt til vår oppgave. Arbeidet med masteroppgaven har til tider vært krevende, da har støtten fra vår veileder vært til god hjelp. Takk til vår veileder Astrid Unhjem for gode og nyttige innspill underveis. Vi vil også rette en takk til Andreas Falch for korrekturlesing gjennom hele studiet.

Masteroppgaven har tatt mye tid, så vi vil takke familie, venner og naboer for å ha stilt opp på ulike vis. Sist, men ikke minst må vi takke våre barn, som har holdt ut med til tider fraværende mødre. Takk til Magnus, Kaja, Lilly og Bernard.

Sammendrag

Temaet for oppgaven vår, er å se på hvordan skolehverdagen ser ut for de elevene som mottar spesialundervisning. Hovedfokuset ligger på klassetilhørighet, og vår problemstilling er som følger: *Hvordan ivaretar Fjæra skole sosial inkludering for elever som mottar spesialundervisning?* For å svare på problemstillingen har vi samlet empiri ved Fjæra skole, vi ønsket å få reell tilgang til feltet, og var bevisste på å ha både formell og uformell kontakt med våre informanter. Vi anvendte metodene intervju og observasjon innenfor de kvalitative forskningsdesignene, fenomenologi og casesdesign.

Fjæra skole hadde utviklet en egen modell for spesialundervisning, der det sentrale innholdet var få ansatte med ansvar for spesialundervisning, samt segregerte tilbud i form av intensive kurs. Modellen var fleksibel, der elevenes behov for deltakelse i klassefelleskapet var fremtredende. Det sosiale innholdet var viktig, og de arbeidet kontinuerlig med åpenhet og holdninger. Vi har drøftet empirien opp mot intensjoner og realiteter, der blant annet styringsdokumenter og rapporter har dannet vårt teorigrunnlag.

Våre resultater viser at klassefelleskapet danner grunnlaget for sosial inkludering. Fjæra skole fremmer deltakelse på sosiale arenaer, gjennom sin organisering av spesialundervisning. Undervisningen tar utgangspunkt i elevenes behov, og de intensive kursene fremstår som inkluderende segregerte tilbud.

Innhold

Forord	III
Sammendrag	IV
1. Innledning	1
Historien om Line	1
2. Teori	5
2.1 Inkludering	5
2.1.1. Inkludering i et historisk lys	6
2.1.2 Inkludering - en ideologi?	8
2.1.3 Inkludering - en sosial prosess	9
2.2 Tilpasset opplæring	11
2.2.1 Ulike perspektiver på spesialundervisning	13
2.2.2 Skoleutvikling	15
2.2.3. Organisering av spesialundervisning	16
2.3. Lærerne	18
3. Metode	21
3.1 Innledning	21
3.2 Forskningsdesign	21
3.3 Utvelgelse av informanter	22
3.4 Observasjon	23
3.5 Intervju	25
3.7. Validitet og reliabilitet	29
3.8 Etske refleksjoner	30
4. Empiri	33
4.1 Organisering av spesialundervisningen ved Fjæra skole – Den nye modellen	33
4.1.1 Bakgrunn – <i>Misnøye i kollegiet</i>	33
4.1.2 Få ansatte - <i>De brenner for sitt fagfelt</i>	35
4.1.3 Kurs – <i>Intensivt arbeid</i>	38
4.1.4 Samarbeid - <i>Vi griper tak i hverandre</i>	39

4.2 Sosialt innhold i spesialundervisning - <i>Det må skapes rom for ulikhet</i>	42
4.2.1 Holdninger og åpenhet – <i>Åja, har du dysleksi?</i>	42
4.2.2 Sosialisering – <i>Dum og umulig å leke med?</i>	44
4.3 Sammendrag	46
5. Drøfting	49
5.1 Organisering av spesialundervisning	49
5.1.1 Bakgrunn	49
5.1.2 Få ansatte	51
5.1.3 Kurs	53
5.1.4 Samarbeid	55
5.2 Sosialt innhold	57
5.2.1. Holdninger og Åpenhet	57
5.2.2 Sosialisering	58
6. Avslutning	63
Historien om Line	66
7. Litteraturliste	67

1. Innledning

Historien om Line

Elevene kom raskt inn fra friminuttet, de var spente. Line kjente den boblende forventningen fra nederst i magen. Hun gledet seg til å få vist seg i norsktimen. Dette var hennes sterkeste fag, og nå fikk hun være med på gruppe, sammen med de andre elevene som ønsket ekstra utfordringer i norsk. Studentene sto klare med oppgaveheftene, og ventet på at roen skulle senke seg. Elevenes oppmerksomhet var vendt mot dem, det var dørgende stille i rommet. Det banket på døra, og hjertet sank i brystet til Line. «Line, nå må du komme til timen din», sa spesialpedagogen med et smil. «Ikke nå», tenkte hun. Hun visste at hun trengte ekstra undervisning i matematikk. Hun slet med dyskalkuli. Men bare ikke nå.

Denne historien er en blant flere hendelser som vi, samt våre medstudenter, har opplevd gjennom våre praksisperioder. Lines historie er nok ikke enestående i norsk skole. Skoler organiserer spesialundervisningen på ulike vis, og det kan være sprik mellom intensjonene og de faktiske realiteter (NOU, 2009).

Under en praksisperiode ved Fjæra skole, opplevde vi en brytning i det “tradisjonelle mønsteret”. Med det tradisjonelle mønsteret, mener vi vår oppfatning av spesialundervisning som fastsatte timer, der elevene var nødt å delta uavhengig av hva som forekom av aktiviteter i klassen. Ved Fjæra skole, kom spesialpedagogen og forhørte seg om våre undervisningsopplegg. Vurderingen foregikk «på stående fot», og avgjørelsen ble tatt med hensyn til elevens sosiale behov. *Hvordan var dette mulig? Var ikke elevenes spesialundervisning fastsatt?* Flexibiliteten, samt spesialpedagogens vurderinger av hva som var best for eleven, vekket vår nysgjerrighet. Hva var det med spesialundervisningen ved Fjæra skole? Dette ønsket vi å se nærmere på, og ut i fra valgte tema har vi følgende problemstilling: ***Hvordan ivaretar Fjæra skole sosial inkludering for elever som mottar spesialundervisning?***

Konseptualiseringen av vår problemstilling definerte nøkkelordene for vårt prosjekt, disse er som følger: *ivareta, sosial inkludering og spesialundervisning*. Hensikten ved å definere nøkkelordene er å presisere hvilken betydning vi legger i ordene, slik at uklarerheter unngås (Christoffersen og Johannssen, 2012). Ved utarbeidelsen av vår masteroppgave vil vi gi begrepene teoretiske definisjoner. I følge Christoffersen og Johannessen (2012) gir teoretiske definisjoner «mening til begrepet, men er til begrenset hjelp hvis forskeren skal gjøre en

empirisk undersøkelse». En teoretisk forståelse av et begrep, vil hjelpe oss til å se ulike sider av innholdet det omfatter. Samtidig vil det ikke fremstå som klart hvordan begrepet opptrer i praksis. Derfor vil vi i tillegg til de teoretiske definisjonene gi begrepet en operasjonell definisjon, slik at vi får konkretisert begrepene i forhold til vår oppgave.

I begrepet *ivareta* ligger en bevisst handling der intensjonene er å sikre elevenes beste. Vi ser det som hensiktsmessig å få innsikt i kontaktlærerne og spesialpedagogenes tanker når det kommer til didaktiske overveielser. *Spesialundervisning* omfatter elever som har enkeltvedtak hjemlet i opplæringslovens § 5.1. (Opplæringsloven, 1998). I vår oppgave har vi fokusert på elever som har spesialundervisning inntil ti timer per uke. Det meste av tiden befinner disse elevene seg inne i hel klasse, men de mottar undervisning også på små grupper og alene. Når vi omtaler spesialundervisning i oppgaven, er det denne elevgruppen vi viser til. Med *sosial inkludering* mener vi at alle elevene skal tilhøre et sosialt fellesskap, og aksepteres ut i fra egne forutsetninger. De elevene vi fokuserer på, tilbringer det meste av sin skoletid sammen med klassen. Vårt fokus er derfor det helhetlige skoletilbudet for denne elevgruppen, og hvordan spesialundervisningen organiseres for å sikre sosial inkludering. Klassen er utgangspunktet for elevenes muligheter til å bygge opp tilhørighet, og skape felles referanser. Sosial inkludering vil vi skrive mer om i teoridelen, og begrepet vil være gjennomgående i hele oppgaven.

Vår forskning ligger innenfor kvalitative metodevalg, og våre undersøkelser ligger innenfor casedesign og fenomenologi (Christoffersen og Johannessen, 2012). Empirien i oppgaven bygger på er innhentet fra Fjæra skole. Under innsamling av empiri gikk vi bredt ut, og for å sikre oss reell tilgang til feltet, i tillegg til formell tilgang, ønsket vi å bli en del av skolekulturen (Wadel, 2014:2012). Vi valgte å anvende metodene observasjon, samtale og intervju når vi foretok våre undersøkelser. Observasjonene foregikk innenfor ulike undervisningsformer, her fokuserte vi på elever. Vi samtalte med lærere og elever for å få innsikt i deres tanker. Intervju ble gjennomført med rektor, kontaktlærere og spesialpedagoger. Analysen av innsamlet empiri ble foretatt i lys av fenomenologisk tilnærming (Christoffersen og Johannesen, 2012:100 - 106).

Et av målene i vår lærerutdanning omfatter å tilegne seg «inngående kunnskap om mangfoldet blant elever», samt «kunnskap om barn i vanskelige situasjoner» (UiT Norges arktiske universitet, 2014). Tilpasset opplæring er et prinsipp som ligger til grunn for all undervisning, og har vært gjennomgående i vårt studieforløp. Spesialundervisning faller inn

som en del av tilpasset opplæring, og vi er av den oppfatning at kunnskap rundt emnet er sentralt for at læreren skal kunne inkludere *alle* elever i undervisningen. Da vi opplevde spesialundervisningen ved Fjæra skole som positivt i forhold til sosial inkludering, ønsket vi å undersøke nærmere hvordan elevenes skolehverdag forløp. Vi ønsket å se på hvordan skolen organiserte spesialundervisning, for å oppnå den fleksibiliteten vi hadde vært vitne til. Dersom Fjæra skole hadde utviklet en modell for spesialundervisning som ivaretok elevenes sosiale behov, ønsket vi å løfte den frem. I tillegg anså vi kunnskap rundt emnet som relevant for vår fremtidige lærergjerning. Vi er bevisste på den avgrensingen oppgaven utgjør, da empiri foreligger fra *en* spesifikk skole.

Oppgaven består av fire hoveddeler; teori, metode, empiri og en drøftingsdel. Avslutningsvis foretar vi en oppsummering, og svarer på problemstillingen i lys av empiri og teori.

Teorigrunnlaget i oppgaven, bygger på intensjoner og realiteter innenfor spesialundervisning i grunnskolen. Vi vil se på de ulike perspektivene innenfor tilpasset opplæring, herunder forskjellige forståelser av spesialundervisning. For å belyse problemstillingen teoretisk, vil vi trekke frem momenter vi mener er viktige for sosial inkludering. Kapittelet som omhandler våre metodiske valg forklarer forskningsdesign, samt hvordan vi vil tolke og analysere vår empiri. Videre i oppgaven har vi presentert empirien, slik vi på bakgrunn av vår forforståelse har oppfattet de faktiske hendelser. Empirien er delt inn i to hovedkategorier; *organisering av spesialundervisning* og *sosialt innhold*. Organisering av spesialundervisning ble fremtredende som kategori, da Fjæra skole organiserte spesialundervisningen etter *få ansatte* og *intensive kurs*. For å forstå hvordan skolen ivaretar sosial inkludering, må man inneha kjennskap til organiseringen. Den andre hovedkategorien inneholder sosiale aspekt, og redegjør for hvordan Fjæra skole arbeider opp mot intensjonen om en skole for alle.

Vår oppgave ligger innenfor casedesign, og er avgrenset innenfor et system. Vår avgrensning er Fjæra skole, hvor vi har samlet empiri i forhold til elever som mottar spesialundervisning. Vårt utvalg av elever representerte en del av elevene innenfor vår målgruppe. Utvalget ble foretatt av spesialpedagogene ut i fra etiske hensyn. Observasjonene utgjør derved et utsnitt av spesialundervisningen ved skolen. I tillegg til observasjoner foretok vi, som tidligere nevnt, intervjuer. Gjennom intervjuene tilegnet vi oss et helhetlig bilde av spesialundervisningen, dette bidro til å gi vår empiri høyere reliabilitet. Empirien vil bli drøftet opp mot vårt teorigrunnlag. Teorikapitlet er viktig for å belyse de intensjoner og realiteter som foreligger ved norske skoler.

2. Teori

Inkludering står frem som et grunnleggende prinsipp i norsk skole, og er et bærende moment i vår problemstilling. «Inkluderende opplæring innebærer at alle tar del i fellesskapet, på en likeverdig måte - faglig, sosialt og kulturelt» (NOU, 2009; Utdanningsdirektoratet, 2011). Vi fokuserer på den sosiale delen av inkluderingsbegrepet i vår oppgave. Vår problemstilling er som følger: *Hvordan ivaretar Fjæra skole sosial inkludering for elever som mottar spesialundervisning?* For å belyse problemstillingen teoretisk, har vi valgt å anvende litteratur som peker på intensjoner og realiteter i spesialundervisningen ved grunnskolen. Intensjonene har vi funnet i blant annet styringsdokumenter som LK06, stortingsmeldinger, og lovverket. Realitetene har kommet frem i forskningsrapporter, der den mest fremtredende vi har brukt er Nordahl og Hausstätter (2009): *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*. I tillegg har vi anvendt relevant faglitteratur, herunder fagbøker og aktuelle artikler

Vi har foretatt en inndeling av kapittelet. Inndelingen er knyttet opp mot nøkkelordene i vår problemstilling. De to første delene omhandler inkludering og tilpasset opplæring, da disse ofte forekommer parallelt. Deretter følger delene om spesialundervisning og lærere. Lærerne er et av de viktigste redskapene i skolen, både kontaktlærere og spesialpedagoger er sentrale.

2.1 Inkludering

Begrepet inkludering står som et bærende moment i vår problemstilling. Inkludering som begrep, blir brukt daglig, både når det kommer til barnehage, skole, arbeidsliv, samt innen ulike aktiviteter vi bedriver på fritiden. Både Europarådet, EU, og UNESCO anser inkluderende opplæring som en god måte å løse barns utfordringer på i hverdagen (Haug, 2014).

Hva ligger egentlig i begrepet inkludering? Vi må først og fremst se inkluderingsbegrepet ut i fra den posisjonen vi har. Med dette mener vi at begrepet innehar ulik betydning ut i fra konteksten det sees i sammenheng med (Olsen, 2013:71). Ordet inkludering kommer opprinnelig fra latin, og kan oversettes til *innebefatte*, eller *omfatte*. Den første stavelsen: *in* har betydningen: inne, og de tre siste stavelsene, *cludere* betyr: lukke (Håstein og Werner, 2014:21). Inkludering kan vi si handler om tilknytningskraften mellom det enkelte individ og

fellesskapet, samt graden av romslighet mellom disse. Inkludering er ikke en fiksert tilstand, men kan sees på som en dynamisk prosess (ibid.). I henhold til vår problemstilling vil dette være tilknytningskraften mellom elever som mottar spesialundervisning, og deres sosiale fellesskap. Takhøyden og tilknytningen i det sosiale fellesskapet, vil være avgjørende for at alle kan være ulike innenfor felles rammer.

2.1.1. Inkludering i et historisk lys

Inkludering er et komplekst begrep, og for å få en klarere forståelse av hva det innebærer, vil vi se på hvordan det oppsto i et historisk lys. Inkluderingsbegrepet ble i norsk skole første gang brukt i Reform 97 (NOU, 2009), da det ble fokus på mangfoldet i elevgruppen. Kapitlet «Det integrerte menneske» (L97:49 referert i Olsen, 2013) trekker frem individet og det mangfoldet som alltid vil befinne seg i en elevgruppe. Dette var i tråd med *salamancaerklæringen* (UNESCO, 1994), der det slås fast at inkludering ansees som et effektivt tiltak for alle elever i skolen.

Inclusive education is based on the right of all learners to a quality education that meets basic learning needs and enriches lives. Focusing particularly on vulnerable and marginalized groups, it seeks to develop the full potential of every individual. The ultimate goal of inclusive quality education is to end all forms of discrimination and foster social cohesion

(UNESCO, u.å referert i Olsen, 2013).

Selv om alle de nordiske landene undertegnet salamancaerklæringen, fremstår de med ulik organisering av spesialundervisning. Vi finner også ulike organiseringer av denne type undervisning innad i Norge, og inkludering ligger som en fellesnevner ved alle impliserte parter (Haug, 2014). Spesialundervisning kan gis i spesialklasser, spesialavdelinger, eller spesialgrupper, der sistnevnte er relativt enkel og opprette innenfor rammen av normalskolen (Kunnskapsdepartementet, 2011) Her vil kulturelle verdier, økonomi, samt den enkelte nasjons historie ligge til grunn for hvordan begrepet blir tolket.

På bakgrunn av salamancaerklæringen sto nå inkluderingsbegrepet sentralt i skolen, sosial tilhørighet skulle fremmes, og hver enkelt elev skulle få mulighet til å utvikle sitt fulle

potensial (Olsen, 2013:34). Det ble derfor viktig at alle elever fikk være en del av felleskapet i skolen på en likeverdig måte, inkludering ble dermed ikke en konkret handling, men et grunnleggende prinsipp som skolen skulle arbeide etter (NOU, 2009). Inkludering handler om retten til å være forskjellig i det felleskapet skolen utgjør, hvor alle elever mottar hjelp og støtte «i ulik grad, på ulike måter, til forskjellige tidspunkt og av ulik varighet» (ibid:14). Dette er sentralt for vår problemstilling, da sosial inkludering henspeler retten til å være seg selv innenfor fellesskapets rammer.

Før inkluderingsbegrepet ble tatt i bruk, ble *integrering* fremhevet som en positiv reform av spesialundervisning, der barn med særskilte behov fikk innpass i et ordinært skoletilbud. Spesialscoleloven ble opphevet i 1975, og de siste skolene ble lagt ned rundt 1990 - årene. Tilpasset opplæring ble da introdusert som et prinsipp i opplæringen, noe som åpnet for faglig integrering. For å få en forståelse av hva problemstillingen vår omhandler, mener vi det er viktig å forklare begrepet integrering. Integreringsbegrepet danner et historisk bakteppe for inkludering slik begrepet fremstår i dag. Selve begrepet integrering kommer fra det latinske ordet *integer*, og kan danne utgangspunktet for *to ideologiske retninger: integritet og integrasjon* (Hausstätter, 2007:23). Den sistnevnte forståelsen kan oversettes til «å gjøre noe helt», mens begrepet integritet speiler egenskaper som; helt, urørt og intakt. Integrering kan således sees på fra et personlig ståsted, der «å bevare integriteten» er målsettingen.

Ser man begrepet innenfor et sosialt ståsted, vil integrering inneha betydningen «å bringe personer sammen innenfor sosiale miljøer» (ibid.). Skolen hadde en målsetting om å bringe elever sammen i sosiale miljøer, resultatet av arbeidet ble en felles satsing på integrering og normalisering fra 1970-tallet, og opp mot 1990-årene. Segregerte tilbud, da i form av spesialskoler, ble erstattet med fellesskapsløsninger, der de ulike gruppene ble gitt muligheter for å kontrollere sine rettigheter. Det offentlige opplæringstilbudet gjennomgikk radikale endringer, da særlig innen opplæringstilbudet for elever som mottok spesialundervisning. I 1990 - årene kom Norge inn under den internasjonale inkluderingsbølgen (Nordahl og Hausstätter, 2009:43). Integreringsbegrepet hadde tidligere innlemmet elevene i skolen på et fysisk nivå, der elevene skulle tilpasse seg skolen. Nå ble inkluderingsbegrepet mer fremtredende, og skolen ble objektet som skulle endres, ikke elevene.

2.1.2 Inkludering - en ideologi?

Midtlyngutvalget definerer en inkluderende opplæring som et prinsipp, og ikke en handling. Differensiering, sikring av utbytte, deltakelse og relasjonsbygging fremstår likevel som avgjørende *handlinger* for å komme nært opptil *prinsippet* om inkluderende opplæring (NOU, 2009:15). Vi anser deltakelse og relasjonsbygging som sterke indikatorer på sosial inkludering. Differensiering og sikring av utbytte kan fremstå som indikatorer på inkludering, og kan sees i sammenheng med tilpasset opplæring. Begrepene vil derfor også være fremtredende innenfor spesialundervisning. Inkluderingsbegrepet kan vi si inneholder en felles ideologi, noe som innebærer at skolen skal være felles for alle, den skal gi oss et felles fundament som nasjon. Dette omfatter likestilling, fellesskap, sosial rettferdighet, samt sosiale likheter. Utfordringene med dette begrepet er at bruken og gjennomføringen forekommer på ulike måter, samt omfattes av forskjellige kontekster. Det ligger et felles ønske til grunn for inkludering, men om dette ønsket forekommer i praksis, kan eller trenger ikke å bevises, da ideologier i et perspektiv er aksiomatiske (Haug, 2014:19).

Omfanget av spesialundervisning var relativt lavt de første årene etter innføringen av L97. Da Kunnskapsløftet ble innført i 2006, hadde politikerne et mål om at god tilpasset opplæring ville føre til en reduksjon av spesialundervisning. Nordahl og Hausstätter (2009), viser i rapport nr. 9, til en forekomst av mer segregering av elever i grunnskolen. Forskning viser en økning i omfanget av spesialundervisning fra 2005 og frem til 2011. I ettertid har omfanget flatet ut, og vi kan se en liten nedgang frem til i dag (Jelstad, 2015). Da reformen Kunnskapsløftet ble innført i Norge, bidro denne til en økning av spesialundervisning på hele 50 %, dette til tross for at målet var økt kvalitet for *alle* elever når det kom til opplæring (Haug, 2014). Spørsmålet blir da om det er tilfeldig at dette sammenfaller med innføringen av den målstyrte læreplanen Kunnskapsløftet? Er Kunnskapsløftets inkluderingsideologi i forhold til spesialundervisning bare en intensjon, eller er det mulig å omsette ideologier til praksis? Politikerne legger føringer på målsettingen med spesialundervisning, men det eksisterer ingen nasjonale føringer på *hvordan* omfanget kan reduseres og kvaliteten økes (Nordahl og Hausstätter, 2009:201). Dette defineres lokalt av skoleleder og skoleeier. Når intensjonene i Kunnskapsløftet møter realitetene på skolene rundt om i landet, oppstår det ofte kontraster mellom politiske føringer og deres nasjonale mål, i forhold til lærernes praktiske hverdag (ibid.).

En inkluderende utdanning fremstår som en politisk visjon, et spørsmål om pedagogisk tilrettelegging og en demokratiseringsprosess. Selv om vi i skolen tilpasser undervisningen i forhold til elevenes nivå, vil det alltid være enkelte som vil føle seg ekskludert (Lillejord, 2015). Fra et ideologisk ståsted, foreligger det et ønske om fellesskolen, en skole for *alle*. Men hvem er alle? Skolen er best tilpasset «normaleleven», og tradisjonelt sett omfatter alle barn i følge Mitchell (2005, I: Haug, 2014): «barn som ikke avviker for meget fra normalen» Sosial inkludering tilfører begrepet *alle* en ny forståelse, som er at alle har rett til å gå i en vanlig klasse (ibid.).

2.1.3 Inkludering - en sosial prosess

Inkludering foregår i en kontinuerlig dynamisk prosess. Man må være bevisst på hvordan man kan arbeide med inkludering, det kommer ikke av seg selv, og kan ikke kjøpes. Vennskap kan man ikke tvinge på elevene (Olsen, 2013). I følge rapport nr. 9 (Nordahl og Hausstätter, 2009) er det utfordringer knyttet til inkludering, da det ikke er sosiale målsettinger som ligger til grunn. Den norske skolen har et tydelig fokus på enkeltelevens muligheter og rettigheter. Målsettingen om en inkluderende skole springer ut i fra juridiske og sosiale rettighetskamper, og er derved ikke tuftet på pedagogiske prinsipper (Nordahl og Hausstätter, 2009:45).

Kravet om sosial tilhørighet står sterkt i skolen, og er nedfelt i opplæringslovens (1998) § 8-2 første ledd, tredje setning «organiseringen skal ivareta elevens behov for sosial tilhørighet» Den sosiale tilhørigheten er helt i tråd med Lev Vygotskys ideer om at det må skje en aktiv sosial samhandling, for at det lettere skal kunne føre til læring (Lyngsnes og Rismark, 2007). Han mente at læringsprosessen ofte starter over en dialog sammen med en eller flere andre. Det å kunne inneha sosial kompetanse, og være i stand til å samarbeide med andre er viktig for å kunne tilegne seg kunnskap. Kunnskap er utviklet i et sosialt fellesskap der den anvendes, og menneskene tilegner seg kunnskapen ved å delta i det sosiale fellesskapet. På denne måten er kunnskap skapt, forankret og distribuert i kulturen (ibid.) Den sosiale interaksjonen har som mål å inkludere alle elever, men er også viktig for den enkeltes læring.

Læreren er en viktig faktor for at en elev skal lykkes i skolen, og John Hatties (2009) studier viser at relasjonen mellom lærer og elev i stor grad påvirker elevens læringsutbytte. Den relasjonen en elev har til sine lærere, vil påvirke hvordan eleven opplever egen skolesituasjon (Overland, 2007). Denne relasjonen er viktig mellom kontaktlæreren og eleven, men vil også

spille en stor rolle i forholdet mellom spesialpedagog og elev. Det er mange element som spiller inn på forholdet mellom lærer og elev. Elevenes alder er et av disse, da det viser seg at yngre elever har en bedre relasjon til sine lærere enn eldre elever (Crosnoe, Johnson og Weinstein, 2004 referert i Magner m. fl. 2013:80), årsaken kan være at yngre elever har færre lærere å forholde seg til. På høyere klassetrinn i skolen er det mer vanlig med faglærere, som medfører at eleven får færre timer med de aktuelle lærerne.

En studie fra Norsk skole viser at elever som mottar spesialpedagogisk hjelp har en dårligere relasjon til sin lærer i forhold til andre elever (Drugli og Larsson, 2009 referert i Magner m. fl. 2013:79). Det forekommer imidlertid motstridende opplysninger vedrørende relasjoner i Peder Haug (2011:94). Han mener at elever som mottar spesialundervisning har en god relasjon til læreren. Nordahl og Hausstätter (2009) uttaler i rapport nr. 9, at relasjonen mellom lærer og elever som mottar spesialundervisning, har et *relativt* godt forhold. De forskjellige undersøkelsene viser ulike resultater. Vi mener spriket i undersøkelsene kan komme av at lærerne arbeider ulikt. Utvalget av elever til undersøkelsene vil også være med på å avgjøre resultatet. Når elevene oppnår en dårlig relasjon til lærerne sine, kan det sees i sammenheng med at de tilbringer mindre tid med sine lærere, da de deler sin skoletid mellom kontaktlærer, faglærer samt spesialpedagoger. I tillegg kan det være andre sosiale årsaker som tilsier at eleven har større vansker med å bygge gode relasjoner (Magner m. fl. 2013).

Relasjonen mellom elevene i en klasse eller på en skole er viktig, da skolen er en sosial arena for elevene (Fuglestad, 1993). Det er på skolen de tilbringer mest tid sammen med jevnaldrende, og for den enkelte er sosial gruppetilhørighet til en klasse viktig, i mange tilfeller har den større betydning enn faglig tilhørighet. Nordahl (2015, referert i Amundsen, 2015) hevder det er av stor betydning for mange unge mennesker å ha venner, det fremstår som viktigere enn skolen. Gode relasjoner til medelever er av større betydning enn relasjonen til læreren (Overland, 2007). Elever som er faglig svake, og sliter med å bli akseptert som en del av fellesskapet kan fremstå som «bråkmakere». De oppnår anerkjennelse av medelever på bakgrunn av sin opposisjon til læreren (ibid.:203). Sosioemosjonelle vansker kan dermed utvikles som en følge av faglig svake resultater, da elever som ikke oppnår anerkjennelse for sine faglige prestasjoner vil anvende det sosiale fellesskapet. Fellesskapet må styres av struktur og normer, da god struktur i skolen bidrar til å skape gode læringsmiljø (Amundsen, 2015)

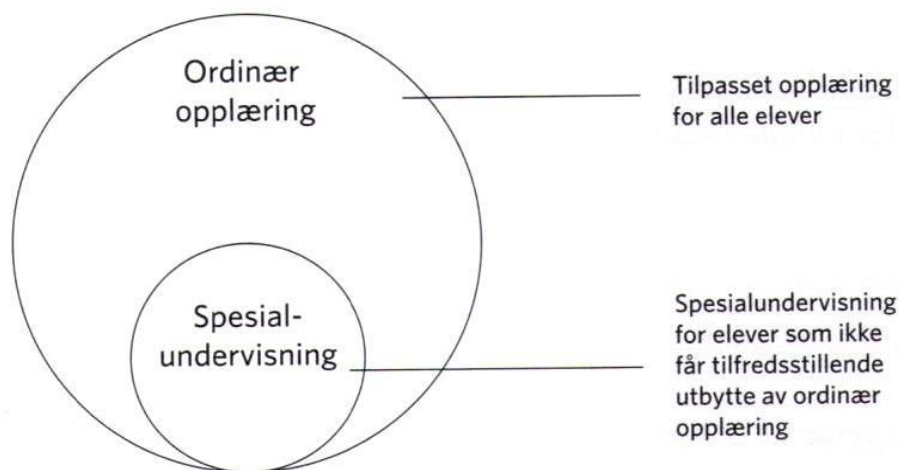
Sosiale relasjoner vil være viktig for selvbildet til eleven. Vi danner oss et selvbilde ut i fra egne konstruerte oppfatninger av hvem vi er, men vi reflekterer også i dobbel forstand. Det vil si at vår oppfatning av oss selv i stor grad henspiller på relasjoner til andre personer. Barne og ungdomsårene er en tid der det forgår store endringer i forhold til selvbildet. Hvordan lærerne håndterer det sosiale miljøet i klassen, vil være avgjørende for hvordan inkluderingen fungerer. Selvbildet til en elev vil avgjøres ut i fra den aksept han vil motta fra sine medelever, og dette vil også føre til at eleven kan akseptere seg selv, og føle seg verdsatt og inkludert i fellesskapet (Kvelling, 2011:157). Arbeid med holdninger og aksept vil være med på å ufarliggjøre «det ukjente», det være seg elevers diagnoser, samt åpenhet rundt hva som foregår «ute på spesialundervisning» Ved å snakke positivt rundt spesialundervisningen og hva den innebærer, blir forutsetningene dratt frem i lyset og ufarliggjort (Morken, 2012:13).

Barn har i følge FNs barnekonvensjon rett til forsørgelse, deltakelse og beskyttelse. I følge artikkel nr.12 i FNs barnekonvensjon har barnet rett til deltakelse, og rett til å bli hørt. Her fremkommer det at de synspunkter og meninger barnet innehar, skal bli tatt på alvor (Collin-Hansen, 2011). I saker som angår barnet, skal man ta hensyn til barnets meninger, og vektlegge disse ut i fra modenhet og alder. Rett til medbestemmelse, og rett til å bli hørt, må ikke sees på som en plikt. Det kan fremstå som et privilegium å avstå fra å ha et standpunkt eller en mening (ibid.). Først gjennom veiledning og utprøvelse får barn øvd seg på å bruke sin medbestemmelsesrett. Når det kommer til elever i skolen, har de rett til å bli hørt, og uttrykke sin mening i saker som angår dem. Lærerne må ivareta elevenes behov, og tilpasse undervisningen ut ifra elevenes forutsetninger. Å skape et godt klassemiljø står som en grunnstein for inkludering, der elevene lærer sosial samhandling som er nødvendig for å klare seg i samfunnet. Barn er sosiale, og på skolen får de øvd seg på å uttrykke sine meninger. Når de opplever at de blir hørt, og tatt på alvor, vil dette styrke deres identitet og selvfølelse. De vil lære at mennesker er forskjellige, og skape rom og aksept for ulikheter.

2.2 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er en forpliktelse skolen har ovenfor alle elever etter opplæringsloven § 1-3 der det står: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten» (Grongstad, 2009). I generell del av læreplanverket står det at; undervisningen må tilpasses ikke bare fag og fagstoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse. Dette er et generelt prinsipp som ligger til grunn

for all opplæring, og må ikke forstås slik at alle elever skal ha et individuelt tilrettelagt opplæringstilbud. Spesialundervisning er en individuell og eksklusiv rett etter opplæringsloven §5-1 (Grongstad, 2009), og fremstår som en del av tilpasset opplæringen, når eleven ikke har et tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring. I følge komplementaritetsteorien vil behovet for spesialundervisning reduseres dersom kvaliteten i den ordinære undervisningen er god, samt tilpasset ut i fra den enkelte elevs nivå.



Figur 1 Tilpasset opplæring (Nilsen, 2008a, s. 513)

Figur 1 Hentet fra: Damsgaard og Eftedal, 2014:31

I følge lovverket er tilpasset opplæring beskrevet som et overordnet prinsipp i skolen som alle må forholde seg til, og planlegge undervisningen ut i fra. Loven sier derimot ikke noe om hvordan tilpasningen skal foregå, dette vil variere. Målet for tilpasset opplæring, herunder spesialundervisning, er et likeverdig opplæringstilbud der alle elevene skal inneha muligheten til å lykkes, uavhengig av hvilket utgangspunkt de måtte ha (Damsgaard og Eftedal, 2014).

Læringsmiljøet ansees også som en viktig faktor dersom man skal oppnå god kvalitet på opplæringa (Haug, 2014) Hvordan en skole eller enkeltlærer praktiserer tilpasningen vil være avhengig av perspektivet man ser tilpasset opplæring i lys av. Den smale forståelsen baserer seg på en individualistisk tenkning der ulike tiltak, metoder, og ulike organiseringer er sentral. Et bredt perspektiv forstås mer som en ideologi som gjenspeiles i hele skolen som organisasjon (NOU, 2009:57; Damsgaard og Eftedal, 2014:33).

Det smale perspektivet på tilpasset opplæring er utbredt i norsk skole, og mange lærere tolker tilpasset opplæring etter dette synet. Det er her individet som er sentralt, og tilpasningen skjer i forhold til hver enkelt elev. En bred forståelse av tilpasset opplæring bygger på mer generelle kvalitative prinsipper, der opplæring og undervisning foregår som prosesser i et sosialt rom (Haustetter, 2012). Læreren lar da elevene bruke hverandre som en sosial kapital i undervisningen. Vi mener det beste for en sosialt inkluderende skole vil være en kombinasjon av begge forståelsene «Tilpasset opplæring innebærer å få eleven til å bli det beste eleven kan bli» (Damsgaard og Eftedal, 2014:27). Tilpasning av undervisning til elevene er nedfelt i lovverket som et prinsipp, men ifølge rapport nr. 9 (Nordahl og Haustetter, 2009), er ideologier knyttet til inkludering og tilpasset opplæring vanskelig å gjenkjenne i det realistiske skolebildet. Dersom eleven ikke har tilstrekkelig utbytte av tilpasset opplæring innenfor ordinær undervisning, kan han ha rett til spesialundervisning. Eleven vil da gjennomgå en sakkyndig vurdering, og spesialundervisning kan innvilges etter opplæringslovens § 5 - 1.

2.2.1 Ulike perspektiver på spesialundervisning

Spesialundervisning eller *spesialundervisning*? Kenneth Kavale og Steven Forness (1999 referert i Hausstätter, 2012) hevder at det eksisterer to ulike tilnæringsmåter til spesialundervisning. Skal det legges vekt på det spesielle eller på det generelle. Det sentrale spørsmålet i de ulike perspektivene er om elevens vansker danner grunnlaget for en spesiell undervisning, eller om den generelle undervisningen skal tilpasses, slik at den legger spesielt til rette for den enkelte elev?

Det første perspektivet er historisk betinget, der spesialundervisning var segregert fra ordinær undervisning. Her ble det fokusert på elevens vansker, som defineres ut i fra diagnoser, og har sammenheng med medisinsk og biologisk patologi (Haustätter, 2012). Dette henger sammen med Tangens (2008 referert i NOU, 2009:69) individuelle forståelse av spesialundervisning, der det er mangler, sykdom, skade eller lignende hos enkeltindividet man tar utgangspunkt i. Denne forståelsen av spesialundervisning kommer inn under det smale synet på tilpasset opplæring. Fokuset er på enkeltindividet, og hvordan man legger best mulig til rette for den individuelle læringen (Damsgaard og Eftedal, 2014:33).

På motsatt side finner man et samfunnsmessig og kulturelt perspektiv innenfor spesialundervisningen. Det er den generelle undervisningen som er utgangspunktet, og denne skal tilpasses de enkelte elevers forutsetninger. Det er på grunnlag av manglende tilrettelegging at behovet for spesialundervisning oppstår (Hausstätter, 2012: Tangen, 2008 referert i NOU, 2009:69) I denne forståelsen vil det kollektive være viktig, det skal være rom for alle elever, uavhengig av deres forutsetninger og behov innenfor normalskolen. Det samfunnsmessige og kulturelle perspektivet på spesialundervisning kommer inn under det brede synet på tilpasset opplæring. Her handler det om å utvikle en skolekultur som legger til rette for alle elevers læring (Damsgaard og Eftedal, 2014:34)

En kombinasjon mellom disse perspektivene er å se på samspillet mellom enkelte elevers forutsetninger og konteksten rundt. Spesialundervisningen kan da foregå innenfor ordinær undervisning, men mer tilrettelagt (Hausstätter, 2012:13). Her vil det være et konkret læringsproblem elevens vansker defineres ut i fra, der medisinsk og biologisk patologi ligger til grunn. Hausstätter (2012) mener at vanskene kan reduseres ved at elevene inkluderes i miljøet. Tangens (2008 referert i NOU, 2009:69) beskriver dette som relasjonell forståelse, det er hvordan skolen møter variasjon i elevgruppen, som vil være avgjørende for hvor fremtredende vanskene til en elev er. I forhold til ordinær undervisning, samt spesialundervisning, vil det være fordelaktig å anvende både et smalt og bredt syn på tilpasset opplæring. Etter vår mening vil det beste være en kombinasjon av begge perspektivene, vi må ha rom for alle og blikk for den enkelte elev.

Hvilket perspektiv som råder innenfor spesialundervisning vil være med å avgjøre hvordan den fremstår. I opplæringsloven § 5-1 står det at «elever som ikke har, eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning» (Grongstad, 2009:53). Lovverket er klart, det eneste kravet for å ha rett til spesialundervisning, er at utbyttet av den ordinære opplæringen ikke er tilstrekkelig. Hva som er årsaken til utilstrekkelig utbytte av undervisning har ingen betydning. Når den ordinære undervisningen ikke er tilstrekkelig tilpasset eleven, utløses retten til spesialundervisning (Haug, 2011:87). Lovverket legger således ikke føringer for hvilke perspektiv som skal danne grunnlaget for spesialundervisning i norsk skole. På tross av åpenheten som ligger i lovteksten, forstår 90 prosent av lærerne tilpasset opplæring, herunder spesialundervisning, ut i fra en individorientert tilnærming (Fyllingen referert i NOU, 2009:18). Grunnen til det høye tallet kan være at det i forhold til fellesskapsorienterte løsninger er lite forskning og praksis å støtte seg til (Håsten og Werner, 2014:154).

2.2.2 Skoleutvikling

I følge Haug (2014), er det to utfordringer som ligger til grunn når intensjonen om inkludering skal realiseres. Den ene utfordringen går ut på tilegnelsen av kunnskap for inkludering som grunnlag. Her kommer det frem at for å realisere intensjonen om en inkluderende skole, må det befinne seg kompetanse i alle ledd. Den andre utfordringen går på implementering av kunnskap i praksis. Når intensjoner skal overføres til praksis, er de avhengige av en skolekultur som arbeider felles mot samme mål. En skolekultur er «omfattende grunnleggende verdier, normer og maktforhold som på ulike måter styrer det sosiale felleskapet i skolen» (Arfwedson, 1984; Berg 1999; Hargreaves 1996, 2004 referert i Jenssen og Roland, 2014:218). Skolekulturer kan være vanskelig å oppdage for en utenforstående, men den er styrende for mye av det sosiale livet på skolen. Synet på elevmangfoldet, hvordan samarbeid praktiseres, samt hvordan læringsspørsmål håndteres er eksempler på områder som vil bli påvirket av den eksisterende skolekulturen (Jenssen og Roland, 2014). På en skole er det naturlig at undergrupper av ansatte som har tilhørighet og samme interesser søker sammen. Slike undergrupper kan for eksempel være assistenter, lærere på et trinn, spesialpedagoger eller faglærere (Hargreaves, 1996, 2004 referert i Jenssen og Roland, 2014:219). Ved enkelte skoler kan undergrupper av ansatte fremstå som sterke, og det kan vanskeliggjøre samarbeid dersom ulike grupper har forskjellig syn på inkludering og tilpasset opplæring.

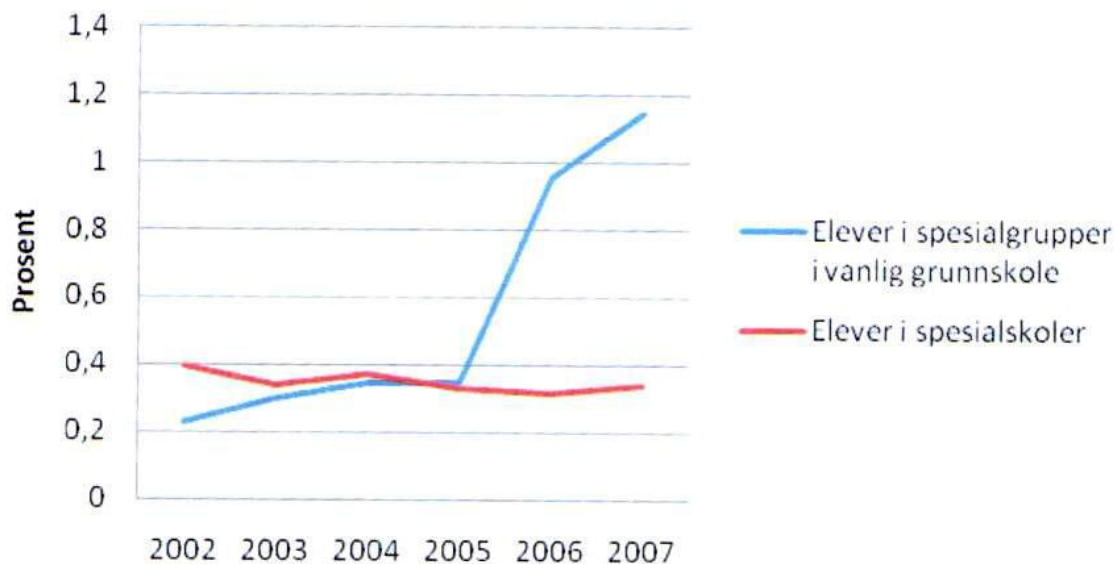
Det bør eksistere en bred forståelse av tilpasset opplæring, der kollegiet erkjenner skolemiljøet som en avgjørende faktor for elevenes læringssituasjon. Under et skoleutviklingsprosjekt for en mer inkluderende opplæring, må hele skolekulturen endres (Haug, 2014:41) gjennom systematisk samarbeid og samordnet innsats. Gode enkeltlærere eller dyktige ledere kan aldri endre en skolekultur alene (Irgens 2012:229). Først når den enkeltes innsats, kan sees gjennom endringer i struktur og rammer, som igjen påvirker videre handlinger, er det skapt en ny skolekultur. (Tiller, 1986 referert i Imsen, 2009). Et nytt paradigme må utvikles, der en kollektiv orientering ligger til grunn. Endringen må ikke være et individuelt ansvar for hver enkelt i personalet (Haug, 2014:41). Robuste fellesskap hvor det å gjøre hverandre gode, er et felles ansvar som legger grunnlaget for utviklingen av et nytt skoleparadigme (Tiller, 2006). Vi mener spesielt i skoleutvikling som omhandler tilpasset opplæring, er det sentralt at hele kollegiet samarbeider, da tilpasset opplæring bør fungere som et overordnet prinsipp i skolen.

2.2.3. Organisering av spesialundervisning

Spesialundervisning er en individuell rett som elever har, gjerne gitt i form at et fast antall timer pr. skoleår. Om eleven ikke får det antall timer han har krav på vil omfanget i enkeltvedtaket brytes. På tross av elevens juridiske rett til å motta spesialundervisning, viser rapport nr. 9 (Nordahl og Hausstätter, 2009) at timer faller bort, og at lærere som har spesialundervisning, blir anvendt som vikarer i den ordinære undervisningen. Tjuefem prosent av lærerne rapporterer om at lærere som har spesialundervisning alltid, eller ofte blir benyttet som vikar. Det råder også usikkerhet rundt hvor mange spesialundervisningstimer som går vekk dersom spesialpedagogen er syk.

Elever som mottar spesialundervisning scorer dårlig på målinger rundt sosial trivsel. I følge rapporten til Nordahl og Hausstätter (2009), har elever med spesialpedagogiske tiltak problemer med deltakelse i sosiale fellesskap. Peder Haug (2012:120) sier at elever som mottar spesialundervisning, samhandler mindre med medelever i forhold til andre elever når de er tilstede i klassen. Sosial kompetanse er et viktig satsingsområde i skolen. Hvordan spesialundervisning er organisert kan være avgjørende for om elevene opplever det som stigmatiserende. Elevene må gis mulighet til deltakelse i det sosiale fellesskapet i klassen og ved skolen. Forskning viser at spesialundervisning forekommer ute av klassen i stadig større grad. Man kan stille seg spørsmålet om det er «elevens behov for tilrettelagt undervisning», eller «skolens behov for å slippe å ha de elevene som «ødelegger for andre» som er bakgrunnen for segregeringen (Magner m.fl. 2013:49)

I følge Statistikk fra grunnskolens Informasjonssystem (Utdanningsdirektoratet, 2015), har 78 prosent av elevene som mottar spesialundervisning, denne utenfor sine respektive klasser. Herunder forekommer 45 prosent på gruppeundervisning med inntil 2 - 5 elever, og de resterende 22 prosentene har tilpasninger inne i klassen. Statistikk viser at de fleste elever som mottar spesialundervisning er ute på grupper, eller har eneundervisning store deler av tiden. I følge GSI, (2010 - 2011) foreligger det flere reaksjoner på at elever blir tatt ut av klassen for spesialundervisning. Segregering oppfattes som negativt, og at det strider imot idéene om sosial rettferdighet, likhet og likeverd (Haug, 2011:101). For elever som har mange timer med spesialpedagog kan det blir ensomt, samt at de mangler relasjoner til andre lærere ved skolen (Håsten og Werner, 2014:146)



Figur 6.1: Utviklingen av segregerte opplæringstilbud (kilde SSB).

Figur 2 Hentet fra Nordahl og Hausstätter, 2009:130

For å få frem en inkluderende skole, må fokuset ligge mer på organisering og innhold (Olsen, 2013). Gjennomføring av god spesialundervisning i realiteten, blir et organisatorisk prinsipp hvilende på skolen som organisasjon (Hausstätter, 2012:15). Dersom spesialundervisning inngår som en eller flere strategier for at elever skal få muligheten til samfunnsdeltakelse, ansees det som positivt. Hva som avgjør om tilbudet spesialundervisning er i konflikt med målsettingen om en inkluderende skole, er ikke eksistensen, men organiseringen av den. Formålet med spesialundervisning bør være å forberede eleven på det som hender i den ordinære undervisningen, slik at de to typene av undervisning opptrer ved klare sammenhenger (Morken 2012:137)

I følge rapport nr. 9 (Nordahl og Hausstätter, 2009), oppfatter skoler rundt om i landet seg som inkluderende. Rektorer og kontaktlærere ser positivt på segregerte tilbud som organisatorisk løsning, da de mener det kan virke inkluderende (ibid:135). Rapporten viser til at lokale tradisjoner ligger til grunn for denne forståelsen. Det positive synet på et *inkluderende segregert tilbud* begynner å få praktiske implikasjoner på spesialundervisning i Norge (ibid.). I følge riksrevisjonens undersøkelser av grunnskolen (2006 referert i NOU 2009:63) uttrykker rektorer bekymring for elever som har behov for ekstra hjelp, men ikke har innvilget spesialundervisning. Disse elevene kommer dårligere ut sammenlignet med elever som mottar spesialundervisning i forhold til et forsvarlig opplæringstilbud. OECD (2006

referert i NOU 2009:63) viser til at Norge mangler strategier for å fange opp og hjelpe elever som henger etter på skolen. Det er en utbredt vente og se holdning i norsk skole.

2.3. Lærerne

Læreren utgjør en viktig rolle for elevers skolehverdag, og Dansk Clearinghouse (referert i NOU, 2009:199) definerer tre kompetanser som er viktig ved en god lærer. Disse tre omfatter relasjonskompetanse, ledelseskompetanse og didaktisk kompetanse. I forhold til vår problemstilling som er sosial inkludering i skolen, er det de to førstnevnte som er fremtredende. Relasjonskompetansene inneholder elementer som elevaktivering, elevmotivering og evnene til å ta hensyn til ulike elevforutsetninger. Ledelseskompetanse handler om tydelig ledelse av undervisningsarbeid, samt evnen til å gi elevene ansvar for å opprettholde og utforme regler. Kompetansene handler om å se elevene, og hver enkeltes forutsetninger for å lykkes i skolen. Sammenfattet handler det om å se alt som er viktig for å skape gode læringsmiljø.

Læreren må ha en reflektert holdning til skolehverdagen, og kunne vurdere egen praksis, både før, under og etter undervisning. I tillegg er det viktig å ha en bevissthet, og kunne reflektere rundt skolen som system, og de utfordringer man står ovenfor (Damsgaard og Eftedal, 2014:86). Det er viktig at lærerne er «seg bevisst eget ansvar for ikke å utsette elevene for opplevelsen av å befinne seg i en avmaktssposisjon» (ibid.:88). I et intervju med Aftenposten (Svarstad, 2015) understreker John Hattie at det som gir mest læring, handler i stor grad om lærerne, altså faktorer som tilbakemeldinger, lærernes forhold til elevene og lærerens ledelse og klarhet i klasserommet. Det vi vil trekke frem er lærerens kompetanse i forhold til relasjonsbygging og i forhold til ledelse, da disse danner grunnlaget for sosial inkludering.

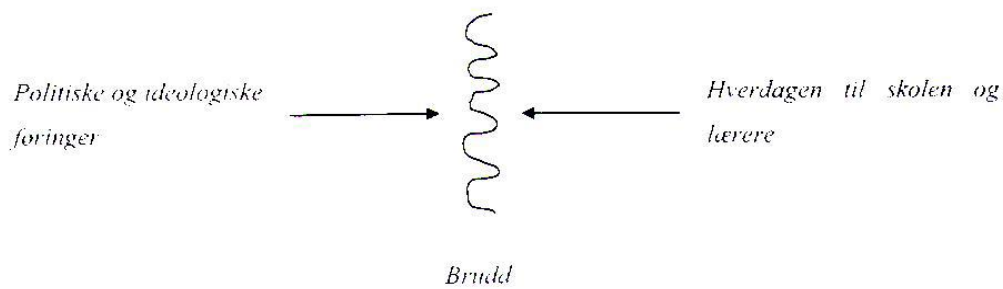
En viktig faktor i forhold til tilpasset opplæring er kompetansen til kontaktlæreren, da den er betydningsfull for den enkelte elevs forutsetninger, og hvordan man møter disse.

Kontaktlæreren er også lærer til elevene som mottar spesialundervisning, og de må inneha kompetanse til å avdekke lærevansker, samt være i stand til å møte de mest vanlige vanskene på en god, pedagogisk måte (NOU 2009:26). Kompetansen til kontaktlæreren er betydningsfull, og kvalifikasjonene til læreren med ansvaret for spesialundervisningen vil være avgjørende for graden av inkludering (Egelund og Tetler 2009 referert i Nordahl og

Hausstätter, 2009) Det er i dag ikke formelle krav om spesialpedagogisk kompetanse til lærere som gjennomfører spesialundervisning (Nordahl og Hausstätter, 2009:123). Dette vil variere mye fra skole til skole, alt etter hvordan den spesialpedagogiske virksomheten er organisert (Nordahl og Hausstätter, 2009)

I følge rapport nr.9 (ibid.:116) hevder 12 prosent av skolelederne at «lærere som blir satt til å gjennomføre spesialundervisning aldri eller svært sjelden behersker denne oppgaven». Midtlyngutvalget (NOU, 2009) peker på at spriket mellom intensjoner og realiteter i skolen generelt, og innenfor spesialundervisning spesielt er stort. Mange av utfordringene kan løses ved faglig kompetanse i personalet på skolen, og det spesialpedagogiske hjelpeapparatet (Haug, 2014) Når læreren møter utfordringer i klassen, er det naturlig å søke hjelp hos kollegaer og skolens ledelse. Det vil forekomme variasjoner mellom de ulike skolekulturene, når det kommer til terskelen for å søke hjelp (Håsten og Werner, 2014:151).

Vi har nå belyst inkludering i et historisk lys, samt ideologien bak begrepet slik det brukes i norsk skole. I problemstillingen vår er sosial inkludering sentralt. Her ser vi på nødvendigheten av det sosiale samspillet for elevens tilhørighet og egenverd. Tilpasset opplæring står som et overordnet mål i skolens virksomhet, og hvilket perspektiv som råder i forhold til tilpasset opplæring vil påvirke inkluderingen av elever. Spesialundervisning er en del av tilpasset opplæring, hvor de ulike perspektivene vil påvirke organiseringen av undervisning. Vi har pekt på intensjonene rundt sosial inkludering, slik de fremkommer i styringsdokumentene. Intensjoner har vist seg å være vanskelig å følge opp lokalt på den enkelte skole. Resultater viser at andelen elever som mottar spesialundervisning har økt betydelig etter innføringen av kunnskapsløftet, samtidig har bruken av segregerte tilbud for denne gruppen vært stigende. Nordahl og Hausstätter (2009:201) antyder et brudd mellom intensjonen og de faktiske realiteter. Figuren nedenfor illustrerer bruddet mellom ideologi og hverdag innenfor spesialundervisning.



Figur 10.1: Ideologi og hverdag i spesialundervisning.

Figur 3 Figuren er hentet fra Nordahl og Hausstätter, 2009:201.

Den enkelte skole skal gjennomføre intensjonen om inkludering, gjennom kollegiet, og den kulturen som råder. Gjennom teori har vi belyst hva som bidrar til at lærere kan arbeide mot intensjonene, og de utfordringer som eksisterer i skolemiljøet. Vi ønsker i våre undersøkelser å se på hvordan en spesifikk skole ivaretar elever som mottar spesialundervisning ut i fra et inkluderingsperspektiv. Vår problemstilling blir da som følger: **Hvordan ivaretar Fjæra skole sosial inkludering for elever som mottar spesialundervisning.** Faktorer som vil være viktige for inkludering er blant annet organisering, lærernes kompetanse, samt hvordan det sosiale aspektet håndteres. Ut fra våre tidligere erfaringer med Fjæra skole, ønsket vi å gjennomføre vårt prosjekt ved skolen. Vi ønsket å se hvordan de ivaretok inkluderingen av elever som mottar spesialundervisning. Ligger Fjæra skole tett opp mot intensjonene, eller samsvarer de med realitetene som foreligger i norsk skole.

3. Metode

3.1 Innledning

Vår masteroppgave er et forskningsprosjekt som ligger innenfor kvalitative metodevalg. I dette kapitlet vil vi gi en beskrivelse som omhandler våre metodevalg i tilknytning til masteroppgaven. Først vil vi presentere tema, deretter hva som ligger til grunn for problemstillingen. Vi vil antyde det teoretiske perspektivet, samt hvilke forskningsdesign vi vil anvende under vårt prosjekt. Videre kommer vi inn på hvordan vi vil velge ut informanter, samt metodene observasjon og intervju. Etter innsamling av empiri vil vi komme inn på hvordan vi vil analysere og tolke våre funn. Avslutningsvis reflekterer vi rundt de etiske aspekt vi kan støte på under vår forskning.

Hovedmålsettingen med oppgaven er å se på hvordan Fjæra skole ivaretar sosial inkludering, i forhold til elever som mottar spesialundervisning. Vi var opptatt av å bli kjent med skolekulturen på Fjæra skole, og oppholdt oss en del på personalrommet. Hensikten var å få inntrykk av hvordan spesialundervisningen var innlemmet som en del av skolekulturen. Samtidig opparbeidet vi oss relasjoner til våre informanter, dette for å legge grunnlaget for gode intervjusituasjoner. Under intervju med spesialpedagoger og kontaktlærere, var målet å få innsikt i de bevisste handlinger som lå til grunn for å ivareta elevene beste. Klassefelleskapet var den viktigste inkluderingsarenaen, derfor mener vi observasjon som metode, best sikret oss et innblikk i samspillet mellom elevene. Under observasjoner av spesialundervisning, var målet å oppleve hvordan sosiale hensyn ble tatt.

3.2 Forskningsdesign

Vi vil studere felten i lys av et pedagogisk paradigme, og det teoretiske perspektivet vi vil anvende i analysen ligger innenfor den sosiokulturelle teorien. Tilnærmingen til teorien vil være induktiv, da vi starter med empirien, samt analyse og tolkning av denne. Ut i fra vår problemstilling ser vi det som hensiktsmessig å anvende de kvalitative metodene observasjon og intervju. Våre undersøkelser beveger seg innenfor to typer forskningsdesign, casedesign og fenomenologi. Vi ser at det kan være enkelte motsetninger mellom disse, men vi velger å anvende de elementene vi mener svarer best til vår problemstilling. Casedesign kjennetegnes ved at vi som forskere henter inn flere analyseenheter innenfor studiet av et avgrenset system.

(Christoffersen og Johannessen, 2012:110). Våre analyseenheter består av rektor, spesialpedagoger, kontaktlærer, samt elever under observasjon. Systemet vi beveger oss innenfor er skolens organisering av spesialundervisning.

Fenomenologisk tilnærming brukes når man vil utforske og beskrive menneskers erfaringer, samt forståelsen av et fenomen (ibid.:99). Gjennom vårt prosjekt vil vi undersøke hvordan sosial inkludering blir ivaretatt ved Fjæra skole, og prøve å forstå fenomenet. Når vi startet våre undersøkelser gikk vi bredt ut og så etter alt som kunne være relevant. Vi var interessert i å bli en del av skolemiljøet, slik at vi fikk god kontakt med våre informanter. I tillegg ønsket vi å bli kjent med skolekulturen, og de kodene som eksisterte i miljøet. Vi hadde formell tilgang til feltet vi forsket på, men det er ikke derved sagt at tilgangen var reell (Wadel, 2014:212). Reell tilgang handler om å samhandle med dem vi forsker på, og bli akseptert av miljøet (ibid.). Vi anså den uformelle kontakten med lærerne som viktig, da vi på denne måten sikret oss *både* formell og reell tilgang til å samle det datamaterialet vi ønsket.

For å oppnå dette satt vi mye på pauserommet, og samtalte med ulike lærere. Vi var bevisste på å sette oss sammen med lærerne, og vi plasserte oss alltid midt blant dem. Vi samtalte om både hverdagslige hendelser og faglige emner. Slik fikk vi innsikt i lærernes meninger rundt organiseringen av spesialundervisning, også gjennom en uformell kontekst. Ved å skape et tillitsforhold til informantene fikk vi samlet utfyllende informasjon rundt vårt interessefelt, samt at sannsynligheten for at de holdt tilbake informasjon ble mindre. Dette er i tråd med Wadels (2014) beskrivelser rundt innsamlinger av informasjon i feltet.

3.3 Utvelgelse av informanter

Utvelgelsen av informanter utførte vi på bakgrunn av kriteriebasert utvelgelse og snøballmetoden (Christoffersen og Johannessen, 2012:51). Kriteriebasert utvelgelse er å velge informanter på bakgrunn av fastsatte kriterier. For vår del vil dette være elever som mottar spesialundervisning, deres kontaktlærere, samt spesialpedagogene på skolen. Snøballmetoden går ut på å forhøre oss om personer som kan passe som informanter. I vårt tilfelle var utgangspunktet rektor på Fjæra skolen, som igjen satt oss i kontakt med spesialpedagogene. Vårt første møte på skolen var med rektor og to spesialpedagoger. Spesialpedagogene ble våre kontakter videre, og de valgte ut elever til observasjon. På bakgrunn av elevene vi observerte, valgte vi informanter blant kontaktlærerne. Dette er essensen i snøballmetoden, der

«snøballen ruller videre», og der rektor og lærerne vil fungere som døråpnere for å sikre tilgang til informanter.

Under rekrutteringen av informanter tok vi hensyn til praktiske og emosjonelle behov. Vi ga en beskrivelse av prosjektet som var tilpasset deltakerne, slik at alle, også barna kunne gi et reelt informert samtykke (Ingjerd, 2009). Elevene fikk muntlig informasjon om prosjektet, tilpasset deres nivå og forutsetninger. De gav også sitt samtykke muntlig. Spesialpedagogene var til stede da elevene ga sitt samtykke. Dette er med på å gi oss sikkerhet i at elevenes samtykke er reelt, da spesialpedagogene kjenner alle elevene. Foreldrene mottok skriftlig informasjon, og ble i tillegg oppringt av spesialpedagog. Dette for å sikre at alle fikk forståelse for hva prosjektet omhandlet. Vi fikk skriftlig samtykke fra foreldrene på deres barns deltakelse, samt alle våre øvrige informanter

Tidsspørsmålet er også en viktig faktor når det kommer til rekruttering av informanter innenfor undervisningsforskning. Lærernes arbeidsdag kan være hektisk, derfor kan tidsaspektet bidra til at informanter vil avstå fra å delta. For å motvirke dette foretok vi intervjuene på skolen. Vi oppsøkte de aktuelle kontaktlærerne og avtalte observasjon i deres klasser, samt intervjutidspunkt.

3.4 Observasjon

Problemstillingen vår er knyttet opp mot et avgrenset område, som er Fjæra skole, og deres organisering av spesialundervisning. Observasjon fremstår derfor som et naturlig metodevalg. Vi observerte ulike settinger, herunder en til en undervisning, små grupper, hel klasse, samt lærernes pauserom. Det var det interaktive ved settingene vi var interesserte i. Man kan si at observasjon ikke bare er en én metode, men mange. Måten vi gikk frem på, og hva vi skulle observere, avgjorde hvilken teknikk og fremgangsmåte som passet best.

Observasjonsprosessen besto av flere faser hvor vi foretok en veksling mellom nærhet og distanse (Germeten og Bakke, 2012:114). Vi anvendte distanse når vi observerte undervisningen. Når det oppsto en situasjon som kunne ha fremtredende betydning for vår problemstilling, stoppet vi opp og søkte oss nærmere inn på den aktuelle hendelsen. Slike situasjoner var for eksempel når en elev forlot eller kom inn fra ordinær undervisning.

Når vi observerte elevenes arbeid var det flere aspekt vi kunne ta med i betraktningen. For eksempel hva blir den beste observasjonsplassen? Ulike vinkler ga ulikt syn, men ut i fra

praktiske hensyn holdt vi oss mest i ro, selv om ønsket å bevege oss mer rundt. Vi oppdaget fort at dersom vi beveget oss rundt, ble elevene mer oppmerksomme på oss. Vi er imidlertid klar over at det å ha en forsker i klasserommet alltid vil bringe med seg et forstyrrende element. Observasjonen foregikk på ulike måter, og de to ytterpunktene innenfor metoden er på den ene siden deltakende observasjon, og på den andre siden ikke deltakende. Mellom disse ytterpunktene finnes det mange ulike aspekt, der plassen det observeres fra også vil være avgjørende for resultatet. Vi plasserte oss bakerst i klasserommet, da denne plassen var den mest fordelaktige for klassen. Selv om vi satt bakerst kunne vi se hvilket kroppsspråk elevene førte, samt hvor de hadde sin oppmerksomhet. (Christoffersen og Johannessen, 2012; Germeten og Bakke, 2013; Tiller, 2006).

Når vi observerte i små grupper, eller ved en til en undervisning, satt vi ved siden av elevene. Dette fungerte bra, da vi inntok rollen som observerende deltakere, og stilte enkelte spørsmål underveis i observasjonen. Rammene for vårt prosjekt tilsa få observasjonsøkter, vi ønsket derfor å bruke disse på å få innsikt i den enkelte elevs skolehverdag. Vi fikk tilgang til elevenes tanker gjennom samtaler underveis i observasjonen. Da vi observerte i små grupper oppfordret spesialpedagogen elevene til å fortelle litt om seg selv, og hvorfor de deltok på gruppeundervisning.

Under innsamling av data var vi stort sett to observatører. Det kan være nyttig å være to observatører da vi som forskere i samme felt kan legge vekt på ulike forhold. Dette fordi alle mennesker «har ulik erfaring, kan tolke begivenheter ulikt, har ulik grad av analytiske evner og forskjellig erfaring med å gjennomføre kvalitative forskningsopplegg» (Christoffersen og Johannessen, 2012:71). Det er viktig å ta med i betraktningen at våre observasjoner ikke vil være objektive. «Ulike posisjoner, subjektive opplevelser og de følelsesmessige sidene ved en hendelse vil virke inn på det vi ser, og hvordan vi videre tenker og reflekterer over det vi ser» (Germeten og Bakke, 2013:115).

Vi opplevde observasjon som en krevende prosess, og før vi startet foretok vi derfor grundige forberedelser, både materielt, fysisk og intellektuelt (Bjørndal, 2002). Vi hadde utstyret vi skulle anvende tilgjengelig, samt at vi var opplagte, og hadde satt oss inn i hvilke aktører vi skulle observere. Under observasjonene valgte vi å notere fremfor å anvende diktafon. Stemmebruk i klasserommet kan være forstyrrende, og informantene kan overhøre våre refleksjoner. Derfor valgte vi feltnotat og ustrukturert observasjon som dokumentasjonsmetode. Siden vi anvender en induktiv, fenomenologisk tilnærming, gikk vi

åpent ut og noterte «tingene eller begivenhetene slik de ‘viser seg’ eller ‘fremstår’ for oss, slik de umiddelbart oppfattes av sansene» (Christoffersen og Johannessen, 2012:99). Under observasjonsprosessen var vi bevisst vår problemstilling, da vi særlig fokuserte på hvordan den fleksible organiseringen av spesialundervisning bidro til at elevene ble inkludert.

3.5 Intervju

Under observasjonsdelen foretok vi betraktninger fra et utenfra perspektiv. Men mennesker har også meninger og intensjoner, derfor valgte vi å intervju rektor, kontaktlærere og spesialpedagoger. Intervjuene tilførte prosjektet momenter som kommer «innenfra». Et intervju kan sees på som en utveksling av synspunkter (views) mellom to eller flere personer (inter). Formålet er å skape en interaksjon mellom forsker og informant, der det produseres kunnskap om et gitt tema (Sollid, 2013:126). I tillegg til intervju, brukte vi samtalen som redskap for å opparbeide oss større kjennskap til informantenes tanker og meninger.

Vi intervjuet et utvalg på syv kontaktlærere, tre spesialpedagoger, samt rektor. Under observasjonsdelen førte vi uformelle samtaler med flere av informantene. Informasjonen vi samlet inn, dannet grunnlaget for utviklingen av intervjuguider, samt rekkefølgen på intervjuene. Vi gjennomførte intervjuet med rektor først, da vi så behovet for å få et bedre innblikk i de overordnede intensjonene rundt spesialundervisningen ved skolen. Feltarbeidet var organisert som to uker med observasjon, samt rektorintervju, deretter en påfølgende uke hvor vi bearbeidet den informasjonen vi hadde tilegnet oss. Dette la grunnlaget for den siste uken som inneholdt noe observasjon, men var hovedsakelig konsentrert rundt intervjuer med kontaktlærere og spesialpedagoger.

Elevene ble ikke intervjuet, da vi synes den uformelle samtalen under observasjonen fungerte godt. Samtalene forløp naturlig, og på barnas premisser. Slike samtaler blir benevnt som interaktive intervju, eller kvalitative forskningsintervju (Mellin - Olsen, 1996:24). Ved å bruke samtalen som redskap fikk vi innblikk i informantenes tanker, samt deres oppfattelse av hverdagen. Ved bruk av kvalitative forskningsintervju, kom vi nærmere informantene, da vi gjerne samtalte med dem i uformelle settinger. Det er større mulighet for å få ærlige innspill, dersom informantene har tillit til oss, og anser oss som en del av skolemiljøet. Vi anvendte kvalitativt forskningsintervju på elever og ansatte. Våre rammebetingelser tilsa at vi tilegnet oss mest relevant informasjon ved å foreta formelt intervju av pedagoger og ledelsen på

skolen. Dette fordi pedagogene foretok de didaktiske overveielser rundt organiseringen, samt tilrettela for inkludering.

Vi anvendte semistrukturert intervju, der vi hadde utarbeidet ulike intervjuguides til de forskjellige gruppene av informanter (Christoffersen og Johannessen, 2012:79). (Se vedlegg 1 - 4). De ulike gruppene representerte forskjellige arenaer ved skolen, temaene på intervjuguiden var derfor tilpasset hver enkelt gruppe. Dette bidrar til å få frem de nyansene og kompleksiteten som forekommer i skolens livsverden (ibid.). Spørsmålene var på enkelte områder ulike, selv om de mest sentrale var representative på alle intervjuguidene. Temaene for intervjuene var fastlagte, og vi hadde utarbeidet spørsmålene på bakgrunn av empirien vi samlet under observasjonsdelen. De informantene som ønsket det fikk intervjuguiden tilsendt på forhånd. Underveis i intervjuet åpnet vi for informantenes egne ord og innspill, og der det følte naturlig fulgte vi opp med ekstra utdypende spørsmål, dette for å få et mer nyansert bilde av informantenes oppfattelse og meninger (ibid.). Da vi skapte en relasjon til våre informanter under observasjonsdelen, valgte vi å ha en kort presentasjon av prosjektet og nøkkelspørsmålene i intervjuguiden. Spørsmålene var utarbeidet slik at vi skulle få mest mulig relevant informasjon i henhold til vår problemstilling (ibid.). Som avslutning på alle intervjuene fikk informanten anledning til å komme med innspill og kommentarer, dersom de hadde noe ekstra å tilføye som ikke kom frem i intervjuet.

Vi anvendte lydopptak under intervjuene, for å sikre oss så nøyaktig informasjon som mulig. Opptakene hjalp oss i analyseprosessen slik at vi fikk «nokså nøyaktig informasjon om hva som ble sagt, hvilke ord som ble brukt, hvor det kom pauser i situasjonene» (Sollid, 2013:127). I de intervjuene vi anvendte transkripsjon beholdt vi den opprinnelige fonologien, samt markerte pauser og opphold i samtalen. Dette for å sikre at meningsbærende informasjon ikke skulle gå tapt, og at intervjuobjektets stemme ble ivaretatt i den videre analysen (Sollid, 2013:132). Vi transkriberte intervjuer fra tre kontaktlærere, da vi mente disse fremsto som representative stemmer for denne gruppen informanter. Vi hørte gjennom intervjuene med de andre kontaktlærerne, og tok med enkelte momenter derfra. I tillegg valgte vi de to spesialpedagogene som vi hadde deltatt på observasjonsøkter sammen med, samt rektor.

3.6 Analyse og tolkning

Når vi driver med forskning er det viktig å ha et reflektert forhold til hva et menneske er, og hva et samfunn er, samt relasjonen mellom disse. Her kommer hermeneutikken inn i form av hvordan vi ser på kunnskapen. Hva er din forståelse? Mennesker tolker hendelser ulikt ut fra den forforståelsen de har opparbeidet seg, noe som igjen har innvirkning på forskningens gjennomføring og resultater (Christoffersen og Johannessen, 2012). Vi diskuterte mye underveis både når feltarbeidet pågikk og i analyseprosessen. Hvordan hadde vår ulike forforståelse bidratt til våre oppfatninger av hva vi så? Hvordan påvirket den våre resultater? Vi forsøkte å se ting fra flere perspektiver, både ut i fra konteksten, samfunnet rundt oss, og den tiden vi lever i. Vi opplevde det som en styrke å være to, og mener det bidrar til å kvalitetssikre våre resultater. Vi gjennomførte en kvalitativ studie, som kjennetegnes ved at analysen starter ved det første møtet med skolen og våre informanter (Nilssen, 2012). Vi hadde tenkt gjennom hva vi skulle fokusere på ved første møte med rektor og spesialpedagoger, før vi startet med intervju og observasjon. Men selv om vi fokuserte på de faktorene som kunne svare på vår problemstilling, var det viktig å ha et blikk for helheten, slik at vi ikke gikk glipp av elevenes livsverden.

Vi gjorde bruk av den fenomenologiske metoden som inneholder fire steg innen analyse av meningsinnhold. Disse fire stegene er: *helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold, koder, kategorier og begreper, kondensering og sammenfatning* (Malterud, 2003 referert i Christoffersen og Johannessen, 2012:100). Vi anvender disse fire stegene i vår analyse, samtidig som vi vil gjøre bruk av elementer innen casedesign.

Når vi avsluttet datainnsamlingen, startet vi på den aktive analysedelen. Først så vi på innsamlet datamateriale, dette var feltnotater fra observasjonsøkter, samt transkriberte intervju. Vi leste gjennom materialet med tanke på å forstå helheten, samt at vi trakk ut meningsinnholdet og lagde en sammenfatning av dette (Christoffersen og Johannessen, 2012:101). Søken etter interessante og sentrale tema var viktig her, og vi fant likheter og ulikheter i meningsinnhold fra forskjellige informanter. Vi sammenliknet intervjuene med våre observasjonsnotater, og så etter om disse samsvarte eller avvek fra hverandre. Informantenes tanker bak spesialundervisning, samt inkludering av elever i klassen var hovedessensen i undersøkelsene, hvor vi prøvde å danne oss et bilde og en forståelse for deres organisering. I denne prosessen var dialogen oss imellom viktig. Samsvarte våre oppfatninger?

Neste steg i analysearbeidet var å dele opp materiellet, her var det viktig å skille ut de elementene som var signifikant i henhold til vår problemstilling. Vi kodet materialet og delte det inn i kategorier og begreper (Christoffersen og Johannessen, 2012:101). Vi gikk inn i datamaterialet med åpent sinn, og forsøkte å se hva det ville "fortelle" oss. På bakgrunn av dette utarbeidet vi oss to kategorier for å systematisere innholdet. Disse er som følger: *Organisering av spesialundervisning ved Fjæra skole, samt sosialt innhold i spesialundervisningen*. Vi dannet oss et bilde på hvordan spesialundervisningen var tidligere, da bakgrunnen for endringen var viktig for å forstå "den nye modellen". *Få ansatte og intensive kurs* ble trukket frem i forhold til spesialundervisning generelt, samt fleksibilitet som et spesielt element ved modellen på Fjæra skole. Inkludering er en nøkkelord i vår problemstilling, og vi valgte én kategori hvor vi vektla hvilke tiltak som ble brukt for å fremme inkludering. Kategorier kan flyte inn i hverandre. Elementer enkelte av informantene trekker frem som en følge av organiseringen, mener andre er inkluderingsgrep som ville vært anvendt uavhengig av hvordan skolen organiserte spesialundervisningen. Anvendelsen av fenomenologisk design tilsier at vi vektlegger meningsinnholdet når det kommer til aktørenes erfaringer.

Tredje steg i analysen og tolkningsarbeidet, var kondensering. I denne prosessen systematiserte vi kodingene i ulike kategorier. Vi så etter mønster og sammenheng, samt stilte spørsmål rundt datamaterialet (Nilssen, 2012). Det var et utstrakt samarbeid på skolen, og vår forståelse for dette var viktig for å kunne danne oss et bilde av livsverdenen på Fjæra skole. Samarbeid ble derfor utskilt som en egen kategori. Vi valgte å dele opp *sosialt innhold i underkategoriene, holdninger og åpenhet, samt sosialisering*. Vi forsøkte å se etter sammenheng mellom våre observasjoner, i forhold til hva lærere og spesialpedagoger fortalte. Det var like viktig å lete etter forskjeller som å oppdage likhetstrekk, samt oppdage situasjoner som vesentlig skiller seg ut. Eksisterte det områder der spriket mellom lærerens intensjoner og våre observasjoner var ekstra markante?

Vi markerte de delene vi ville ta med i presentasjonen av vår empiri, samt de delene vi valgte å utelate. Vi sammenfattet kategoriene og kodene, og under denne prosessen kom det frem at *samarbeid* tilhørte hovedkategorien *organisering av spesialundervisning*. I tillegg markerte vi sitater og observasjonsnotater vi ønsket å bruke. Vi diskuterte hele tiden med hverandre, og hadde fokus på å holde oss til det opprinnelige meningsinnholdet i datamaterialet.

Det fjerde steget var å sammenfatte eller rekontekstualisere. Her fokuserte vi på å finne svar på problemstillingen (Christoffersen og Johannesen, 2012:105). Under vår søken etter svar på problemstillingen fant vi at inkludering ikke kunne stå som egen kategori. Sosial inkludering er et nøkkelord i vår problemstilling, og omfatter alle kategorier. Her prøver vi å se helheten i de delene vi har arbeidet med i tidligere analysedeler. Vi søkte etter de fragmentene som skapte en forståelse av elevenes helhetlige undervisningssituasjon, samt mønstre og sammenhenger vi har fant i lys av den sosiokulturelle teorien. Den helheten vi konstruerer, må vi se til samsvarer med den virkeligheten vi sanset under observasjonen (Christoffersen og Johannesen, 2012). For å sammenfatte empirien, der formålet var å gi en nøyaktig beskrivelse av livsverdenen vi opplevde ved Fjæra skole, valgte vi å bruke de to overordnede kategoriene *organisering av spesialundervisning* og *sosialt innhold i spesialundervisningen*. De to hovedkategoriene ble videre delt inn i underkategorier. Organisering av spesialundervisning ble delt inn i *bakgrunn, få ansatte, intensive kurs, og samarbeid*. Under sosialt innhold fremsto *holdninger og åpenhet*, samt *sosialisering* som naturlige valg.

3.7. Validitet og reliabilitet

Validitet er et begrep som anslår empiriens gyldighet. Empiri fremstår som representasjoner på virkeligheten, og begrepsvaliditeten vil angi relasjonen mellom den konkrete empirien og det generelle fenomenet som skal undersøkes (Christoffersen og Johannesen, 2012:24). Vår empirien bygger på undersøkelser ved *en* spesifikk skole. Vi ser på elever som mottar spesialundervisning, og hvordan Fjæra skole ivaretar sosial inkludering. For å styrke begrepsvaliditeten gikk vi bredt ut, og vektla å bli godt kjent med de ansatte ved skolen, og bevisst bygge relasjoner til lærerne. Vi observerte elevene over tre uker i ulike settinger, i tillegg samtalte vi med de fleste lærerne på skolen, intervjuet syv kontaktlærere, tre spesialpedagoger, samt rektor. Det påfølgende arbeidet gikk ut på å vurdere hvorvidt våre teoretiske begrep ble målt gjennom de operasjonaliseringer vi foretok, her drøftet vi empirien opp mot de teoretiske begrepene. I tillegg så vi etter substansiell og metodisk støtte i empirien, forekom dette i vår teoretiske begrepsmodell? Måten vi utførte dette på var å se etter kjernen, eller substansen i innholdet. Hva var essensielt? I vårt tilfelle handlet det om sosial inkludering for elever som mottok spesialundervisning. Metodene vi anvendte fikk frem inkludering i en bred kontekst innenfor våre rammer, da vi studerte inkluderingsbegrepet

gjennom sosialisering i grupper, klasser, skolen som helhet, teorigrunnlaget, samt de kategoriseringer som forelå.

Vår empiri ble samlet inn ved en spesifikk skole, og kan derved ikke fremstå som representativ for andre skoler i landet. Det kan tenkes at vår empiri kan overføres til andre skoler, men det foreligger lav ytre validitet for generalisering. All kvalitativ forskning kan vi si fremstår som et «øyeblikksbilde» av møtet mellom forskeren og forskningsfeltet. Vår oppgave kan fremstå som ett bidrag, og kan sammen med tilsvarende forskning skape et bilde av spesialundervisning i Norge i dag.

Reliabilitet angir påliteligheten av undersøkelsen, og ser på måten empiri blir innsamlet, omfanget av den, hva som blir anvendt, samt hvordan bearbeiding foregår (Christoffersen og Johannesen, 2012:23). Av empirien vi samlet inn, sorterte vi ut det vi anså som viktig i henhold til vår problemstilling. Under bearbeiding av empiri kom det frem at opplysningene fra våre informanter samsvarte. Intervjuer, samtaler og observasjoner samsvarte også med hverandre. Vi har beskrevet de prosedyrer vi brukte nøye, med den hensikt at de skal være etterprøvbare. Underveis i analysearbeidet arbeidet vi en del separat, deretter møttes vi og sammenlignet våre resultat. Vi har gitt en så nøytral beskrivelse som mulig av materialet, før vi startet analyse og tolkning. Disse elementene tiltakene er med å styrke reliabiliteten i studien.

3.8 Etiske refleksjoner

Under arbeidet med funnene har vi fulgt de formaliserte forskningsetiske retningslinjer, og vi foretok fortløpende etiske overveielser underveis. De forskningsetiske retningslinjene som ligger til grunn for samfunnsvitenskap, juss og humaniora kan sammenfattes i tre typer som vi tok hensyn til. Disse er som følger: (1) «Informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, (2) forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og (3) forskerens ansvar for å unngå skade» (Nerdrum, 1998, referert i Christoffersen og Johannesen, 2012:41). I forhold til det første punktet innhentet vi informert og frivillig samtykke fra alle våre informanter, og de stod fritt til å trekke seg fra prosjektet når de måtte ønske. I tillegg til «våre informanter» var vi ansvarlige for de øvrige elevene og de ansatte som direkte eller indirekte var berørt av vår forskning. De ansatte var informert om vår rolle som forskere ved skolen.

I forhold til punkt to, som omhandlet vår plikt til å respektere informantens privatliv, anonymiserte vi alle deltakerne, samt var bevisste på informantenes personlige grenser. Vi brukte fiktive navn på alle involverte, samt skolen. Alle sitater er gjengitt i bokmålsform, med den hensikt at ingen informanter skal bli gjenkjent for sin dialekt. Et annet grep vi foretok var å skifte kjønnsidentitet når vi skrev, slik at informantene er vanskeligere å spore. Aktørene styrte selv andelen av informasjon de ga fra seg. Vi var sensitive ovenfor informantenes følelser, og tok hensyn når vi oppfattet at de vegret seg for å fortelle om enkelte tema.

I punkt tre ser vi på vårt ansvar for å unngå skade. Siden vår forskning omhandler elever som mottar spesialpedagogisk hjelp, kan det tenkes at enkelte tilhører en sårbar gruppe. Vår rolle som forskere er viktig å understreke. Vi var ikke deltakende i undervisningen, og forholdt oss med distanse til elevene, de forventet ikke hjelp av oss (Christoffersen og Johannessen, 2012). Under utvelgelsen av elever, tok spesialpedagogene hensyn til elevgruppens sårbarhet. Under gjennomføringen av vårt prosjekt var vi bevisste på at vi arbeidet med barn. Ved intervju og under observasjon «spesielt av barn kan det tidvis komme frem informasjon om sensitive forhold som ikke står i forhold til formålet med observasjon» (Bjørndal, 2002:128). Vi opplevde at enkelte observasjoner var av en slik art, at vi avsto fra å registre disse funnene.

Forskeren anvender seg selv, derfor er det viktig å være bevisst på seg selv som menneske. Intuitiv kunnskap kan man dra nytte av til å forstå andre menneskers liv. Med slik kunnskap vil det si at man har oppnådd en forståelse av ting som baserer seg på erfaringer. Vår egenetikk (Bjørndal, 2002) er utviklet på bakgrunn av våre erfaringer, og tilsvarer våre personlige oppfatninger, samt vår samvittighet. Ethiske overveielser ble foretatt fortløpende gjennom hele forskningsforløpet. Fordelene med å være to som forsket sammen var at vår egenetikk er ulik, og vi rådførte oss med hverandre for å sikre oss høy etisk standard. Oppgaven er meldt inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, og er gjennomført i henhold til godkjenningen. (Se vedlegg 5).

Vi har i dette kapitlet drøftet metodene vi brukte i arbeidet med vår masteroppgave. Valg av metoder ble foretatt på grunnlag av hva som svarte best til vår problemstilling. Våre resultater kom frem ut i fra de oppfatninger vi har av virkeligheten. I kvalitative studier kan forskningsspørsmål inneha flere ulike svar. Svarene avhenger da av hvordan virkeligheten blir konstruert i møtet mellom forsker og deltakere (Nilssen, 2012). Som forskere tok vi hele tiden valg, og valgene påvirket videre utvikling og resultat. Vår forskning foregikk ved en enkelt

skole, og besto av et lite utvalg aktører. Vi ønsket å forstå hvordan spesialundervisning kunne bidra til inkludering ved denne skolen, og valgte en fenomenologisk tilnærming. Vi ønsket å få et innblikk i den livsverdenen som forekom ved Fjæra skole, våre funn kan derfor ikke generaliseres. Forskningen forekom over en tidsperiode på tre uker, og kan anses som et utsnitt, eller et “øyeblikksbilde”.

4. Empiri

Vi har valgt å presentere empirien i to deler. Den første delen omhandler det organisatoriske rundt spesialundervisning. Herunder kommer vi inn på elementene *bakgrunn, få ansatte intensive kurs og samarbeid*. Den andre delen omhandler det sosiale innholdet i undervisningen. Under det sosiale innholdet i undervisningen kommer vi videre inn på *holdninger og åpenhet* samt *sosialisering*. I vår empiri framsto organiseringen av spesialundervisningen på skolen, samt det sosiale innholdet i undervisningen som to viktige elementer. Man må ha en innsikt i det organisatoriske for å kunne forstå det innholdsmessige.

4.1 Organisering av spesialundervisningen ved Fjæra skole – *Den nye modellen*

For å forstå den nåværende modellen for spesialundervisning ved Fjæra skole, er det nødvendig å få et innblikk i hvordan spesialundervisningen fungerte før. Endringsprosessen skolen har gjennomgått er også viktig for å se helheten i dagens undervisningssituasjon, derfor velger vi å gi en beskrivelse av bakgrunnen som førte til utviklingen av den nye modellen. Det bærende momentet i den nye modellen for spesialundervisningen ved Fjæra skole, er at det er tre spesialpedagoger som har alt ansvar. En av spesialpedagogene var nytilsatt ved skolen, og de to øvrige har arbeidet der i en årrekke. De to sistnevnte pedagogene utviklet den nye modellen for spesialundervisning ved Fjæra skole, vi vil benevne dem som Siri og Lise gjennom oppgaven. I tillegg til *få ansatte*, kjennetegnes modellen med gjennomføring av *intensive kurs*, samt et utstrakt samarbeid mellom partene. Presentasjon er derfor inndelt i kategoriene *bakgrunn, få ansatte, intensive kurs og samarbeid*.

4.1.1 Bakgrunn – *Misnøye i kollegiet*

Kategorien som omhandler bakgrunn inneholder to deler. Den første er en beskrivelse av hvordan spesialundervisningen fungerte før. Herunder hvordan det timeplantekniske styrte spesialundervisningen, og hvordan relasjonen mellom lærer og elev utartet seg. I tillegg omtaler vi utfordringer knyttet til fravær og vikarbruk. Den andre delen omhandler endringsprosessen fra gammel til ny modell for spesialundervisning.

Flere av våre informanter fortalte om misnøye i kollegiet før den nye modellen trådte i kraft. Tilfeldige lærere fikk lagt spesialundervisning i «posten» sin. Flere lærere som ble «plassert» til å undervise i spesialpedagogikk hadde ikke utdanning i emnet, heller ikke i sosialpedagogikk. De var allmennlærere, og ønsket ikke selv å bli pålagt denne undervisningen. Enkelte lærere uttrykte at de var ukomfortable med denne type undervisning, da de ikke anså seg kompetente. En av våre informanter uttrykker seg på følgende måte: «Jeg husker med gru den tiden før, en gang fikk jeg fast spesialundervisning med en gruppe på 4 elever. Jeg følte jeg ikke hadde kompetanse til å undervise». Det rent timeplantekniske var styrende for rammene rundt den spesialpedagogiske undervisningen. Løsningen ble å forenkle eksisterende opplegg, elevene fikk mindre å gjøre, og man hoppet over enkelte oppgaver. Det ble ikke spesialundervisning av det, men mer tilpasset opplæring på mengde. På det meste var det ti lærere involvert i spesialundervisningen, og de hadde elever fra ulike trinn, uttrykker rektor.

Resultatet ble at læreren fikk en svak relasjon til eleven, noe som fikk følger for opplæringen, da dette kan bli en ekstra utfordring for elevens læring. Elevene fikk også en dårlig og fragmentert plan for uka når det kom til spesialundervisningsdelen. Det var mye som skulle passe inn, og spesialundervisningen kolliderte ofte med de praktisk - estetiske fagene. Ved fravær av kontaktlærere ble spesialpedagogiske ressurser brukt som vikar i den ordinære undervisningen, slik at elever som mottok spesialundervisning mistet sine timer. Det fremsto som meningsløst å sette inn vikar i spesialundervisningen, da eventuelle «erstatere» ikke hadde kjennskap til elevene, læringsutbyttet ble derved dårlig. Rektor forklarer sitt profesjonelle problem slik: «dersom det ikke ble satt inn vikarer til spesialundervisning, ville omfanget i vedtaket brytes. Elevene ville da ikke få den undervisningen de hadde krav på, og foreldre ga uttrykk for bekymring om barnet deres mottok undervisning i henhold til enkeltvedtaket».

Rektor forteller om den fleksible modellen for organiseringen av spesialundervisning. Den ble utviklet av to spesialpedagoger ved skolen, Siri og Lise, som hadde stort engasjement og interesse for feltet. De hadde kunnskap og erfaring for å utvikle og iverksette modellen, med støtte fra ledelsen. Siri og Lise forteller at de brant for å endre på spesialundervisningen, de reflekterte og diskuterte, samtidig var de i dialog med ledelsen om hvordan en endring kunne utarte seg. De hadde et ønske om å få det til å fungere bedre. Rektor uttrykker at ledelsen hadde full tiltro til deres kompetanse, slik at da endringene var et faktum fikk de ansvar for all spesialundervisning ved skolen. Deres engasjement førte til utvikling av modellen som nå

foreligger ved Fjæra skole. Det var en lang prosess, hvor de gikk litt på tvers av forventninger til hvordan spesialundervisning skulle være. Det var mye snakk rundt spesialundervisning ved skolen generelt, og Lise og Siri anså det som viktig at elevene ikke skulle bli stemplet. Det var mye som hang igjen fra gammelt av, fra når det eksisterte egne spesialklasser. Under planleggingen av den nye modellen gjennomgikk spesialpedagogene en tankeprosess som endte i en helt ny måte å drive spesialundervisning på. Lise gir uttrykk for at modellen er deres «hjertebar».

De øvrige lærerne ved skolen uttrykte lettelse da Siri og Lise overtok all spesialundervisning ved skolen, og de var trygge på at elevene ble ivaretatt. Spesialpedagogene hadde deltatt i skolens ressursteam, og også arbeidet med tilrettelegging og veiledning av barn i mange år. Den nye modellen trådte i kraft høsten 2010, og ble et system mellom skolen og spesialpedagogene. Den ble et eget utviklingsprosjekt for skolen, der alle deltok i prosessen, og behovet for utviklingen kom fra lærerne selv. Den fremstår nå som en del av skolekulturen.

Det var et felles ønske i kollegiet som førte til endringer av organiseringen av spesialundervisning. Den nye organiseringen av spesialundervisning ble en del av skolekulturen, og de ansatte var stolte av modellen. Det viktigste vi vil ta med videre til drøftingsdelen, er de elementene som omhandler kompetanse hos lærerne, vikarbruk, og timer i spesialundervisning som gikk bort eller ikke fungerte. Relasjoner mellom lærer og elev er også et viktig moment vi vil trekke frem. I tillegg vil vi drøfte endringsprosessen som helhet.

4.1.2 Få ansatte - *De brenner for sitt fagfelt*

Modellen for spesialundervisning ved Fjæra skole innehar få ansatte som et bærende moment. Som en følge av dette har spesialpedagogene en helhetlig oversikt, og kan etablere gode relasjoner til elevene. Rektor påpeker at pedagogene innehar god spesialpedagogisk kompetanse, og utfyller hverandre både når det kommer til det faglige og det sosiale. Utfordringen i tilknytning til modellen, er at den kan sees på som personavhengig.

Per i dag er det tre spesialpedagoger som har ansvaret for spesialundervisningen på skolen, posten utgjør cirka to stillinger tilsammen. Spesialpedagogene er i tillegg medlem av skolens ressursteam, og innehar derfor en helhetlig oversikt over alle elevene som har behov for ekstra hjelp. Det omfatter både elever med enkeltvedtak, samt elever det er meldt bekymring for. Rektor mener elever som henger etter, får et bedre tilbud i forhold til tidligere ved Fjæra

skole. Han beskriver drømmesituasjonen som å ha ressurser til å styrke det spesialpedagogiske teamet i henhold til «gråsonenelevne». Rektor forteller modellen er tidsbesparende og krever mindre administrasjon, da spesialpedagogene har oversikt over alle elevene. Spesielt i møter med faginstanser utenfor skolen, da det ikke er nødvendig å samle informasjon om elevene behov og hvilke framgang de har oppnådd fra forskjellige lærere.

Siri og Lise forteller at de utnytter undervisningstiden på en god måte, som følge av at de har oversikt over alle elevene og deres ulike behov. Dersom en elev er fraværende fra spesialundervisning, enten på grunn av sykdom, eller på grunn av aktiviteter med klassen, vet spesialpedagogene hvilke andre elever som har behov for ekstra støtte. De kan oppsøke elevene, slik at undervisningstiden blir brukt til undervisning. Under våre observasjoner var vi vitne til mye uformell kontakt mellom spesialpedagog og kontaktlærer, gjerne på pauserommet. En konkret situasjon vi observerte i henhold til dette, var da Siri møtte en kontaktlærer i døra til pauserommet. Siri informerte om at en elev var borte, så hun spurte kontaktlæreren om klassen hadde noe ekstraordinært neste time, eller om hun kunne få «låne» en spesifikk elev en liten stund. Kontaktlæreren responderte med: «Ja kom 15 minutter inn i timen, da er vi ferdig med klassesamtalen og elevene sitter og jobber».

Våre informanter mener at få personer involvert i spesialundervisningen, medfører at elevene oppnår en god relasjon til spesialpedagogene. De fremstår som stabile, også i situasjoner der det forekommer en del endringer, slik som overgangen mellom 4. og 5. trinn. Elevene mottar et sammenhengende spesialpedagogisk tilbud, fra bekymringen er meldt og til de går ut av 7. trinn. Siri og Lise fremstår som faste holdepunkt for enkelte av elevene. Vi observerte en episode der en elev deltok på eneundervisning med Siri. Lise kom inn i rommet og eleven reiste seg automatisk, tok sekken på ryggen og fulgte henne ut.

Elevene som mottar spesialundervisning har flere voksenpersoner i skolehverdagen som ser dem, og som de kan søke støtte hos. Våre informanter mener flere voksenpersoner som har kjennskap og gode relasjoner til disse elevene, er en fordel for denne elevgruppen som kan fremstå som ekstra sårbar. Spesialpedagogene følger elevene gjennom hele skoleforløpet, dette sparer kontaktlærerne for mye arbeid og frustrasjon, som kunne oppstått dersom nye lærere overtok også spesialundervisningen ved bytte av klassetrinn. Kontaktlærerne har fagpersonell i form av spesialpedagoger for å diskutere de utfordringene som måtte oppstå. Lise og Siri forteller at de støtter og avlaster hverandre i vanskelige situasjoner.

Spesialpedagogene kan delta på utviklingssamtaler eller andre møter som omhandler elevene,

dersom det er et ønske fra kontaktlæreren, hjemmet eller spesialpedagogen selv. Enkelte av kontaktlærerne opplever en trygghet ved at flere representanter fra skolen kan delta på møter som vedrører elevene.

Rektor ga uttrykk for at lærerne med ansvaret for spesialundervisningen på skolen, er personer som har interesse av, og «brenner for sitt fagfelt». Det er «lett» å heve kompetansen til spesialpedagogene, alt etter hva behovet på skolen er, og om det eventuelt skulle oppstå nye behov. Spesialpedagogene har god kompetanse, og høster stor anerkjennelse og respekt i kollegiet. Kontaktlærerne forteller at de benytter Siri og Lise til rådgiving for hvordan de kan legge til rette for enkeltelever, samt hvordan de skal takle utfordringer når disse oppstår. Rådgivningen omhandler både elever med vedtak om spesialpedagogisk hjelp, samt de øvrige elevene på skolen. Spesialpedagogene kan foreslå tiltak for elever i faresonen før de blir henvist til PPT, samt under utprøving av tiltak i henhold til tiltakshjulet for kommunen. Elever som venter på utredning eller henvisning, kan også delta på kurs eller enkeltgrupper om det er mulighet og plass. Flere kontaktlærere beskriver “gråsoneelever”, og tryggheten de føler ved at spesialpedagogene har disse elevene i bakhodet. En av kontaktlærerne understreker også betydningen av tryggheten på at elevene mottar den hjelpen de trenger, av lærere som har kompetanse, samt gode relasjoner for å ivareta elevene når de forlater klassen.

Siri og Lise ser det som en fordel at de er tre pedagoger om ansvaret. De støtter hverandre, og bytter på å undervise elevene, dersom enkelte perioder fremstår som krevende. De forteller om en episode hvor en elev ble lei og “ikke tålte trynet” til den ene pedagogen. I denne situasjonen kunne en av de andre pedagogene overta for en periode, for på en slik måte imøtekomme elevens behov, slik at hun fikk et fullverdig tilbud på tross av en konflikt med spesiallæreren. Spesialpedagogene er bevisst sine ferdigheter, og anvender hverandres styrker og ressurser, de fordeler blant annet fag etter hvilket kunnskapsnivå de har innen emnet.

I følge rektor, er noen av utfordringene med modellen for fleksibel spesialundervisning ved Fjæra skole, at den kan sees på som personavhengig. Rektor uttaler følgende: «ikke alle kan fungere i en slik jobb... man trenger lærere som tar ledelse i situasjonen, de lærerne som skal jobbe med spesialundervisning må være veldig fleksible. Du trenger en tusenkunstner for å falle inn i den stillingen» Det kan være vanskelig å ansette personer i denne type stilling. Dersom en av spesialpedagogene blir fraværende over lengre perioder vil dette være sårbart for modellen. Rektor sier blant annet at: «det går ikke å ha lærere med historisk høyt sykefravær... med mye av spesialundervisningen på få hender... så det er jo sårbart...så det

brytes jo etter kort tid, om ikke alle enkeltvedtakene, så mange, om noen blir syk lenge». Ved kortere fraværsperioder dekker Trine og Siri opp for hverandre. Det settes sjelden inn vikar, da er det kontaktlæreren til de aktuelle elevene som trer inn i rollen som spesialpedagog. Assistenten kan også flyttes inn i klassen for å ivareta en elevs behov ved fravær av spesialpedagog.

Viktige momenter vi vil ta med oss videre til drøftingsdelen går på relasjoner mellom lærer og elev. Vi vil også se på pedagogenes oversikt over all spesialundervisning på skolen, deres kompetanse, samt den personavhengigheten modellen.

4.1.3 Kurs – *Intensivt arbeid*

Intensive kurs er en viktig del av spesialundervisningen ved Fjæra skole. Spesialpedagogene har utviklet et eget system for å avgjøre hvilke kurs som skal avholdes, samt hvilke elever som skal delta. Kontinuitet i undervisningen, samt variert arbeidsbelastning er fremtredende momenter i kursmodellen.

Lise og Siri fortalte at mye av spesialundervisningen var organisert som intensive kurs på seks ukers varighet. Innholdet i kursene bestemmes ut i fra den enkelte elevs behov. De systematiserer alle elevene når de legger timeplanen om høsten, gruppene blir satt sammen ut i fra elevenes behov, og elever fra hele mellomtrinnet kan bli satt på samme kurs. På småtrinnet forekommer det mer sjeldent at trinnene har kurs sammen, her fungerer det bedre å arrangere flere kurs med samme tema. Det har hendt at en elev fra 4. trinn har deltatt på kurs med elever fra 5. trinn.

Elever som ikke har enkeltvedtak kan også delta på kurs som en del av tilpasset opplæring. Dette gis av spesialpedagogene, ut i fra elevens behov. Deltakelsen blir da en et tilbud, og prøves ut i henhold til tiltakshjulet i kommunen. Elever deltar aldri på kurs uten at foreldrene er informert og har gitt samtykke.

Lise og Siri har definert en grense på 6 elever pr. kurs, men kan ut i fra kjennskap til eleven redusere enkelte grupper til 4 elever, da dette vil være mer formålstjenlig for de involverte parter. Spesialpedagogene har satt en grense for to kurs hver samtidig, slik at det arrangeres maks 4 kurs i løpet av en seks-ukers periode. Det forekommer aldri kurs i august, desember eller mai, da erfaringer tilsier at dette vil være bortkastet. Disse periodene ansees som

«skjermede», da det foregår mye sosiale aktiviteter, og pedagogene anser det som viktigere at elevene deltar på aktivitetene uten avbrudd.

Flere av våre informanter trekker fram at elevene får en helhetlig undervisning med kontinuitet. Det er sammenheng mellom det eleven arbeider med på kursene, og det den arbeider med sammen med klassen. Det er ofte klasses fagplan som avgjør hva eleven arbeider med på kursene, da gruppene var satt sammen fra flere klassetrinn, arbeidet elevene ofte med ulike oppgaver. Elevene har en variert arbeidsbelastning, representert gjennom intensiv jobbing i kursperioder, etterfulgt av rolige perioder uten kurs. Kursordningen motiverer elevene til å gjøre en ekstra innsats, siden de vet at arbeidsbelastningen er stor for bare for en kort periode. De arbeider intensivt med en bestemt problematikk sammen med elever med samme utfordringer.

Videre i drøftingen vil vi se nærmere på hvordan kursmodellen bidrar til sosial inkludering av elevene. Praktiseringen av «skjermede perioder» fra spesialundervisningen er også et element vi vil ta med oss videre. I tillegg er variert arbeidsbelastning sentralt.

4.1.4 Samarbeid - *Vi griper tak i hverandre*

Samarbeid mellom alle involverte parter er en grunnleggende faktor i inkluderende spesialundervisning. Alle våre informanter fremhevet samarbeid som viktig for en velfungerende spesialundervisning, både samarbeid mellom kontaktlærere og spesialpedagoger, samarbeid spesialpedagogene hadde med hverandre samt samarbeid med hjemmet. Samarbeidet strekker seg fra de korte uformelle samtalene, til det mer formelle som omfatter rapport og skriving av IOP.

Samarbeidet mellom kontaktlærerne og spesialpedagogene varierte avhengig av hvor omfattende behovet til den enkelte elev var, samt om det var flere elever i en klasse som hadde enkeltvedtak. Alle rapporter og IOPer ble skrevet i felleskap, men spesialpedagogene fremhevet viktigheten av at det var kontaktlærer som hadde hovedansvar. De formulerte seg slik: «Kontaktlærer er lærer for alle elevene også de med omfattende behov for spesialundervisning».

Bekymringsmeldinger for elevene ble alltid levert skriftlig, på et fastsatt skjema utarbeidet av spesialpedagogene. De begrunnet skriftliggjøringen med behovet for dokumentasjon, samt at kontaktlæreren fikk anledning til å tenke gjennom hva som egentlig var elevens problem.

Spesialpedagogene uttrykte seg slik: «Av og til er det konsentrasjonsproblemer som gir seg utslag i leseproblemer, eller omvendt». Når bekymringsmeldingen leveres skriftlig, sikrer det innholdet, det kommer frem og blir tatt tak i. «Vi har mange ganger fått en muntlig beskjed, når man da snur seg rundt er det glemt, så det må skriftliggjøres».

I de klassene hvor det er flere elever som mottar spesialpedagogisk hjelp, foregår det et tett samarbeid vedrørende arbeidsplaner. En av kontaktlærerne beskriver et system hvor de lagrer ukeplanene på minnepenn. Kontaktlæreren skriver så inn ukeplanen og arbeidsplanen for klassen, deretter endrer spesialpedagogen arbeidsplanene til de elevene som skal ha den tilpasset. Bruk av minnepenn er et bevisst valg, da skriftlig materiell vedrørende enkelte elever kan inneholde en del sensitiv informasjon. Spesialpedagogene og de kontaktlærerne dette angår, velger da å avstå fra å lagre dokumentene i «min sky» som ellers er vanlig praksis på skolen. På andre trinn med færre elever som mottar spesialundervisning sender spesialpedagogene plan over hva elevene skal arbeide med over til kontaktlærer, slik at han kan utarbeide den tilpassede arbeidsplanen.

Kontaktlæreren forteller at hele klassen mottar ukeplanen samtidig, og den blir gjennomgått i fellesskap. Det hender elever blir tatt ut av timen før ukeplanen er gjennomgått, da blir dette utsatt, eventuelt gjennomgått av spesialpedagog. Gjennom ukeplanen kan kontaktlæreren sette seg inn i hva elevene med tilpasset plan arbeider med når de deltar på grupper utenfor klassen.

Kontaktlærerne mottar en kurstimeplan hver 6. uke fra spesialpedagogene, der det går frem hvilke elever som skal delta på kurs i denne perioden, samt når kursene skal avholdes. Slik får kontaktlæreren en oversikt over når elevene er ute av klassen til enhver tid. De elevene som ønsket det kunne motta oversikt over når de skulle delta på kurs, men ikke alle ønsket, eller hadde utbytte av det.

Det forekom ingen faste, formelle møter mellom kontaktlærerne og spesialpedagogene, enkelte uttrykte dette som et savn, mens andre framholdt det som positivt. Det var et utstrakt muntlig samarbeid alt etter behov, i forhold til hendelser som oppsto underveis i skoledagen. Eksempler på praktisk samarbeid mellom spesialpedagoger og kontaktlærere, kunne være avtaler dersom det var behov for å endre kurstidspunkt, eventuelt klassens timeplan for å sikre at elever som var ute på gruppe fikk med seg de sosiale aktivitetene. I tillegg forekom det samarbeid rundt innholdet i fagstoffet.

Vi observerte blant annet en situasjon hvor en klasse skulle ha Power Point presentasjon. En av elevene hadde deltatt på kurs og arbeidet med presentasjonen. I friminuttet før kursøkten møttes en kontaktlærer og spesialpedagog. Kontaktlæreren forteller at de skal starte med presentasjoner i denne økten, og lurte på om eleven var klar til å fremføre sin presentasjon. Avtalen ble at kontaktlæreren kom og hentet eleven når det ble hans tur, i tillegg skulle eleven delta i klassen de ti første minuttene av økta, slik at han fikk med seg felles informasjon. Eleven kom da etter ti minutter inn i kursøkten, og jobbet aktivt sammen med gruppen til han ble hentet inn til klassen. Han holdt presentasjonen sin, og var da borte fra kurset den avtalte tiden, før han kom tilbake og fortsatte arbeidet.

Under observasjoner, oppfattet vi at pedagogenes samarbeid med elevene dreide seg om det faglige, samt tidsaspektet for gruppeundervisning. Det som utpekte seg her var det utstrakte samarbeidet rundt elevenes sosiale behov, slik som når en elev egentlig skulle ut på en liten gruppe, men i stedet ønsket å være sammen med klassen. Stort sett alle våre observasjoner av gruppeundervisning, forekom det at elever kom litt senere inn til timen, eller forlot litt tidligere. Her var det sosiale hensyn som lå til grunn, for eksempel at eleven fikk delta på en samtale med klassen, rundt hendelser som hadde forekommet i friminuttet.

Hovedsakelig var det kontaktlærer som sto for samarbeidet med hjemmet, men her kunne spesialpedagogene delta på møter om det var ønskelig fra noen av partene. Samarbeid med hjemmet ble også fremhevet som viktig ovenfor de elevene som ikke ønsket å delta på mindre grupper separert fra klassen. En av forutsetningene for å lykkes med organiseringen av spesialundervisning var spesialpedagogenes samarbeid. Det ble understreket som viktig at Lise og Siri trivdes med å arbeide sammen, og at de utfylte hverandre. Spesialpedagogene fortalte også at de kjenner hverandre godt, og har arbeidet lenge sammen, noe som er nyttig i forhold til «sårbarheten med å jobbe med denne typen barn, man kan bli litt “oppbrukt” innimellom». I slike situasjoner er det fint å kunne bytte på arbeidsoppgaver, samt ha kolleger å diskutere situasjonen med.

Det viktigste vi vil ta med videre er hvordan samarbeid legger grunnlaget for en helhetlig undervisning for elever som mottar spesialundervisning. Hvordan ansvarsfordelingen mellom spesialpedagoger og kontaktlærere bidrar til klassetilhørighet vil vi også drøfte videre. Spesielt det uformelle muntlige samarbeidet mellom kontaktlærer og spesialpedagog fremstår som viktig.

4.2 Sosialt innhold i spesialundervisning - *Det må skapes rom for ulikhet*

Vi har sett på det sosiale innholdet i spesialundervisningen tilknyttet inkludering, da dette er et bærende moment i vår problemstilling. Da vi startet våre undersøkelser, var vi spesielt ute etter lærernes intensjoner for inkludering av elevene. Vi så etter hvordan de ivaretok elevenes behov for sosial tilhørighet, og hvordan samhandlingen mellom ordinær og spesialundervisning foregikk

4.2.1 Holdninger og åpenhet – *Åja, har du dysleksi?*

Kontaktlærerne understreker viktigheten av å inkludere elevene i både klassen og skolemiljøet. Det arbeides kontinuerlig med holdninger og åpenhet. Både kontaktlærerne og spesialpedagogene anser åpenhet som en viktig faktor i arbeidet med inkludering. Dersom en elev har problemer, dekkes det ikke over. Elevene må først og fremst lære seg å akseptere hva de sliter med selv. De skal være bevisste på hvorfor de trenger ekstra hjelp, og det skal være helt greit å uttrykke dette åpent til andre. Spesialpedagogene understreker viktigheten av at de elevene som mottar spesialundervisning har *spesifikke* utfordringer, og ikke generelle vansker. Lise gir følgende uttalelse om elevenes utfordringer: «Det er ikke barna som er spesielle, de har ikke spesielle behov, men de har noen behov som er spesielle». Siri uttrykker at elevene ikke skal føle seg dumme, men vite at de sliter med en eller flere *spesifikke* ting. Dette arbeides det med helt ned på småtrinnet, og det diskuteres åpent i hel klasse. Alle er med. En av kontaktlærerne eksemplifiserer en måte hun snakker med klassen på: «Vi er alle forskjellige, noen sliter med lesing, andre med å komme tidsnok inn til timen. Noen går fort på ski, mens andre trenger mer tid, alle har både styrker og svakheter». Dette er en måte å fokusere, samt synliggjøre ulikheter på. Videre uttaler en annen kontaktlærer: «Det er viktig at læreren tar det (utfordringene til den enkelte elev) opp og er åpen, det at læreren er åpen ufarliggjør det, for elevene vet, han sliter med det og hun sliter med det, det er et gjennomsliktig miljø på alle måter».

Flere av våre informanter uttrykker viktigheten av at det arbeides aktivt med holdninger, både hos elever som mottar spesialundervisning, kontaktlærere og de øvrige elevene. Dette er viktig for å unngå stigmatisering når elever tas ut av klassen for å arbeide med det de spesifikt har behov for. Lise forteller at for å motivere og inkludere ytterligere, får elever som mottar

spesialundervisning av og til ta med seg klassekamerater. Elevene ønsker å delta på kurs eller timer i regi av spesialpedagogene, da dette fremstår som et høystatus tilbud. Vi observerte en situasjon i forkant av en undervisningsøkt. Lise møter en elev, som ikke har enkeltvedtak, i garderoben. Her informerer Lise om at eleven skal delta på gruppen denne timen. Eleven lyser opp i ansiktet og uttrykker «yessss» samtidig om han gjør en jublende bevegelse med armen. Et annet eksempel vi observerte var en undervisningsøkt, der det gjensto 15 minutter av økten. Elevene fikk tilbud om å gå tilbake til sine representative klasser for å arbeide videre der, men de valgte å bli sittende.

Våre informanter hevder at den delen av skolekulturen hvor det å snakke åpent rundt utfordringene til elevene, er med på å danne et viktig grunnlag for spesialundervisningen. Elevene får innsikt i både egne og andres utfordringer, og en forståelse for at alle er forskjellige, vi har ulike styrker og svakheter. Det var enighet rundt at åpenheten ved skolen bidro til at elevene tok hensyn til hverandre, og de blir inkludert på hver sin måte. Spesialundervisningen fremstår ikke som mystisk, og det blir ikke «hvisket i krokene», åpenheten bidrar til en felles forståelse av enkelte elevers spesifikke utfordringer. En av kontaktlærerne uttrykker: «Ved å ta utfordringene frem i lyset er det ikke noe å erte for».

Våre informanter uttrykker at åpenheten legger grunnlaget for gode holdninger i skolemiljøet, og at holdningsarbeidet foregår kontinuerlig på alle klassetrinn. Kontaktlærerne forteller at de arbeider med egne holdninger, da disse vil være avgjørende for hva de formidler til elevene. Gjennom våre observasjoner opplevde vi at de ansatte omtalte elevene positivt, og vi hørte aldri ordene «spesialundervisning» i bruk ovenfor elevene. Alt ble omtalt som undervisning, enten gruppeundervisning, eller at en elev fikk beskjed fra en av spesialpedagogene at: «Du skal være sammen med meg denne timen». Elever med enkeltvedtak mottar spesialundervisning gjennom hele skoleforløpet, enten de er inne med klassen, ute på gruppe eller ved eneundervisning. Spesialpedagogene understreker at elevene har spesifikke utfordringer, og ikke generelle vansker. Siri forteller om felles sosiale aktiviteter for elever som mottar spesialundervisning. I forbindelse med en slik samling, forteller Lise at hun overhørte en samtale mellom elevene: «Har du også vært hos PPT?» «Åja... Har du dysleksi?» Spesialpedagogene mener det kan bety mye for en elev som nylig har mottatt en diagnose, og se at han kule gutten på 7. trinn har samme utfordringer.

Åpenhet og holdninger danner et viktig grunnlag for inkludering. Praksisen med sosiale aktiviteter for elever som mottar spesialundervisning, samt at denne undervisning fremstår som ett høystatusstilbud vil vi videreføre i drøftingsdelen.

4.2.2 Sosialisering – *Dum og umulig å leke med?*

Spesialpedagogene forteller om ulike aktiviteter de gjør sammen i skoletiden. Elevene baker på skolekjøkkenet eller spiller «Alias», elevene ser ikke læringen i dette, de synes det bare er gøy. Siri informerer om at det er populært å få være med når det skal forberedes til foredrag i klassen, da får elevene ekstra hjelp til Power-Point og fremføring, de ser verdien i det. En av kontaktlærerne opplever at elevene kan delta på prøver, og hevde seg på lik linje med de øvrige elevene. Når de deltar på gruppeundervisning får de forberedt seg til prøven. Når resultatet foreligger, kan de delta aktivt i samtalen sammen med de øvrige elevene.

Kontaktlærere tilrettelegger for at alle kan delta i klassesamtaler. Vi observerte en norsktime, der målet for klassen omhandlet helsetninger og leddsetninger. En elev med IOP hadde egne mål, som omhandlet hva en setning var. Under klassesamtalen startet kontaktlæreren timen med å spørre: Hva er en setning? Slik fikk alle elevene delta i samtalen på en likeverdig måte, da læreren tilpasset undervisningen.

Lise og Siri hevder at den fleksibiliteten modellen for spesialundervisningen innehar, gjør det mulig for dem å imøtekomme elevene når de ber om det. De fortalte om en elev som ikke ville forlate klassen, fordi de skulle se på TV2 skole. Responsen han fikk var: «Ja, ok, bare du se på TV2 skole, så kommer du etterpå» Vi har observert at elever får delta på aktiviteter i klassen, og at spesialpedagogen da snur om på sin timeplan, slik at eleven får «tatt igjen det tapte».

Spesialpedagogene prøver å imøtekomme elevenes sosiale behov. Under intervju uttrykte Lise følgende: «...og møte dem, for det handler også om å møte dem, kanskje noen ganger på halvveien, og andre ganger helt en kort periode». Når klassen skal gjøre noe hyggelig tas ikke elever ut. «Trivselsfagene», slik som kunst og håndverk, mat og helse, gymnastikk og musikk er «skjermede fag», her tas det aldri, eller sjelden elever ut. Da er det i så fall en elev som ikke ønsker å delta selv. Det å skape felles referanser, samt en «felles klassehistorie» er med på å skape et inkluderende klassesamfunn, hevder Lise og Siri. Vi observerte en uke med sosiale aktiviteter, der elever fra alle trinn var representert. Spesialpedagogene fikk timeplanen for

disse aktivitetene, og tilpasset spesialundervisningen deretter. Dersom elevene mistet kursøkter i en periode, slik at nødvendig opplæring ikke forekom, fikk de raskt tatt igjen «det tapte».

Spesialpedagogene satt sammen kursene ut i fra elevenes behov, her jobbet elevene intensivt i seks uker. Flere av våre informanter fremholder kursmodellen som positiv for inkludering, da den bidrar til å utvikle og bygge opp elevenes selvtillit. Terskelen blir lavere for å delta i muntlige aktiviteter, og de får øvd seg i å holde presentasjoner. Når elevene føler mestring innad i gruppen, øker selvtilliten, og de kan prøve seg på en presentasjon i hel klasse. Lise forteller at elevene arbeider mye sammen i grupper, her lærer de seg å ta ansvar for sin del av arbeidet, og at deres bidrag er viktig, de lærer seg sosiale «spilleregler». Enkelte elever vil skille seg mer ut enn andre. De kan ha sosiale hemninger, men da det jobbes kontinuerlig med holdninger og aksept for forskjellighet, er alle elevene akseptert og inkludert på sin måte. De viser omsorg og bryr seg om hverandre.

En kontaktlærer sier følgende om elever med sosiale utfordringer: «Om de andre elevene ingenting vet, så blir han bare dum og umulig å leke med, om de vet, så tilpasses leken slik at alle kan være med». Spesialpedagogene forteller at de har oversikt over alle elevene, og de setter sammen grupper som fremmer inkludering og skaper vennskap på tvers av trinn. Siri forteller om ei jente fra et lavere klassetrinn, som hadde vanskelig for å akseptere diagnosen sin. Hun ble satt på gruppe med ei eldre jente som hadde høy sosial status, men slet med de samme utfordringene som den yngre jenta. Vi observerte at elevene ble hørt og tatt på alvor. Et eksempel omhandlet en elev som kom med innspill om en dokumentar. Filmen omhandlet samme tema som elevene arbeidet med. Siri tok med innspillet videre til kontaktlærer, slik at klassen kunne se dokumentaren i fellesskap. Dette viser at elevene blir hørt, og tatt på alvor.

En av kontaktlærerne forteller om leksekurs i regi av spesialpedagogene. Her får de elevene som trenger ekstra hjelp og motivasjon anledning til å gjøre leksene sine under kyndig veiledning. Dette er elever som ikke har mulighet til å få gjort leksene hjemme, så istedenfor å ta de vekk, ble det gitt tilbud om en halvtimes leksehjelp. Kontaktlæreren mener dette fremstår som en nyttig form for hjelp, da elevene får mulighet til å «henge med» og føle mestring. Om til leksekurset uttrykte Lise seg slik: «Han som fikk det først fikk helt hetta på lekser, han knøt seg, fordi han følte han aldri var ajour. Men da han fikk den halvtimen i uken, og fikk startet, så han at det ikke var så ille mye». Lise mener det var mentale sperrer som

løsnet, og da eleven følte mestring og fikk gjort mer, ble det også gitt mer lekser etterhvert. Det deltok også elever som ikke mottok spesialundervisning på leksehjelpen.

De hendelsene som er beskrevet i denne delen, vil vi ta med videre, og drøfte opp mot inkludering. Fokuset på elevenes sosiale behov vil fremtre som viktig. I tillegg er praksisen med “skjermede fag”, samt at kursene bidrar til økt muntlig aktivitet i klassen elementer vi tar med videre.

4.3 Sammendrag

Vår innsamling og bearbeidelse av empiri, har ført til at vi har fått et innblikk i hvordan Fjæra skole organiserer sin spesialundervisning. Vi har forsøkt å se intensjonene til personalet med tanke på å ivareta elevene. Lærernes tanker og handlinger rundt inkludering av elever som mottar spesialundervisning, har vært viktig under vår bearbeidelse av empiri.

Vi mener spesialundervisningen på Fjæra skole inneholder to dimensjoner. Disse omfatter organisering og sosialt innhold, da vi mener dimensjonene støtter, samt bygger opp under hverandre. Det er viktig å ha kjennskap til det organisatoriske, for å kunne forstå det innholdsmessige. Samtidig henger delene tett sammen, og enkelte hendelser har vi vært usikre på hvor vi skulle plassere. I drøftingsdelen blir denne sammenhengen tydelig, da alle delene sees i lys av sosial inkludering.

Under organisering av spesialundervisning fremholder vi de fire kategoriene: *bakgrunn, få ansatte, kurs, og samarbeid*. Disse fremstår som viktig for å beskrive spesialundervisningen ved Fjæra skole. *Få ansatte* og *kurs* er kjernen i organiseringen, og våre informanter trekker dette frem som et kjennetegn ved modellen på skolen. *Få ansatte*, handler i hovedsak om hvordan tre spesialpedagoger har ansvaret for all spesialundervisning ved skolen.

Spesialpedagogene hadde oversikt over alle elevene, og fikk utnyttet undervisningstiden til undervisning. I tillegg hadde de god kompetanse og mottok kompetanseløft etter behov. På bakgrunn av kompetansen og anerkjennelsen blant kollegaene, ble de brukt som rådgivere av kontaktlærerne. Spesialpedagogene hadde mulighet til å bygge gode relasjoner til elevene, da de fulgte dem fra bekymringen var meldt, og frem til utgangen av barneskolen. Relasjoner vil vi drøfte videre i oppgaven. Med tre personer som har ansvaret for all spesialundervisning, fremstår den som personavhengig og sårbar. *Få ansatte* som organiseringsform, og de følgene dette utgjør i praksis, vil vi se på videre i drøftingsdelen.

Intensive kurs handlet om segregerte tiltak i form av grupper, der tema, elevsammensetning, eller tidspunkt varierte ut fra behovet til eleven. Ved tanke på kurs, vil vi drøfte organiseringen med intensive kurs og hvordan dette påvirker sosial inkludering. Et viktig moment med intensive kurs, er at det også oppstår kursfrie perioder. Praksisen med skjermede perioder er også et viktig moment vi vil ta med videre. *Bakgrunnen* beskriver bakteppet for utviklingen av den nye modellen, samt gir oss en forståelse av de utfordringene som eksisterte rundt spesialundervisning. Kollegiet ved Fjæra skole, hadde et felles ønske vedrørende endringer som omfattet organiseringen av spesialundervisningen. Spesialundervisningen slik den fremstår i dag, ble formet over en periode, og ble etter hvert en del av skolekulturen. Det viktigste vi vil ta med videre til drøftingsdelen er de elementene som omhandler kompetanse hos lærerne, vikarbruk, samt timer i spesialundervisning som gikk bort eller ikke fungerte. I tillegg vil vi drøfte endringsprosessen som helhet.

Samarbeid mellom de ulike aktørene i skolen fremstår som sentralt i en fleksibel organisering, og er viktig i forhold til elevenes helhetlige skolehverdag. Vi kan trekke frem samarbeid som grunnlaget for en velfungerende undervisning, og vi vil drøfte dette i forhold til elevenes helhetlige skolehverdag. Vi vil se på ulike samarbeidsformer som ble brukt, samt hvordan dette tilrettela for å se hele eleven.

Sosialt innhold handler om livet på skolen, og om elevenes hverdag. Arbeidet med åpenhet og holdninger sto frem som grunnleggende på Fjæra skole. Vi har beskrevet flere eksempler på deres arbeid med åpenhet og holdninger, og vil drøfte hvordan disse kan påvirke sosial inkludering. Holdninger og åpenhet la grunnlaget for elevenes aksept for seg selv, samt medelever, og flere trekker frem viktigheten av å dra utfordringene frem i lyset. Sosialisering handler i stor grad om å ta elevene på alvor, og imøtekomme deres behov. Det handler mye om hvordan Fjæra skole tilrettelegger for sosial deltakelse, både i klassefelleskapet og i alternative felleskap for elever som mottar spesialundervisning. Her kommer også praksisen med skjermede fag frem som sentralt med tanke på inkludering.

5. Drøfting

I dette kapitlet vil vi drøfte sentrale elementer fra empirien opp mot vårt teoretiske grunnlag. Vår stemme vil være synlig gjennom hele drøftingsdelen. Drøftingen er strukturert i samsvar med empirikapitlet, da vi har valgt å følge samme inndeling. Sammenhengen mellom empiri og drøfting skal komme frem, slik at våre tolkninger kan etterprøves. Vi har sett på hvordan Fjæra skole fremstår når det kommer til å ivareta sosial inkludering.

5.1 Organisering av spesialundervisning

5.1.1 Bakgrunn

Tidligere organisering av spesialundervisning ved Fjæra skole, samsvarer med de realiteter som framkommer i rapport nr. 9 (Nordahl og Hausstätter, 2009). Lærere som ikke hadde spesialpedagogisk kompetanse, eller ønsket å arbeide med disse elevene ble satt til å ha slike timer. I følge rapporten (ibid.) hevdet 12 prosent av skolelederne at lærere som underviste i spesialundervisning svært sjelden behersket oppgaven. Vi mener det er en sammenheng mellom ønsket en lærer har om arbeid innen det spesialpedagogiske feltet, og hvordan oppgaven blir utført. Det kan tenkes at de lærerne som utdanner seg innen spesialpedagogikk, er lærere som ønsker å arbeide innen fagfeltet, samt har interesse av det.

På Fjæra skole fremsto det som et problem at de spesialpedagogiske ressursene ble brukt som vikarer i ordinær undervisning, og elever som mottok spesialundervisning mistet timer de hadde rett på. Dette samsvarer med rapport nr. 9 (Nordahl og Hausstätter, 2009) der 25 prosent av lærerne hevder at lærere fra spesialundervisningen alltid eller ofte blir benyttet som vikarer. Elevene på Fjæra skole mistet timer med spesialpedagogisk hjelp, dersom spesiallæreren var syk. Hvor mange timer som går bort på landsbasis i forhold til sykdom er usikkert. Ved en slik praksis er det en fare for at omfanget i enkeltvedtaket brytes, samtidig er det lite hensiktsmessig å bruke lærere uten relasjoner til elevene som vikar i spesialundervisningen. Her ligger det en konflikt i om enkeltvedtaket skal oppfylles, uten at fokuset på innhold blir fremtredende. Generelt ser vi at beskrivelsene av hvordan spesialundervisningen fungerte på Fjæra skole før, samsvarer med forskning rundt temaet.

Utviklingen av den nye modellen for spesialundervisning var det i hovedsak Lise og Siri, med støtte i ledelsen som sto for. De hadde engasjement, interesse, kunnskap og den erfaringen som trengtes for å utvikle og iverksette modellen. Gode enkeltlærere, eller dyktige ledere kan aldri endre en skolekultur alene (Irgens, 2012:229), men hele skolekulturen må endres gjennom systematisk samarbeid og samordnet innsats (Haug, 2014:41). Vi er usikre på om endringsprosessen var et felles prosjekt på skolen, der formålet var en bedre spesialundervisning. Fremsto det mer som et mål for Siri og Lise, der kontaktlærerne var lettet over endringen, da de ikke lengre trengte å ha spesialundervisning? Tiller (1986 referert i Imsen, 2009) mener at når endringer i struktur og rammer kan oppdages gjennom at fremtidige handlinger blir påvirket, er det skoleutvikling. Ved Fjæra skole kan vi tydelig se at de endringer som ble gjennomført i spesialundervisningen, har påvirket de handlingene som foreligger innenfor dette området i dag.

Hvilke overordnede perspektiver skolen anvender på tilpasset opplæring og spesialundervisning, vil speiles i skolekulturen, og derved være avgjørende for deres organisering. Vi anser det som viktig at spesialundervisningen fremstår som en del av skolekulturen, slik at den inngår som en naturlig del av en helhetlig undervisningsplan. Rektor ved Fjæra skole uttalte følgende: «Når tingene sklir av seg selv, er det et tegn på at det er blitt en del av skolekulturen». Dette var en uttalelse som omhandlet spesialundervisningen ved skolen, i forhold til den nye, fleksible modellen som var falt på plass. Vi mener spesialundervisningen ved Fjæra skole inngikk som en del av skolekulturen, og ble positivt fremhevet. Grunnlaget for positiviteten i kollegiet, tror vi i høy grad var forårsaket av deres egen deltakelse i utviklingen av modellen. Samtidig er det viktig å ha en bevissthet rundt innovativt arbeid, og ikke stagnere i utviklingen av egen skolekultur, selv om man anser seg fornøyd med for eksempel spesialundervisningen slik den fremstår i dag. Skolekulturen blir utsatt for ytre påvirkning, og vil være i stadig endring, derfor må skoleutvikling fremstå som en kontinuerlig prosess.

De ansatte var stolte over å ha vært med på omleggingen av spesialundervisningen ved skolen. Da tidligere opplevelser knyttet til spesialundervisning var negative for enkelte ansatte, følte de seg nå trygge på at spesialundervisningen ivaretok elevenes behov. De ansatte uttrykte også lettelse over at de nå fikk anvendt sin kompetanse, samt praktisert denne innenfor sine respektive felt. Læreren utgjør den viktigste faktoren i skolehverdagen til elevene, for å ivareta, samt tilpasse deres sosiale og faglige behov. Vi fremholder en skolekultur der lærerne får anvendt sine ressurser, ut fra kompetanse og interesse. En slik

skolekultur vil være best i stand til å arbeide mot de intensjoner som fremkommer rundt inkluderingsbegrepet. På den andre siden kan man ikke bli for «komfortable» i sine roller, men stadig opprettholde et kritisk blikk, samt være åpne for nye impulser. Selv om man er fornøyd, og har oppnådd en inkludering i forhold til intensjonene, må man være bevisste på at inkluderingsbegrepet fremstår som en ideologi.

5.1.2 Få ansatte

Den nåværende modellen for spesialundervisning ved Fjæra skole, består av tre spesialpedagoger som har ansvar for all spesialpedagogisk virksomhet. Vi mener dette har betydning for den sosiale inkluderingen av elevene, da relasjonsbygging er viktig i forholdet mellom lærere og elever. På Fjæra skole fremholder de som en fordel at, spesialpedagogene har mulighet til å bygge gode relasjoner til eleven, i motsetning til tidligere da relasjonene mellom elev og spesialpedagog ofte var svak. Dette stemmer overens med forskning da, ulike undersøkelser av relasjoner mellom elever og lærere foreligger med forskjellige resultater (Drugli og Larsson, 2009 referert i Mangner m.fl., 2013; Haug, 2009; Nordahl og Hausstätter, 2009). Vi mener relasjonen elevene som mottar spesialundervisning ved Fjæra skole, har til pedagogene, har betydning for elevens skolehverdag. Yngre elever har bedre relasjoner til sine lærere sammenlignet med eldre elever (Crosnoe, Johnson og Weinsten, 2004 referert i Mangner m. fl., 2014:80). Det er i den sammenheng en fordel at de spesialpedagogene elevene møter, er de samme gjennom hele barneskolen.

Spesialpedagogene på Fjæra skole bidrar til at elevene blir en del av klassefelleskapet ved å legge til rette for deltagelse i sosiale aktiviteter. Det er gjennom deltagelse i klassefelleskapet eleven oppnår sosial inkludering i skolen. Relasjoner fremstår som viktige i forhold til prinsippet om en inkluderende opplæring (NOU, 2009:15). Gjennom god kjennskap til elevene har lærerne mulighet å ta hensyn til deres sosiale behov. Vi mener relasjonen spesialpedagogene har til elevene, er avgjørende for sosial inkludering. På den andre siden kan elever som mottar spesialundervisning ha en dårligere relasjon til sine lærere sammenlignet med andre elever, noe av årsaken kan være at de har flere lærere og forholde seg til. Det kan tenkes at relasjonsbyggingen til spesialpedagogene kan gå på bekostning av relasjonene til kontaktlæreren. Da spesielt for elever som tilbringer mye tid sammen med spesialpedagogen. Når det kommer til inkludering er det relasjonen mellom kontaktlærer og elever som avgjør hvordan den sosiale samhandlingen i klassefelleskapet fungerer. Det er i

klassefelleskapet elevene har venner, og disse relasjonene fremstår som viktigere enn relasjonene til lærerne (Overland, 2007)

Lise og Siri innehar spesialpedagogisk kompetanse, og interesse for faget. I følge Tetler (2009, referert i Nordahl og Hausstätter, 2009) er det ingen formelle krav til spesialpedagogisk kompetanse for lærere som utfører spesialundervisning. Den kompetansen spesialpedagogene innehar, er viktig for hvordan de utfører spesialpedagogiske tiltak i forhold til elevene. Spriket mellom intensjonene og de faktiske realiteter ansees som stort. Haug (2014) mener at deler av spriket kan tettes ved faglig kompetanse i personalet på skolen, samt det spesialpedagogiske hjelpeapparatet.

Spesialpedagogene ved Fjæra skole strekker seg mot intensjonene om en inkluderende skole, da kompetanse utgjør en viktig faktor. Elever som mottar spesialundervisning er en stor og variert gruppe, og spisskompetanse i forhold til enkeltelever er avgjørende for sosial inkludering. Spesialpedagogene blir kompetansehevet etter behov, dermed sikrer Fjæra skole at alle elever har fagutdannede pedagoger som ivaretar deres interesser. Inkludering er en kontinuerlig prosess, derfor må lærerne søke nye impulser, være utviklingsorientert, samt bevisste på arbeidet rundt elevens sosiale utvikling. Kontaktlærerne nyter godt av spesialpedagogenes kompetanse, da de blir brukt til rådgivning og veiledning.

Kontaktlærerens mulighet til å søke rådgivning kan være avgjørende for hvordan de takler utfordringer i klassen (Håsten og Werner, 2014). På den andre siden hevder Haug (2014) at for å realisere intensjonene om en inkluderende skole må det befinne seg kompetanse i alle ledd. Den kompetansehevingen Fjæra skole foretar av spesialpedagogene, kan tenkes går på bekostning av kontaktlæreren behov for kompetanse innenfor aktuelle områder som eksisterer i den enkelte klasse.

For de ulike lærerkompetansene, er det relasjonskompetansen og ledelseskompetansen som er viktig i forhold til sosial inkludering. Relasjonskompetansen handler om elevaktivering, elevmotivering samt evnene til å ta hensyn til ulike elevforutsetninger. Ledelseskompetanse, handler om tydelig ledelse i undervisningsarbeid, samt det å se eleven og den enkeltes forutsetninger for å lykkes i skolen (Dansk Clearinghouse referert i NOU 2009:199). Ved å dele opp lærerkompetanse på denne måten mener vi det blir tydelig at kontaktlærer trenger kompetanseløft på lik linje med spesialpedagogene, da spesielt kompetanse når det kommer til å ta hensyn til ulike barns elevforutsetninger, samt å ha tydelig ledelse i undervisningsarbeid.

Siri og Lise har en helhetlig oversikt over alle elever som har behov for ekstra støtte ved skolen. «Gråsonelver» er med i oversikten spesialpedagogene innehar, og de innlemmer elevene på kurs og grupper, samt gir de ekstra hjelp i situasjoner der de opptrer inne i klassen. OECD (2006 referert i NOU 2009:63) hevder at Norge ikke har strategier for å følge opp elever som henger etter. På Fjæra skole har de utviklet en strategi for å hjelpe disse elevene, selv om det ikke foreligger enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp. Rektoren på Fjæra skole deler bekymringen med rektorer ellers i landet (NOU, 2009:63) vedrørende elever med ekstra behov, men uten enkeltvedtak. Han uttrykker et ønske om å kunne ha ressurser i det spesialpedagogiske teamet for å sikre at disse elevene blir ivaretatt bedre enn i dag.

Rektor ved Fjæra skole, uttrykker at utfordringene ved modellen for spesialundervisning er at den kan sees på som personavhengig. Både rektor og spesialpedagoger trekker frem at ved lengre sykefravær blir personavhengigheten tydelig, og det er utfordrende å finne lærere som kan bekle stillingene. Vi ser andre utfordringer som kan oppstå i forbindelse med at spesialundervisningen blir ivaretatt av få personer på en skole. En av dem er utviklingen av skolekultur. I følge Hargreaves (1996.2004 referert i Jenssen og Roland, 2014) kan det oppstå undergrupper av ansatte på en skole, der de ulike undergruppene har forskjellige oppfatninger av hvordan inkludering skal ivaretas. Vi mener at ved få ansatte som innehar ansvar for spesialundervisningen, er det en fare for at de utvikler seg til en sterk undergruppe blant personalet. Siden spesialpedagoger og kontaktlærere har ulike ståsted ved skolen, kan de utvikle forskjellig syn på inkludering. Vi opplevde at Siri og Lise *var* spesialundervisningen ved Fjæra skole, derved var den personavhengig. Ved en sterk sentrering av spesialundervisning mener vi det er en fare for at kontaktlærerne definerer seg ut av de elever som har spesialundervisning. For å motvirke dette var Siri og Lise klare på at kontaktlæreren også var kontaktlærer for elever som mottok spesialundervisning. Kontaktlæreren engasjerte seg i elevene blant annet gjennom IOP og rapportskriving. Det kan være en fare for at motivasjonen for ønsket om spesialundervisning som segregerte tiltak, var kontaktlærerens ønske om ro i klassen (Magner m. fl. 2013:49)

5.1.3 Kurs

Kursmodellen på Fjæra skole, virker positivt når det gjelder sosial inkludering. Det er elevenes behov som står i sentrum og avgjør innholdet og tidsmessig plassering av kursene. Elevene gis mulighet til å delta i det sosiale fellesskapet i klassen, samtidig som de blir hørt

vedrørende sine behov. I følge Haug, (2011:101) oppfattes segregering som negativt og strider mot ideene om sosial rettferdighet, likhet og likeverd. Når det kommer til inkludering er det retten til å være forskjellig innenfor fellesskapet skolen utgjør, som er sentralt (NOU:2009). Elevene på Fjæra skole opplever å bli tatt på alvor vedrørende sosiale behov, dette er sentralt med hensyn til sosial rettferdighet. Likhet og likeverd kan oppnås nettopp gjennom forskjellsbehandling. Rektorer og kontaktlærere fremholder at segregerte tilbud gjennom organisatoriske løsninger er inkluderende (Nordahl og Hausstätter, 2009:135) Vi kan tenke oss at segregerte undervisningstilbud fremstår positivt når elevene blir tatt på alvor og hørt med hensyn til sine sosiale behov. Samtidig vil segregerte undervisningstilbud være med på å bringe elevene bort fra fellesskapet de skal inkluderes i.

Planleggingsfasen av spesialundervisningen for hvert skoleår baserte seg på hver enkelt elevs utfordringer, og Fjæra skole utarbeidet årsplanene med dette som utgangspunkt. Siri forteller at de arbeider ut i fra de vanskene hver elev innehar. Ved en individuell forståelse, vil det være feil og mangler hos den enkelte elev som er utgangspunktet for spesialundervisning (Tangens, 2008 referert i NOU, 2009). Samspillet mellom eleven og miljøet rundt, vil da ikke ha betydning for elevens vansker. Selv om utgangspunktet for planleggingen av spesialundervisningen har et vanskefokus hos elevene, er det tre elementer som styrer blant annet de intensive kursene, elevenes faglige forutsetninger, behovet for sosial tilhørighet i klassen, samt temaet klassen arbeider med. Elevenes faglige behov styrer sammensetningen av kurs, samt hvem som skal delta på de ulike kursene. Det er den sosiale tilhørigheten som styrer tidspunkt for når kurset skal være. I tillegg styrer klassens faglige tema deler av innholdet i kurset. Ved å ta alle tre elementer med i planlegging av intensive kurs sikrer Fjæra skole at de ivaretar hele eleven. Selv om spesialpedagogene har fokus på vansker når de planlegger de intensive kursene, viser helhetstenkningen at de har en relasjonell forståelse av spesialundervisning (Tangen, 2008 referert i NOU, 2009)

Fjæra Skole har en praksis med skjermede perioder, dette er gjennomført både med tanke på elevens behov for sosial deltakelse i klassen, samt hensynet til utbytte av timer med ekstra pedagog. Vi mener elevene vil ha vansker med å konsentrere seg om faglig undervisning, dersom de har et ønske om å være en annen plass. Ved å unngå spesialundervisning i perioder med mye sosial aktivitet, unngår Fjæra skole at elever mister timer de trenger og har rett til. Deltakelse på sosiale aktiviteter bidrar til å skape tilhørighet, og klassefelleskap bygges gjennom felles aktiviteter. Organiseringen med skjermede perioder bidrar derfor til å «ivareta elevenes behov for sosial tilhørighet» (Opplæringsloven, 1998). Om deler av skoleåret skal

være skjermet for spesialundervisning, blir det i andre deler av året en konsentrasjon av slik undervisning. Dersom mye av spesialundervisningen foregår gjennom segregerte tiltak, kan det forekomme perioder der enkelte elever har flertallet av sine skoletimer utenfor klassen.

Kursmodellen blir fremholdt som positiv av våre informanter, da den bidrar til å utvikle og bygge opp elevenes selvtillit. Kursene er tilpasset elevenes forutsetninger og behov, og de får utfolde seg i en setting der de føler seg trygg, før de eventuelt viderefører kunnskapene på klassenivå I gruppen får elever som ønsker, øvd seg på å holde presentasjoner, og terskelen for å delta på diskusjoner blir lavere. Dette fører til at selvtilliten deres bygges opp, og når de da føler mestring, vil de ta steget til å delta mer aktivt i hel klasse. I den sammenheng blir formålet med spesialundervisning å forberede elevene på deltakelse i fellesundervisningen (Morken 2012:137). Et annet aspekt som er med på å bygge god selvfølelse, samt deltakelse på lik linje med de øvrige elevene, er øvinger til prøver. Elevene får tilgang til de spørsmålene som skal utgjøre en kommende prøve. De øver seg, slik at de kan få så mange riktige svar som mulig. På denne måten kan de delta i klassesdiskusjonene på lik linje med de øvrige elevene når prøvene leveres etter sensur. Denne deltakelsen øker elevenes selvbilde, da det blir bygd ut fra den aksept de oppnår fra sine medelever (Kvillo, 2011:157). På den ene siden er det positivt at elevene får delta i klassesdiskusjonen som en likeverdig part, og vi ser at tilhørigheten til klassen blir styrket av dette tiltaket. På den andre siden kan man stille seg spørsmålet om et slikt tiltak kan virke stigmatiserende, da en slik form for hjelp kan oppfattes urettferdig fra medelever. Vi mener fokuset på holdninger og åpenhet ved Fjæra skole, bidrar til at elevene ikke oppfatter tiltaket som stigmatiserende, da det er aksept for ulikheter. I følge Utdanningsdirektoratet (2011) har elever ulike behov, derfor er forskjellsbehandling en nødvendighet for å oppnå et likeverdig tilbud.

5.1.4 Samarbeid

Det er ikke eksistensen, men organiseringen som avgjør om spesialundervisning kommer i konflikt med prinsippet om en inkluderende skole (Hausstätter, 2012:12) Vi anser det som viktig med en organisering som fremmer samarbeid mellom alle impliserte parter. På Fjæra skole var det lagt til rette for et utstrakt samarbeid rundt spesialundervisning, der elevenes helhetlige skolehverdag var i fokus. Det er viktig at elevene opplever en sammenheng mellom

de ulike former for undervisning de deltar på. I prinsippet om tilpasset opplæring ligger det til grunn at elever skal «bli det beste de kan bli» (Damsgaard og Eftedal, 2014:27). Vi mener at med hensyn til elever som må forholde seg til ulike lærere, er det viktig med samarbeid rundt alle elevens behov. På den ene siden ser vi det som en selvfølge at alle voksenpersoner som arbeider rundt en elev må samarbeide og legge til rette for god faglig støtte, samtidig som elevens sosiale behov blir ivaretatt. På den andre siden vil det alltid være fare for en fragmentert skolehverdag, i de tilfeller det er flere og forskjellige lærere involvert i tilrettelegging for eleven, da spesielt om eleven har lærere som ikke er involvert i klassefelleskapet. Hadde skoledagen til den enkelte elev vært mer tilrettelagt om de bare hadde en lærer å forholde seg til? Eller kontaktlærer alltid var ansvarlig for undervisning, og spesialpedagoger fungerte som hjelpelærere inne i klassen?

Klassetilhørighet er viktig for elever som mottar deler av sin undervisning utenfor klassefelleskapet. Spesialpedagogene på Fjæra skole fremhevet at «kontaktlærerne var lærere for alle elever også de med spesielle behov». Hovedansvaret for å skrive IOP og rapporter tilfalt alltid kontaktlærer, slik ble kontaktlærer engasjert, samt fikk kjennskap til hva elevene arbeidet med i timer utenfor klassen. Ved å ta utgangspunkt i elevene opp mot felleskapet, og hvordan samhandling med klassen best mulig kan ivaretas, viser Fjæra skole et bredt perspektiv innenfor tilpasset opplæring. I tillegg erkjenner de at mennesker tilegner seg kunnskap ved å delta i sosiale felleskap (Lyngsnes og Rismark, 2007) Samtidig blir en del av spesialundervisningen gjennomført med tanke på å avlaste kontaktlærere, samt bidra til å opprettholde ro i klassen (Magner m.fl, 2013:49). Ved at kontaktlæreren har hovedansvaret for IOP, kan det være en fare for at hensynet til «ro i klassen» overstyrer hensynet til eleven.

Det ble benyttet ulike samarbeidsformer på Fjæra skole. Vi registrerte et omfattende, uformelt samarbeid, ofte da i forhold til aktiviteter i klassen. Spesialpedagogene hadde ansvaret for den segregerte undervisningen, og la innholdet i kursene i forhold til temaet klassen arbeidet med. Kontaktlæreren kjente klassen, og det sosiale livet som til enhver tid utspant seg der. Inkludering er en kontinuerlig dynamisk prosess, og hendelser vil oppstå underveis i skolehverdagen, elevenes livsverden utspinner seg når skoledagen pågår. Det må derfor fortløpende gjøres vurderinger av når alle elever bør være tilstede i klassen. Vi mener samarbeidet mellom kontaktlærerne og spesialpedagogene er avgjørende for at elever skal være inkludert i klassen på tross av segregert spesialundervisning.

Vi opplevde mange episoder der spesialundervisningen hadde som mål å gjøre eleven i stand til å delta aktivt i klassen. Formålet med spesialundervisningen bør være å forberede elevene på det som hender i den ordinære undervisningen (Morken, 2012:137). Bare ved et utstrakt samarbeid mellom de ulike lærere er det mulig å gjennomføre den tilretteleggingen vi var vitne til. Vi mener samarbeid fremstår som et viktig moment for å fremme inkludering i skolen, et utstrakt samarbeid der lærere og spesialpedagoger hjelper og utfyller hverandre, bidrar til å ivareta elevenes behov.

5.2 Sosialt innhold

5.2.1. Holdninger og Åpenhet

Kravet om sosial tilhørighet er vektlagt i skolen, og nedfelt i Opplæringsloven (1998). Sosial samhandling og inkludering har stått som et viktig moment helt fra Vygotsky innførte den sosiokulturelle, pedagogiske retningen, der han hevdet at sosial kompetanse er viktig for å samhandle med andre, og for å tilegne seg kunnskap (Lyngsnes og Rismark, 2007).

Fjæra skole arbeider aktivt for sosial inkludering. Sosiale aktiviteter sammen med klassen er med på å skape felles referanser, og et inkluderende klassesamfunn. Vi mener at et fokus på samhold, og det å skape felles opplevelser som klasse, er med på å styrke elevenes relasjoner til hverandre, samt bidra til at de står sterkere sammen. Overland (2007) hevder at gode relasjoner til medelever er viktig for å bli akseptert av fellesskapet. For å inkludere elevene i klassen, og skolemiljøet for øvrig, arbeides det mye med holdninger på Fjæra skole. Både spesialpedagoger og kontaktlærere anså dette arbeidet som viktig, både for elevers aksept av seg selv, samt sine medelever. Elever som mottar spesialundervisning er åpne rundt sine diagnoser, og de vet hva de *spesifikt* sliter med. Samtidig bidrar åpenheten til at de øvrige elevene ikke ser på spesialundervisning som noe ukjent og udefinert. Ved arbeid med holdninger og åpenhet, blir elevene mer bevisste og reflekterte rundt de ulike styrker og svakheter hver og en av oss innehar. De opparbeider seg en forståelse for at alle er ulike, og skal være inkludert på sin måte. En grunnleggende relasjonell forståelse av hvordan skolen møter variasjon i elevgruppen, kan være avgjørende for hvor fremtredende vanskene til enkeltelever vil bli (Tangens, 2008 referert i NOU, 2009).

Spesialpedagogene og kontaktlærerne ved Fjæra skole, mener at grunnlaget for gode holdninger i skolemiljøet baserer seg på åpenhet. De er bevisste sine egne holdninger, da de mener dette vil speile deres formidling til elevene. Elever og kolleger blir omtalt i positiv

forstand. Språkbruken gjenspeiles i holdningene, og dersom man snakker positivt om andre, vil dette også bidra til å gi et positivt syn på de som omtales. Ved å snakke rundt elevers diagnoser med positivt fortegn, samt bidra til åpenhet rundt ulikheter blant elevene, signaliserer vi positive holdninger og anerkjennelse (Morken, 2012). Åpenhet og holdninger fremstår som et grunnleggende element når det blir arbeidet med sosial inkludering. En av kontaktlærerne mener at: «ved å dra utfordringene frem i lyset, er det ikke noe å erte for». Dette samsvarer med Morken (2012), ved å være åpen, og snakke om ulike utfordringer i hverdagen, får vi de uuttalte forutsetningene frem i lyset. «Den beste måten å overvinne troll på er å få dem ut i sola» (ibid.:13). Vi mener at en bevisstgjøring blant de ansatte når det kommer til språkbruk, samt holdningene kollegiet representerer, er avgjørende for hvordan elevene oppfatter det som formidles. En matematisk regel tilsier at to positive fortegn alltid vil avgi et nytt positivt tegn. Dette kan generaliseres i den forstand at positivitet vil fremme mer positivitet.

For å ivareta elevenes sosiale behov, blir det arrangert felles sosiale aktiviteter for de elevene som mottar spesialundervisning. Elevene møtes for sosialt samvær, og kan snakke med hverandre om felles utfordringer og diagnoser. Slik opplever de at de ikke er alene om “problemene”, og oppfatter derved ikke seg selv som unormal. Samtalene er med på å opprettholde elevenes selvbilde, og styrke troen på at de har utviklingsmuligheter. Overland (2007) fremholder sosial gruppetilhørighet som viktig, da det er på skolen elevene tilbringer mest tid med jevnaldrende. Elevene som mottar spesialundervisning opparbeider seg en tilhørighet til medelevene innad i gruppen. Her omgås de elever med samme type utfordring som dem selv, og har derved et sekundært fellesskap utenfor klassen. Vi er av den oppfatning at klassefellesskapet er den viktigste arenaen for inkludering, og et sekundært fellesskap kan utgjøre en trussel mot inkludering i klassen. På den andre siden kan et sekundært fellesskap bidra til å akseptere egne utfordringer, og derved ha en forsterkende effekt på inkludering i klassen.

5.2.2 Sosialisering

De ansatte ved Fjæra skole fremhever spesialundervisningen som et høystatustilbud. Våre observasjoner samsvarer med meningene som forelå hos de ansatte. Elevene ønsket å delta på spesialundervisningen, også de som ikke hadde enkeltvedtak. På den ene siden fremstår det som positivt at «alle» elevene ønsker å delta på spesialundervisningen, men dette kan også

medføre en negativ effekt. Dersom ønsket til elevene ligger i deltakelse utenfor klassens rammer, vil dette motvirke sosial inkludering. Hva med de elevene som er faglig sterke, og samtidig har et ønske om å delta på gruppeundervisning? Vi mener det beste ville være om alle undervisningsformer i skolen har lik status.

For å skape et inkluderende klassesamfunn er «trivselsfagene» skjermet fra spesialundervisningen. Det vil si at elever aldri blir tatt ut fra undervisningen i kunst og håndverk, musikk, mat og helse, samt kroppsøving. I følge Nordahl og Hausstätter (2009), opplever elever med spesialpedagogiske tiltak problemer ved deltakelse i sosiale fellesskap. Det å gi elevene muligheter til deltakelse uten «å bli tatt ut» i de skjermede fagene, er med på å styrke deres fellesskap med klassen. På den ene siden fremstår «trivselsfagene» som betydningsfulle for sosial inkludering. Det er innenfor disse fagene elevene bygger relasjoner til hverandre, og skaper felles referanser. Elever som møter utfordringer i teoretiske fag, kan hevde seg i «trivselsfagene», og derved er det positivt at disse fagene er skjermet. På den andre siden, kan det forekomme at elever slett ikke oppfatter trivselsfagene som trivelig. Det kan være en elev som har motoriske utfordringer, slik at for eksempel kroppsøving fremstår som vanskelig. Opplevelsen av eksklusjon vil bli fremtredende, og tiltaket får ikke ønsket virkning med tanke på inkludering.

Vi observerte et konkret eksempel i en norsktime, der læreren stilte et overordnet spørsmål om hva en setning var, før hun gikk videre inn på setningsanalysen. Slik fikk eleven med egne mål forutsetninger for å delta i klassesamtalen. Vi mener dette er et eksempel hvor det samfunnsmessige og kulturelle perspektivet legges til grunn, med tilpasning av undervisningen innenfor fellesskapets rammer.

Elevene tilhørte et klassemiljø, og de timene de deltok på et segregert undervisningstilbud, var hensikten å legge til rette for deltakelse i klassemiljøet. Et eksempel på slik praksis var når elevene fikk hjelp til å forberede foredrag. Vi kan tenke oss en annen mulighet, der elevene får fritak fra presentasjon. På Fjæra skole ble det ansett som viktig at elevene fikk delta på felles klasseaktiviteter, som for eksempel et foredrag. De ble i stand til å delta i den spenningen som forelå i forkant av fremføringen, og de kunne samtale om hvordan det var å stå foran klassen i etterkant. På en slik måte ser vi at ordningen med kurs, der hensikten er å hjelpe elevene til deltakelse, er å regne som inkluderende segregerte undervisning. Vi mener det kan oppleves som stigmatiserende, dersom elevene blir fritatt fra foredrag, også om de deltok i det faglige i klassen.

Elever som mottar spesialundervisning scorer dårlig på målinger rundt sosial trivsel, og har problemer med å delta i sosiale felleskap på skolen (Nordahl og Hausstätter, 2009) En av kontaktlærerne på Fjæra skole hevder at noen elever aldri vil bli helt inkludert, de har sosiale hemninger som vanskeliggjør deltakelse på lik linje med jevnaldrende. En spesialpedagog forteller at stadig flere elever har sosial kompetanse som et av målområdene i anbefalinger fra PPT. Vi tenker at disse elevene utgjør en del av statistikken om elever som har problemer med å delta i sosiale felleskap. Fjæra skole arbeider for å inkludere disse elevene gjennom arbeid med åpenhet og holdninger. I tillegg fører gruppene med elever som mottar spesialundervisning til at vennskap kan knyttes på tvers av klassetrinn. En elev på 5. trinn, kan utviklingsmessig leke bedre med elever på lavere trinn. På den andre siden kan lek med yngre elever hindre inkludering i egen klasse. Det kan tenkes at medelever ikke ser det som hensiktsmessig å invitere eleven med i leken, da han har venner på andre arenaer.

Det var et uttalt mål på Fjæra skole å imøtekomme elevenes sosiale behov, «noen ganger på halvveien, noen ganger helt, for en kort periode». Ved å unngå at elever føler seg overkjørt og satt i en avmaktssposisjon (Damsgaard og Eftedal, 2014:88) mener vi det blir lettere for eleven å akseptere de tilfeller der deres ønsker ikke kan bli hørt. I følge FNs barnekonvensjon har barn rett til å bli hørt, og deres synspunkt og meninger skal bli tatt på alvor (Collin-Hansen, 2011) Fjæra skole tar FNs barnekonvensjon på alvor, og praktiserer barns rett til å bli hørt. Samtidig kan det tenkes at enkelte elever har vanskelig for å uttrykke sine ønsker, eller ikke ser eget behov for å delta i klassefelleskapet. Mot denne elevgruppen kan et system der egne ønsker i stor grad styrer deltakelse i felleskapet bidra til større segregering. Enkelte elever følte en motstand mot segregerte undervisningstilbud, de ønsket ikke å delta på gruppe. De kunne da en periode få tilrettelagt undervisning i klassen, eller få ta kamerater med ut på gruppe. Samtidig ble det lagt vekt på holdningsarbeidet, ofte i samarbeid med hjemmet der formålet var at eleven skulle bli komfortabel med å delta på segregerte tilbud. Vi kan stille spørsmål ved om det er å ta eleven på alvor, når tiltak som iverksettes har til hensikt å endre elevens holdning.

Elevenes behov var i sentrum, også for de som ikke ga uttrykk for, eller så sine egne behov. Et eksempel var ordningen med leksekurs. Spesialpedagogene var oppmerksomme på en elev, og hans utfordringer i forbindelse med lekser. Løsningen ble et leksekurs, slik at eleven fikk

hjelp til å komme i gang med leksene. I dette eksemplet viser Fjæra skole at de ser hele elevens livssituasjon og avhjelper der det er behov.

Det var en stor fleksibilitet i modellen for spesialundervisning ved Fjæra skole, der fleksibiliteten var knyttet til elevenes sosiale behov. En utfordring med fleksibiliteten er at skolesituasjonen kan oppfattes som ustabil og uten struktur for elevene. Kan en modell bli for fleksibel? God struktur i skolen er med å skape gode læringsmiljøer (Amundsen, 2015). Elevene som ønsket det, fikk tilbud om kurstimeplan, men ikke alle ønsket det. Vi opplevde at det var voksenpersonene, gjennom spesialpedagog og kontaktlærer som skapte stabiliteten for elevene. Når Siri eller Lise viste seg i døra var dette et tegn på at elevene skulle ut på segregerte undervisningstilbud. Det kan tenkes at når personer utgjør stabiliteten i skolehverdagen påvirker det elevenes mulighet til å utvikle selvstendighet.

Vi har foretatt undersøkelser ved Fjæra skole, der formålet var å se hvordan *de* ivaretok sosial inkludering for elever som mottar spesialundervisning. Vi har drøftet hvordan praksisen på Fjæra skole fremmer sosial inkludering. Inkludering står som et overordnet prinsipp i norsk skole, der en skole for alle er intensjonen. Styringsdokumenter foreligger som et ideologisk perspektiv, der idealet er fellesskap, likestilling, sosial rettferdighet, samt sosiale likheter (Haug, 2014). Intensjonene som ligger til grunn for spesialundervisning, skal omsettes i praksis av den enkelte skole. Vi har sett på realitetene ved Fjæra skole, og hvordan spesialundervisningen blir organisert. Tilbudet elevene mottar innenfor spesialundervisning, vil avhenge av skolens organisering, samt støtteapparatet i fylker og kommuner.

6. Avslutning

Organisering og sosialt innhold henger sammen ved Fjæra skole. Holdninger og åpenhet ligger forankret i skolekulturen, og legger grunnlaget for sosial inkludering. Kjernen i organiseringen av spesialundervisningen ligger i *få ansatte* og *intensive kurs*. Organiseringen med få spesialpedagoger bidrar til at pedagogene har god kompetanse, og de har interesse for sitt fagfelt. Spesialpedagogene kjenner alle elvene, og innehar gode relasjoner til de elevene som mottar spesialundervisning. Samtidig kan dette gå på bekostning av relasjonen eleven har til kontaktlæreren, da det er kontaktlærer som har ansvaret for inkludering i hel klasse. Det er relasjonen mellom kontaktlærer og elev som styrer det sosiale samspillet i klassen. Den kunnskapen spesialpedagogene får mulighet til å tilegne seg etter behov, kan gå på bekostning av kontaktlærernes muligheter for kompetanseheving. Vi mener kontaktlærerne også har behov for oppdatert kompetanse som omhandler nye og eksisterende utfordringer i egen klasse.

Modellen for spesialundervisning ved Fjæra skole, hviler på spesialpedagogene, og er derved å betrakte som personavhengig. Dette er utfordrende i forhold til sykefravær over lengre perioder, samt ringvirkningene modellen har i skolekulturen. Det kan utvikle seg ulike undergrupper av ansatte, der ulike oppfatninger av hvordan inkludering skal ivaretas kan forekomme.

Kursmodellen ved Fjæra skole er forankret i elevenes behov som innebærer elevenes faglige forutsetninger, behovet for sosialtilhørighet i klassen, samt tema klassen arbeider med. Gjennom en organisering av intensive kurs, har Fjæra skole mulighet til å praktisere skjermede perioder. I forhold til sosial inkludering er fellesskapet med klassen viktig i perioder som innehar mye sosial aktivitet, som for eksempel i desember måned med aktiviteter rundt juleavslutning. I kursperioder mottar elevene en større andel undervisning som segregerte tilbud. Elevene vil da tilbringe mer tid utenfor klassen, som igjen kan gå på bekostning av inkludering. Haug (2011:101) peker på segregering som negativt, og at det strider mot ideen om inkludering. Det foreligger ulike meninger om segregerte tilbud fremstår som inkluderende. Vi mener segregerte tilbud kan være inkluderende, dersom omfanget ikke blir for stort, og hensynet til elevenes sosiale behov blir vektlagt

Samarbeid er bindeleddet mellom organisering og det sosiale innholdet. For å ivareta elevenes helhetlige behov gjennom en fleksibel organisering, ligger et utstrakt samarbeid til grunn. Samarbeidet mellom kontaktlærere og spesialpedagoger fremmer inkludering, samt binder sammen de ulike undervisningstyper elevene deltar på. De uformelle små hendelser og justeringer som forekommer i hverdagen, bidrar positivt til elevenes deltakelse i klassefelleskapet. .

Sosialt innhold i spesialundervisningen er sentralt, da det er gjennom organiseringen det legges til rette for inkludering av elevene. Arbeidet med holdninger og åpenhet på Fjæra skole er med å legge grunnlaget for sosial inkludering. Ved å snakke positivt rundt elever bidrar de til anerkjennelse, og fører til at elevene respekterer ulikhetene til hverandre.

Barns rett til å bli hørt ligger som et grunnlag for spesialundervisningen på Fjæra skole. Det er viktig å ta hensyn til elevers behov, og det legges til rette for deltakelse i sosiale samvær, både i klassefelleskapet og på spesialundervisningsgrupper. Samarbeid mellom elevene bidrar til at de lærer seg sosialt samspill. Elevene lærer å ta ansvar gjennom gruppearbeid, og ser verdien av eget bidrag. Samtidig bygger de opp selvfølelsen på bakgrunn av samhandlinger med øvrige elever. Det er klassefelleskapet som er den viktigste inkluderingsarenaen på skolen. Fjæra skole ivaretar elevenes behov for sosial tilhørighet gjennom skjermede fag, samt å legge til rette for deltakelse i klassens sosiale liv, som for eksempel klases time, quiz og felles fremvisninger på smartboard.

En utfordring med en fleksibel «personstyrt» modell kan være at elevene definerer seg gjennom spesialpedagogene og kontaktlærerne, da det er disse som skaper stabilitet i skolehverdagen. Når stabiliteten blir personavhengig, kan det påvirke elevenes selvstendighet. Struktur i hverdagen er viktig for å skape gode læringsmiljø (Amundsen, 2015), dersom fleksibiliteten i spesialundervisningen blir for vid, kan dette gå på bekostning av strukturen.

Vår problemstilling var som følger: ***Hvordan ivaretar Fjæra skole sosial inkludering for elever som mottar spesialundervisning?*** Sentralt for sosial inkludering på Fjæra skole sto tre ulike typer tilrettelegging for deltakelse i sosiale aktiviteter. Disse tre var praksisen ved skjermede perioder, skjermede fag, samt fleksibilitet i forhold til uplanlagte aktiviteter i klassen. Ved denne organiseringen legger Fjæra skole til rette for inkludering på tross av et segregert undervisningstilbud for de elevene som mottar spesialundervisning. Elevenes behov for å tilhøre et klassefelleskap er sentralt, og deltakelse på sosiale aktiviteter verdsettes høyt. Vi mener organiseringen ved Fjæra skole fremstår som et inkluderende, segregert tilbud.

Fjæra skole praktiserer segregert undervisning som et inkluderende tiltak, der hensikten er å hjelpe elevene til større deltakelse i klassen. Skolens arbeid med holdninger og åpenhet er med på å legge grunnlaget for at segregerte tilbud fungerer som inkluderende. Skolen anerkjenner klassefellesskapet som den viktigste inkluderingsarenaen, samtidig har de lagt til rette for at elever kan knytte vennskap utenfor eget klassetrinn.

Ved Fjæra skole er behovet til eleven det sentrale utgangspunktet. Ved å vektlegge det sosiale behovet til den enkelte eleven, og se disse i forhold til klassefellesskapet, favner de mangfoldet innenfor klassen. Ved å ta utgangspunkt i de sosiale behovene til elevene, kan identitet og selvfølelse bli styrket. Når elevene erkjenner hvem de er, og akseptere andre ut fra deres egenverdi, vil grunnlaget for en inkluderende skole ta form. Elevene blir akseptert ut i fra egne forutsetninger, og tilhører et sosialt felleskap. Inkludering kan vi si handler om tilknytningskraften mellom det enkelte individ og felleskapet, samt romslighet mellom disse. Fjæra skole erkjenner klassefellesskapet som viktig, og muligheten til deltakelse i sosiale sammenhenger, er avgjørende for utvikling av tilknytningskraften mellom den enkelte elev og fellesskapet. Romsligheten som finner sted i klassefellesskapet, utviklet Fjæra skole gjennom arbeidet med åpenhet og holdninger.

Gjennom vårt teorigrunnlag kommer det frem at inkludering er et overordnet ideologisk prinsipp i norsk skole. Når intensjonene skal bli overført til realiteter, vil det være opp til hver enkelt skole hvordan dette praktiseres. Overordnede perspektiv på tilpasset opplæring og spesialundervisning kan påvirke skolekulturen, og er utgangspunkt for sosial inkludering. Vi mener Fjæra skole har lyktes med å utvikle en modell for spesialundervisning, som ligger tett opp mot intensjonene om en inkluderende skole.

Vår empiri, baserte seg på et utvalg av elever som mottar spesialundervisning ved Fjæra skole. Dersom utvalget hadde bestått av andre elever, kan det tenkes at resultatet hadde fremstått annerledes. Samtidig er lærernes intensjoner, og modellen som helhet, sentrale i vår empiri. Vi mener at resultatet hadde blitt tilnærmet likt, dersom vår empiri hadde vært basert på et annet utvalg. Et tilleggsmoment til vår forskning på Fjæra skole, kunne vært å foreta et dybdeintervju av elevene, for å se om elevstemmen samsvarer med øvrig empiri. I tillegg kan synspunktene foreldrene innehar vært interessante å høre. Som et fremtidig forskningsprosjekt hadde det vært spennende å se om det faglige utbyttet er bedre hos elever som har sosial inkludering forankret i skolekulturen. Vår forskning har forekommet på *en* spesifikk skole, og kan ikke generaliseres til andre skoler. Hvordan andre skoler ivaretar sosial inkludering for

elever som mottar spesialundervisning, kan være interessant å forske mer på. Dersom skolene når intensjonen om en inkluderende spesialundervisning, vil det sosiale hensynet til elevene bli mer fremtredende. Historien om Line, som dere leste om i innledningen, kunne da fortonet seg annerledes.

Historien om Line.

Elevene kom raskt inn fra friminuttet, de var spente. Line kjente den boblende forventningen fra nederst i magen. Hun gledet seg til å få vist seg i norsktimen. Dette var hennes sterkeste fag, og nå fikk hun være med på gruppe, sammen med de andre elevene som ønsket ekstra utfordringer i norsk. Studentene sto klare med oppgaveheftene, og ventet på at roen skulle senke seg. Elevenes oppmerksomhet var vendt mot dem, det var dørgende stille i rommet. Et lite øyeblikk streifet Lines tanker innom gruppeundervisningen i matematikk, og de utfordringene hun hadde i forhold til dyskalkuli. Hun visste hun trengte ekstra undervisning. Men nå fikk hun være sammen med klassen. Line kjente den sitrende gleden, idet hun så bort på bestevenninnen og blunket. Akkurat nå var det her hun ville være.

7. Litteraturliste

Amundsen B (2015) Sånn for vi god skole mener skoleforskeren. *Forskning.no* 27.4.2015 [internett] Tilgjengelig fra: <http://forskning.no/samfunn-barn-og-ungdom-samfunnskunnskap-skole-og-utdanning/2015/04/sann-far-vi-god-skole-mener> [lest: 28.4.2015]

Bjørndalen, C.R.P. (2002) *Det vurderende øyet*. Oslo: Gyldendal akademiske forlag.

Bunting M. (2014) *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis*. Latvia: Cappelen Damm

Collin.Hansen R. (2011) Barna rettigheter 6-13 år. I: Postholm M. B. Munte E. Haug P. Krumsvik R. J.(2011) *Elevmangfold i skolen* Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Christoffersen, L. og Johannssen, A. (2012) *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.

Damsgaard H L. Eftedal C I(2014). ...men hvordan gjør vi det Tilpasset opplæring i grunnskolen Latvia: Cappelen Damm AS

Fuglestad, O.L. (1993) *samspell og motspell. Kultur, kommunikasjon og relasjoner i skulen*. Oslo: Samlaget

Germeten, S. og Bakke, J. (2013) *Observasjon: å innta klasserommet med egne sanser*. I: Brekke, M. og Tiller, T. red. *Læreren som forsker*. Oslo: Universitetsforlaget. S.109 – 123.

Grongstad L. (2009) *Juss i skolehverdagen* Oslo:Universitetsforlaget.

Hattie, J.(2009) *Visible Learning.Asynthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge

Haug, P. (2011) *Elever med særskilte behov I*: Postholm M. B. Munte E. Haug P. Krumsvik R. J.(2011) *Elevmangfold i skolen* Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Haug P. (2012) *Elevar som mottok spesialundervisning I*; Hausstätter R S (2012) *Inkluderende spesialundervisning* Bergen: Fagbokforlaget.

Haug, P. (2014) *Dette vet vi om inkludering* 1. utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Hausstätter R. (2007) *Spesialpedagogiske grunnproblemer: mellom ideologi og virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Hausstätter R S (2012) *Inkluderende spesialundervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.

Håsten H. Werner S.(2014) *Spesialpedagogikk, inkludering og tilpasset opplæring i vanlige klasser I*; Bunting M. (2014) *Tilpasset opplæring, i forskning og praksis* Latvia: Cappelen Damm.

Imsen G. (2009) *Læreren verden Innføring i generell didaktikk*. 4. utgave 2. opplag Oslo: universitetsforlaget.

- Ingjerd, H. (2009) De nasjonale forskningsetiske komiteene *Innføring i forskningsetikk* Tilgjengelig fra: <https://www.etikkom.no/FBIB/Introduksjon/Innforing-i-forskningsetikk/Humaniora-samfunnsfag-juss-og-teologi/> [lest: 14.05.2014 kl. 13.14]
- Irgens, E (2012) Profesjonalitet, samarbeid og læring I: M.B. Postholm(red) *Lærerens læring og ledelse av profesjonsutvikling*, Trondheim: Tapir Akademiske Forlag
- Jelstad J (2015) Nedgangen fortsetter.I: Utdanning 2015 nr. 2
- Jenssen E.S. Roland K (2014) Tilpasser opplæring i skolen som organisasjon I; Bunting (2014) *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis*. Latvia: Cappelen Damm AS
- Kunnskapsdepartementet (2011) *Læring og fellesskap Tidlig innsats og gode læringsmiljø for barn, unge og voksne med særlige behov*. Melding til Stortinget nr. 18 (2010-2011) Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvello, Ø. (2011) Selvbilde og selvregulering som sentrale utviklingsprosesser i barneskolealder. I; Postholm M. B. Munte E. Haug P. Krumsvik R. J.(2011) *Elevmangfold i skolen* Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Lillejord, S. (2015) Den lange veien mot en inkluderende skole. I; *Bedre skole* 2015 nr. 1
- Lyngsnes, K. og Rismark, M. (2007): *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal.
- Magner T. Lillejord S. Nordahl T. Helland T. (2013) *Livet i Skolen 1 Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* 2. utgave. Bergen: fagbokforlaget
- Mellin - Olsen, S. (1996) *Samtalen som forskningsmetode. Tekster om kvalitativ forskningsmetode som del av pedagogisk virksomhet*. Caspar forlag A/S.
- Morken, I. (2012) *Normalitet og avvik. Spesialpedagogiske utfordringer - en innføring*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Nilssen, V. (2012) *Analyse i kvalitative studier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. og Haustätter, R.S. (2009) *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*. Elverum: Flisa Trykkeri.
- NOU 2009:18 *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet.
- Olsen, Mirjam Harketstad (2013) *En inkluderende skole?* 1. utgave. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Opplæringsloven. *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen*. Lov av 17.06.1998 nr. 61. Tilgjengelig fra: <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61> [Lest: 18.5.2014].
- Overland T. (2007) *Skolen og de utfordrende elevene- Om forebyggig og reduksjon av problematferd* Bergen: fagbokforlaget
- Solid H (2013) Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I; Brekker M, Tiller T (2013) *Læreren som forsker Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Svarstad J (2015) Knusende dom fra skolens største stjerne. *Aftenposten* 27.4.2015 [Internett] Tilgjengelig fra <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Knusende-dom-fra-skolens-storste-stjerne-7994918.html> [lest 28.4.2015]

Tiller, T. (2006) *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Undervisningsdirektoratet(2015) *Grunnskolen informasjonssystem (2014-2015)* Tilgjengelig fra: <https://gsi.udir.no/application/main.jsp?languageId=1#> [Lest 13.5.2015]

UiT Norges arktiske universitet. (5.8. 2014) *Studieplan for integrert masterprogram lærerutdanning 1.-7- trinn* Tilgjengelig fra: <http://uit.no/Content/399457/Studieplan%20Master%20i%20%C3%A6rerutdanning%201-7%20trinn.pdf> [lest: 1.5.2015]

UNESCO (1994) *The salamanca statement and framework for action on special needs education*. 7.-10 juni 1994. Tilgjengelig fra: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF [Lest: 1.5.2015]

Utdanningsdirektoratet (7.6.2011) *Likeverdig opplæring – et bidrag til å forstå sentrale begreper*. [Internett] Utdanningsdirektoratet. Tilgjengelig fra: http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Likeverdig_opplaring_brosjyre.pdf?epslanguage=no [Lest: 28.4.2015]

Wadel C. (2014) *Feltarbeid i egen kultur*. Latvia: Cappelen damm

Vedlegg 1: Intervjuguide for rektor.

Hovedfokuset for vår oppgave er å se på hvordan elever som mottar spesialundervisning inkluderes i klassefellesskapet. Vi vil fokusere på skolens fleksible organisering av spesialundervisning.

Spørsmål:

1. Kan du si noe om bakgrunnen som førte til at dere utviklet en ny modell for spesialundervisning?
2. Hvilke fordeler ser du ved skolens modell for spesialundervisning?
3. Hva er utfordringene med en slik organisering av spesialundervisning?
4. Hvordan har behovet for spesialundervisning utviklet seg?
5. Hvordan påvirker spesialundervisningen skolens økonomi?

Vedlegg 2: Intervjuguide for kontaktlærerne.

Hovedfokuset for vår oppgave er å se på hvordan elever som mottar spesialundervisning inkluderes i klassefellesskapet. Vi vil fokusere på skolens fleksible organisering av spesialundervisning.

Spørsmål:

1. Skolen har utviklet en egen modell for spesialundervisning, hva mener du er fordeler og/eller ulemper ved denne modellen?
2. Hvilke utfordringer ser du ved spesialundervisning?
3. Hvordan fungerer samarbeidet med spesialpedagogene?
4. Hvordan vurderer du elevenes utbytte av spesialundervisning og ordinær undervisning, sosialt og faglig?
5. Hvordan foregår tilpasningen inne i klasserommet?
6. Hvordan synes du elevene inkluderes i klassen?

Vedlegg 3: Intervjuguide for nyansatt spesialpedagog

Hovedfokuset for vår oppgave er å se på hvordan elever som mottar spesialundervisning inkluderes i klassefellesskapet. Vi vil fokusere på skolens fleksible organisering av spesialundervisning.

Spørsmål:

1. Kan du fortelle om din utdanning og bakgrunn?
2. Hva innebærer jobben din?
3. Hvordan ser en arbeidsdag ut for deg?
4. Hva mener du er fordelene ved spesialundervisningen på Fjæra skole?
5. Hva mener du er utfordrende ved spesialundervisningen på Fjæra skole?
6. Hvordan fungerer samarbeidet mellom dere spesialpedagoger?
7. Hvordan fungerer samarbeidet med kontaktlærerne?
8. Hva anser du som viktig, for at elever skal inkluderes i klassen?

Vedlegg 4: Intervjuguide spesialpedagoger

1. Kan dere si noe om bakgrunnen for utviklingen av modellen?
2. Kan dere beskrive prosessen for planleggingen av et skoleår?
3. Hvordan forløper samarbeidet med de øvrige ansatte?
4. Under intervju med rektor fikk vi informasjon om «ny – start» kurs, hvor andre pedagoger var involvert i spesialundervisning. Hvordan planlegges disse kursene?
5. Kan dere beskrive hvordan prosessen foregår når en bekymring rundt en elev oppstår, og hvordan elevens videre skolegang forløper?
6. Hvordan organiserer dere spesialundervisningen for elever som vegrer seg for å ta imot hjelp?
7. Hvordan sikrer dere at elevene får riktig antall timer?
8. Hva anser dere som fordeler med denne modellen?
9. Hva anser dere som ulemper med denne modellen?
10. Hvordan arbeider dere for å inkludere elevene i det sosiale fellesskapet, både i klassen og i de små gruppene?

Vedlegg 5

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hørlages gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
medred@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Orgnr: 985 321 884

Astrid Undhjem
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, Alta UIT Norges arktiske universitet

9509 ALTA

Vår dato: 19.01.2015

Vår ref: 41238 / 3 / HT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.12.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

41238	<i>Organisering av spesialundervisning.</i>
Behandlingsansvarlig	<i>UIT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Astrid Undhjem</i>
Student	<i>Karen Cecilie Mørtzell</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvem/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdís Namtvedt Kvalheim

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. med@nsd.uib.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7401 Trondheim. Tel: +47-73 59 79 07. lgpr@norskevitenskap.no
TROMSØ: NSD, SVT, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nbs@nsd.uib.no

Vedlegg 5

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektur: 41238

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Foreldre samtykker for sine barn der de er under 16 år. Vi minner om at det i tillegg til foreldrenes samtykke er nødvendig med barnets aksept. Det innebærer at barna - via foreldre, lærer og/eller forsker - skal få muntlig alderstilpasset informasjon om hele prosjektet, der frivilligheten understrekes. Det vises til NESH sine forskningsetiske retningslinjer.

Informasjonsskrivet er godt utformet, men det må fremkomme i skriv til foreldre at samtykke innebærer at det vil innhentes opplysninger om eleven fra både lærer og spesialpedagog. Det må også tilføyes at foreldre har anledning til å se intervjuguiden.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger UiT Norges arktiske universitet sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektlutt er 15.05.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak