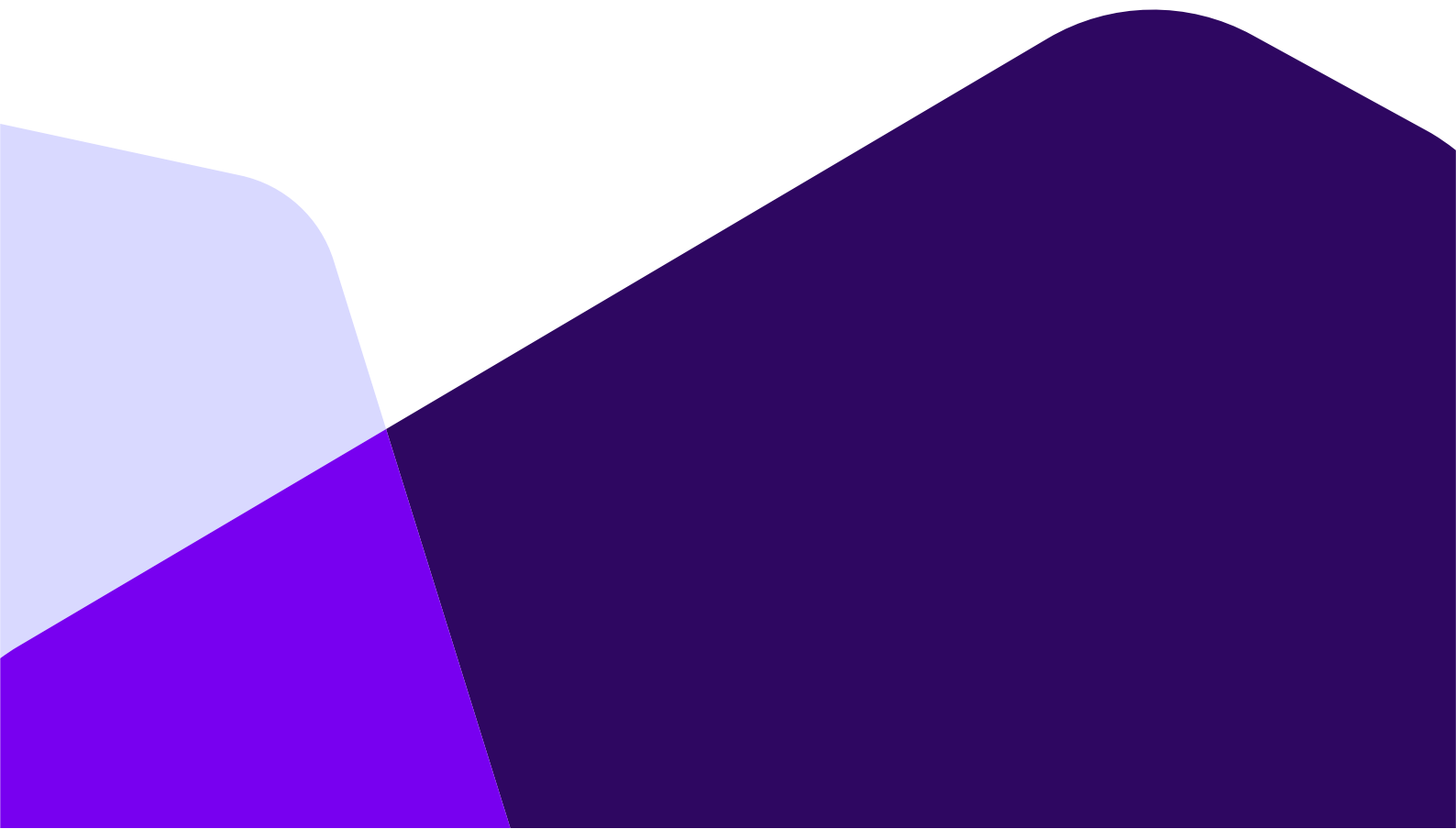


Kristine Sparre Knudsen

«Inkludering: alle har det bra sammen, eller?»

En oppgave om inkludering av elever som mottar spesialundervisning



Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for grunnskolelærer utdanning

Postboks 4

3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2024 Kristine Sparre Knudsen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Formålet med denne mastergradavhandlingen har vært å undersøke hvordan elever som mottar spesialundervisning blir inkludert i skolen. Problemstillingen som har vært: *«Hvordan legge til rette for inkludering av elever som mottar spesialundervisning i skolen?»*

Bakgrunnen for temavalget har vært tidligere forskning på *inkludering* i skolen og teori som etterlyser en felles forståelse av begrepet i skolen. Her har blant annet Nordahl mfl. (2018) sin rapport *«inkluderende felleskap for barn og unge (Nordahl mfl., 2018)»* vært brukt som bakteppe. Haug (2014), Nilsen (2017) og Mitchell & Sutherland (2020) har vært brukt for å forklare inkluderingsbegrepet i teori kapittelet.

Informantene er to lærere og et foreldrepar. Lærerne jobber på hver sin skole, en ungdomsskole og en barneskole. I skolen har de ulike roller, og har jobbet i forskjellige tidsperioder. Foreldrepåret har et barn som har sammensatte vansker, og mottar spesialundervisning. Hensikten med valget av disse informantene var å prøve og få frem spenningsforholdet mellom de ulike rollene i skolen. I tillegg var jeg interessert å få en forståelse av *inkludering* sett fra de ulike perspektivene. Og hvordan informantene arbeidet med og opplevde *inkludering* i praksis, med hovedvekt på elever som mottar spesialundervisning.

Metoden som har vært brukt for å innhente empiri har vært kvalitative intervjuer, med semistrukturerte spørsmål. Empirien er transkribert og brukt i sin helhet i analysen. For å hente ut funn har jeg brukt tematisk analyse.

De største funnene i oppgaven er at inkludering er et vanskelig begrep å forklare, men visjonen om å få det til er til stede hos informantene. Det er også en noe ulike oppfatning om begrepet fra lærer- til foreldreperspektivet. For å inkludere elevene i skolen blir det brukt ulike metoder, som tilpasses utfra hva elevene har behov for. Variasjon og relasjon til elevene er det som kan ses på som de viktigste faktorene for å få til inkludering i skolen. Som Nordahl mfl. (2018) sier *«...For å sikre likeverdighet for alle kreves det forskjellsbehandling, ikke lik behandling (Nordahl mfl., 2018, s. 34).»*

Forord

Denne oppgaven marker en slutt og en ny begynnelse. Sluttet på et fem-årlig studie, for å bli lærer. Og starten på en, forhåpentligvis, lang karriere som lærer. Da jeg startet på studiet for 5 år siden, var denne oppgaven langt frem, og nå er den ferdig. Prosessen med oppgaven har vært en berg-og-dal-bane av følelser. Det har vært dager hvor oppgaven har vært fin å skrive, og dager hvor det har vært vanskelig. Til tider har det også vært noen tårer over at man ikke helt får det til.

Det er mange jeg må takke. Først og fremst familien som har heiet meg frem i prosessen, og har hatt troa på at jeg kom til å klare det. Kjæresten min fortjener også en stor takk som har holdt ut med klagingen min hjemme, når oppgaven har «butta» litt. En spesiell takk til Tonje som har sittet mange timer sammen med meg på biblioteket. Takk for alle timene og all motivasjonen du har gitt meg, både med ord, godis og hvetebakst.

Tusen takk til veilederen min Cathrine som har gitt meg gode råd gjennom oppgaveskrivingen. Synd du ble tatt ut i streik den siste uken, jeg skulle gjerne hatt deg litt til. Takk for supernøye tilbakemeldinger, og ikke minst plukk på setninger som blir for lange og ikke gir helt mening.

Kristine Sparre Knudsen

«... For å sikre likeverdighet for alle kreves det forskjellsbehandling, ikke lik behandling (Nordahl mfl., 2018, s. 34).»

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	2
FORORD	3
1. INNLEDNING	7
1.1. BAKGRUNN FOR TEMAVALG	7
1.2. PROBLEMSTILLING	8
1.3. BEGREPSAVKLARING.....	9
1.4. OPPBYGGING AV OPPGAVEN	9
2. TEORI	11
2.1. INKLUDERING	11
2.1.1. Inkluderingens historie i skolen.....	11
2.1.2. Fire deler av inkludering	12
2.1.3. Tre dimensjoner	13
2.1.4. Mitchell & Sutherlands faktorer for inkluderende undervisning.....	14
2.2. INKLUDERING I LÆREPLANEN.....	16
2.3. SPESIALUNDERVISNING	18
2.3.1. Lærers rolle	20
2.3.2. Foreldrenes rolle	20
3. METODE	21
3.1. INTERVJU SOM METODE	21
3.1.1. Vitenskapelig ståsted.....	23
3.1.2. Intervjuguiden.....	24
3.1.3. Pilotintervju.....	25
3.1.4. Gjennomføring av intervjuer.....	25
3.2. TRANSKRIBERING	26
3.3. KVALITET, RELIABILITET, VALIDITET OG ETISKE ASPEKTER	26
4. TEMATISK ANALYSE	29
4.1. Analysen	29
4.2. Skrive ut resultatene (Fase 6)	31
5. RESULTATER	32
5.1. INFORMANTENE	32
5.2. HVA LEGGER INFORMANTENE I BEGREPET INKLUDERING?	33
5.3. HVORDAN ORGANISERES OG TILRETTELEGGES SPESIALUNDERVISNINGEN FOR Å SIKRE INKLUDERING I SKOLEN?	34
5.3.1. Organisering av spesialundervisning	35

5.3.2.	<i>Faglig tilrettelegging av spesialundervisning</i>	36
5.3.3.	<i>Klasserommets sosiale felleskap</i>	37
5.4.	HVA MENER INFORMANTENE SKAL TIL FOR Å SIKRE INKLUDERING?	39
6.	DRØFTING	42
6.1.	HVA LEGGER INFORMANTENE I BEGREPET INKLUDERING?.....	42
6.2.	HVORDAN ORGANISERES OG TILRETTELEGGES SPESIALUNDERVISNINGEN FOR Å SIKRE INKLUDERING I SKOLEN?	43
6.2.1.	<i>Organisering av spesialundervisning</i>	44
6.2.2.	<i>Faglig tilrettelegging av spesialundervisning</i>	46
6.2.3.	<i>Klasserommets sosiale felleskap</i>	47
6.3.	HVA MENER INFORMANTENE SKAL TIL FOR Å SIKRE INKLUDERING?	49
7.	KONKLUSJON	53
8.	AVSLUTNING	55
9.	LITTERATURLISTE	57
10.	VEDLEGG	60
10.1.	INFORMASJONSSKJEMA TIL INFORMANTER.....	60
10.2.	INTERVJUGUIDER.....	62
10.2.1.	<i>Intervjuguide lærere</i>	62
10.2.2.	<i>Intervjuguide foreldre</i>	64

1. Innledning

For seks år siden jobbet jeg i ferskvaren på Meny, der hadde jeg vært i noen år. Flere ganger hadde jeg tenkt at jeg måtte gjøre noe annet med livet mitt. Det var fint og flott å jobbe der, men jeg lengtet etter og gjøre noe annet. Tankene mine gikk tilbake til barneskolen hvor vi ofte lekte skole i lekestua. Tankerekken gikk videre til SFO hvor jeg ofte var mye sammen med medelever som hadde litt utfordringer i skolen og hjalp dem, og jeg husket hvor mye det gav meg. Flere tanker gikk til situasjoner hvor jeg hadde fått mye glede av lærings situasjoner med kollegaer og medelever. Derfor tok jeg steget, og søkte meg inn på lærerstudiet.

Andre semester på lærerstudiet brøt en pandemi ut, og ting ble veldig annerledes. Dette skapte endel begrensninger, spesielt på studiet, hvor alt ble hjemmeskole og alt det sosiale ble borte. Men det åpnet seg også nye dører. I skolen ble det begrensninger og kohorter, som gjorde at det ble behov for ekstra folk i skolen, dermed fikk jeg jobb som vikar. Jeg fikk prøvd med i skolen på ordentlig, på godt og vondt. Vi hadde hatt en praksisperiode på studiet, men da hadde vi praksislæreren i ryggen som støtte, nå stod jeg på egne bein. Gjennom studiet, også etter unntakstilstandene var over, fortsatte jeg å jobbe som vikar. Det trivdes jeg veldig godt med, og jeg skjønnte at jeg hadde valgt riktig når jeg søkte med inn på studiet. I løpet av årene som vikar, og i praksis, la jeg mer og mer merke til de elevene som var mye ute av klasserommet. Elevene som fikk spesialundervisning på grupperom, sammen med andre elever og alene. Disse elevene ble jeg nysgjerrig på. Det jeg lurte på var deres tilhørighet i klassens felleskap. Noen av elevene var mye ute av klasserommet, nesten ingenting i klasserommet. Da vi skulle starte prosessen med masteroppgaven, var det dette temaet jeg valgte: *inkludering av elever som mottar spesialundervisning.*

1.1. Bakgrunn for temavalg

Når jeg hører ordet inkludering er min første tanke at det handler om at alle skal med, og at man skal ikke gjøre forskjell på noen. Men hva med de elevene som trenger noe annet i skolen? Inkludering i skolen er mye mer komplekst enn det. Forskning viser hvor komplekst begrepet er. Haug (2014) beskriver at det i dag ikke finnes noen universell definisjon av begrepet inkludering, «*det er nok en viktig forklaring på at inkludering i praksis varierer svært mye (Haug, 2014, s. 12).*» Keles, Braak og Munthe (2022) viser i sin kartlegging av

inkludering i de nordiske landene, kompleksiteten i begrepet *inkludering*. Studien hadde som mål å kartlegge hva som er skrevet innenfor temaet inkludering i de nordiske landene, for å avdekke eventuelle «hull» som burde forskes mer på. Et av funnene var at flere av publikasjonene er begrepet inkludering forklart på forskjellig måte, også innad i samme publikasjon (Keles et al., 2022). Dette understreker kompleksiteten i begrepet, og at det finnes mange ulike oppfatninger av begrepet.

I 2017 ble det satt sammen en ekspertgruppe på tvers av de skandinaviske landene. Gruppen fikk et mandat fra kunnskapsdepartementet. De skulle undersøke at elever og barn som mottar spesialundervisning i skolen og barnehagen får den tilrettelagte undervisningen de har krav på, og opplever inkludering. Gruppens arbeid skulle være et bidrag slik at skolen, og andre aktører, kan velge tiltak og virkemidler som skaper best mulig inkludering. Rapporten viser blant annet at tiltak i skolen og barnehage blir satt i gang sent for barn og elever som trenger ekstra tilrettelegging. En av grunnene som pekes på er at PP- tjenesten og Statped er langt fra praksisfeltet, og i tillegg bruker lang tid i sitt arbeid. At tiltak sent blir satt i gang fører til at det blir store kunnskapshull og nederlag for dem det gjelder. Rapporten peker også på at den spesialpedagogiske praksisen er lagt opp på en ekskluderende måte. Gruppen skriver også om mangel på kompetanse og ressurser i skolen. En løsning som lanseres er at den tilrettelagte undervisningen bør legges opp nærmere den ordinære undervisningen, slik at den fører til mindre ekskludering (Nordahl mfl., 2018).

1.2. Problemstilling

I oppgaven har jeg forsøkt å få svar på denne problemstillingen:

«Hvordan legge til rette for inkludering av elever som mottar spesialundervisning i skolen?»

For å finne ut dette har jeg gjort tre intervjuer, med to lærer og et foreldrepar. Jeg har valgt å ha tre informanter for å få problemstillingen belyst fra flere sider. Lærerne valgte jeg for å få innsikt i deres tanker om begrepet, og gjennomføring av inkludering i spesialpedagogisk sammenheng. Lærerne har også ulike roller i skolen og jobber på forskjellige trinn. Med foreldrepåret fikk jeg opplevelsen av inkludering fra noen som ser det utenifra. Det var interessant å se på likheter og forskjeller mellom opplevelse og praksis.

For å svare på problemstillingen har jeg laget disse forskningsspørsmålene:

1. Hva legger informantene i begrepet inkludering?
2. Hvordan organiseres og tilrettelegges spesialundervisningen for å sikre inkludering i skolen?
3. Hva mener informantene skal til for å sikre inkludering?

Jeg har valgt å ha med forskningsspørsmål for å svare grundigere på problemstillingen min. Med det første spørsmålet var tanken å få innsikt i hva informantene la i begrepet inkludering, hva de tenkte det hadde å bety i skolesammenheng og hva det betydde for dem generelt. Spørsmål to tenkte jeg at ville gi meg en innsikt i hvordan det både jobbes med inkludering i skolen. Og i tillegg innsikt i hvordan foreldre som har ett barn som mottar spesialundervisning oppfatter at det jobbes med inkludering. Målet med det siste spørsmålet var å kartlegge hva informantene tenkte manglet med tanke på inkludering av elever som mottar spesialundervisning i skolen, og hvilke suksessfaktorer de mente skulle til.

1.3. Begrepsavklaring

I oppgaven har jeg valgt å bruke, i hovedsak, begrepet *inkludering*. Jeg har forsøkt å forklare begrepet fra flere sider, og har hentet teori fra ulike forskere. Haug (2014), Nilsen (2017) og Mitchell & Sutherland (2020) er noen av de forskere jeg har brukt i oppgaven min. Samt forskning fra Nordahl mfl. (2018) og Keles Braak og Munthe (2022). Jeg har også sett på inkluderingens historie, hvordan historien har utviklet seg over tid og hvilke faktorer som har hatt en innvirkning på utviklingen. Videre har jeg sett på hva læreplanen og opplæringsloven sier om inkludering. Et annet begrep som jeg har sett på er spesialundervisning, hva det er og hva som skal til for at en elev har krav på spesialundervisning i skolen. Jeg har valgt å forklare dette begrepet fordi det er dette oppgaven overordnet handler om, inkludering av elever som mottar spesialundervisning. Derfor tenkte jeg at dette var vesentlig å ha med i oppgaven.

1.4. Oppbygging av oppgaven

Oppgaven er delt inn 10 kapitler. I det første kapitlet har jeg forklart bakgrunnen for temavalget mitt. Her finnes også problemstillingen og forskningsspørsmål. Kapittel 2 er

teoridelen av oppgaven. Jeg har valgt å avgrense teorien til to begreper: *inkludering* og *spesialundervisning*. Dette har gjorde jeg for å sette en grense, slik at oppgaven ble spisset nok og ikke ble for omfattende. I det tredje kapittelet, metodekapittelet, har jeg skrevet om intervju som metode og transkriberingen. Den siste delen av dette kapittelet handler om kvalitetsaspektene ved oppgaven og etiske vurdering som er gjort underveis. I kapittel 4 har jeg skrevet om hvordan jeg gjorde den tematiske analysen. Resultater finnes i kapittel 5. Kapittelet er bygd opp slik at forskningsspørsmålene er brukt som underoverskrifter. Under hver overskrift finnes det sitater og fortellinger fra intervjuene. Det sjette kapittelet inneholder drøftingen. Her har jeg forsøkt å få inn teorien og spenningsforholdet mellom informantene. Kapittel 7 inneholder funn og konklusjon. Har jeg forsøkt å svare på problemstillingen min, samt svare på forskningsspørsmålene. Kapittel 8 er avslutningskapittelet. Kapittelet inneholder avslutningstanker rundt oppgaven, hva jeg kunne gjort annerledes og hva som eventuelt kunne vært spennende å forske videre på. Her har jeg også skrevet om hva denne prosessen har hatt å si for min utvikling som lærer og hva den kan bidra med inn i skolen. Kapittel 9 inneholder litteraturlista. Til slutt, i kapittel 10, finnes vedlegg til oppgave. Dette er intervjuguidene jeg har brukt og informasjonsskriv om prosjektet som ble delt ut til informantene.

2. Teori

2.1. Inkludering

Inkludering er et begrep som inneholder mye, som ikke kan forklares på noen enkel eller entydig måte. Begrepet inneholder mange dimensjoner og har mange utfordringer. Haug (2014) forklarer begrepet overfladisk slik: «*Dypest sett handler inkludering om forholdet mellom individet og felleskapet ... (Haug, 2014, s.4).*» Haug (2014) beskriver videre at det ikke finnes noen felles forståelse av begrepet på skrivende tidspunkt. Dette er med på å gjøre begrepet enda mer komplekst og vanskelig å få til i skolen (Haug, 2014).

2.1.1. Inkluderings historie i skolen

I Salamanca erklæringen fra 1994 blir barn beskrevet som unike, med ulike behov og ferdigheter. Mangfold, medvirkning og felleskap var begreper som ble satt på dagsordenen (UNESCO, 1994). «*Selv om denne erklæringen hadde spesialundervisning som sitt primære fokus, legger den vekt på at inkludering angår alle elever og er et ansvar for skolens samlede opplæring (Nilsen, 2017, s. 16).*» Tenkningen fra 1994 ble videreført slik at det ikke bare ble fokus på elevens evner og forutsetninger, men også hvilke faktorer i læringsmiljøet som satte stopper for læringen til for alle. «*Utvikling i inkluderende retning krever en perspektivendring, fra en opplæring som er basert på å forvente og møte homogenitet, til en opplæring som er basert på å forvente og møte mangfold (UNESCO, 2009b; Nilsen, 2017, s. 17).*» Målet om en *inkluderende skole* ble formulert i læreplanen for første gang i L97. Her stod det formulert at *skolen skulle være et trygt sted for alle*. Dette stiller krav til at man skal begrense diskriminering av elever, og skaper rom for mangfold. Kravene gjaldt spesielt barn med ulike funksjonshemninger og psykososiale utfordringer (Befring, 2019, s. 55). Salamanca erklæringen var starten på inkluderende opplæring i skolen, men skolen har en historie før dette. Nilsen (2017) har delt inkluderings historie inn i tre faser: *Segregeringsfasen, integreringsfasen og inkluderingsfasen (Nilsen, 2017)*.

I den første fasen, *segregeringsfasen*, ble elever som ikke fikk utbytte av den ordinære undervisningen plassert på spesialskoler, dagskoler, internatskoler og liknende. Ser man dette med dagens øyne kan man tenke at dette var en måte å utestenge barna og ungdommen fra samfunnet, og lage en type «normal» som var vanskelig å leve opp til. Spesialskolene var for

de som fikk stempelet «danningsdyktige», de som ikke fikk dette stempelet fikk ikke plass i hverken vanlig skole eller spesialskole. Senere fikk de «ikke danningsdyktige» plass i institusjoner eller på skolehjem (Haug, 2017, s. 14- 20).

I den neste fasen, *integreringsfasen*, ble det stilt spørsmål ved om spesialskolene var et «oppbevaringssted» og ikke et opplæringssted. Nå skulle elevene tilpasse seg den ordinære skolen, fokuset var om elevene klarte å tilpasse seg den ordinære skolen, skolen skulle ikke tilpasse seg dem. Skolen skulle være som den var, og det ble ikke satt inn noen ekstra tiltak for å hjelpe dem i klasserommet. Dette skapte uro og merarbeid for lærerne (Haug, 2017, s. 15- 21). Dette gjorde at man måtte tenke annerledes, og inkludering ble neste fase. «*Sammenlignet med å være i egne spesialklasser gir bare en plassering i vanlig klasse uten ekstra tiltak omtrent ingen effekt for elever med spesielle behov (Hattie 2009; Haug, 2014, s. 17).*»

Inkluderingsfasen startet med, som sagt tidligere, med L97. Skolen ble nå 10- årlig for alle, og skolestarterne var nå seks år og ikke sju. Fokuset i skolen gikk fra at elevene tilpasset seg den ordinære skolen, til at skolen skulle tilpasse seg dem. «*Inkludering stiller ikke krav til elevers evne til å tilpasse seg for å få innpass i den eksisterende skolen, men utfordrer skolens evne til å tilpasse seg de eksisterende behovene hos alle elever (Nilsen, 2017, s. 23) ...*» Den inkluderende skolen har som mål å møte alle elevers behov, derfor må skolen inneha den kompetansen som kreves for å få dette til (Nilsen, 2017). Noen vil hevde at skolen har gått for langt i denne tanken om inkludering av elevene i skolen, og at integreringstanken har skadet barna. Ordningene fungerer ikke som de skal i skolen, Haug (2014) mener at skolene ikke forstår og praktiserer ordningene på riktig måte. I tillegg til at inkluderingsbegrepet er vanskelig å definere viser det seg at det er enklere å ha intensjoner om inkludering enn å gjøre det i praksis. Mange har oppfatningen av at segregering av elever i skolen er den beste måten, som ikke helt samsvarer med begrepets betydning (Haug, 2014, s. 14-18).

2.1.2. Fire deler av inkludering

Inkluderingsbegrepet kan deles opp i fire deler: *felleskap, deltagelse, medvirkning og utbytte*. *Felleskap* handler om at alle skal være del av en gruppe eller klasse og få ta del i det sosiale dette innebærer. *Deltagelse* handler om å delta i meningsfull aktivitet, bidra til felleskapet og

føle seg som en del dette. Alternativet er å være en deltager i et *felleskap* er å være en tilskuer. At alle skal få lov til å ha en mening i det som angår dem er det *medvirkning* handler om. Man skal få uttale seg, påvirke og få vite om det som skjer. Det siste punktet, *utbytte*, handler om at alle skal få en opplæring som gir utbytte, både sosialt og faglig (Haug, 2014, s. 12-13). Medvirkning finner man også i læreplanen. Elever skal lære om hvordan de blir en del av et demokratisk samfunn, og vite hvordan de kan bidra i det samfunnet de er en del av. Klasserommet kan ses på som et samfunn i miniatyr, hvor elevene lærer å bli en del av noe og medvirke i det de er en del av. «*Et demokratisk samfunn hviler på at hele befolkningen har like rettigheter og muligheter til å delta i beslutningsprosesser (Udir, 2020a).*» Det kan være hensiktsmessig at elevene lærer dette før de kommer ut i samfunnet.

2.1.3. Tre dimensjoner

Videre kan man dele opp inkludering opp i en objektiv og en subjektiv side. Den subjektive siden omhandler hvordan læringsmiljøet oppfattes av eleven, her er bekreftelse viktig. Objektiv inkludering kan beskrives som tilrettelegging av læringsmiljøet, fysisk/organisatorisk, sosialt og faglig/kulturelt for eleven (Nilsen, 2017). Kort sagt, objektivt er elevens oppfatning av inkludering og subjektivt er elevens eller andres opplevelse av inkludering.



Figur 1: Illustrasjon av dimensjonene i inkluderingsbegrepet, Statped, 2022.
<https://www.statped.no/temaer/inkludering2/hva-er-inkludering/>

Nilsen refererer til tre dimensjoner av inkludering i skolen: fysisk/organisatorisk, sosial og faglig/kulturell. Den fysiske/organisatoriske dimensjonen handler om hvor og hvordan spesialundervisning organiseres. Hvor foregår undervisningen, er det i spesialskole eller på en ordinær skole, er det i klasserommet eller på et separat rom. Dette er den objektive siden av organiseringen, den subjektive siden handler om hvordan eleven opplever organiseringen

av undervisningen. Den sosiale dimensjonen handler om hvordan mulighetene til elevene er for å delta i det sosiale miljøet i klasserommet. Hvordan man legger til rette for relasjoner mellom elevene, hvordan de omgår hverandre og hvordan elevene lærer sammen. Dimensjonen omhandler ikke bare relasjoner mellom elever, men også relasjon mellom lærer- elev og andre som jobber i skolen (Nilsen, 2017, s. 24-26). «*Dette kan ses i sammenheng med at opplæringsloven pålegger skolen og arbeide for et godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet* (Opplæringslova, 1998, §9-a; Nilsen 2017, s. 27).» Den siste dimensjonen handler om det faglige/kulturelle i inkludering. Dimensjonen handler om at elever føler seg som en deltager i det faglige/kulturelle miljøet i klasserommet. Hvordan elevene jobber sammen om noe, mot et felles mål, med felles arbeidsmetoder, deltar i gruppeoppgaver og tar del i et læringsfelleskap. I spesialundervisning kan man se dette i den individuelle opplæringsplanen, ved at man kan ha de samme faglige målene som resten av klassen, og jobber på tilnærmet lik måte. Elevens subjektive opplevelse av inkludering i hver av de tre dimensjonene kan variere. Man kan ikke utelukke at elever som er fysisk til stede i en klasse kan føle seg ensom eller faglig utenfor. Dette kommer an på hvordan hver av de tre dimensjonene ved inkludering er ivaretatt (Nilsen, 2017, s. 27-28).

2.1.4. Mitchell & Sutherlands faktorer for inkluderende undervisning

Mitchell og Sutherland lister opp ti faktorer for inkluderende undervisning, dette kaller de for en «magisk formel» over hva som er viktig i inkluderende opplæringen (Mitchell & Sutherland, 2020). Jeg har oversatt formelen til norsk i denne oppgaven og den ser slik ut:

«*Inkluderende undervisning= V + P + 5As + S + R + L*

V= visjon

P = plassering

5As= Tilpasset pensum, tilpasset vurdering, tilpasset opplæring, aksept og adgang

S= støtte

R= ressurser

L= ledelse (Mitchell & Sutherland, 2020, s. 52)»

I den originale formelen er det 5 a- er på det tredje punktet, men på norsk passer det best med 3 t-er og 2 a-er, ettersom oversettelsen blir slik. Derfor har jeg listet opp den originale formelen over, men oversatt «adapted» til tilpasset.

Visjon handler om at alle involverte må ha en felles visjon om inkludering, som forutsetter at alle forplikter seg til å jobbe med et felles mål om inkludering.

Plassering handler om at alle elever blir plassert i et læringsmiljø med jevnaldrende elever fra der de bor, Mitchell og Sutherland nevner dog at dette ikke er tilstrekkelig. Elevene bør også være plassert i klasserommet, og ikke i grupper basert på evner. Grupper basert på evner kan føre til en segregering innenfor klasserommet. Det Mitchell og Sutherland sier er at det er viktig med en blanding i klasserommet, men individuell oppmerksomhet er også noe de åpner for.

Tilpasset pensum, tilpasset vurdering og tilpasset undervisning handler om at man tilpasser pensum, planer og vurdering med varierte metoder etter elevenes evne. Det å tilpasse pensum kan være vanskelig. I et klasserom kan det være elever som fungerer på flere ulike nivåer, derfor er det viktig med oppgaver som fungerer for alle- tilpasse slik at læringen passer for mangfoldet. Denne tilpasningen gjelder også for elever som mestrer faget godt, og fort kan kjede seg i ordinær undervisning.

Tilpasning av vurdering handler om to ting. For det første tilpasses vurderingssituasjonen, når, hvor og hvordan kan tilpasses elevens behov. Her tilpasser man ikke innholdet i vurderingen. For det andre er det tilpasning til de elevene som ikke kan bli vurdert etter de ordinære læringsmålene. Disse elevene har ofte en individuell opplæringsplan (IOP) som de vurderes etter, og dette gjelder ofte kun et fåtall av elevene i klassen.

Tilpasset undervisning handler om hvordan undervisningen er lagt opp. Her vil det være gunstig å bruke forskningsbaserte metoder for å oppnå best mulig resultat for elevene.

Aksept handler om at man skaper gode holdninger. Man må jobbe med elevene, foreldre og andre lærere i skolen, alle disse må være med å ha gode holdninger i forhold til mangfoldet av elever i klasserommet. Som lærer må man vise med egne holdninger at man «heier» på mangfoldet.

Adgang handler om at skolen er lagt opp slik at alle, uavhengig av forutsetning, har mulighet til å fysisk delta i undervisningen. Tilrettelegging er nøkkelen for å få til dette. I tilretteleggingen ligger faktorer som toaletter, klasserom som fungerer for alle, ramper i trapper, eller et klasserom i første etasje og mye mer avhengig av behovet.

Støtte handler om at man får støtten fra alle rundt til å gjennomføre undervisningen slik man ønsker, men også støtte fra de som er rundt barnet til å både gi den undervisningen som

kreves og støtten i klasserommet av eventuelt ekstra personell som kreves for å gjennomføre inkluderende opplæring.

Ressurser handler om det er tilgang på de ressursene som trengs for at inkluderende undervisning kan bli realisert. Her er det snakk om tid, personell, teknologi og materiell som er nødvendig.

Ledelse handler om at ledelsen i skolen arbeider for å skape en inkluderende kultur i samarbeid med de ansatte i skolen. Det er også viktig at inkluderende opplæring legges til rette fra ledelsen som er høyere opp enn skolen, man trenger støtte fra høyeste hold for å realisere en felles visjon om god inkluderende opplæring (Mitchell & Sutherland, 2020, s. 50-52).

Buli- Holmberg mfl. (2022) bekrefter at det trengs mer enn bare organisering for å få til god inkludering i sin studie. Denne studien hadde som mål å avdekke hvordan ideen om inkludering har blitt til praksis i skolen (Buli- Holmberg et al., 2022). Inkludering beskrives som et begrep med ulike forståelser og tolkninger, og det etterlyses en enighet om hva begrepet betyr i skolesammenheng. Forskerne beskriver hvordan begrepet ofte kan tolkes som organisering i klasserommet/skolen, men handler om mye mer enn dette. Lederskap, samarbeid og støtte til elevenes behov er en del av begrepet også. Skolen har et behov for hjelp til å realisere inkludering, ta begrepet fra teori til praksis. En felles forståelse og tolkning av begrepet er også nødvendig (Buli- Holmberg et al., 2022).

2.2. Inkludering i læreplanen

Inkludering er, som sagt tidligere, et omfattende begrep. Elevmedvirkning, felleskap og mangfold er bare en liten del av det. «*Et inkluderende læringsmiljø*» beskrives i læreplanen som et læringsmiljø hvor elevene «... oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling (Udir, 2020b).» Videre står det at man som voksen i skolen skal skape trygghet for elevene og forebygge mobbing og krenkelser. Elevene skal også lære om hvordan alle er forskjellige og har en plass i felleskapet (Udir, 2020b).

Opplæringsloven stiller krav til at alle elever har rett til opplæring i grunnskolen (§8-1), loven stiller også krav til at man skal dele elevene inn i klasser eller basisgrupper (§8-2) (Opplæringslova, 1998). Loven åpner for at elever med særskilt grunn kan motta spesialopplæring på andre alternative opplæringsarenaer, elever som av ulike grunner

mistrives i skolen, viser problemadferd eller lav motivasjon kan ofte få tilgang på denne muligheten. I tillegg finnes det spesialtiltak som gjør at elever kan motta undervisning i spesialklasser, på egen skole eller på spesialskole (Nilsen, 2017, s. 25).

Stortingsmelding 6: «*Tett på - tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO*» (Meld. St 6 (2019-2020), 2019), sier blant annet noe om hvordan elever skal inkluderes i skole og barnehage. Med økende mangfold i samfunnet, trenger man at barn og ungdom lærer å være tolerante ovenfor hverandre så tidlig som mulig. «*Inkluderende felleskap i barnehager og skoler gir grunnlag for å ta vare på mangfoldet og videreutvikle demokratiet* (Meld. St 6 (2019-2020), 2019).» Inkludering krever at man tilbyr fleksible løsninger i skolen, med nok ressurser slik at alle får et tilbud som gjør at alle føler seg ivaretatt. Alle barn og unge i skolen skal føle seg trygge og erfare at de har betydning i felleskapet de er i.

Kommunen og fylkeskommunen skal satse på kompetanseheving i skolen, slik alle får den hjelpa de har behov på. «*Regjeringen vil sette i gang en stor og langsiktig satsning for å heve kompetanse i kommuner og fylkeskommuner* (Meld. St 6 (2019-2020), 2019).» Det skal også satses på ulik kompetanse hos de som jobber i skolen, slik at man tettere kan jobbe for å utfylle de ulike behovene i skolen. I skolen skal de jobbes for at alle elever har en plass i skolen, og det skal jobbes for at de som nå går i spesialskoler skal ha en plass i den ordinære skolen. Digitale verktøy kan brukes for å tilrettelegge undervisningen innenfor felleskapet i klasserommet (Meld. St 6 (2019-2020), 2019).

Høsten 2024 blir det implementert en ny opplæringslov i skolen. Endel av det som står skrevet i den nåværende loven videreføres, men det er også en del nytt innhold. På nettsidene til Utdanningsdirektoratet er det listet opp noen av de viktigste endringene. Noen av disse endringene kan få en innvirkning på hvordan spesialundervisning i skolen gjennomføres, derfor har jeg valgt å nevne dette her. En viktig endring er at begrepet *spesialundervisning* skal tas bort, det blir til *individuell tilrettelagt, personlig assistanse og fysisk tilrettelegging*. *Individuell tilrettelagt opplæring* handler at elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av opplæringen vil få tilrettelagt undervisning. Med *personlig assistanse* menes det at elever skal få den assistansen de trenger for å kunne delta i undervisningen, og få utbytte av den. *Fysisk tilrettelegging* gir elevene muligheter til å ta i bruk tekniske hjelpemidler og få undervisningen fysisk tilrettelagt. Tilgang til vikarer ved

fravær er også noe som blir lovfestet i den nye opplæringsloven. Dette innebærer at kommunen og fylkeskommunen skal sørge for at skolen har tilgang på de vikarene som trengs (Utdanningsdirektoratet, 2023).

2.3. Spesialundervisning

Spesialundervisning handler om å tilrettelegge for barn og unge med ulike vansker, som gjør at de ikke får tilstrekkelig utbytte av den ordinære opplæringen. En viktig del av det er «... å fremme sårbare barns muligheter til en styrket livskompetanse (Befring, 2019, s. 51).»

Spesialundervisningen skal ha en sammenheng med den ordinære opplæringen, derfor krever dette et tett samarbeid i skolen rundt undervisningen (Haug, 2017, s. 17-18). Elever i norsk skole har et krav om tilpasset og variert undervisning, og spesialundervisning om ikke den ordinære undervisningen gir utbytte (Opplæringslova, 1998, § 5-1).

For at en elev skal ha krav på spesialundervisning i skolen er det flere ting som må undersøkes. I korte trekk må dette starte med å definere behovet for spesialundervisning, dette blir gjort av en som gjerne er i nærheten av barnet, det kan være en lærer, forelder eller i noen tilfeller barnet selv. Videre kartlegger man utfordringen, før man melder videre til Praktisk Pedagogisk tjenesten (PPT). PPT stiller med det som skal til for å vurdere hva som trengs for den det gjelder. Her handler det i stor grad om å finne ut hvordan elevens utbytte er av den ordinære opplæringen. Ut fra dette kommer det en sakkyndig vurdering, som sier noe om helheten. Hvilke tiltak har vært gjort tidligere, hvilke utfordringer det finnes og hvilke forutsetninger eleven har. Når den sakkyndige vurderingen er gjort gir PPT en anbefaling til skolen om hva som er lurt å gjøre, for best mulig utbytte for eleven. Dette kan være ressurser inn i skolen, hjelpemidler eller læremidler som bør brukes. Ledelsen i skolen bruker denne vurderingen for å fatte et enkeltvedtak for eleven det gjelder. Enkeltvedtaket brukes for å lage en individuell opplæringsplan (IOP) for eleven. Alle leddene i denne kjeden må henge sammen, om kvaliteten på et ledd ikke er godt nok, kan undervisningen bli mangelfull eller ikke være god nok. Evaluering er den siste delen, og kanskje viktigste. Her vurderes tiltakene som er satt i gang, er de gode nok, og fungerer, eller må man gå tilbake å endre på noe (Nilsen & Herolfsen, 2019).

I en rapport gjort av Nordahl mfl. (2018) vises det til at dagens system, i både skole og barnehage, ikke fungerer optimalt for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging, herunder spesialundervisning (Nordahl mfl., 2018). I ekspertgruppens undersøkelser har de funnet ut det finnes flere utfordringer med systemet. Gruppen mener at det spesialpedagogiske systemet i dag er ekskluderende fordi innholdet og organiseringen fører til manglende tilhørighet i felleskapet. Organiseringen av spesialundervisningen kan føles stigmatiserende for elevene det gjelder. Årsaken til dette kan være at mye av undervisningen foregår på utsiden av klasserommet, som får elevene til å føle seg utenfor og mindreverdige. I det lange løp kan elevene få lavt selvbilde og lave forventninger om egen mestring i skolen (Haug, 2017, s. 19). Spesialundervisning skal baseres på elevenes behov, slik at de får tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Spesialundervisning skal ha et mål om å ikke segregere elevene, men elevens beste skal være et avgjørende hensyn som skal tas (Meld. St. 18 (2010–2011), 2011).

Nordahl mfl. (2018) stiller også spørsmål ved kompetansen i skolen, spesielt rundt elevene som mottar spesialundervisning. «*Om lag 50 prosent av de som mottar spesialundervisning i grunnskolen, har en assistent, og mange barn i barnehagen møter voksne med lite formell spesialpedagogisk kompetanse (Nordahl mfl., 2018, s. 7).*» Dette kan være uheldig, fordi kompetanse hos den som underviser beskrives som avgjørende for utvikling og læring hos barn og unge. Dette finner man også igjen i Nordahls (2017) undersøkelser på læringsutbytte hos elever som mottar spesialundervisning i skolen. Her stilles det spørsmål ved om læreren har nok kunnskap og kompetanse til å undervise elevene som mottar spesialundervisning. I denne forbindelse vises det til at det ikke stilles krav til at lærerne har kompetanse i spesialundervisning. Mange assistenter uten formel utdanning underviser og jobber også med elevene som mottar spesialundervisning (Nordahl, 2017, s. 363). I tillegg stiller ekspertgruppen spørsmål ved PPT og Statped sin rolle i skolen. De mener at spesialistene jobber for lite i skolen til at det ikke blir et tilstrekkelig utbytte av jobben de gjør i skolen. «*Både PP-tjenesten og Statped er tjenester som befinner seg langt fra praksisfeltet (Nordahl mfl., 2018, s. 7) ...*» De mener at for lite av ressursene blir brukt til å direkte veilede og støtte lærere i skolen. Støttesystemene bør være rundt barn og unge, ikke være noe som barn og unge skal gå til.

Flere faktorer må veies mot hverandre når man jobber med spesialundervisning. Skal spesialundervisning foregå i klasserommet, som kan føre til at eleven det gjelder kan føle seg utenfor faglig, men allikevel inkludert sosialt. Eller om man skal gjøre undervisningen i eget rom slik at eleven kan føle at den mestrer faglig, men kan føle seg utenfor det sosiale felleskapet. Dette er utfordrende, men allikevel nødvendige overveininger for at elevene skal få mest mulig utbytte av skolehverdagen (Nilsen, 2017, s. 29).

2.3.1. Lærerenes rolle

Læreren er gjerne den som oppdager et behov for spesialundervisning hos elevene, fordi de jobber tett på elevene. Derfor har de en plikt til å undersøke og vurdere elevens behov for spesialundervisning. Læreren skal, i samarbeid med ledelsen på skolen, undersøke og kartlegge elevens behov for spesialundervisning. Det skal også prøves ut tiltak innenfor den ordinære opplæringen i skolen før det meldes videre til praktisk pedagogisk tjeneste (PPT) for en sakkyndig vurdering (Nilsen & Herolfsen, 2019). Læreren utarbeider en individuell opplæringsplan (IOP) for eleven(e) som har behov for spesialundervisning, basert på enkeltvedtaket som er fattet. En gang i halvåret må læreren lage en rapport som sier noe om spesialundervisningen og utviklingen til eleven i faget. Rapporten skal også si noe om eleven fortsatt har behov for spesialundervisning. Læreren har også en plikt til å informere foreldre og eleven, om konsekvenser spesialundervisningen kan ha å si for eleven. Konsekvenser kan være fravær av karakter i fag, eksempelvis. Eleven og foreldrene skal også involveres før det blir tatt avgjørelser som har noe med eleven å gjøre (Udir, 2022a).

2.3.2. Foreldrenes rolle

Når et barn har krav på spesialundervisning, skal foresatte involveres hele veien. Foresatte skal svare «ja» før skolen ber om en vurdering av PPT. Skolen skal igjen spørre foresatte før et enkeltvedtak om spesialundervisning fattes. Foreldrene kan også komme med krav om at skolen undersøker deres barns behov for spesialundervisning, om ikke skolen har gjort dette (Udir, 2022a). Foreldrene og barnet, fra fylte 7 år, skal bli hørt prosessen. Både foreldrene og barnets mening skal tas hensyn til. *«Fra fylte sju år skal eleven få mulighet til å uttale seg i saken, og fra fylte tolv år skal hans eller hennes mening tillegges stor vekt (jf. Barnelova, 1981, §§ 31-33; Nilsen & Herolfsen, 2019, s. 229).»*

3. Metode

Denne masterprosessen startet med at jeg ville finne ut av var om elevene som mottar spesialundervisning er inkludert i skolen. Jeg startet derfor med å lese meg opp på teori rundt inkluderingsbegrepet og spesialundervisning. Dermed hadde jeg bakgrunnsinformasjon om begrepene i starten av prosessen. Jeg laget meg en hypotese om at inkludering var annerledes for elever som mottar spesialundervisning. Denne antagelsen tok jeg ut fra litteraturen jeg hadde lest, og egne erfaringer. Dermed var jeg klar for å teste dette ut, og dette gjorde jeg med intervjuer. Etter empirien var samlet inn gikk jeg tilbake til teorien, for å se på sammenhenger og ulikheter. Dette kan beskrives som en *abduktiv* prosess. En *abduktiv* metode er når man som forsker varierer mellom induksjon og deduksjon for å finne den beste forklaring på noe. Induksjon handler om å gå fra teori til data og deduksjon fra data til teori. Adduksjon er midt imellom hvor man går frem og tilbake mellom teori og data, fra teori til data og fra data til teori (Johannessen et al., 2021, s. 30).

3.1. Intervju som metode

Som metode valgte jeg kvalitative intervjuer. Et kvalitativt intervju kan kjennetegnes ved at man ofte er opptatt av å «hva, hvorfor og hvordan» i en sammenheng, man er ikke like opptatt av å finne årsakssammenhenger, og hvilke relasjoner som betyr noe (Wessel Svenkerud, 2021, s. 91). I denne sammenhengen kan «hva» være *inkludering og spesialundervisning*. «Hvorfor» kan være min interesse for å finne ut av problemstillingen. Og «hvordan» kan være intervjuene jeg har gjort. I et intervju har man fokus på at informantene skal bruke egne ord for å forklare, som intervjuer kan man «*.få innsikt i hvordan menneskers adferd eller handlinger er som de er*(Wessel Svenkerud, 2021, s. 92).» Det er viktig at man lar informantene utdype svare sine, slik at man får deres personlige oppfatning av fenomenet.

Wessel Svenkerud (2021) beskriver Kahnemans (2011) teori om at et menneske har to tankesett. Det ene tankesettet beskrives som rask og ganske ubevisst, her uttaler man raskt uten å tenke igjennom det man utaler seg om, og det andre beskrives som analytisk og mer langsomt. Det analytiske og langsomme er det tankesettet man vil prøve å «komme inn i» når man intervjuer noen. For å komme inn i det analytiske og reflekterende tankesettet kan man ved korte og ubevisste svar, stille oppfølgings spørsmål (Kahneman, 2011; Wessel

Svenkerud, 2021, s. 93). I intervjuene mine prøvde jeg å komme inn i det langsomme tankesettet til informantene. Dette gjorde jeg ved å stoppe opp en stund etter at informantene hadde svart, for å gi dem rom for å legge til mer eller utdype det de hadde sagt. Jeg hadde også laget meg stikkord til oppfølgingsspørsmål, slik at jeg kunne få informantene til å utdype svaret sitt om de ikke gjorde det selv.

Tjora (2021) deler et intervju inn i tre faser, oppvarming, refleksjon og avrundning. I oppvarmingsdelen «varmer» man opp informanten og gjør den trygg. Dette kan gjøres med enkle spørsmål som informanten ikke trenger å tenke for mye på, om for eksempel alder, dagligliv, arbeidsoppgaver eller lignende. I oppvarmingsfasen av mine intervjuer spurte jeg generelle spørsmål om informantene. Spørsmålene var litt ulike i de tre intervjuene. Lærerne spurte jeg blant annet om hvor lenge de hadde jobbet som lærere og hvilke ansvarsområder de hadde. Foreldrene spurte jeg om deres familierelasjoner, hva de jobbet med og noen spørsmål om «barnet». Den andre delen av et intervju kalles for refleksjonsdelen, som beskrives som kjernen av intervjuet. Her får man svar på «de store» spørsmålene, som skal bidra til å svare på problemstillingen. I denne fasen kan det være nyttig å ha spørsmål som gir informanten tid til å tenke, og gi rom dem til dette, og deretter stille oppfølgingsspørsmål til det som blir sagt. I mine intervjuer var dette, som teorien beskriver, de «store» spørsmålene. Jeg spurte om begrepene inkludering og spesialundervisning, og hvordan de opplevde eller la til rette for dette i praksis. I tillegg er det viktig at man ikke bruker begreper som informantene ikke er kjent med, dette kan skape usikkerhet. Man bør heller ikke «putte ord i munnen» på informantene, la dem snakke fritt da dette gir best flyt. Dette opplevde jeg som utfordrende i alle intervjuene jeg hadde. Temaene som informantene tok opp var noe som engasjerte meg, derfor måtte jeg jobbe med meg selv for å ikke bekrefte eller avkrefte noe underveis. I den siste fasen, avrundingen, tar man informanten ut av refleksjonen. Her kan man snakke om hva som skjer videre i prosjektet eller andre ting som gjør at informanten «kommer ned på jorda» igjen. Det er også viktig å takke informanten, uavhengig av om man har fått de svarene man er ute etter (Tjora, 2021, s. 159-160). På slutten av intervjuene fortalte jeg informantene om hva jeg nå skulle gjøre videre i prosessen, med transkribering og analyse. Alle informantene var usikre om de hadde bidratt nok. Jeg fortalte dem at det definitivt hadde gjort det. Målet var informantene skulle sitte igjen med en god følelse av å være deltager i denne studien.

3.1.1. Vitenskapelig ståsted

Intervjuene kan beskrives som et begreps- og fenomenintervju, hvor man kartlegger og utdyper nyanser eller variasjoner av et fenomen (Wessel Svenkerud, 2021). I dette tilfellet ser man på fenomenene inkludering og spesialundervisning. Denne oppgaven kan ses fra et fenomenologisk perspektiv. Fenomenologi handler om hvordan man oppfatter et fenomen, i dette tilfellet *inkludering* og *spesialundervisning*. Hvordan oppfatter man fenomenet og hvilken oppfatning har man av det. Kan man beskrive et fenomen som noe kollektivt eller har man en egen oppfatning av hva det kan være. Forskning av denne typen er ikke opptatt av hva som ligger bak fenomenet, men er mer opptatt av hvorfor ting er som de er (Nyeng, 2012, s. 33). Jeg har i denne oppgaven skrevet noe om hva som ligger bak fenomenet *inkludering* ved å forklare hvordan begrepet er satt sammen og vise til historien i skolen i teori kapittelet. Da jeg intervjuet var derimot ikke målet at informantene skulle forklare hvorfor man inkluderer eller hva inkludering er. Men heller fortelle om hvorfor spesialundervisningen er som den er, for å skape et inkluderende læringsmiljø.

Proessen med å tolke empiri og se dette i lys av teori kan beskrives som en hermeneutisk prosess, en fortolkningsprosess. En fortolkningsprosess er noe som gjerne starter med at man har noe som er menneskeskapt, eller er produkt av en menneskelig aktivitet, og det ligger gjerne en intensjon bak (Jordheim et al., 2011). I denne oppgaven melder det seg et behov for fortolkning fordi det finnes en problemstilling som skal svares på, intervjuene må tolkes for å svar på denne, med teorien som et bakteppe. Jeg har brukt teorien som bakteppe når jeg har laget spørsmål til intervjuene. Teorien er også brukt som bakteppe for å belyse ulike deler av empirien som er samlet inn. I drøftingsproessen har jeg tolket empirien opp mot teorien for å se etter likheter og forskjeller. En fortolkningsprosess kan deles opp i flere deler. Man ser på forholdet mellom del og helhet, som deler av empirien inn i helheten. Empirien og teorien kan ses på som deler, sammen skaper de en helhet i oppgaven. Deretter kan man se på sammenhengen mellom teksten, begrep og kontekst. Som i dette tilfellet er skole som kontekst, inkludering som begrep og oppgaven som en tekst. I den siste delen ser man på forholdet mellom teksten og leseren, kommer det tydelig frem hva man vil frem til for leseren og hvilken forforståelse kan eventuelt farge leserens oppfatning. I mitt tilfelle vet jeg ikke noe om leseren av teksten. Men noe jeg har tenkt på er at leseren skal ha en forståelse av hva jeg har tenkt gjennom prosessen, og har derfor valgt å skrive ut dette.

Fordommer man har i en slik prosess har også mye og si. Inn i et prosjekt har man gjerne noen antagelser om hvordan ting er, dette vil ha en betydning for hvordan man tolker noe. Fordommer og antagelser er også noe som kan endres i løpet av en fortolkningsprosess (Jordheim et al., 2011). Fordommer i denne oppgaven kan være mine egne fordommer om elever som mottar spesialundervisningen. Før jeg begynte på oppgaven hadde jeg en tanke om at elever som mottar undervisning utenfor klasserommet, ikke i like stor grad er endel av felleskapet i klasserommet. Disse fordommene kan det være greit å belyse når man går inn i tolkningsprosessen. Når man tolker noe ser man delen i lys av helheten, og helheten i lys av delen, så går man tilbake til delen igjen. På denne måten går man frem og tilbake, og får en forståelse av hvordan delene og helheten påvirker hverandre (Alnes, 2023).

3.1.2. Intervjuguiden

I intervjuguiden, som er en plan for gjennomføring av intervju (Wessel Svenkerud, 2021), laget jeg flere faste spørsmål innenfor temaene *inkludering og spesialundervisning*. I en kolonne ved siden av hvert spørsmål skrev jeg flere stikkord som kunne passe til eventuelle oppfølgingsspørsmål. Fordi at jeg hadde tre forskjellige informanter, hadde jeg også laget to intervjuguiden, som var tilpasset informantene. Spørsmålene i begge intervjuguidene var tilnærmet like, men noen spørsmål ble gjort om for relevansens skyld. Noen av spørsmålene jeg stilte til foreldrene var ikke like relevante for foreldrene, og motsatt. Min tanke er at intervjuene var semistrukturert, fordi det var endel faste spørsmål med rom for å stille oppfølgingsspørsmål som ikke var planlagte underveis. Intervjuguiden kan nok fremstå ganske strukturert fordi det er mange faste spørsmål i den. Fordelen med de faste spørsmålene var sikkerheten om at jeg fikk et sammenlikningsgrunnlag i resultatene. Dette er noe som beskrives som en fordel med et strukturert intervju. En negativ ting med strukturen er at intervjuene kan bli lite fleksible og det kan oppleves mer formelt enn en vanlig dialog (Wessel Svenkerud, 2021). Dette med lite fleksibilitet var noe jeg opplevde med i det siste intervjuet. Hvor dialogen fløt bedre etter at spørsmålene var stilt, og dermed fikk bedre svar i denne delen av intervjuet. I gruppeintervjuet, med foreldrene, var det også en bedre flyt fordi informantene hele tiden hadde en dialog med hverandre.

3.1.3. Pilotintervju

Høsten 2023 gjennomførte jeg et pilotintervju. Dette intervjuet var en del av et arbeidskrav i emnet Spesialpedagogikk- *psykisk helse og livsmestring*. Vi skulle velge oss ut noe som vi opplevde som utfordrende i klasseromsundervisning, knyttet til spesialundervisning. Det var anbefalt å knytte dette opp mot masteroppgaven. Jeg valgte meg temaet *inkludering*, spesifikt inkludering av elever som mottar spesialundervisning. Informanten i pilotintervjuet er også informant i denne oppgaven. Jeg opplevde det som nyttig å få prøve seg i en intervjusituasjon før de «avgjørende» intervjuene. Viktigheten av å spisse spørsmålene nok og være godt nok forberedt er noe av det jeg tok med meg. I tillegg hvor viktig det er å kjenne tematikken godt nok.

3.1.4. Gjennomføring av intervjuer

Jeg hadde tre intervjuer for å samle inn empiri til denne oppgaven. Et gruppeintervju med et foreldrepar og to intervjuer med to forskjellige lærere. Den ene læreren jobber på en barneskole og den andre jobber på en ungdomsskole. Det var spennende å få belyst problemstillingen min fra tre, ganske forskjellige vinkler.

Det første intervjuet gjorde jeg hjemme hos intervjuobjektene, fordi det var mest praktisk for dem. Da intervjuet starter fortalte jeg litt om hva oppgaven handlet om. Deretter startet jeg på oppvarmingsspørsmålene. Foreldrene utfylte hverandre med svar gjennom hele intervjuet, og flere ganger gav de hverandre bekræftende nikk og «ja» i samtalen. Jeg trengte ikke stille så mange spørsmål i starten, men stilte noen oppfølgingsspørsmål til det de sa. Samtalen fløt uformelt mellom de to, og jeg satt mye og lyttet og svarte kort «ja» og «mhm» innimellom. Jeg merket at temaene engasjerte dem veldig, og jeg trengte nesten ikke bryte inn i det hele tatt, jeg fikk svar på mange av spørsmålene mine uten at jeg trengte å stille dem.

Det andre intervjuet var med læreren på barnetrinnet. Intervjuet ble gjort på pauserommet på skolen der hvor læreren jobber, etter endt skoledag. Da jeg startet på spørsmålene svarte hen utfyllende, med noen tenkepauser, og jeg stilte noen oppfølgingsspørsmål der det er naturlig. Også i dette intervjuet fikk jeg svar på endel av spørsmålene uten at jeg stilte dem.

Jeg la også til et par spørsmål som jeg ikke hadde tenkt på tidligere, noen av nysgjerrighet og andre for det passet innenfor temaet.

Det tredje intervjuet var med læreren fra ungdomsskolen. Vi fant et grupperom hvor vi satt uforstyrret. Intervjuet ble gjennomført på en dag hvor læreren ikke hadde mange undervisningstimer, slik at hen ikke var lei eller innstilt på å bare «bli ferdig». Vi startet intervjuet med den oppsatte intervjuguiden og informanten svarte på spørsmålene som var oppsatt. Etter intervjuet var ferdig ble vi sittende å prate uformelt om temaet inkludering og lærerens tid i skolen. Samtalen ble interessant etter hvert, og vi ble enige om at dette også kunne være interessant å ta med inn i oppgaven. Både intervjuet og den uformelle samtalen ble tatt opp. Grunnen til at jeg også valgt å ta opp samtalen etterpå var at vi snakket litt om selve intervjusituasjonen. Informanten fortalte at hen synes det var mye letter å komme med gode poenger og informasjon når samtalen fløt mellom to stykker, enn i en intervjusituasjon.

3.2. Transkribering

For å transkribere brukte jeg Word. Inne i programmet finnes det en dikteringsfunksjon som også kan transkribere lydfiler. Jeg la inn lydfilen fra intervjuene inn her og fikk lyden omgjort til tekst. Teksten ble noe unøyaktig, derfor måtte jeg gå igjennom å rette på enkeltord og setninger, slik at det ble riktig sammenheng og gav mening. Dette gjorde jeg mens jeg hørte på lydfilen, slik at transkriberingen ble mest mulig nøyaktig.

3.3. Kvalitet, reliabilitet, validitet og etiske aspekter

Kvaliteten på oppgaven handler om reliabilitet, validitet og etiske vurderinger. Reliabilitet handler om troverdighet, validitet handler pålitelighet og etiske vurdering handler om hvordan man har tatt vare informantene og det de har sagt.

Reliabilitet er knyttet til troverdigheten til funnene i oppgaven. Om det vil være mulig for andre å finne ut det samme jeg har funnet ut, både nå og til en annen tid, ved å bruke den samme metodene som jeg har brukt (Kvale & Brinkmann, 2009). I min oppgave vil jeg si at det er mulig å finne ut det samme ved å bruke den samme intervjuguiden jeg brukte. Jeg tenker dette fordi jeg oppfatter informantene som ærlige og troverdige. En faktor som kan

endre svarene over tid er forandring av informantens hverdag i skolen, klassen de jobber i/går i og forandringer i skolesystemet. Med forandringer i skolesystemet tenker jeg på eksempelvis nye retningslinjer i skolen, som ny opplæringslov eller nye bestemmelser i læreplanen. To av informantene i oppgaven kjenner jeg fra før, og har jobbet med dem i en periode. Dette kan ha en innvirkning på svarene jeg får, kontra en annen intervjuer. Jeg har valgt informantene mine nøye, fordi jeg tenker at de vil svare ærlig, ikke svare det jeg vil at de skal svare. Derfor tror jeg at de ville svart det samme til en annen forsker, som de ikke kjenner.

Påliteligheten til metoden man bruker er det validitet beskriver. Altså om metoden er den mest hensiktsmessige å bruke for å finne ut det man skal finne ut av (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg har brukt intervjuer for å svare på problemstillingen. Fordi jeg spør om hvordan man skal *legge til rette*, og ikke om hvordan *det legges til rette*, tenker jeg at intervjuer undersøker dette. Jeg fikk vite hvordan informantene legger til rette og opplever at skolen legger til rette for inkludering. Hadde spørsmålet vært om hvordan *det legges til rette*, hadde det kanskje vært mer hensiktsmessig å observere for å hente inn empiri. Derfor tenker jeg at metoden har svart på problemstillingen og er pålitelig i denne oppgaven. Spørsmålene kan også ha en innvirkning på om metoden er hensiktsmessig, fordi de må passe til det man skal finne ut av.

Når man forsker, må man gjøre flere etiske vurderinger i arbeidet. Man skal behandle alle som deltar i forskningen med respekt. De som deltar skal også delta frivillig, og dette skal kunne dokumenteres. Informantene og deres bidrag skal behandles slik at man ikke kan gjenkjenne hvem de er. Man skal heller ikke publisere informasjon som kan skade informantene på noen måte. Som forsker skal man etterstrebe at det man gjør har gode konsekvenser og gode hensikter. Man har også ansvar for å følge lover og regler som finnes i forbindelse med forskningen. Habilitet er også viktig som forsker. Dette handler å unngå blandinger av roller og relasjoner, som kan føre til interessekonflikt. Forskningsprosjektet skal være rettferdig og redelig utformet og utført. Redelighet handler om at man som forsker har et ansvar for å ikke fabrikere, forfalske eller plagiere (Torp, 2019).

I oppgaven tenker jeg at jeg har behandlet informantene med respekt både under intervjuene og i behandlingen av deres opplysninger. Før intervjuene søkte jeg SIKT om å

gjennomføre intervjuet. Søknaden handlet om at man skulle ha en plan for hvordan man skal behandle opplysninger og empiri. Informantene ble, i et informasjonsskriv om prosjektet, gjort klar over sine rettigheter. Jeg fortalte dem også før intervjuet startet at de hadde full rett til å trekke seg når som helst. Opptakene tok jeg med diktafonappen til Nettskjema, da jeg ble anbefalt denne med tanke på sikkerhet og personvern. Opptakene ble ikke lagret på telefonen, men på nettsidene til Nettskjema. Her må man logge inn med Bank-id, derfor er det bare jeg som har tilgang på opptakene som har blitt gjort. Jeg har også passet på at opptakene ikke har vært lagret lokalt på min egen PC, da dette er lettere for andre å gjøre innbrudd i eller å tjuvlytte. Under transkriberingen byttet jeg ut alle navn, slik at informantene ikke kunne gjenkjennes. Jeg byttet også personlig pronomen til «hen», slik at man ikke kan gjenkjenne hvilket kjønn det ble snakket om.

Man kan stille spørsmål ved min habilitet, som forsker. Gjennom jobb, kjenner jeg to av informantene fra før av. Man kan tenke at jeg vil unnlate å stille noen spørsmål, fordi jeg allerede vet svaret på det. Eller at informantene svarer det de tror jeg har lyst til å høre, eller at de svarer «riktig» for at oppgaven min skal bli best mulig. Dette har jeg tenkt endel på når jeg har skrevet både spørsmål og under selve intervjuet. Jeg har passet på at jeg har en rolle som forsker i denne sammenhengen, og ikke er kollega. Dette med roller tenker jeg at er spesielt viktig når man kjenner informanten, slik at man ikke blander rollene og holder fokuset. Jeg opplevde at informantene ikke «pyntet» på svarene sine eller gjorde det de kunne for å svare «riktig» i intervjuene. Informantene ble valgt spesifikt utfra dette. Jeg gikk bevisst inn for å velge noen jeg var ganske sikker på at kom til å svare ærlig, helt uavhengig relasjon eller ikke.

4. Tematisk analyse

I denne oppgaven har jeg forsøkt å gjøre en tematisk analyse. En tematisk analyse er en metode man kan bruke når man skal analysere kvalitativ data. Med denne metoden kan man lettere finne likheter i ulike datasett som man har samlet inn. Prosessen kan deles inn i seks steg: gjøre seg kjent med, koding, lage temaer, se over temaene, definere og navngi temaene og skrive ut resultatene. Når man skal finne temaene i dataen er det to forskjellige måter å gjøre dette på, en induktiv og en deduktiv. I den induktive metoden lar du dataen bestemme temaene dine, man finner temaet mens man analyserer. Har man lest seg opp, eller har tanker om temaer, blir det en deduktiv metode (Caulfield, 2019). Jeg brukte her en deduktiv metode for å finne temaene, fordi temaene var forhåndsbestemt. Forhåndsbestemmelsen gjorde jeg når jeg leste meg opp på teorien, og lagde forskningsspørsmål til oppgaven. En fordel med å bruke tematisk analyse er at man kan unngå å havne i «bekreftelsesfellen». «Bekreftelsesfellen» handler om at man søker ut, og foretrekker, informasjon som bekrefter det man antar. Om man gjør dette kan man risikere å ignorere, eller gå glipp av, informasjon som viser til det motsatte av det man «leter etter» (Nikolopoulou, 2022). Temaene jeg lagde i analysen gjorde at jeg ble tvunget til å «saken» fra flere sider. Fordi jeg så på hva som gjøres i skolen og hva som burde vært gjort, tenker jeg at jeg ikke «låste» meg til en ting. Det siste steget, «skrive ut resultatene», gjorde jeg i kapittel 5. I neste delkapittel, «analysen», har jeg beskrevet først hvordan Caulfield (2019) har beskrevet de 6 stegene. Videre har jeg laget et skjema skal illustrere hva jeg har tenkt.

4.1. Analysen

Man starter med å gjøre seg kjent med dataen man har samlet inn, for å få et overblikk. Når man gjør dette kan det være nyttig å høre gjennom eventuell lyddata på nytt eller lese gjennom tekst på nytt, mens man tar notater. Notatene man har gjort seg underveis gjøres til koder i den neste fasen. Koding er det andre steget i analysen, og handler om at man skal lage seg «merkelapper» eller koder som sier noe om hva innholdet er. Kodene er hentet fra teksten og er gjerne gjentakende. Hvert utsagn eller setning som har samme innhold kan få en farge, slik at man lettere kan se hvilken kode det havner innenfor. Etter man har vært igjennom materialet samler man alle utsagn som har fått samme kode sammen, så man får et overblikk over det som er innfor samme tema. Når man skal lage temaer ser man over

kodene man har laget for å se etter mønster eller sammenhenger, som blir til temaer.

«Temaer er generelt videre enn koder. Som oftest, vil du kombinere flere koder til et tema

(Caulfield, 2019).» Når man lager temaer ut av kodene kan man se at noen koder blir for smale, mens andre kan bli temaer i seg selv. I fase fire, hvor man ser over temaene, må man sjekke om temaene representerer dataen godt nok. Om det ikke samsvarer kan man gjøre om temaene, kombinere dem eller lage nye temaer, slik at det gir mening med dataen. I den siste fasen, før man skal skrive ut resultatene, skal man definere og navngi temaene. Definere hva temaene handler om, og formulere meningen med hvert tema slik at det gir mening i forhold til dataen. Navnene man gir handler man lager navn som gjør at man lett forstår hva temaet handler om (Caulfield, 2019).

Faser:	Hva:	Hva gjorde jeg:
Fase 1: Gjøre seg kjent med empiri	Leste over dataen jeg hadde, mens jeg lyttet til lydopptaket. Noterte underveis	Her fikk jeg et overblikk over det jeg hadde samlet inn av data.
Fase 2: lage koder	Kodene: <ul style="list-style-type: none"> - Organisering av undervisning - Utfordringer - Inkludering - Ressurser - Samarbeid og kommunikasjon - Felleskap og mangfold 	Disse seks kodene laget jeg utfra notatene jeg hadde skrevet i forrige fase. Jeg gikk gjennom teksten med tusjer i forskjellige farger og merket utsagnene med forskjellige farger. Utsagnene sorterte jeg i et skjema, ut ifra kodene
Fase 3: lage temaer	Kodene ble til temaene: <ul style="list-style-type: none"> - Elever som trenger noe annet - Hva gjøre i skolen? - Hva skal til? - Utfordringer med inkludering - Hva er inkludering? 	Da jeg hadde gått igjennom skjemaet hvor utsagnene var sortert laget jeg meg disse temaene. Kodene med slått sammen noe, men det ble fortsatt endel temaer. Her så jeg også at flere av kodene hang sammen.
Fase 4: se over temaene	Samme temaer som over.	Etter å ha plassert utsagnene inn i temaene gikk jeg tilbake for å se om det var noe jeg hadde etterlatt.
Fase 5: Definere og navngi temaene	Temaene som ble definert og navngitt: <ol style="list-style-type: none"> 1. Hva legger informantene i begrepet inkludering? 	Temaene jeg hadde laget ble nå revidert, for siste gang. Måten jeg gjorde dette på var å se det i sammenheng med

	<ol style="list-style-type: none"> 2. Hvordan jobbes det med inkludering av elever som mottar spesialundervisning? <ol style="list-style-type: none"> 2.1. organisering av spesialundervisning 2.2. Faglig tilrettelegging av spesialundervisning 2.3. klasserommets sosiale felleskap 3. Hva mener informantene skal til for å sikre inkludering? 	<p>forskningsspørsmålene jeg hadde. Temaene og forskningsspørsmålene ble «sydd» sammen. Forskningsspørsmålene ble tilpasset temaene, og temaene tilpasset til forskningsspørsmålene.</p>
--	--	--

4.2. Skrive ut resultatene (Fase 6)

Når man skal skrive ut resultatene er det noen fallgruver man kan gå i. *Gjenfortelling og påfunn* er de mest vanlige fallgruvene. En resultatdel med mye *gjenfortelling* mister gjerne forskerstemmen, materialet får størst plass. Resultatdelen får mange, lange sitater, som gjentas gjennom resultatene. «*Dette er som regel ganske uinteressant å lese (Anker, 2020, s. 84) ...*» *Påfunn* er når man «*overtolker*» analysen så langt at man kommer til det punktet at det ikke lengre samsvarer med materiale som presenteres. «*Et eksempel på et slikt påfunn er at studenten trekker slutninger på et spinkelt grunnlag (Anker, 2020, s. 86).*» Når jeg startet på resultatdelen, valgte jeg meg ut de sitatene jeg synes var mest interessante i forhold til forskningsspørsmålene mine. Etter valget av sitatene startet jeg å drøfte rundt dem med teorien.

5. Resultater

I denne delen har jeg trukket ut de funnene og sitatene fra intervjuene jeg syns er de mest interessante. Resultatene er presentert ut ifra forskningsspørsmålene jeg har stilt:

1. Hva legger informantene i begrepet inkludering?
2. Hvordan organiseres og tilrettelegges spesialundervisningen for å sikre inkludering i skolen?
3. Hva mener informantene skal til for å sikre inkludering?

Forskingsspørsmålene er brukt som underoverskrifter. Det andre forskningsspørsmålet har jeg delt opp, fordi det var mye empiri jeg ville ha med her. Her har jeg skilt mellom *organisering og faglig tilrettelegging av spesialundervisning, og klasserommets sosiale felleskap*. Dette gjorde jeg fordi store deler av intervjuene handlet om hvordan det jobbes med inkludering av elever som mottar spesialundervisning. I tillegg tenkte jeg at dette spørsmålet var mest relevant i forhold til problemstillingen. Empirien ble naturlig delt inn i de tre dimensjonene. Delene overlapper hverandre noe, men jeg har forsøkt å skape et skille mellom dem.

5.1. Informantene

Lærer 1 jobber på en barneskole. Barneskolen er relativt liten, med to klasser på hvert trinn. Læreren har jobbet som lærer i seks år, fem år på den skolen hen jobber nå. Fagområdene til læreren er norsk, engelsk, matematikk, samfunnsfag og kunst og håndverk. Læreren er kontaktlærer for en femte klasse, hen startet med å jobbe med klassen når de gikk i fjerde klasse.

Lærer 2 jobber på en ungdomsskole. Ungdomsskolen er stor, med fire til fem klasser på hvert trinn. Læreren har jobbet som lærer i tjue år, atten år på skolen hen nå jobber. Hen er utdannet allmennlærer og har fordypning i fritidspedagogikk, barnevern, KRLE og annenspråkspedagogikk. Hovedoppgavene til læreren er spesialundervisning i flere klasser på tiende trinn, og hen jobber mye sammen med elever med minoritetsbakgrunn.

Foreldrene har et barn med sammensatte vansker. Blant annet generelle lærevansker, autisme og ADD. De jobber begge i skolen, den ene som lærer og den andre som ungdomsarbeider. Barnet går i sjetten klasse i en ordinær skoleklasse. Foreldrene vil presenteres i resultatene som forelder 1 og 2. Jeg har valgt å ikke skille på kjønn, fordi jeg tenker at dette ikke er relevant for resultatene, men synes det er interessant å skille dem da de noen ganger har forskjellige meninger og synspunkter.

5.2. Hva legger informantene i begrepet inkludering?

Inkludering er et komplekst begrep, det kan man se i både teorien og det informantene har svart. I alle intervjuene var det mye tvil om hvordan de skulle forklare begrepet og om de hadde forstått det riktig. Relativt tidlig i alle intervjuene stiller jeg spørsmålet om hva informantene legger i begrepet «inkludering», de får også vite en stund før intervjuet at det var det intervjuet skal handle om. Alle informantene drar litt på det, og bruker lang tid på og svare.

Lærer 1 svarer dette:

«Jeg legger i det at alle skal få være med i fellesskapet uansett hva slags evner, seksuell legning og rase/hudfarge. Alle skal få være med i gruppa uansett, så da må man legge til rette for at det skal kunne skje (Lærer 1).»

Den andre læreren tenker mye likt som den første. Hen sier:

«I begrepet inkludering legger jeg at elevene er en del av det jevnaldrende klassemiljø, og av samfunnet generelt (Lærer 2).»

Vi snakker litt videre om begrepet og læreren forteller også at hen tenker at inkludering også er subjektivt.

«Inkludering er jo litt subjektivt, inkludering for en person vil være noe annet enn for den andre personen (lærer 2).»

Begge foreldrene kommer med flere tanker om begrepet *inkludering* gjennom intervjuet, og kommer frem til at det er et veldig vanskelig begrep. Tidlig i intervjuet beskriver den ene forelderen begrepet slik:

«Det ordet inkludering er fryktelig vanskelig. Jeg har nok et annet syn på det nå, enn da den eldste gikk på skolen. Før tenkte jeg at inkludering var at alle skulle være sammen ... At alle skulle lære det samme, men det er ikke inkludering (forelder 1).»

5.3. Hvordan organiseres og tilrettelegges spesialundervisningen for å sikre inkludering i skolen?

Når jeg spør informantene om hvordan de jobber, og opplever at det jobbes, med elever som mottar spesialundervisning i klassen. Forteller lærer 1:

«Vi har kun et enkeltvedtak (Lærer 1).»

Med enkeltvedtak mener læreren elever som har krav på spesialundervisning, fordi eleven ikke har utbytte av ordinær undervisning. Videre forteller læreren at skolen hen jobber med å begrense enkeltvedtakene i skolen, og heller legge mer tid i tilpasset opplæring. I undervisningen er de alltid to lærere, og det er stort sett lærer 1 som har ansvar for spesialundervisningen og tilpasning til elevene som trenger ekstra oppfølging.

Lærer 2 forteller om hvordan de har en forsterket avdeling på skolen, hvor elever som har sammensatte vansker oppholder til enhver tid. Derfor blir mye av spesialundervisning gitt på denne avdelingen. Læreren forteller at det også blir gitt spesialundervisning i de ordinære klasserommene, men at dette ikke blir det samme som på den forsterkede avdelingen. Dette går på lese- og skrivevansker, matematikkvansker og mindre kognitive vansker. Skolen har et mål om at all spesialundervisning skal foregå i klasserommet, men det er et grupperom knyttet til alle klasserom om det blir behov for å trekke ut noen elever. Lærer 2 har ansvaret for å følge opp spesialundervisningen i de timene hen er inne i som to-lærer. Mens faglæreren har ansvar for den ordinære undervisning, med tilpasning til de elevene som har noen ekstra behov.

Foreldrene forteller om at deres barn har et vedtak som sier at hen har krav på ti timer spesialundervisning i uken. Foreldrene forteller også at «barnet» ikke har behov for å gå på spesialskole, men at det ikke fungerer helt optimalt i den ordinære skolen heller. Som den ene forelderen sier: «Hen faller litt mellom to stoler». «Barnet» har et grupperom tilgjengelig hele tiden, slik at hen kan trekke seg tilbake der. Foreldrene beskriver at et av målene er at alle skoletimer skal starte inne i klasserommet, før grupperommet eventuelt tas i bruk. Foreldrene har jevnlig kontakt med skolen om hvordan spesialundervisningen foregår, og får rapport hver andre uke om hvordan ting ligger an. De forteller også at de fortsatt er i en prosess med å stille en diagnose for «barnet». Grunnen til at dette fortsatt er en prosess, er fordi de ikke er fornøyde med tiltakene som er satt i gang på skolen. De uttrykker flere ganger

i intervjuene at «skolen gjør så godt de kan», men tenker at den sakkyndige vurderingen ikke stemmer helt med det de opplever.

5.3.1. Organisering av spesialundervisning

Jeg spør informantene om hvordan spesialundervisningen organiseres i klassene de representerer. Her prøvde jeg å få informantene til å utdype svarene de gav om valgene som gjøres i forhold til organisering. Både lærer 1 og 2 forteller at spesialundervisningen foregår for det meste inne i klasserommet, men at det noen ganger er hensiktsmessig å ta elevene ut på grupperom. Lærer 1 forteller:

«Spesialundervisningen foregår sånn at eleven blir tatt ut litte grann av klasserommet. Da jobber vi med grunnleggende lesing. Vi jobber ofte en til en, eller i mindre gruppe med andre som er på samme nivå (Lærer 1).»

Lærer 2 forteller at:

«En del av spessped elevene har sin undervisning i klasserommet, selv med vedtak om spesialundervisning. Da tror jeg nok det er lettere å føle seg som endel av klassen. Men samtidig så kan det også bli et problem, i forhold til at det blir veldig synlig at de jobber med noe annet. Da blir jobben å gjøre det lite synlig at de jobber med noe annet. Sånn at de fremdeles har følelsen av at de er inkludert i det sosiale i læringsmiljøet (Lærer 2).»

Lærer 2 forteller at hen syns dette med å ha undervisningen inne i klasserommet er et fint grep for å opprettholde det faglige trykket hos elevene. Når man jobber på grupperom kan fort undervisningen havne på et lavere faglig nivå, sier hen. Det lærerne forteller om har mye likhet i det som foreldrene forteller. «Barnet» skal i utgangspunktet ha sin undervisning i klasserommet, med uroen og alle lydene der fører ofte til at undervisningen blir gitt på grupperom. I timene hvor klassen har mat og helse på kjøkkenet beskriver foreldrene at «barnet» får undervisning på denne måte:

«Da har hen et grupperom vedsiden av kjøkkenet. Hen sitter bak et glassvindu og ser resten av klassen. For hen er det bra nok, hen føler seg inkludert (Forelder 1).»

Når spesialundervisningen blir gjort på grupperom kan det fort bli litt kaotisk, forteller lærer 2 videre:

«Jeg tenker at hvis du har fem elever der og alle skal ha sin tilpasning til sin vanske, på grupperom. Da blir det ofte litt mye kaos ... (lærer 2)»

Dette er noe man kan finne igjen i foreldrenes fortelling. De forteller om at «barnet» noen ganger får undervisning på grupperom med andre elever, med forskjellige vansker. Utfallet av denne undervisningen blir ofte at «barnet» må reise hjem, fordi det blir for mye for hen.

Lærer 2 forteller også:

«Noen ganger, erfaringsmessig, så er det noen som syns det er deilig å få lov til å komme ut, de vil gjerne ha roen, fordi de trenger lengre tid. Ofte syns jeg at det er vanskelig for de som trenger lengre tid på å forstå inne i klasserommet. Da syns jeg den faglige inkluderingen i klasserommet ikke blir støttet, fordi at ting går for fort (lærer 2).»

5.3.2. Faglig tilrettelegging av spesialundervisning

Spesialundervisningen skal ifølge opplæringsloven legges opp slik at den er tett opp til læringsmålene som er i læreplanen. Elevene som mottar spesialundervisning, skal ha en individuell opplæringsplan som beskriver hva de skal lære og hvilke metoder som er hensiktsmessig å bruke (Udir, 2022b). Derfor var jeg interessert i å finne ut av hvordan man legger opp spesialundervisningen slik at det faglige behovet blir dekket hos elevene. Jeg ville også finne ut av hvordan undervisningen tilrettelegges slik at elevene føler seg som en del av det faglige felleskapet i klassen.

Lærer 1 forteller:

«Jeg er spesielt opptatt av å ha åpne og rike oppgaver, som alle kan løse ut ifra det nivået de er på (lærer 1).»

«En åpen oppgave har flere riktige løsninger eller kan løses på flere måter ved hjelp av flere strategier (Klaveness et al., 2019, s. 170).» Slike oppgaver kan man enklere tilpasse slik at det passer for alle elever, de kan både utvides og forenkles, elevene velger på en måte litt selv hvor mye de ønsker å legge i oppgaven (Klaveness et al., 2019). Videre forteller læreren:

«Så hender det også at vi bruker differensierte læremidler. Vi har for eksempel nivå delte tekster. At noen får andre oppgaver, og noen jobber med andre verktøy enn andre. Vi kan for eksempel bruke diktering og opplesning hvis det trengs (lærer 1).»

Her snakker lærer 1 om hvordan elevene bruker programmer på Ipad som hjelpemiddel i undervisningen. Læreren snakker også om et program som heter Askiraski. Askiraski er et program som brukes til lesetrening for elever (Askiraski, 2024).

Som sagt har «barnet» fått tildelt ti timer spesialundervisning i uken, fordelt på flere fag. Foreldrene beskriver at de har mye kommunikasjon med skolen om hvordan barnet deres har det i skolen. De har jevnlig telefonsamtaler med lærerne hvor statusrapporter legges frem. Når jeg spør om hvordan de opplever at undervisningen legges opp for «barnet» sier den ene forelderen:

«De prøver å tilrettelegge, nivådele, i det samme tema. Ja, for hen. Hen har jo veldig mye kunnskap inne, så de prøver å få det fram hvis hen er inne i timer, og at hen kan vise at hen kan også. Det synes jeg de er gode på (forelder 1).»

Her tenker jeg at de snakker om hvordan lærerne til barnet prøver å bruke den kunnskapen barnet har inn i timene.

Lærer 2 forteller at spesialundervisningen ofte er nivådelt, slik som de andre beskriver. Hen forteller at hen også bruker litt andre grep i undervisningen når hen utfører spesialundervisningen:

«Noen grep jeg bruker er blanke ark og tusjer, litt for å gi en liten motvekt til alt det digitale. Noen liker det, og forstår ting bedre når vi kan tegne og fargelegge litt. Mens andre synes det digitale, er vel så bra (Lærer 2).»

5.3.3. Klasserommets sosiale felleskap

Som det kommer frem tidligere i oppgaven blir noe av spesialundervisningen undervist på utsiden av klasserommet. I «barnets» tilfelle foregår all undervisningen på grupperom. Derfor ville jeg finne ut av hvordan lærerne jobber med å inkludere elevene sosialt. Her har jeg lagt til grunn det Nilsen (2017) skriver om det sosiale felleskapet i klasserommet. Dette felleskapet handler om mulighetene elevene har for å delta i det sosiale miljøet i klassen. Lærerne, og andre i skolen, må legge til rette for at relasjoner bygges, slik at elevene kan omgås hverandre (Nilsen, 2017).

Lærer 1 forteller:

«Jeg og den andre kontaktlæreren er jo veldig opptatt av det, av at alle skal føle seg inkludert og være en del av et felleskap. Vi snakker mye om hvordan vi skal få det til (Lærer 1).»

Videre forteller læreren at de jobber å skape aksept og toleranse for andre i klasserommet:

«Vi trekker fram mangfoldet. Vi snakker mye om det, hvor kult det er at vi er forskjellige. Vi sørger for å feire alle slags dager, samefolkets dag. Og snakker om forskjellige språk vi har i klasserommet. Leser bøker som handler om barn som har ADHD. Det er noe vi jobber med hele tiden. Det der med å skape aksept og toleranse for andre som ikke er som deg selv (Lærer 1).»

Når læreren snakker om dette opplever jeg at hen virker stolt over klassen sin. Hen sier også flere ganger i løpet av intervjuet at hen synes klassen er tolerant og fin gjeng. I friminuttene og når de er på tur forteller hen at de er fine med hverandre.

Lærer 2 er litt usikker på hvordan det jobbes med felleskapet i klasserommet, hen forklarer dette med at hen ikke er kontaktlærer. Senere i intervjuet forteller læreren at hen snakker mye elevene, hvert fall i starten av et skoleår.

«Være en trygg voksen. Jeg ser at det ikke er så mange grepene man må ta. Bare det å si hei til alle du møter fra den klassen ... slå av en liten prat i gangen og i friminuttene (lærer 2).»

Læreren forklarer at hen er opptatt av å bygge relasjoner med elevene. Mye av grunnen forklarer hen er for at elevene skal føle seg trygg på læreren, og vil være med å jobbe på grupperom eksempelvis.

Foreldrene forteller at «barnets» utfordringer gjør at hen ikke kan være med på mange av de sosiale tingene i skolen, og på fritiden, fordi de blir for vanskelig. Fellessamlinger på skolen, leirskole og gym er noen av tingene som beskrives som vanskelig. De forteller også om at de bruker mye tid på å planlegge for at disse tingene skal fungere, men at det ofte ikke gjør det. Foreldrene forteller at «barnet» alltid blir spurt om hen vil være med på tingene som skjer. Men at hen ofte vil være for seg selv, eller bare med noen få som hen er trygg på. De forteller videre at «barnet» har en gjeng som hen spiser sammen med på grupperommet, og at dette syns de er fint.

«Hen vil jo helst være alene, hele tiden, men være med venner i friminuttene og i lunsjen (forelder 1).»

Foreldrene forteller videre om hvordan barnet deres ofte kan bli hekta på ting, som for eksempel Lego, kostymer eller tre på rad.

«Hen er jo ofte opphengt i noe, for eksempel å spille tre på rad. Da har de vært flinke til å ta det med inn i timene. De bruker det hen er interessert i for å få felleskapet med på det (Forelder 1).»

De forteller videre om denne «tre-på-rad»-perioden. Om hvordan lærerne til «barnet» brukte dette inn i klasserommet, med en turnering i «tre-på-rad». Dette synes foreldrene var veldig flott. Videre spør jeg dem om hvordan de opplever klassemiljøet, de forteller:

«Hadde det vært mobbing og sånt, da hadde det vært noe helt annet. De er veldig tolerante og aksepterer hen. Hen får alltid mulighet til å være seg selv. Og hen har jo en hatt der, og et kostyme der, alltid noe. Det er ingen som har kommentert det i klassen (Forelder 1).»

5.4. Hva mener informantene skal til for å sikre inkludering?

For å få til inkludering i skolen stiller jeg informantene flere spørsmål om hvordan de tenker at det bør være. Jeg spør også om hvilke faktorer de tenker skal til for å få inkludering av elever som mottar spesialundervisning.

Lærer 1 forteller om at dette med å sikre god inkludering krever både tid, ressurser og godt samarbeid. Hen sier at det brukes mye tid på å kartlegge og legge til rette for elevene.

«At man har den tida som trengs, til å tenke over: Hva er det mine elever behøver? Hvilke oppgaver er det mine elever kan jobbe med ut ifra sitt nivå, som gir mening for dem (Lærer 1)?»

Skolen som læreren jobber på har ikke skolebøker i alle fag, de bruker Ipad. Derfor forteller hen at det brukes mye tid på å finne de rette læremidlene til elevene som trenger ekstra tilrettelegging.

Ressurser er noe alle informantene snakker om. Både lærer 1, 2 og foreldrene snakker om ressursene blir omdisponert når noen er syke, og at dette ofte blir et problem i forhold til spesialundervisningen. Lærer 1 sier:

«Når man er ansatt på et team, så er det dessverre, at om kanskje en blir syk, da er det spesspedden som ryker først. Da blir man tatt ut av spessped for å dekke andre læreres fravær (Lærer 1).»

Lærer 2 forteller om hvordan elever ofte blir sittende alene i timer, enten fordi noen er syke eller fordi elevene ikke har krav på spesialundervisning i alle timer.

Lærer 2 forteller også:

«Jeg kan være inne i en time, også kommer en annen spesialpedagog inn i timen etterpå i samme faget. Da tror jeg det blir vanskeligere for elevene og i hvert fall få det spesialpedagogiske tilbudet de skal ha. Da blir det ofte styrt av det som foregår på klassenivå (Lærer 2).»

Lærer 2 har jobbet i skolen lenge. Mot slutten av intervjuet forteller hen om hvordan spesialundervisningen var lagt opp annerledes tidligere. Hen forteller at de hadde en avdeling som var åpen for alle elever, ikke bare de med spesialpedagogiske vansker. Elevene følte seg trygge der og fikk spesialundervisningen der. De kunne også komme dit om de hadde utfordringer med ting som ikke var faglig.

«Vi var mye nærmere elevene, og alle elevene kjente alle oss. Og da var det lettere ved sykdom. For eksempel kunne bare en steppe inn og hjelpe eleven og ta den spesialundervisningen, fordi du viste hva kollegaen hadde gjort Man kunne også bytte på elevene, om en elev hadde bedre kjemi med kollegaen (Lærer 2).»

Jeg spør informantene om de tenker at inkludering er det samme for alle elever. De svarer nei alle sammen, og jeg ber dem utdype dette:

«Jeg tenker på det der med at alle på død og liv skal være inne i et klasserom hele tiden. Det er ikke bra for de som strever veldig. Jeg tenker at noen elever trenger alternative arenaer, det er noen som ikke mestrer å være i et klasserom. De trenger å føle på mestring i skolen. De trenger noe helt annet (Lærer 1)»

Foreldrene forteller at de tenker at inkludering på mange måter handler om at man skal få rom til å være seg selv, og at skolen skal legge til rette for å møte behov.

«Trenger man å være alene, skal man få lov til å være alene (forelder 1).»

De uttrykker også at de ønsker at «barnet» skal være mindre alene i skolehverdagen, men vet også at hen ikke har noe imot dette. Videre ytrer de et ønske om en assistent som kan jobbe

nærmere «barnet», og bli godt kjent med hen. De forteller at relasjon med den som «barnet» jobber tett med er helt avgjørende, så vikar er ofte vanskelig.

Lærer 2 forteller om at hen ofte må hjelpe elevene med sosiale ting, at det må på plass før man kan jobbe med det faglige.

«I ungdomsskolen er det ofte man kan komme til timen også er det et følelsesutbrudd av et eller annet slag. Da er du nødt til å få denne eleven ut, og la den få tid til å roe seg. Faget er noen ganger ikke så viktig som livet (Lærer 2).»

Kompetanse er også noe både foreldrene og begge lærerne tenker er viktig for å få til god inkludering, og god undervisning.

«Jeg tenker at spesielt spesialpedagoger burde være i skolen og ikke PPT. Vi trenger det også, men hjelper meg lite at en fra PPT skal sitte og gi råd når hen jobber på et kontor og ikke kjenner mine elever. Så jeg ønsker meg at vi satser på å ansette spesialpedagoger i skolen som lærer og jobber på team med lærerne (Lærer 1).»

Lærer 1 forteller også at hen tenker at hen ikke har nok kunnskap selv, men har søkt om utdanning innefor spesialpedagogikk til høsten. Lærer 2 forteller at hen opplever at det satses på spesialpedagogikk på skolen hen jobber, men hen føler ikke alltid at hen strekker til faglig. Læreren forteller at alle har muligheter til å ta videreutdanning om de ønsker dette.

«Jeg er jo inne i mange matematikktimer, og jeg føler ikke at jeg har all kompetansen i matematikk på 10. trinn ... der har jeg noen huller (Lærer 2).»

Foreldrene ytrer også et ønske om at lærerne på skolen «barnet» går bør få mer kompetanse på spesialpedagogikk og ulike vansker.

«Det er ikke alle som har nok kompetanse på sammensatte utfordringer. De gjør så godt de kan (Forelder 1).»

6. Drøfting

Kapittelet vil være delt inn i de samme underskriftene som det foregående kapitelet, slik at man lettere kan se hvilke deler som henger sammen.

6.1. Hva legger informantene i begrepet inkludering?

Informantene tolker begrepet noe ulikt. Lærer 1 og 2 beskriver en visjon om hva inkludering bør være. Det er viktig at alle som jobber i skolen har en felles *visjon* om inkluderende undervisning, for å få det til i praksis (Mitchell & Sutherland, 2020). Lærer 1 beskriver hvordan alle skal få ta del i et felleskap uavhengig av *evner, seksuell legning og rase/hudfarge*. *Evner* kan handle om både faglige og sosiale evner, og *seksuell legning og rase/hudfarge* som kan handle om det *kulturelle* i en klasse. Her kan man se alle de tre dimensjonene Nilsen (2017) beskriver at skal til for å få til inkludering i skolen. Lærer 1 og 2 beskriver også en tanke om at alle skal være en del av et felleskap. Å være deltager i et felleskap er to av fire deler som Haug (2014) deler inkluderingsbegrepet inn i. For å være deltager i et felleskap, som en klasse kan være, skal man delta i meningsfulle aktiviteter, bidra til felleskapet og føle seg som en del av det (Haug, 2014).

Forelder 1 og lærer 2 beskriver begrepet noe ulikt enn lærer 1. Begge forteller om hvordan begrepet ikke er likt for alle. Opplevelsen av inkludering er forskjellig fra elev til elev slik Nilsen (2017) beskriver. Forelder 1 beskriver forskjelligheten ved å vise til at de har endret oppfatningen fra den eldste gikk på skolen, til oppfatningen de har nå. De sier hvordan det før tenkte at inkludering handlet om at alle skulle være sammen, og lære det samme, nå tenker de at dette ikke er det inkludering handler om. Jeg tenker at dette viser en forståelse av at elever trenger forskjellige ting for å bli inkludert i klassen. Lærer 2 sier det samme ved å si at *inkludering* er subjektivt, og varierer. Nilsen (2017) beskriver hvordan elevens oppfatning av inkludering kan variere på tre dimensjoner: *faglig/kulturelt, sosialt og fysisk/organisatorisk* (Nilsen, 2017).

Lærer- og foreldreperspektivet kommer tydelig frem her. Lærerne viser til overordnede visjoner om *inkludering* ved at de forklarer hvordan *inkludering* av elever bør være. Mens i foreldrenes sitater kommer det frem et mer personlig «bilde». Med dette tenker jeg på at de

forklarer *inkludering* på en måte som viser at de har følt på dette, og endret mening om begrepet. Lærerne snakker om fellesskapet i klasserommet hvor de har en tanke om at elevene skal inkluderes. På den ene siden kan læreren ha en tanke om å inkludere eleven i klasserommets fellesskap, og dermed plasserer eleven der. Da er elev fysisk inkludert, men dette er ikke nok. Eleven må føle seg inkludert, som en del av klassen. Foreldrene beskriver, på en måte, elevens oppfatning og den subjektive siden. På en annen måte kan ikke de heller vite hvordan det oppleves, fordi de ikke har opplevd inkluderingen selv, kun blitt fortalt. Oppfatningen av inkludering er det kun eleven som kan ha en mening om, og denne stemmen er ikke representert her. Lærerne må kontinuerlig jobbe med å inkludere elevene og vite hvilke behov de har. Henger ikke elevene med på det faglige eller sosiale som skjer, så er de heller ikke inkludert (Nilsen, 2017).

6.2. Hvordan organiseres og tilrettelegges spesialundervisningen for å sikre inkludering i skolen?

Skolene som informantene representerer, har noe forskjellige systemer. I skolen til lærer 1 har de fokus på at man heller skal tilpasse undervisningen enn å melde flere saker til PPT. På ungdomsskolen hvor lærer 2 jobber har de en litt annen modell. Der foregår mye av spesialundervisningen på en spesiell avdeling, men det blir også gitt spesialundervisning i ordinær klasse. Foreldrene beskriver at spesialundervisningen til «barnet» skal foregå i klasserommet, men oftest er på grupperom. Jeg tolker det slik at alle informantene tar sitt ansvar i forhold til spesialundervisning. Foreldrene har svart «ja» til at «barnet» skal utredes, og har stilt krav til en videre utredning. Jeg tenker også at lærerne til «barnet» opprettholder sin rolle. Fordi de informerer foreldrene og tar «barnets» behov på alvor. Lærerne har begge ansvaret for å gjennomføre spesialundervisningen i klassene de jobber i, jeg tolker også at de samarbeider tett med andre for å få det til (Udir, 2002b).

I alle tre eksemplene tolker jeg at det foregår *tilpasset undervisning*, som er en av de 3T-ene til Mitchell og Sutherland (2020). Tilpasset undervisning handler om at man skal tilpasse slik at undervisningen passer behovene elevene har, med mål om å skape inkluderende undervisning for elevene (Mitchell & Sutherland, 2020). Både lærer 1 og 2 beskriver hvordan undervisning organiseres i forhold til elevenes behov, både inne i klasserommet og på

grupperom. I foreldrenes eksempel kan *tilpasset undervisning* forstås som at det alltid er et grupperom tilgjengelig for «barnet». Tilpasningen ligger her i at det meste av spesialundervisningen foregår på grupperommet, fordi dette er det «barnet» har behov for. Lærer 2 forteller om hvordan hen tenker at skolen legger opp til at spesialundervisningen skal organiseres inne i klasserommet, med tilpasning. Jeg tolker det som at både lærer 1 og 2 *tilpasser* undervisningen slik at det meste av undervisningen kan foregå inne i klasserommet. Begge lærerne fungerer som *støtte* i undervisningen. *Støtte* handler om at man som lærer får støtte til å gjennomføre inkluderende undervisning, og støtte til elevene slik at de føler seg inkludert i undervisningen (Mitchell & Sutherland, 2020). I disse tilfellene kan man si at lærerne har fått støtte fra ledelsen ved at de har satt inn to lærere i undervisningen.

Noe jeg stiller spørsmål ved er om skolen lærer 1 jobber i gjør tiltakene som skal til i henhold til spesialundervisningen. Når de sier at de heller vil legge opp mer tilpasset undervisning, enn flere enkeltvedtak. Er den tilpassende undervisningen nok til å følge opp alle elevene? De har to lærere inne i alle norsktimene, derfor kan man jo argumentere for at elevene får nok oppfølging her. Man kan også argumentere for at denne skolen har gjort et forsøk på å jobbe etter den nye opplæringsloven. Her er begrepet *spesialundervisning* byttet ut med *tilpasset undervisning*, i tillegg til to andre begreper (Utdanningsdirektoratet, 2023). I henhold til den nye loven kan man fortsatt kreve en sakkyndig vurdering, om dette er nødvendig (Opplæringslova, 2023, § 11-1 - 11-14). Her tenker jeg at skolen ikke henger helt med. Jeg stiller også spørsmål ved om en elev, som i utgangspunktet trenger spesialundervisning, får nok hjelp ved å «bare» få tilpasset undervisningen. Når det er fattet et enkeltvedtak skal man lage en IOP, som skal følges opp, dette trenger man ikke gjøre når man tilpasser undervisningen (Udir, 2022a). Man får heller ikke tilgang på ekstra ressurser som kan tildeles når det er fattet et enkeltvedtak om spesialundervisning. Derfor tenker jeg at noen av elevene i klassen til lærer 1 kan få mindre utbytte av undervisning. Elevene kan oppleve at de ikke inkluderes, fordi de ikke får den hjelpen de trenger i klasserommet. Fordi de ikke får de enkeltvedtakene, som de egentlig kunne, og muligens burde, fått.

6.2.1. Organisering av spesialundervisning

Informantene beskriver hvordan de noen ganger har gruppeundervisning på utsiden av klasserommet. Dette kan være et forsøk på å lage et felleskap for elevene som sliter med

tilhørighet i klasserommet. Det kan også være et forsøk på å bruke ressursene slik at man effektiviserer læringen hos elevene, i form av at man samler elever som strever, og dermed trenger færre lærere. *Ressurser* kan være tid, personell, teknologi og materiell som er nødvendig for å realisere *inkluderende undervisning* (Mitchell & Sutherland, 2020). Stortingsmelding 6 (2019) beskriver at man skal tilby fleksible løsninger for at elever skal føle seg inkludert i skolen. Man kan argumentere for at grupperomsundervisningen kan være en fleksibel løsning, for elevene som strever. I den samme stortingsmeldingen står det også at barn skal føle seg trygge og erfare at de er av betydning i felleskapet de er i (Meld. St 6 (2019-2020), 2019). Lærer 2 beskriver hvordan elever som strever får rom til «å puste litt» på grupperom, dette tolker jeg at de føler på en trygghet på grupperommet. Men denne løsningen samsvarer ikke helt med det Mitchell og Sutherland (2020) skriver om *plassering*. *Plassering* handler om at elevene skal være plassert i et læringsmiljø med andre elever på sin alder, og ikke i grupper basert på evner (Mitchell & Sutherland, 2020). På grupperommet kan man si at man tilbyr en trygghet, men når man er der store deler av tiden kan man ikke si at man er en del av et læringsmiljø med elever på sin alder. I tillegg kan gruppene være basert på faglige evner, som lærer 1 for eksempel forteller om lesegrupper som er basert på elevens lesekunnskaper. Plassering utenfor klasserommet kan også føre til at elever føler seg segregert fra felleskapet i klasserommet. I tillegg kan de bli kaotisk og mindre faglig trykk. Som lærer 2 beskriver i utsagnet hvor hen snakker om fire til fem vansker på et grupperom, som trenger forskjellig tilpasning. Og foreldrene snakker om når «barnet» blir tatt ut på grupperom for å jobbe med elever med vansker som gjør at hen blir helt utslitt, og må hjem.

Haug (2014) beskriver hvordan man skal legge til rette for at alle elever skal være *deltager* i klassens felleskap, alternativet er å være en *tilskuer* (Haug, 2014). Alle informantene forteller om hvordan man til tider tar ut elever av klasserommet for å utføre spesialundervisning. Man kan argumentere for at elevene som blir tatt ut kan føle at de ikke blir en *deltager* i klassemiljøet, fordi man blir plassert på eksempelvis grupperom. Man kan også argumentere for at dette er den beste løsningen. Elevene som mottar spesialundervisning kan føle seg som en *tilskuer* i klasserommet, fordi de ikke henger med på det faglige som skjer. Tar man disse elevene ut på grupperom i noe av undervisningen kan dette være et alternativ, slik at de ikke blir *tilskuere* i klasserommet. Foreldrene forteller om hvordan mat og helse undervisningen til «barnet», hvor hen er på et grupperom vedsiden av kjøkkenet. Her tenker

jeg at lærerne legger til rette for at «barnet» skal være en deltaker på sine premisser. «Barnet» kan føle på en tilhørighet i klassens fellesskap fordi hen ser hva de andre gjør, og har det samme faget. Selv om hen ikke er en fysisk deltaker, har «barnet» mat og helse på sine premisser. Lærer 1 forteller om hvordan hen også tar ut elever for å jobbe med grunnleggende lesing. Disse elevene ville nok også blitt *tilskuere* inne i klasserommet, fordi resten av klassen jobber med noe de ikke mestrer. Derfor er det nok også hensiktsmessig å ta ut disse elevene for å sikre at de ikke blir *tilskuere* i klasserommet.

6.2.2. Faglig tilrettelegging av spesialundervisning

Den faglige/kulturelle dimensjonen av inkludering handler om at eleven skal føles seg som en deltager i det faglige/kulturelle i klasserommet. Elevene skal jobbe mot et felles mål, som her kan forstås som målene i læreplanen, og være endel av et læringsfellesskap. Elever som mottar spesialundervisning skal ha en individuell opplæringsplan, med de samme målene som resten av klassen, og de skal jobbe på tilnærmet lik måte (Nilsen, 2017). I alle tre tilfellene snakkes det om at det jobbes med oppgaver som er innenfor de samme temaene som resten av klassen i spesialundervisningen. Foreldrene forteller om hvordan de opplever at skolen legger opp til undervisning som er tilrettelagt «barnets» nivå, innenfor de samme temaene som klassen. Dette forteller også lærer 1 og 2 om. Man kan anta at «barnets» undervisning blir synlig, fordi «barnet» sitter mye på grupperom når undervisningen blir gjort. Å nivådele oppgaver kan være en måte å skape en *inkluderende undervisning*. Dette kan være et eksempel på *tilrettelagt pensum*, som handler om at pensumet tilpasses elevenes behov (Mitchell & Sutherland, 2020). Ved å tilpasse undervisningen til elevene med vedtak om spesialundervisning i klasserommet, kan de føle seg som endel av det faglige fellesskapet i klasserommet. Men det kan også bli synlig for de andre, at oppgaven er lettere, som kan være stigmatiserende for elevene. Bruker man åpne og rike oppgaver, som lærer 1 til tider gjør, blir ikke skillet like synlig. En åpen oppgave kan også gjøre slik at det ikke blir like synlig at noen elever ligger på et annet faglig nivå enn de andre elevene. Disse åpne oppgavene kan også sikre at elevene ikke blir tatt ut av klasserommet. Som Haug (2017) skriver kan det å bli tatt ut av klasserommet til enhver tid skape utenforskap og gi lav motivasjon for elevene det gjelder (Haug, 2017).

Bruken av digitale hjelpemidler i undervisningen, som lærer 1 beskriver som et grep, kan være noe som gjør at eleven føler seg som endel av klassemiljøet. De digitale hjelpemidlene kan også være en støtte for eleven, som også ikke er like synlig for de andre elevene. Når den tilpassede undervisningen er mindre synlig for de andre elevene, kan dette være mindre stigmatiserende for elevene får den tilpassende undervisningen. Dette er en måte å bruke digitale verktøy, slik som stortingsmelding 6 beskriver. Man bruker de digitale verktøyene, slik at elevene som trenger tilpasset undervisning eller spesialundervisning kan gjøre dette inne i klasserommet (Meld. St 6 (2019-2020), 2019). Lærer 2 viser hvordan hen bruker variasjon av læremidler for at elevene som mottar spesialundervisning skal ha *utbytte* av undervisningen. *Utbytte* handler om hvordan elevene får noe ut av undervisningen, både faglig og sosialt (Haug, 2014). Det at læreren gir elevene muligheter til å både bruke tusjer og blanke ark, samt digitale læremidler i undervisningen, viser at læreren har innsikt i at elevene lærer på ulik måte. Og elevene får et alternativ til den digitale hverdagen, som kan være fint for noen.

6.2.3. Klasserommets sosiale felleskap

Utsagnene til de to lærerne tolker jeg som at de jobber med det sosiale i klasserommet. Jeg tenker at lærerne overordnet har en visjon, men lærerne jobber på forskjellige måter. Jeg har inntrykk i at lærer 1 jobber mer inne i klasserommet, med klassemiljøet og klassen som en gruppe, mens lærer 2 jobber mye i «kulissene». Lærer 2 uttrykker at hen jobber mye med at elevene skal bli trygge på hen, og forteller at hen jobber mye med dette på utsiden av klasserommet. Det kan være flere grunner til dette. Lærer 1 er faglærer og kontaktlærer i klassen, mens lærer 2 utelukkende er spesialpedagog i klassene hen jobber. En annen årsak kan være at lærer 2 har mer erfaring i skolen, og har jobbet med elever som strever over lengre tid. Mens lærer 1 har jobbet i skolen i en kortere periode. En tredje grunn kan være elevgruppa. Lærer 1 jobber i barneskolen, hvor det fortsatt er mye lek og moro. Mens i ungdomsskolen, hvor lærer 2 jobber, hvor elevene kan være mer opptatt å passe inn, uten å skille seg ut for mye. Felleskap handler om at alle skal være del av en gruppe eller klasse og få del i det sosiale dette innebærer (Haug, 2014). Dette handler om hvordan man legger til rette for det sosiale i klasserommet. Relasjoner mellom elever, og ansatte i skolen, hvordan elevene omgås hverandre og lærer sammen (Nilsen, 2017). Måten disse to

lærerne jobber på kan bidra til at elevene føler seg trygge i klasserommet, og på skolen, kan ses på som en måte å jobbe med felleskapet.

Foreldrene forteller om hvordan de opplever at skolen gjør så godt de kan med å legge til rette for å sosialt inkludere «barnet». De er litt uenige med hverandre på akkurat hvordan skolen jobber med det sosiale, forelder 2 sier at hen tenker at de jobber med dette, mens forelder 1 ikke har noe inntrykk av at de gjør det. Dette tenker jeg viser hvor vanskelig det er med sosial inkludering, og at de er litt uenige om hva som er et godt sosialt klassemiljø. Det at «barnet» trenger noen annet har skolen forstått, tolker jeg utfra det foreldrene sier. Dette tenker jeg fordi «barnet» alltid blir spurt om hen vil være med når det skjer ting, og lærerne jobber for å få eleven inn i klasserommet. I tillegg har skolen lagt til rette for at «barnet» kan være alene når det er behovet, men også får ha med seg de elevene hen er trygg på i undervisning eller i lunsjen. Ved å dra inn «barnets» interesser i klasserommet, som med «tre på rad- turneringen», tenker jeg at lærerne gir «barnet» adgang til klasserommet. *Adgang* forstås her som at lærerne legger opp til at «barnet» føler seg «velkommen» i klasserommet, og får mulighet til å delta i felleskapet. Her kan felleskapet forstås som både det faglige og sosiale, men mest sosialt. Lærerne legger her til rette for dette ved å bruke «barnets» styrker inn i undervisningen. Dette kan bidra til at barnet kan oppleve en *aksept* fra de andre elevene i klassen. *Aksept* her forstår jeg som at lærerne har jobbet slik at elevene i klasserommet aksepterer at barnet er annerledes, og godtar dette. Jeg tenker at dette er akseptert av klassen fordi «barnet» våger å komme inn der å vise det hen kan, og deler dette. Dette viser gode holdninger til mangfoldet i klassen (Mitchell & Sutherland, 2020). Jeg tenker også at det bygd opp en toleranse for å være annerledes ved at det ikke er noe mobbing av «barnet» når hen viser seg annerledes med forskjellige kostymer og hatter. Dette tenker jeg handler om at «barnet» får lov av klassen til å være seg selv, uten at dette er noe som blir sagt noe på, som igjen handler om *aksept* fra de andre. *Aksept* er noe lærer 1 også jobber med på den måten at hen jobber for å skape toleranse hos elevene. Læreren bruker tid på å lære elevene at man er ulike og har ulike behov ved å snakke om ulike kulturer og barn med ulike vansker.

6.3. Hva mener informantene skal til for å sikre inkludering?

Både foreldrene og lærerne mener det skal endel til for å sikre inkludering av elever som mottar spesialundervisning. Kompetanse og ressurser i skolen er noe som nevnes. Lærer 1 forteller om at hen ikke helt føler at hen har kompetanse til å gjøre all spesialundervisningen i sin egen klasse. Derfor har hen tatt grep selv, og søkt om å få mere utdanning i spesialpedagogikk. Foreldrene forteller også om at de opplever lærerne på «barnets» ikke har nok kompetanse på sammensatte vansker, og at de opplever dette problematisk. Lærer 2 forteller om hvordan hen ikke alltid føler at hen har nok faglig kompetanse i faget for å hjelpe elevene. I både Nordahl (2017) og Nordahl mfl. (2018) beskrives det hvor viktig det er med nok kompetanse i skolen. Nordahls (2017) forskningen viser at det er en klar sammenheng mellom utbytte og kompetanse hos lærerne i skolen. Nordahl mfl. (2018) hevder at kompetansen i skolen ikke er god nok, og at mange barn og unge får sin undervisning av ufaglært personell.

Fordeling av ressurser er også noe som går igjen hos alle informantene. Mitchell og Sutherland (2020) beskriver *ressurser* som noe som trengs for å realisere *inkluderende undervisning*. Det er snakk om tid, personell, teknologi og materiale (Mitchell & Sutherland, 2020). I disse tilfellene er det ikke bare snakk om god inkluderende undervisningen, men også god spesialundervisning. Når elever som i utgangspunktet har krav på spesialundervisning blir sittende alene, enten på grupperom eller i klasserommet, fordi en lærer blir omdisponert kan dette få konsekvenser. Eller som lærer 2 beskriver, bytte av spesialpedagog midt i en dobbeltime. Konsekvensene kan være at elevene ikke får den støtten de trenger, som kan føre til at de sitter i klasserommet, fysisk til stede, men føler seg faglig utenfor eller ensom fordi de ikke henger med, som Nilsen (2017) beskriver. Dette er et eksempel på at man ikke ivaretar dimensjonene av *inkludering* hensiktsmessig slik at det blir best for elevene (Nilsen, 2017). I den nye opplæringsloven (2023) finner man en mulig løsning på utfordringene med ressurser. Her er det formulert at kommunen og fylkeskommunen har som ansvar å påse at det alltid er vikarer tilgjengelig (Utdanningsdirektoratet, 2023). Man kan med dette håpe på at omdisponeringen av ressurser skjer i mindre grad når loven blir iverksatt i skolen fra høsten av. En utfordring med vikarer for elever som har mottar spesialundervisning kan være dette med relasjon. Foreldrene uttrykker at «barnet» bruker lang tid på å bygge relasjon med noen, og at vikar er

vanskelig. Dette tenker jeg kan være vanskelig i alle klasser. Lærer 1 forteller om hvordan de bruker mye tid på å bygge et godt klassemiljø. Og lærer 2 forteller om hvordan hen bruker mye tid på å bygge relasjoner med elevene. Dette er noe en vikar ikke har mulighet til i like stor grad.

Den uheldige bruken av *ressurser* kommer fra *ledelsen*, ikke fra de som er i klasserommet. *Ledelsen* skal legge til rette for at *inkluderende undervisning* skjer, det må ligge en *visjon* om at man skal få til dette i bunnen. *Visjonen* må ligge i alle ledd slik at man kan disponere *ressursen* riktig og gi *støtten* som trengs. *Visjon* som et felles mål om å inkludere elevene, *støtte* som at læreren trenger støtte av andre for å gjennomføre en inkluderende praksis, og elevene trenger *støtte* av læreren for å føle seg inkludert i skolen. Den siste, *ledelse*, tenker jeg i dette tilfellet at ledelsen bør legge til rette for lærerne har det de trenger for å kunne ha en inkluderende undervisning (Mitchell & Sutherland, 2020).

Lærer 2 forteller om hvordan de jobbet tettere på elevene tidligere. De jobbet slik at de ble bedre kjent med elevene, og jobbet nærmere vanskene deres. Dette tenker jeg kunne vært en metode som kunne være fint for «barnet». Foreldrene etterlyser en fast assistent for «barnet». En som har tid til å bli kjent med «barnet», og vet hvilke ting hen strever med. Trygghet for elevene er viktig for et godt psykososialt miljø og sosial tilhørighet (Nilsen, 2017). En fast assistent kan på en side gjøre «barnet» tryggere, på en annen side kan dette skape et stigma. Fordi det blir mer tydelig for de andre elevene at «barnet» sliter, som kan føre til mobbing. Samtidig kan en assistent gjøre at «barnet» lettere kan forstå de sosiale kodene i klasserommet, som kan føre til at hen lettere vil være der.

Lærer 1 forteller om hvordan hen tenker at PPT, og andre spesialpedagoger, ikke er nok i skolen. Dette kan man finne igjen i Nordahl mfl. (2018) hvor det beskriver hvordan skolen ikke får den hjelpen de trenger, fordi PP-tjenesten ikke er praksisnær nok. Både lærer 1 og Nordahl mfl. (2018) etterlyser det samme, en tjeneste som er nærmere skolen. Noen som kommer til barnet, i stedet for at barnet må komme til dem. Noen som blir bedre kjent med barn og unge, for og så anbefale skolen om hvilke tiltak som bør settes inn for å best hjelpe dem der de er. Dette tenker jeg handler om at man ser hva som er behovet, og hvilke tiltak som behøves for at elevene skal få *utbytte* av undervisningen og *felleskapet* i klasserommet.

Slik at PPT kan hjelpe til å sette inn de riktige tiltakene for å gjøre elevene det gjelder til en *deltager* i felleskapet i stedet for å være en *tilskuer*, som ser på alt som foregår fra utsiden (Haug, 2014).

Alle informantene forteller om situasjoner hvor elever trenger noe annet enn å være i et klasserom. Lærer 1 forteller om elever som sliter med å mestre i klasserommet, som trenger andre arenaer for å kjenne på mestring. Foreldrene snakker om «barnet» som trenger grupperommet for å være alene til tider. Og lærer 2 snakker om at «faget noen ganger ikke er så viktig som livet». Jeg tenker at dette handler om at elevene er forskjellige, og har forskjellige behov. Noen elever trenger andre arenaer for å kjenne på mestring, andre trenger tid for «lade» opp til å være sosiale og noen trenger å «rydde» opp i følelser for å mestre faglig. Om man ikke tar hensyn til alle behov hos elevene kan man risikere at elevene ikke føler seg *inkludert* i klassemiljøet, elevene kan bli sittende å være tilskuere. En tilskuer i et klassemiljø vil ikke få det utbytte av undervisningen som skal til for å være inkludert, verken sosialt eller faglig (Nilsen, 2017). Man kan diskutere om «alternative arenaer» fører til inkludering. Fordi da vil eleven muligens være et annet sted å ha undervisning, og ikke være med klassen. Er da eleven egentlig inkludert i klassemiljøet? Jeg tenker at dette handler om flere ting. En elev som sitter i et klasserom som hen ikke mestrer, hverken faglig eller sosialt, kan få lite utbytte av å være der. Eleven vil sannsynligvis ikke føle seg som en del av klassemiljøet heller. Jeg tenker at *tilpasset undervisning*, i dette tilfellet, handler om at eleven får kjenne på mestring på «alternative arenaer». For at elever skal få undervisning i på «alternativer arenaer» trenger man flere ting. Man trenger nok *ressurser* til å gjennomføre dette. Man trenger også *aksept* fra både eleven som får denne undervisningen, og fra resten av klassen. Det er viktig at resten av klassen aksepterer at noen elever får en annen type undervisning enn majoriteten. *Aksept* handler om at man skaper gode holdninger til mangfoldet, at elevene godtar at man er forskjellige (Mitchell & Sutherland, 2020). Dette er viktig for at elevene som blir tatt ut av den ordinære undervisningen ikke føler seg stigmatisert, men kjenne på at resten av klassen godtar dette.

Om man ikke skaper *aksept* majoriteten av elevgruppa for at noen elever trenger å være et annet sted i skolen, kan dette bli uheldig. Når elever får være et annet sted enn skolen, kan dette for andre virke som en belønning. For det første kan eleven som er på den alternative

arenaen bli «utestengt» fra klassefelleskapet fordi hen ikke er der, og da ikke er inkludert i det som skjer i klasserommet. Eleven er heller ikke *plassert* i henhold til det Mitchell og Sutherland (2020) sier om *inkluderende undervisning*. For det andre kan elever som alltid gjør det de skal i klasserommet tenke at de må utagere for å få lov til å være på denne alternative arenaen. Elever som ikke mestrer den ordinære skolen kan gjerne utagere, fordi de ikke mestrer. Dermed kan «ordinære» elever tenke at det er det de må gjøre for å få gjøre de «gøye» tingene. Og dermed kan det bli mer «kaos» i klasserommet. Derfor tenker jeg at det er viktig å ha en åpenhet om hvorfor denne eleven får dette alternative tilbudet, både til eleven selv og resten av klassen. Slik at det blir en felles forståelse av situasjonen, og at ingen tenker at dette er en «belønning» for å utagere i klasserommet.

7. Konklusjon

I denne oppgaven opplever jeg at det er vanskelig å finne et entydig svar på problemstillingen:

«Hvordan legge til rette for å inkludere elever som mottar spesialundervisning i skolen?»

Man kan legge til rette på en måte for en elev slik at den føler seg inkludert. Mens en annen elev kan føle seg ekskludert, om man legger til rette på den samme måte. Opplevelsen av inkludering er subjektiv, alle føler det forskjellig. Gjennom prosessen, som denne oppgaven har vært, har jeg blitt mer og mer usikker på hva inkludering egentlig er. For noen kan inkludering være å sitte på et grupperom store deler dagen. Slik at de har overskudd til å være med noen elever i enkelttimer eller i friminuttet. Mens andre helst vil være i et klasserom det meste av tiden. Elever er forskjellig, og elever som mottar spesialundervisning er forskjellige. «... for å sikre likeverdighet for alle kreves det forskjellsbehandling, ikke lik behandling (Nordahl mfl., 2018).» Det at alle er forskjellige gjør at man trenger forskjellige ting, og man opplever ting forskjellig, også inkludering. Inkludering er heller ikke noe man kan si seg ferdig med, det er noe man jobber med hele tiden, det er en prosess. Jeg tenker derfor at inkludering ikke handler om at *alle skal ha det bra sammen*. Dette er en god visjon, men det er ikke nok. Man må variere, både i det faglige og i organiseringen. Nøkkelbegreper for at man skal få til god inkludering av elever som mottar spesialundervisning tenker jeg er *variasjon* og *relasjon*. For å få til faglig og sosial inkludering av elever tenker jeg at man må vite hva elevene har behov for, ved at man kjenner dem. I tillegg til at må vite hva elevene har behov for. Noen ganger trenger elevene å jobbe med nivådelte oppgaver eller åpne oppgaver. Noen ganger kan man bruke digitale hjelpemidler for å inkludere elevene i klassemiljø. Mens andre ganger må man være på grupperom med ark og tusj. Som lærer må man gjøre det man kan for at elevene skal føle seg inkludert, og samtidig få utbytte av undervisningen.

Informantene har beskrevet inkludering på ulike måter, men de er ganske enig når det kommer til hvilke ting de tenker mangler i skolen. Dette handler om ressurser, både omfordeling og fordeling. Inkludering er en tidkrevende prosess, det krever nok tid for at man skal klare å realisere det. I tillegg trenger man de riktige ressursene for å gjennomføre inkludering best

mulig, både tid, personell, læreverk og rom. Informantene er også enige om at mangel på kompetanse kan være et problem. Som Nordahl mfl. (2018) ønsker de blant annet at PPT er mer i skolen. De ønsker også at de som arbeider med spesialundervisning har mer kompetanse.

De største forskjellene mellom funnene mine kan oppsummeres med ulikheten mellom informantene. Informantene har hver sin rolle i skolen, dette gjør at de har forskjellige synspunkter. Lærerne representerer ulike aldergrupper, hvor utfordringene og det faglige nivået varierer. De har også ulike roller i skolen, en som kontaktlærer og en som spesialpedagog. Som gjør at de bruker ulike metoder for å inkludere elevene. Foreldrene forteller utelukkende om sin opplevelse av inkludering, fordi de ser ting fra utsiden. De har ingen observasjoner av hvordan inkludering foregår på skolen til «barnet», kun opplevelsene til «barnet» og det lærerne forteller. Foreldrene kan også oppleves mer personlig enn lærerne, som fremstår mer profesjonelt.

8. Avslutning

I arbeidet med denne oppgaven har jeg lært at skolen består av mange felleskap man kan være inkludert i. Klassen elevene går i, de de henger med i friminuttet, grupper de er en del av i enkeltfag og grupper som lærere deler dem inn i. Dette er bare noen eksempler på felleskap som elever er en del av. Noen felleskap velger man selv, mens andre er bestemt av andre. Jeg har også lært at det å være plassert inn et felleskap ikke nødvendigvis betyr at man er en deltaker i det felleskapet. Som lærer må man hele tiden jobbe med, og tilpasse, slik at elevene føler seg som en del av noe. Noen elever strever med å passe inn i de sosiale felleskapene, mens andre strever med de faglige felleskapene. Slik vil det på mange måter alltid være, tenker jeg. Derfor er en av de viktigste jobbene til en lærer å passe på at alle elevene føler at de er en del av noe, enten er det er faglig eller sosialt, men helst begge. Når det gjelder elevene som mottar spesialundervisning, tenker jeg at dette ekstra viktig. Som lærer bør man hjelpe elevene som strever ekstra slik at de ikke havner på utsiden.

Om jeg skulle gjort noe annerledes, eller forsket videre, ville jeg sett på flere ting. Jeg ville ha sett mer på hva relasjonskompetanse har å si for inkludering av elever som mottar spesialundervisning. Dette har jeg sett litt på, men ikke like mye som jeg burde ha gjort. Dette har nok mere å si for elevene enn det jeg hadde sett for meg. Noe annet som hadde vært interessant å forske videre på er om elevenes opplevelse av inkludering endrer seg over tid. For eksempel i overgangen fra barneskole til ungdomsskole. Dette hadde krevd at jeg hadde et større tidsrom til å samle inn data. Om jeg skulle ha gjort dette prosjektet en gang til, hadde jeg valgt å observere, i tillegg til intervjuene jeg har hatt. Det har vært veldig spennende å høre om hvordan foreldrene opplever at deres barn blir inkludert, og hvordan de to lærerne legger til rette for inkludering. Men det hadde også vært spennende å se hvordan dette gjøres i praksis. Jeg tenker at det kunne løftet oppgaven et par hakk til.

Avslutningsvis tenker jeg at denne oppgaven kan ha noe å si for skolen, og for meg, fordi jeg føler jeg har fått satt ord på en del ting som er utfordrende. Jeg føler på mange måter at jeg ikke har funnet ut noe nytt. Det finnes flere forskningsartikler og masteroppgaver som er skrevet om det samme, med mange av de samme funnene. For min egen del har jeg blitt kvitt flere fordommer. Jeg tenkte, for eksempel, at elevene som er på grupperom er utenfor

klassens felleskap. Nå tenker jeg at de kanskje er utenfor, men at de kanskje føler seg som en deltaker i et annet felleskap. Fellesskapet de er en del av passer kanskje eleven bedre, og er kanskje bedre for dem enn å bli presset inn i en «boks» som ikke passer dem.

9. Litteraturliste

- Alnes, J. H. (2023). Hermeneutikk. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/hermeneutikk>
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter* (1. utgave, 1. opplag.). Cappelen Damm akademisk.
- Askiraski. (2024). *Askiraski*. Hjemmeside Aski Raski. <https://askiraski.no/program/>
- Befring, E. (2019). Kapittel 2: Spesialpedagogikk- mangfoldig fag med mulighetsperspektiver og krevende utfordringer. I E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utgave., s. 51–72). Cappelen Damm akademisk.
- Buli- Holmberg, J., Høybråten Sigstad, H. M., Morken, I., & Hjørne, E. (2022). From the idea of inclusion into practice in the Nordic countries: A qualitative literature review. *European Journal of special needs education*, 38(1), 79–94. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2031095>
- Caulfield, J. (2019, September 6). *How to Do Thematic Analysis | Step-by-Step Guide & Examples*. Scribbr. <https://www.scribbr.com/methodology/thematic-analysis/>
- Haug, P. (2014). *Inkludering*. Gyldendal akademisk.
- Haug, P. (2017). Å møte mangfoldet i opplæringa. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning: Innhold og funksjon* (s. 9–30). Samlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utgave Asbjørn Johannessen, Per Arne Tufte og Line Christoffersen.). Abstrakt forlag. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_pliktmonografi_000016149
- Jordheim, H., Rønning, A. B., Sandmo, E., & Skoie, M. (2011). Kapittel 3: Fortolkning. I *Humaniora: En innføring* (2. utg., s. 190–250). Universitetsforl.
- Keles, S., Braak, D. ten, & Munthe, E. (2022). Inclusion of students with special education needs i Nordic countries: A systematic scoping review. *Scandinavian journal of educational research*, 16. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2148277>
- Klaveness, E., Karlsen, L., & Kverndokken, K. (2019). *101 grep for å aktivisere elever i matematikk: Matematikdidaktikk i teori og praksis* (1. utgave.). Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). Sage.
- Meld. St 6 (2019-2020). (2019). *Tett på- tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

- Meld. St. 18 (2010–2011). (2011). *Læring og felleskap*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>
- Mitchell, D., & Sutherland, D. (2020). *What really works in special an inclusive education—Using evidence-based teaching strategies* (3. utgave). Routledge.
- Nikolopoulou, K. (2022, september 19). *What Is Confirmation Bias? | Definition & Examples*. Scribbr. <https://www.scribbr.com/research-bias/confirmation-bias/>
- Nilsen, S. (2017). Kapittel 1: Å møte mangfold og utvikle felleskap. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold—Sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 13–37). Universitetsforl.
- Nilsen, S., & Herolfsen, C. (2019). Kapittel 10: Spesialundervisningens tiltakskjede. I E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utgave., s. 218–250). Cappelen Damm akademisk.
- Nordahl mfl., T. (2018). *Inkluderende felleskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2017). Kapittel 16: Forståelse av læringsutbytte til elever som mottar spesialundervisning. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning: Innhold og funksjon* (s. 350–367). Samlaget.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforl.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Opplæringslova. (2023, mars 9). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)—Lovdata*. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30/KAPITTEL_4-2#KAPITTEL_4-2
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal akademisk.
- Torp, I. S. (2019, februar 10). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/generelle/>
- Udir. (2020a). *1.6 Demokrati og medvirkning*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.6-demokrati-og-medvirkning/?lang=nob>
- Udir. (2020b). *3.1 Et inkluderende læringsmiljø*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/>
- Udir, L. siden som. (2022a, oktober 27). *Spesialundervisning*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/>
- Udir, L. siden som. (2022b, oktober 27). *Spesialundervisning*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/>

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education—UNESCO Digital Library*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

Utdanningsdirektoratet, L. siden som. (2023, september 29). *De viktigste endringene i ny opplæringslov*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/ny-opplaringslov/hva-er-nytt-i-ny-opplaringslov/hva-er-nytt-i-ny-opplaringslov/>

Wessel Svenkerud, S. (2021). Kapittel 4: Intervjuer i klasseromsforskning. I C. Dalland & E. Andersson-Bakken (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91–103). Universitetsforlaget.

10. Vedlegg

10.1. Informasjonsskjema til informanter

Vil du delta i forskingsprosjektet «Inkludering av elever som mottar spesialundervisning»?

Formålet med prosjektet

Dette er et spørsmål til deg om du vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innsikt i hvordan det jobbes med faglig inkludering i skolen. Det jeg skal undersøke i dette mastergrad prosjektet er hvordan det tilrettelegges i klasserommet for faglig inkludering. Jeg vil bruke to forskjellige perspektiver for å få svar på dette, lærer- og foreldreperspektivet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Dere får denne forespørselen fordi dere har et barn som har krav på spesialundervisning i skolen. I min oppgave vil jeg finne ut hvordan det blir tilrettelagt for inkludering av elever som har krav på spesialundervisning i skolen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å be om å få dine opplysninger slettet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Du vil bli intervjuet i undersøkelsen, og intervjuet vil bli tatt opp. Navnet ditt kommer ikke til å bli brukt i oppgaven, det kommer heller ikke til å være muligheter for å finne ut hvor du jobber ved å lese oppgaven.

Kort om personvern

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern under.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Cathrine Gjølstad

Student
Kristine Sparre Knudsen

- Du kan lese mer om personvern på neste side.

Utdypende om personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Det er kun veileder og jeg som kommer til å ha tilgang på opptak og informasjon i forbindelse med intervjuet. Opptaket vil oppbevares slik at ingen har tilgang på dette og kan gjenkjenne stemmen til intervjuobjektet, på en låst server. Intervjuobjektene vil være anonyme i oppgaven slik at det ikke vil være mulig å gjenkjenne personen

Opptaket vil gjøres på nettskjema sin diktafon og transkriberes her. Her blir også opptaket lagret på en sikker server slik at ingen har tilgang til opptaket.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysningene om deg for formål knyttet til vitenskapelig forskning, og fordi forskningsprosjektet er vurdert å være i allmennhetens interesse.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst Norge har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til å protestere, be om innsyn, og til retting og sletting av opplysninger vi behandler om deg. Du vil da høre fra oss innen en måned. Vi vil gi deg en god begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves. Du har også rett til å klage til Datatilsynet om hvordan vi behandler dine opplysninger.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 7. juni 2024.

Opplysningene vil da slettes.

Spørsmål

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

Kristine Sparre Knudsen

kristinespk@gmail.com +47 988 90 115

Veileder:

Cathrine Gjølstad

Universitetslektor

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for pedagogikk

Tel: [+47 31 00 80 00](tel:+4731008000) Cathrine.gjolstad@usn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Siktets vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på epost: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40.

10.2. Intervjuguider

10.2.1. Intervjuguide lærere

Intervju lærer:

Noen oppvarmingsspørsmål:

1. Hvor lenge har du jobbet som lærer, og hvor lenge har du jobbet her?
2. Hva er dine fagområder?
3. Hvilke ansvarsområder har du i skolen?

Tema	Spørsmål	Stikkord til mulig oppfølgingsspørsmål
Inkludering	Hva legger du i begrepet inkludering?	<ul style="list-style-type: none"> - Faglig - Inkludering for alle? - Ekskludering = inkludering, i noen tilfeller? - Er begrepet annerledes for noen elever? På hvilke måte?
	Hvordan legges det til rette for faglig inkludering i klasserommet?	<ul style="list-style-type: none"> - Ressurser? - Hva skal til?
	Hva tenker du skal til for å sikre god inkludering i klasserommet?	<ul style="list-style-type: none"> - Ledelsens ansvar - Ressurser - Faglig - Sosialt
	Snakkes det om inkludering i lærerkollegiet?	<ul style="list-style-type: none"> - Ledelsen - synspunkter - Felles forståelse
	Hvilke utfordringer tenker du at det finnes i forhold til faglig inkludering i klasserommet?	<ul style="list-style-type: none"> - «Kunnskapshull»?
Spesialundervisning	Hvilke tanker har du om spesialundervisning?	<ul style="list-style-type: none"> - Segregering? - Spesialpedagoger i skolen - Antall elever?

	Hvordan organiseres spesialundervisning?	<ul style="list-style-type: none"> - Ledelsen - Ansvar - Samarbeidsmøter - Oppfølging av IOP - Sammenheng med klassens planer
	Hvordan utarbeider dere en IOP?	<ul style="list-style-type: none"> - Samarbeid, foresatte, elev, andre på skolen - Hvem har dette ansvaret? - Sakkyndig vurdering
	Hvordan er samarbeidet med hjemmet i forhold til spesialundervisning?	<ul style="list-style-type: none"> - Oppfølging av IOP
	Føler du at du har kompetanse til å følge opp spesialundervisningen?	<ul style="list-style-type: none"> - Ressurser - Kompetanse utvikling, hvordan satses det på dette?
	Hvordan tilrettelegger dere for faglig inkludering av elever som mottar spesialundervisning, i klasserommet?	<ul style="list-style-type: none"> - Alltid grupperom eller noen ganger ikke - Tiltak - Faglig utvikling - Oppfølging av IOP og faglige mål - Kunne noe av undervisningen foregått i klasserommet?
	Hvilke tanker har du om hvordan elevene som har krav på spesialundervisning lærer best?	<ul style="list-style-type: none"> - Læringsutbytte: Spesialundervisning vs ordinær undervisning - Relasjon? - Fokus på individet?
Anerkjennelse	Føler du at elevens rett til spesialundervisning blir fulgt opp?	<ul style="list-style-type: none"> - Timeantall, ressurser, får elevene det de har krav på
	Hvordan jobber dere med fellesskap og mangfold i klassen?	<ul style="list-style-type: none"> - Fellesskap - Mangfold - Gruppe identitet
	Hva mener du kunne vært gjort annerledes i forhold til spesialundervisning i skolen?	<ul style="list-style-type: none"> - Kompetanse? - Ressurser? - Vurderinger?
	Noe du vil legge til?	

Avslutning:

- Snakk om veien videre
- Hvilke rettigheter
- Sitatsjekk, vil du bli kontaktet?

Takk!

10.2.2. Intervjuguide foreldre

Intervju med foreldre til barn som har krav på spesialundervisning:

Oppvarming:

1. Fortell litt om dere selv (ikke navn og adresse)
2. Hva jobber dere med?
3. Fortell gjerne litt om deres relasjon
4. Hvor gammel er barnet deres?
5. Hvilke utfordringer har deres barn i skolehverdagen?

Tema	Spørsmål	Stikkord til mulig oppfølgingsspørsmål
Generelt	Hvordan ser skolehverdagen ut for deres barn?	<ul style="list-style-type: none">- Undervisning- Oppfølging- Assistent- Spesialundervisning- Samarbeid
Inkludering	Hva legger dere i begrepet inkludering?	<ul style="list-style-type: none">- Faglig- Inkludering for alle- Ekskludering = inkludering, i noen tilfeller?
	Hvordan opplever dere at det blir lagt til rette for inkludering på skolen til barnet deres?	<ul style="list-style-type: none">- Ressurser?- Hva skal til?- Ledelsens ansvar- Ressurser- Faglig- Sosialt
	Har dere kommunikasjon med skolen om inkludering?	<ul style="list-style-type: none">- Ledelsen synspunkter- Felles forståelse

	Hvilke utfordringer tenker dere at det finnes i forhold til inkludering i klasserommet?	<ul style="list-style-type: none"> - Faglig og sosialt
Spesialundervisning	Mottar barnet deres spesialundervisning?	<ul style="list-style-type: none"> - Hvor mye i klasserommet? - Hvem har ansvaret? - Hvor mange timer i uka
	Hvordan opplever dere at spesialundervisning organiseres?	<ul style="list-style-type: none"> - Ledelsen - Samarbeidsmøter - Oppfølging av IOP - Hvis grupperom alltid grupperom? - Sammenheng med klassens undervisning
	Hva tenker dere om spesialundervisning i klasserommet?	<ul style="list-style-type: none"> - Segregering? - Spesialpedagoger i skolen
	Hvordan er samarbeidet med skolen?	<ul style="list-style-type: none"> - Oppfølging av IOP - Sakkyndig vurdering (Når) - Enkeltvedtak? (når) - Evaluering av IOP- hvor ofte?
	Føler dere at det er nok kompetanse i skolen for å tilrettelegge undervisningen til deres barn?	<ul style="list-style-type: none"> - Ressurser - Kompetanse utvikling, hvordan satses det på dette? - Nok oppfølging
	Hvordan opplever dere at faglig utvikling sikres?	<ul style="list-style-type: none"> - Rutiner for opplæring - Oppfølging av faglige mål
Anerkjennelse	Føler dere at kravene til spesialundervisning blir fulgt opp?	<ul style="list-style-type: none"> - Retten til spesialundervisning - Får barnet deres det som trengs/ har krav på? - Vet dere hvilke krav som finnes?
Felleskap og mangfold	Hvordan opplever dere at skolen ivaretar barnet deres?	<ul style="list-style-type: none"> - Relasjonsbygging - Fag over relasjon? - Mye tid alene?
	Hvordan opplever dere at skolen jobber med felleskapet i klassen?	<ul style="list-style-type: none"> - Felleskap? - Mangfold? - Relasjoner til elever?

	Kunne noe vært gjort annerledes for å følge opp deres barn?	<ul style="list-style-type: none">- Inkludering- Spesialundervisning- Felleskapet

Avslutning:

- Husk å takke
- Snakk litt om hva som skjer videre
- Deres rettigheter
- Hva hvis de ikke vil allikevel
- Sitat sjekke, vil de det? Vil de se sitt bidrag før publisering?