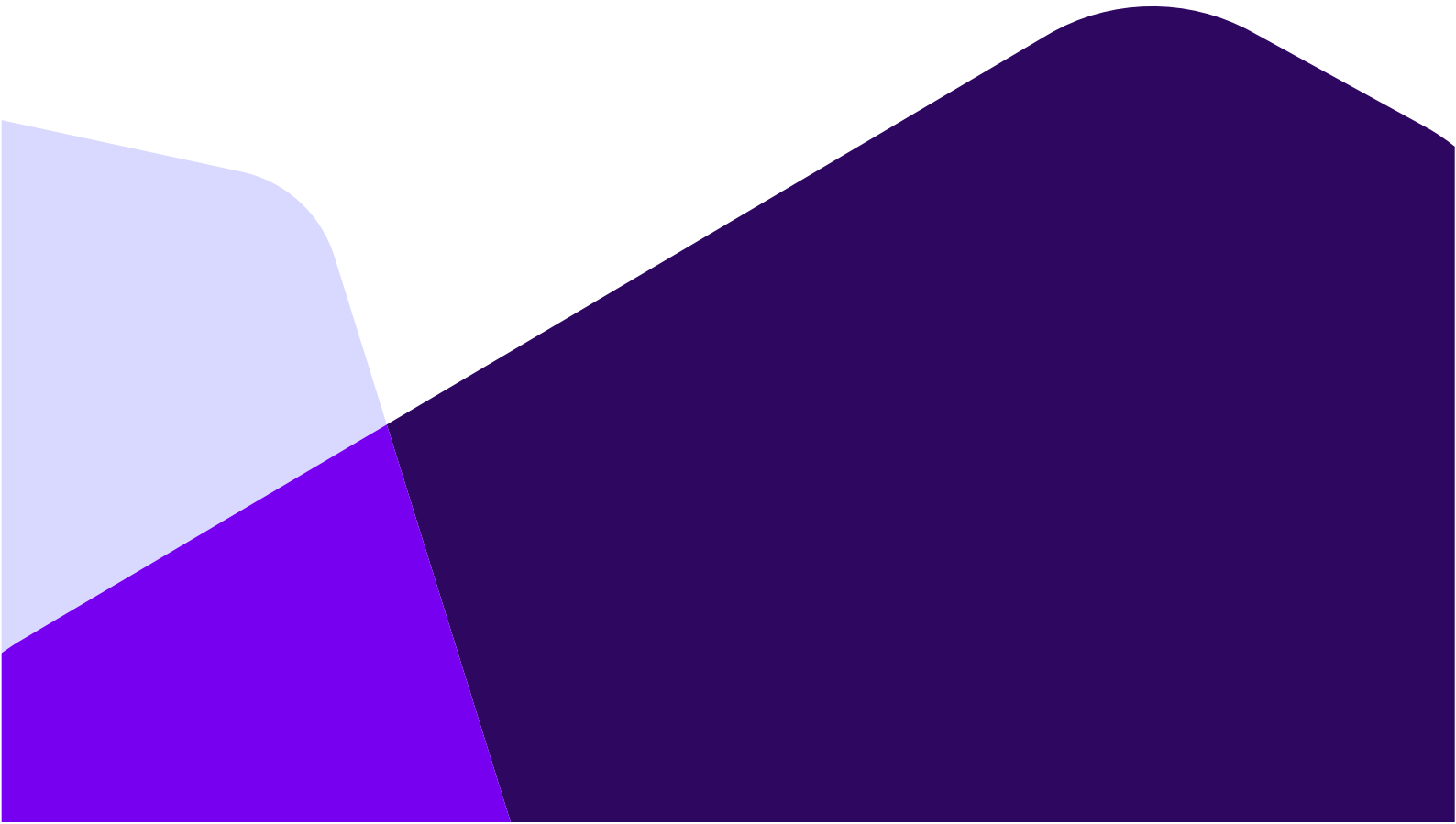


Tonje Markset Lia / 9008

# Inkludering av elever på spesialavdeling.

En fenomenologisk kvalitativ studie av spesialpedagogers erfaring med inkludering av elever på spesialavdeling.



# Forord

Formålet med arbeidet i denne masteroppgaven er å bidra til å synliggjøre og redegjøre for kompleksiteten rundt inkludering av barn med særskilte behov. Fra forarbeidet til forskningsarbeidet ble det i liten grad identifisert forskningsarbeider som analyserer den subjektive opplevelsen pedagoger på spesialavdelinger innehar. Det har derfor vært sentralt for meg å belyse temaet fra perspektivet til spesialpedagoger som jobber tett på barna ved å formidle og analysere deres erfaringer.

Jeg ønsker å rette en stor takk til informantene som har bidratt til denne studien. De har delt erfaringer, refleksjoner, tanker og perspektiver vedrørende temaet på en informativ og verdifull måte. Tusen takk til min veileder, Gro Tvedt Hollevik, for omfattende og konstruktiv veiledning gjennom hele prosessen med arbeidet.

Jeg opplever at jeg har hatt stort faglig utbytte av kombinasjonen av dette masterstudiet og arbeidet med masteroppgaven samtidig som jeg har jobbet på en skole med tilknyttet spesialavdeling. Det har vært god anledning til å reflektere rundt eget arbeid i ordinærskolen, samt se paralleller og konkret praksis opp mot teoretiske emner gjennom studiet. En takk må også rettes til mine ledere som har gjort det de kan for å tilrettelegge for gjennomføringen kombinert med jobb og mine nærmeste kollegaer for støtte, oppmuntring og forståelse.

En stor takk til min tålmodige og støttende familie som har gjort det mulig å gjennomføre masterutdanningen kombinert med jobb og familieliv.

## **Universitetet i Sørøst-Norge**

Fakultet for humaniora, idrett og utdanningsvitenskap

Institutt for pedagogikk

Postboks 4

3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2024 Tonje Markset Lia

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

## Sammendrag

Samfunnsoppdraget til skolen er å gi alle barn opplæring. Denne opplæringen skal skje sammen med jevnaldrende i sitt nærmiljø med unntak av tungtveiende grunner som gjør det til det beste for eleven å motta opplæringen basert på en annen organisering. I dag er det 4769 elever som går på spesialskole eller spesialavdeling, tallet er stigende og det har vært en økning på 16% de siste ti årene (Opplæringsloven, 1998, §2-1; NOU 2016:17, s. 51; GSI, 2024). Oppgavens mål og problemstilling har vært å drøfte inkludering av elever på spesialavdelinger ved å trekke frem erfaringen til spesialpedagoger som jobber på spesialavdelinger. Ved å undersøke inkludering i lys av informantenes kunnskap og erfaring forankres oppgaven i et fenomenologisk vitenskapeteoretisk ståsted. Informasjonen fra informantene drøftes i lys av relevant teori, lovverk og offentlige styringsdokumenter.

Inkludering i denne oppgaven har blitt definert gjennom dimensjonene fysisk inkludering, faglig inkludering og sosial inkludering (Nilsen, 2019, s. 624-628). Sammen med disse tre dimensjonene av inkludering har Mitchell og Sutherlands 10 faktorer for en inkluderende opplæring vært med på å konkretiser kjennetegn på god inkluderingspraksis (Mitchell & Sutherland, 2020, s. 52-57). Denne kvalitative undersøkelsen ble gjennomført ved å innhente data fra informantene gjennom semistrukturerte intervjuer. Intervjuene ble transkribert og analysert basert på elementene fra tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006, s. 87-93).

Viktige funn i denne masteroppgaven er at det gjøres mye arbeid for å inkludere elevene på spesialavdelinger i ordinærskolen, men at dette arbeidet oppleves utfordrerne basert på flere elementer. Noe av det som fungerer godt i arbeidet med inkludering er aksept og støtte fra ledelsen og andre kollegaer, deltagelse på felles arrangementer, gode tverrfaglig ansatt team, godt med ressurser og personell og arbeid med omvendt inkludering. Det som trekkes frem som utfordrerne er elevenes store individuelle behov og liten tid til samarbeid med ansatte på ordinærskolen. Konsekvensene av liten tid til samarbeid ser ut til å gi følger som usikkerhet rundt hvilke rammer, former og grenser som skal gjelde i det ordinære klasserommet, og hvilke muligheter for tilpasninger av aktiviteter og fagstoff som egentlig hadde vært mulig.

Funn fra arbeidet er overførbart til andre lignende spesialavdelinger og videre arbeid som kunne vært av stor nytte hadde vært å knytte sammen erfaringene fra ansatte, foresatte, og elever ved både ordinære skoler og spesialavdelinger/skoler. Sammenligning av målbart utbytte (sosial og faglig) og erfaringer fra ulike organiseringsmåter over tid ville kanskje gjort det mulig å komme frem til hvilke former på organiseringen som er optimal.

# Innholdsfortegnelse

Forord .....	I
Sammendrag .....	II
1 Innledning .....	1
1.1 Bakgrunn for oppgaven og aktualitet .....	1
1.2 Oppbygging .....	3
1.3 Problemstilling .....	4
1.4 Forskningsspørsmål .....	4
1.5 Avgrensning av oppgaven og begrepsavklaring .....	5
1.5.1 Tilpasset opplæring og spesialundervisning .....	6
2 Teori .....	7
2.1 Lovverk og styringsdokumenter .....	7
2.2 Spesialavdeling- historie og omfang .....	9
2.2.1 Omfang .....	10
2.2.2 Spesialundervisning i ordinærskolen .....	12
2.3 Inkludering .....	13
2.3.1 Fysisk-, faglig- og sosial inkludering .....	14
2.3.2 Operasjonalisering av inkluderingsbegrepet .....	15
2.3.3 Mitchell og Sutherland 10 faktorer for inkludering .....	16
2.4 Elevmangfold .....	19
2.5 Kategorialt perspektiv og relasjonelt perspektiv .....	19
2.5.1 Det kategoriale perspektivet .....	19
2.5.2 Det relasjonelle perspektivet .....	20
2.6 Anerkjennelse, selvverd og empowerment .....	21
3 Metode .....	22
3.1 Vitenskapsteoretiske ståsted .....	22
3.1.1 Fenomenologi .....	22

3.1.2	Hermeneutikk .....	23
3.2	Kvalitativ forskningsmetode .....	24
3.3	Forskningsdesign.....	24
3.4	Valg av metode- semistrukturert intervju.....	25
3.5	Utforming av intervjuguide .....	26
3.6	Valg av informanter og innsamlingsstrategi .....	27
3.7	Forberedelser og gjennomføring av intervjuet .....	29
3.8	Gjennomføring av analyse.....	29
3.9	Reliabilitet og validitet .....	32
3.9.1	Reliabilitet .....	32
3.9.2	Validitet .....	33
3.10	Etiske vurderinger .....	34
4	Analyse og funn .....	35
4.1	Sosial inkludering .....	36
4.2	Faglig inkludering .....	37
4.3	Fysisk inkludering .....	39
5	Drøfting.....	41
5.1	Fysisk inkludering .....	41
5.1.1	Universell utforming .....	41
5.1.2	Ressurser .....	42
5.1.3	Behov for tid.....	43
5.2	Faglig inkludering .....	44
5.2.1	Faglig sprik.....	44
5.2.2	Elevmangfold og elevenes selvvverd .....	45
5.2.3	Faglig inkludering innad på spesialavdelingene .....	46
5.2.4	Spesialpedagogenes kompetanse.....	47
5.3	Sosial inkludering.....	47

5.3.1	Sosial inkludering innad på spesialavdelingen.....	48
5.3.2	Omvendt inkludering.....	48
5.3.3	Aksept, ledelse og visjon.....	49
5.3.4	Empowerment .....	50
5.4	Etiske utfordringer.....	51
5.5	Veien videre .....	53
5.6	Oppsummering av drøfting og funn .....	54
5.7	Oppsummerende og avsluttende refleksjoner .....	55
6	Avslutning og konklusjon .....	59
7	Kilder: .....	64
	Vedlegg 1- Tallgrunnlag og utregninger GSI.....	
	Vedlegg 2- Godkjenning SIKT.....	
	Vedlegg 3- Intervjuguide.....	
	Vedlegg 4- Informasjonsskriv og samtykke.....	

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for oppgaven og aktualitet

Det oppstår en indre konflikt i meg når organisering av tilbud til elever med ulike funksjonsnedsettelse diskuteres. Min bakgrunn som allmennlærer ser klare fordeler med en organisering i for eksempel spesialklasser, men min nyere kunnskap innen spesialpedagogikk ser også utfordringer og ulemper med en slik organisering. Konflikten kommer av erfaringen min fra ordinær skole og hvordan ordinærskolen sliter med å tilrettelegge, følge opp og inkludere alle elever godt nok. Samtidig finner jeg det problematisk at vi grupperer elever etter evner og ferdigheter. Men er det egentlig så problematisk, og for hvem i så fall? Denne problematikken ønsker jeg å utforske. For å komme nærmere denne tematikken falt valget på å utforske dette gjennom erfaringene til noen av de som jobber tettest på elevene på spesialavdelinger. Spesialpedagogenes erfaring knyttet til inkludering av elever på spesialavdelinger ble da temaet i denne masteroppgaven.

Det skrives ofte kronikker og artikler om elevers negative erfaringer fra spesialundervisningen på ordinær skole og/eller erfaringer fra spesialavdelinger eller spesialskoler. Min oppfatning er at disse artiklene og kronikkene ofte er basert på elever som motvillig er plassert på spesialavdeling, gjerne knyttet til atferd. Det er også artikler som trekker frem hvordan ordinærskolen ikke har klart å ivareta elevens behov, spesielt knyttet til atferd. Noen elever opplever overgangen til spesialskoler som positiv og at spesialskolen klarer å møte behovene på en bedre måte. Artikler som «De nye spesialskolene: Over 5000 elever utenfor normalskolen», «Stadig flere elever tas ut av klassen» og ««Problembarn» – erfaringer fra elever som har gått på spesialskole» er alle eksempler på artikler og nyhetssaker som setter fokus på akkurat disse temaene (Jelstad & Holterman, 2024; Mejlbo, 2024; Veia & Ramvi, 2023). Jeg ønsket å undersøke spesialpedagogenes erfaringer knyttet til spesialavdelinger basert på funksjonsnedsettelse og lærevansker knyttet til læringsevne og kognitiv funksjon. Målet var at de elevene som spesialpedagogene jobber med ikke gikk på en spesialavdeling på grunn av utfordrende atferd eller skolevegring. Det betyr ikke at det ikke kan være mye utfordrende atferd knyttet til elevene på de spesialavdelingene jeg har hentet informanter fra, men hovedgrunnen til at elevene går på disse spesialavdelingene er ikke basert på atferd. Andre diagnoser og vansker som gjør at sosialt samspill med andre er vanskelig, den kognitive funksjonen er annerledes, og læringsevnen er så avvikende fra jevnaldrende at eleven ikke har tilfredsstillende utbytte av undervisningen, er bakgrunnen for at de har fått

plass på spesialavdeling. I Norge har alle barn en rett og en plikt til å gå på skole. De elevene som ikke har et tilfredsstillende utbytte av undervisningen, har i tillegg en rett til å motta et spesialpedagogisk tilbud. Elevene har rett til å motta denne hjelpen på sin nærskole, men kommunene kan velge å organisere spesialpedagogiske opplæringstilbud til de elevene med store særskilte behov i egne avdelinger eller på egne spesialskoler (Udir, 2024e; Opplæringsloven, 1998, §2-1; §5-1; §8-2; GSI, 2024)

Samfunnsoppdraget til skolen er å gi opplæring til alle barn, uavhengig av evner (Opplæringsloven, 1998, §2-1). Hovedregelen er at alle elever skal få opplæringen sin på nærskolen med jevnaldrende, men unntak kan gjøres dersom det vurderes at det er til det beste for barnet (NOU 2016:17, s. 51). Det er tydelig at politikerne, uavhengig av hvem som sitter i regjering, er opptatt av spesialundervisning og inkluderende praksis. Dette kommer til syne gjennom satsningen på videreutdanning for lærere, Kompetanse for kvalitet, der 800 pedagoger de siste årene har vært prioritert til muligheten for å ta videreutdanning innenfor spesialpedagogikk, kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis, og ny opplæringslov i 2024 (Udir, 2024a; Udir, 2024b; Udir, 2024c). I disse finner man igjen elementer fra nyere arbeid og forskning på spesialpedagogikk og inkludering. I Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis blir det gitt økonomisk støtte til kommuner som ønsker å heve kompetansen til sine ansatte for å skape en mer inkluderende praksis (Udir, 2024a). Denne ordningen er i tråd med for eksempel rapporten «Inkluderende fellesskap for barn og unge». Denne peker på hvordan dagens system må endre fokuset fra individet til systemet og det relasjonelle, øke kompetansen til de som arbeider tettest på elevene, samt flytte spisskompetansen nærmere barnehage og skole (Nordahl mfl., 2018, s. 8-9). I ny opplæringslov spisses også elevenes rett til å uttale seg i saker som angår deres skolehverdag. Dette er også noe som forskningen påpeker at det er et manglende fokus på både i direkte elevarbeid i praksis, men også innad i forskning. I den nye opplæringsloven beholdes fokuset på inkludering og elevenes rett til å gå på sin nærskole samtidig som kommunene har mulighet til å tilby opplæringen utenfor den ordinære skolen (Udir, 2024c; Keles et. al., 2024, s. 441; Opplæringsloven, 2023, §14-2, §2-6, §10-1-2).

Før arbeidet med selve oppgaven startet, ble det foretatt flere digitale søk etter informasjon om tematikken. Det jeg da fant ut, var at det var en del forskning gjort på elevers erfaringer, foresattes erfaringer og læreres erfaringer rundt inkludering i ordinærskolen. Det er gjort mye forskning på hva lærere i ordinærskole mener fungerer eller er vanskelig, men jeg fant lite



som fokuserte på erfaringen til de ansatte som jobber på spesialavdelinger. Derfor ønsket jeg å belyse og trekke frem perspektivene til de som innehar denne kompetansen og erfaringen.

En nyere studie av relevant forskning rundt inkluderingen av barn og unge med særskilte behov ble i starten av 2024 publisert av tre forskere ved Universitetet i Stavanger. Denne studien viser til en økning av forskningsprosjekter fra 2011 og frem til i dag innenfor inkludering som tematikk. Samtidig som interessen for forskningen på dette temaet øker, er det fremdeles få studier som måler langtidseffekten av ulike former for inkludering. Mye av forskningen som er gjort nasjonalt og internasjonalt fokuserer på inkluderende tiltak for fysisk deltagelse. Dette får som følge at inkluderingsperspektivet knyttes tett opp mot tilstedeværelse og fysisk inkludering. Spesielt i Norge blir inkludering sett på som noe mer enn å kun være til stede fysisk (Keles et. al., 2024, s. 435-441).

Denne studien oppdaget også at elevenes stemme ikke kommer tydelig frem i forskningen. Heller ikke de ansatte som jobber tettest på disse elevene hadde vært en stor del av forskningen. Over halvparten av studiene er gjort ved å benytte seg av lærere i ordinærskolen (Keles et. al., 2024, s. 435-441). Dette økte min interesse for å undersøke og innhente informasjon fra de pedagogene som jobber på spesialavdelinger. Erfaringen til pedagogene som jobber på spesialavdeling har tidligere ikke fått så stort fokus, så den innfallsvinkelen til inkludering som tema virket spennende og aktuell å undersøke.

## 1.2 Oppbygging

Masteroppgavens oppbygging er basert på Brymans metode for forskning innenfor samfunnsfaglige forskningsområder (Bryman, 2016, s. 4-7). Oppgaven starter med en teoridel som inneholder en kort gjennomgang av relevant og tidligere litteratur. Aktuell forskning, begrepsavklaring, lovverk og styringsdokumenter, samt ulike teoretiske perspektiver på inkludering trekkes frem. Det teoretiske grunnlaget danner bakgrunnen for problemstilling og noen ulike forskningsspørsmål. Problemstillingene og forskningsspørsmålene danner grunnlaget videre for hvilket forskningsdesign som ble aktuelt og hvilken forskningsmetode som ble valgt.

Etter teoridelen kommer metodedelen. Der redegjøres det for de valgene jeg har tatt i forhold til valg av design, metode, valg av informanter og gjennomføring av datainnsamlingen. I slutten av metodekapitlet vil oppgavens validitet og reliabilitet bli drøftet og problematisert.

Den siste delen består av en analyse og drøfting av forskningsmaterialet og teori. Da vil dataene bli gjennomgått, kodet, systematisert og analysert før funnene fra analysen blir presentert og drøftet. I drøftingsdelen blir resultater og funn fra forskningen presentert og knyttet sammen med elementer fra teoridelen. Drøftingen knytter teorien sammen med funnene fra forskningen opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålene.

### 1.3 Problemstilling

Problemstillingen er utarbeidet med mål om å utforske fenomenet inkludering sett i lys av ansatte som jobber på spesialavdeling. Målet er å innhente erfaringer og tanker fra spesialpedagogene om arbeidet knyttet til inkludering av elevene. Spesialpedagogene har erfaring fra og jobber på spesialavdelinger. Problemstillingen har en enkel form og vil bli støttet og utvidet av forskningsspørsmålene. Problemstillingen for denne masteroppgaven er:

*Hvordan opplever spesialpedagogene at det jobbes med inkludering av elever på spesialavdelinger?*

### 1.4 Forskningsspørsmål

Ut fra problemstillingen og tematikken i denne masteroppgaven har forskningsspørsmålene nedenfor vært en del av grunnlaget for arbeidet. De utdyper og spesifiserer problemstillingen. Forskningsspørsmålene har vært med på å danne deler av grunnlaget som intervjuguiden er basert på. Forskningsspørsmålene utvider problemstillingen og trekker inn momenter som er med på å danne et grunnlag for forståelsen og rammene rundt problemstillingen. Spørsmålene er ment for å peke på hvilken informasjon og andre momenter som vil kunne være aktuelle for å få belyst problemstillingen på en god og sammenhengende måte.

1. Hva sier rammeverk, forskning og lover om organisering av spesialundervisning og undervisningstilbudet for elever på spesialavdeling eller med rett til spesialpedagogisk hjelp?

2. Hvilke felles refleksjoner og erfaringer har spesialpedagogene om hva som fungerer og hva som kan være utfordrende i arbeidet med inkludering?
3. Hvordan henger styringsdokumenter, forskning og informantenes praksiserfaringer sammen?

## 1.5 Avgrensning av oppgaven og begrepsavklaring

For å avgrense oppgaven ble det nødvendig å ha en tydelig begrensning på hva som skulle undersøkes. Inkludering er et vidt begrep, det å være ansatt i skole er varierende, og hvilken type skole eller avdeling man utfører forskningen på, har betydning for resultatene. Basert på at det var få funn av forskning som var gjort på de ansatte som jobber på spesialavdelinger eller spesialskoler, ble valgt tatt om å ha hovedfokus på de ansattes erfaringer (Keles et al., 2024, s. 435-441). Selv om det trekkes inn flere perspektiver, og informantene trekker frem ulike momenter underveis i intervjuene, er hovedfokuset på erfaringene og tankene til de ansatte om inkludering. Informantenes erfaringer knyttes opp mot og drøftes i lys av teori, forskning og styringsdokumenter som er en del av forskningsspørsmålene.

Begrepet spesialpedagog brukes i denne oppgaven, og det var et bevisst valg. Det er valgt for å tydeliggjøre at mine informanter er utdannede pedagoger med ekstra utdanning innenfor spesialpedagogikk. Det var viktig for meg at alle informantene hadde spesialpedagogisk utdanning for å sikre at informantene innehar en formell kompetanse innenfor spesialpedagogikk i kombinasjon med erfaringen fra arbeidet på spesialavdeling.

Informantene jobber også ved spesialavdelinger som er en del av en ordinær grunnskole. Dette ble valgt for å prøve å gjøre rammene rundt informantene likest mulig. De har til felles at spesialavdelingene de jobber ved har samme virksomhetsleder som ordinærskolen. Dermed får de også en viss fysisk nærhet til ordinærskolen, samt kjennskap til systemer og kollegaer på ordinærskolen. Den ene informanten jobber med de eldste elevene som går på ungdomsskolen. Den har i nyere tid flyttet til et nytt skolebygg. Den lå tidligere i samme bygning som barneskolen, men har dette skoleåret flyttet til et nytt skolebygg som ligger fysisk lengre unna. Den informanten sitter på verdifulle erfaringer knyttet til hvordan det var før og etter den flyttingen. Dersom det hadde blitt gjennomført intervjuer med ansatte på spesialskoler eller spesialavdelinger uten en nær tilhørighet til en ordinærskole, er det mulig

de ville hatt veldig annerledes rammer og mindre erfaring knyttet til inkludering mot ordinærklasse.

Elevene som har plass på disse spesialavdelingene, er søkt inn av foresatte. For noen av elevene er avdelingen på elevens ordinære nærscole geografisk, men for flere av elevene er ikke spesialavdelingen på deres nærmeste ordinære skole. Kommunen informantene jobber i, har valgt å spesialisere spesialavdelingene innad i kommunen. Foresatte velger å søke barnet inn på den spesialavdelingen som er mest kompetent til å jobbe med den eller de vanskelige eleven måtte ha. Det er en inntaksnemnd som vurderer søknadene og behovet for å gå på spesialavdelingen.

### 1.5.1 Tilpasset opplæring og spesialundervisning

Denne oppgaven dreier seg om elever med enkeltvedtak med høy tildeling av timer med spesialundervisning. Basert på sakkyndig vurdering fattes det enkeltvedtak som sier noe om at undervisningen skjer på spesialavdelingen, som har en tilknytning til ordinærskole. Tilpasset opplæring kan deles inn i smal eller vid forståelse. En smal forståelse fokuserer på hvordan man tilpasser for det enkelte individ. Tenker man videre, gjelder tilpasset opplæring også systemet og relasjonene individet er en del av. Da tenker man på et systemnivå og hvordan man gjennom det kan tilpasse for den enkelte. Tilpasset opplæring er et prinsipp og en tydelig føring på plikten skolen har for å legge til rette for læring i fellesskap tilpasset evnene hos den enkelte elev. Det betyr ikke at alle elever skal få undervisningen individuelt tilpasset seg, men at formen undervisningen har, kan tilpasses gjennom å variere metoder som blir brukt, vurderingsformer, arenaer og aktiviteter (Opplæringsloven, 1998, §1-3; Jordet, 2020, s. 263-265; Udir, 2024f).

Dersom utbytte av undervisningen i ordinær klasse ikke gir et tilfredsstillende læringsutbytte, utarbeides det en sakkyndig vurdering som danner grunnlaget for enkeltvedtaket (Opplæringsloven, 1998, §5-1). Informantene i denne undersøkelsen jobber på spesialavdelinger der elevene har enkeltvedtak som gir eleven rett til spesialpedagogisk hjelp i store deler av opplæringen, eller hele opplæringen.

## 2 Teori

I dette kapitlet vil ulike offentlige styringsdokumenter, utvalgt teori og nyere forskning bli presentert. Forståelsen og innholdet i begrepene spesialavdeling og inkludering er sentrale for presentert teori. En gjennomgang av utviklingen og dagens bruk av spesialundervisning og spesialavdelinger presenteres og knyttes sammen med annen forskning om innholdet og utbyttet av spesialundervisning.

### 2.1 Lovverk og styringsdokumenter

I den øverste loven i Norge, grunnloven, fastsettes alle barns rett til grunnleggende opplæring. Denne retten til opplæring skal ivaretas med hensyn til barnets evner og behov (Grunnloven, 1814, §109). I lovverket er også FNs barnekonvensjon og den europeiske menneskerettskonvensjonen vedtatt gjennom menneskerettsloven (Menneskerettsloven, 1999). Begge disse konvensjonene har flere bestemmelser som sier noe om retten til utdanning og retten til å ikke bli diskriminert. Opplæringsloven er det lovverket som beskriver mer i detalj hvordan opplæringen i Norge skal gjennomføres. I denne loven finner vi konkrete rettigheter og plikter som gjelder for Norsk skole. I sammenheng med denne masteroppgaven vil jeg spesielt trekke frem kapittel 1. *Formål, virkeområde og tilpassa opplæring*, kapittel 5. *Spesialundervisning* og kapittel 8. *Organisering av undervisninga* som relevant lovverk. Disse kapitlene legger tydelige føringer for hvem, hva, hvordan og hvor ordinær og spesialundervisningen skal gjennomføres og gjelde for (Opplæringsloven, 1998).

Fra august 2024 trer den nye opplæringsloven i kraft. Noen viktige endringer innenfor det spesialpedagogiske området er en tredeling av rettighetene og enkeltvedtakene. Det skal skilles på personlig assistanse, individuelt tilrettelagt opplæring og fysiske og tekniske hjelpemidler. En tydeligere føring og presisering av hvem som skal utføre vedtakene og undervisningen legges også inn. Formålet med loven er å styrke rammeverket rundt fellesskolen, som er en viktig del av det norske samfunnet. Gjennom velferdsstaten og fellesskolen legges det til rette for at alle, uavhengig av bakgrunn og funksjonsevne, skal få lik tilgang og mulighet for utdanning (Udir, 2024c; Udir, 2024d).

I tillegg har vi forskrifter, styringsdokumenter, veiledere, læreplaner, stortingsmeldinger og NOUer som en forlengelse og støtte til lovverket. Noen utvalgte dokumenter som har vært betydningsfulle i arbeidet med denne masteroppgaven er St.meld.6 *Tett på – tidlig innsats og*

*inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, NOU 2016:17 *På lik linje* og Nordahl-rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge*.

St. meld.6 Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO har et eget kapittel som setter fokus på mer inkluderende praksis. Her beskrives utfordringer man finner i dagens system og hva ulike ekspertutvalg har ment at burde endres i dagens praksis. Kompetanseheving av ansatte og innhenting av erfaring fra pilotprosjekter og andre som har lyktes med inkludering trekkes frem som viktige målsetninger for å få til en generell økning av inkluderende praksis (Meld. St. 6, 2019-2020, s. 42-54).

NOU 2016:17 er en god redegjørelse av hvordan opplæringstilbudet for elever med funksjonsnedsettelse er. Det er et eget avsnitt om hvordan elever med funksjonsnedsettelse ikke er inkludert i ordinærskolen. Det trekkes frem at disse elevene i stor grad mottar sin opplæring ved andre avdelinger eller skoler enn sin nærscole. En av grunnene til at det blir et segregert undervisningstilbud er lite eller fraværende samarbeid mellom lærerne for de ordinære klassene og de pedagogene som utfører undervisningen på spesialavdelingene. Spesialundervisningen bygger på elevens individuelle opplæringsplan, og denne henger ofte ikke sammen med ordinærklassens mål og temaer (NOU 2016:17, s. 67). NOUen ender opp med 8 «løft» for personer med funksjonsnedsettelse. Løft nr. 2 handler om en likeverdig og inkluderende opplæring. Et tydelig funn på at temaet i denne masteroppgaven er sammensatt og innehar mange perspektiver er hvordan dette ekspertutvalget ikke har enes om hvilke anbefalinger de skal gi i forhold til organisering av undervisningen og spesialavdelinger. Gruppens flertall ønsker en mulighet for å organisere tilbudet til elever med særskilte behov i spesialklasser eller spesialavdelinger, så lenge det er til det beste for eleven. Gruppens mindretall ønsker å innskrenke og avvikle denne muligheten. De ønsker å trappe ned og gradvis avvikle eksisterende spesialskoler og spesialavdelinger innen 2030. De økonomiske ressursene som brukes på denne organiseringen i dag foreslås overført til de ordinære skolene (NOU 2016:17, s. 189-190).

Nordahl-rapporten er en omfattende rapport som setter fokus på kvalitet, organisering og innhold i undervisningen. Rapporten belyser hvordan opplæringen organiseres for barn og unge med funksjonsnedsettelse og hvilke kvaliteter og mangler denne organiseringen har. Basert på det innsamlede kunnskapsgrunnlaget og analysering av dette kommer ekspertgruppen med fire prinsipper for å skape et mer helhetlig system som ivaretar inkludering og tilpasning. Disse prinsippene er at hjelpen skal gis der barna er, gis tidlig og innenfor et inkluderende fellesskap, de som utfører hjelpen skal ha relevant utdanning og

erfaring, og pedagogisk veiledningstjeneste må flyttes nærmere der barna er (Nordahl mfl., 2018, s. 8-13).

Felles for alle disse dokumentene er at de peker på at spesialundervisning ofte blir organisert i segregerte tilbud utenfor klasserommet. Disse dokumentene peker på flere faktorer som bør endres eller forbedres for å oppnå at flere elever blir inkludert i ordinær undervisning.

Samtidig er det i dagens regelverk rom for å organisere opplæringen utenfor ordinær klasse dersom dette er det beste for eleven. Dette er det uenighet om skal være en mulighet eller ikke, jf. disens i NOU 2016:17 (NOU 2016:17, s. 51). Ekspertgruppen bak rapporten Inkluderende fellesskap for barn og unge er tydelige på at de ønsker å fjerne muligheten for å organisere opplæringstilbudet i spesialklasser og ønsker å endre systemet fra individfokus til systemfokus (Meld. St. 6, 2019-2020, s. 42-51).

Ny opplæringslov sier at alle elever skal tilhøre en klasse der eleven mottar nok undervisning til å utvikle sosial tilhørighet. Loven åpner for at elever kan organiseres i andre grupper basert på faglig nivå for at eleven skal få tilfredsstillende utbytte av undervisningen. En slik organisering skal gjelde en særskilt og avgrenset del av opplæringen. Eleven skal ha mulighet til å utvikle sosial tilhørighet i sin klasse. Det står i den nye loven at elevene har rett til å gå på sin ordinære nærscole som kommunen har definert som elevens skolekrets ut ifra bosted. Eleven kan få plass på en annen skole dersom man søker om dette og får det innvilget. Alle beslutninger og valg som tas rundt en elev skal baseres på hva som er det beste for den enkelte eleven. Elevens beste skal være grunnlaget, og elevene har rett til å få si sin mening om valg som påvirker eleven. Hvor stor grad av innflytelse eleven skal ha, henger sammen med alderen til eleven (Opplæringsloven, 2023, §14-2, §2-6, §10-1-2).

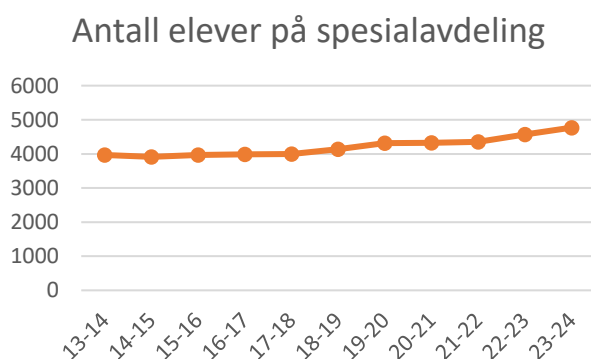
## 2.2 Spesialavdeling- historie og omfang

Det er noen begreper som danner et grunnlag og brukes mye gjennom hele denne masteroppgaven. To hovedbegreper som er tydelig til stede i problemstillingen er inkludering og spesialavdeling. Den første spesialskolen i Norge var en skole for døve, opprettet i 1825 i Trondheim. Allerede i 1858 ble det opprettet en «hjelpklasse» ved en skole i Drammen kommune. I Norge har det vært statlige spesialskoler frem til 1992. Da ble disse nedlagt, og ansvaret for opplæringen av alle barn bosatt i kommunen ble kommunens ansvar (Johnsen, 2019, s. 117-127).

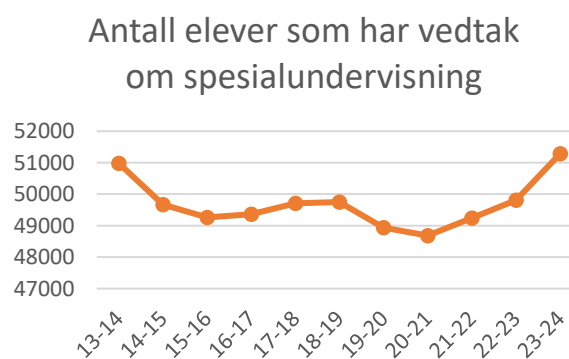
Integrering, inkludering og spesialskoler var diskusjonstema i Norge og verden også før 1992. På 1970-tallet mente Blom-utvalget i Norge at alle barn skulle få en tilpasset opplæring med fokus på behovet til barnet og ikke årsaken til eventuelle vansker. Spesialpedagogisk hjelp skulle gjelde for alle, og lovverket burde knyttes sammen (spesialscoleloven og grunnskoleloven). Utvalget satte også fokus på at grunnskolen og dens målsetninger skulle gjelde for alle barn. I 1994 skrev Norge under på Salamanca-erklæringen, som sier noe om inkludering av alle elever. Erklæringen er en oppfordring til å lage og vedta lover som støtter opp under inkludering av alle. Salamanca-erklæringen støtter opp om ordinærskoler som kan tilpasse seg alle elever, og at det skal være særs gode grunner til å velge å benytte seg av spesialskoler (Johnsen, 2019, s. 123-124).

### 2.2.1 Omfang

Tall hentet fra Grunnskolens informasjonssystem (GSI) viser at andelen elever som går på spesialavdeling har økt med 16% fra skoleåret 2013/2014 til skoleåret 2023/2024. Tallene er hentet ut fra de siste ti skoleårene. Tallene som ble brukt beskriver det totale antall elever, antall elever som mottar spesialundervisning, og antall elever som går på spesialavdeling. Grafene, utregningen og tallene er basert på grunntallene fra GSI. Disse ligger ved som vedlegg 1. Elever som mottar deler av opplæringen sin på andre opplæringsarenaer enn i ordinær klasse er ikke medregnet. Det er kun de elevene som i GSI er oppgitt under «Elever i egne faste avdelinger for spesialundervisning» som ble tatt med. Figur 1 og 2 viser omfanget og utviklingen av elever som går på spesialavdeling og elever som mottar spesialundervisning fra skoleåret 2013/2014 til 2023/2024.



Figur 1: Antall elever på spesialavdeling

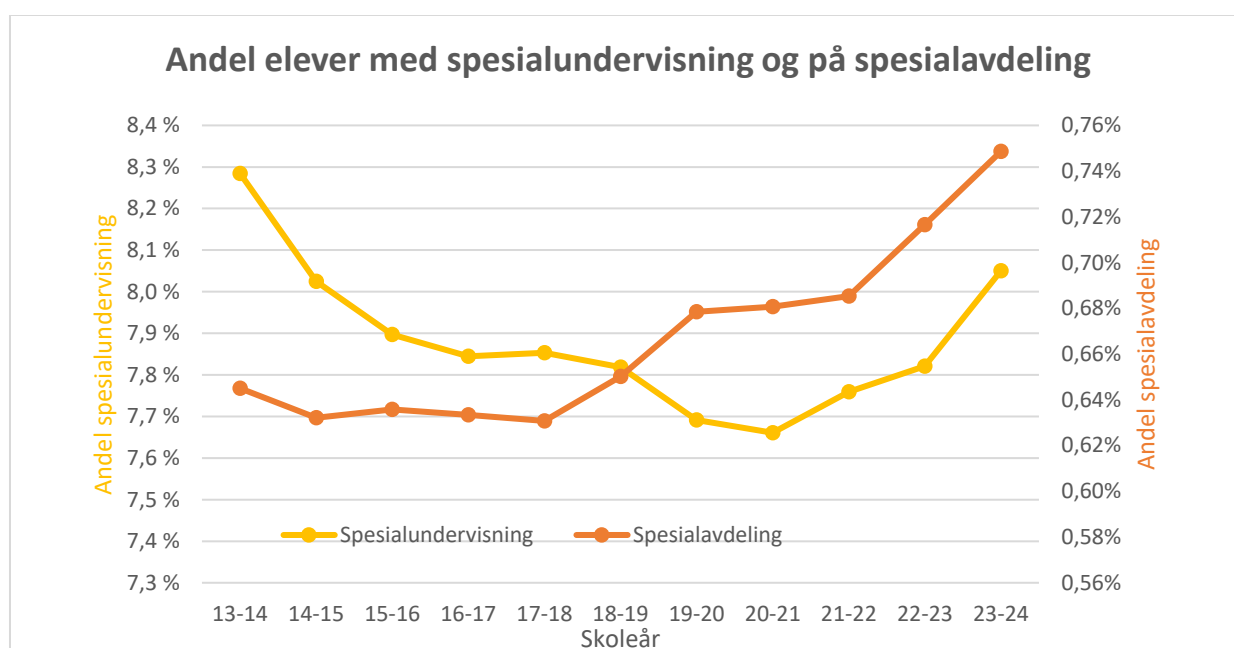


Figur 2: Antall elever som har vedtak om spesialundervisning



Ut ifra grafene i figur 1 og 2 kan man se at antallet elever som har vedtak om spesialundervisning har hatt både nedganger og oppganger i antall elever, men antall elever på spesialavdeling har hatt en relativt jevn økning. De siste ti årene har antallet elever på spesialavdeling gått fra rett under 4000 til rett under 5000.

For å justere for et økt antall elever totalt i grunnskolen ble alle tallene fra antall på spesialavdeling og antall som mottar spesialundervisning regnet om til prosent av det totale antallet elever for det gjeldende skoleåret. Da ser utviklingen ut som vist i figur 3:



Figur 3: Andel elever på spesialavdeling og med vedtak om spesialundervisning

Andelen elever som går på spesialavdeling i skoleåret 2023/2024 er 0,74% av det totale antallet elever. Selv om dette prosentvis er et relativt lavt tall, er det viktig å huske på at denne tematikken gjelder 4769 elever. I tillegg er det 2303 elever som har deler av opplæringen sin utenfor ordinært opplæringstilbud. Av alle elever som mottar spesialundervisning, utgjør elevene på spesialavdeling 9,2%, som tilsvarer at nesten 1 av 10 elever som mottar spesialundervisning går på spesialavdeling (GSI, 2024).

Det er store lokale variasjoner både på hvor mange som mottar spesialundervisning, går på spesialavdeling eller spesialscole, og størrelsen på de ordinære skolene. Spriket i størrelsen på ordinærskolene går fra små skoler med under 100 elever til store skoler med over 500

elever. Det er store forskjeller innad i kommuner og innad i fylkene. Snittet på antall elever per skole i Norge ligger på rundt 230 elever. Andelen som mottar spesialundervisning er også veldig varierende, fra en lav andel ned mot 5% i en kommune og opp mot en høy andel på 20% i en annen kommune. Udir rapporterer om at det er 49 spesialskoler i Norge og 323 skoler som har egne spesialavdelinger. Dersom antallet som går på spesialskole eller spesialavdeling matematisk fordeles utover gjennomsnittsskolen i Norge, ville det i gjennomsnitt gått 1,7 elever på en ordinær gjennomsnittsskole som i dag går på spesialavdeling eller spesialskole (Udir, 2024e; GSI, 2024).

### 2.2.2 Spesialundervisning i ordinærskolen

Alternativet for elevene i målgruppen for denne masteroppgaven er tilpasset opplæring og spesialundervisning i ordinær klasse på sin nærskole. I skoleåret 2022/2023 hadde 28.327 elever enkeltvedtak som omfatter 271 timer eller mer med spesialundervisning. Dette betyr at de har 271 timer eller mer med pedagog, assistent eller begge deler i sitt enkeltvedtak. Det registreres ikke hvor mange som har høyere timetall enn dette i GSI. Av de 51 285 elevene som mottar spesialundervisning, er det 21.628, ca. 42 %, som mottar denne én til én eller i grupper på opptil fem elever. Disse tallene inkluderer elever som går på spesialavdeling. Det er 23.528, ca. 46 %, som mottar hele eller deler av sitt spesialpedagogiske vedtak av assistenter. Det skilles ikke i GSI på om assistentene har fagbrev eller er ufaglærte (GSI, 2024).

Undersøkelser og forskning peker på dårlig læringsutbytte og lavere trivsel blant elever som mottar spesialundervisning (Nordahl mfl., 2018, s. 128-129). Det er vanskelig å finne gode og valide tall som skiller mellom spesialavdeling og spesialundervisning i ordinær skole.

Tilgjengelige tall og statistikk sier noe om utbytte og trivsel blant elever som mottar spesialundervisning, men skiller ikke mellom de som mottar denne spesialundervisningen på en spesialavdeling og de som mottar den i ordinær klasse. For denne oppgaven ville det vært relevant å finne tall som gjelder de elevene med vansker som ikke i hovedsak er basert på utfordrende atferd. Undersøkelser som for eksempel kartlegger trivsel, mestring, faglig nivå og mobbing ville vært relevant. Elevundersøkelsen og Nasjonale prøver skiller ikke mellom ordinærskolen og spesialavdelingen i de offentlige tallene. Dermed blir det vanskelig å hente ut slik informasjon om en spesifikk elevgruppe uten å gjøre det innenfor et større forskningsarbeid (Udir, 2024g).

Pedagogene i ordinærskolen peker på utfordringer knyttet til gjennomføring av spesialundervisningen og arbeid knyttet til elevenes individuelle opplæringsplan. Utfordringen går ut på tid til å gjennomføre det som står i planene og å få gjennomført de timene med spesialundervisning som står i enkeltvedtaket. Gjennomføringen av spesialundervisningen oppleves utfordrende både med hensyn til å få rett kompetanse til å utføre spesialundervisningen, men også på grunn av mangel på personell. Dette er spesielt krevende i perioder med høyt sykefravær. Ansatte i ordinær skole peker på utfordringer knyttet til å få gjennomført de lovpålagte oppgavene i praksis (Herlofsen & Lie, 2022, s. 54-55).

## 2.3 Inkludering

For å få en god forståelse av begrepet inkludering i et skoleperspektiv, er det viktig å se på begrepets historie, innføring og utvikling. Inkludering ble introdusert i dokumenter knyttet til norsk skole i den nye læreplanen i 1997 (L97). Da ble inkludering brukt som begrep og «erstattet» bruken av integrering (Bachmann & Haug, 2006, s. 87). I Norge hadde man frem til dette jobbet mye med hvordan skolen skulle ivareta elever med ulike funksjonsnedsettelse. Det har vært satsning på utdanning av kompetente lærere, organisering av tilbud, jf. spesialskoler, og videre over til en endring i organisering og lovverk som slo fast at elevene skulle ha en rett til å gå på skole i sitt nærmiljø, og at elever ikke skulle sorteres etter evner (Johnsen, 2019, s. 116-127).

I dag er begrepet inkludering nevnt i Kunnskapsløftet 2020s overordnede del syv ganger, og det er derfor et viktig begrep som gjelder mange aspekter ved skolehverdagen. Overordnet del legger føringer om hvordan skolen skal jobbe for et inkluderende læringsmiljø. Det står blant annet at mangfold blant elevene skal sees på som en ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Inkludering er et vidt og omfattende begrep. Begrepet defineres forskjellig innad i forskningen. I den nye studien av nordisk forskning knyttet til inkludering av elever med særskilte behov, peker Keles, Braak og Muthe på at inkludering defineres ulikt i forskningen, men fysisk tilstedeværelse er ofte nevnt (Keles et al., 2024, s. 441). Denne oppgaven ønsker ikke å ha et for smalt syn på inkludering der inkludering av elevene kun blir å være fysisk til stede. Videre vil teori som utvider, konkretiserer og utdyper inkludering trekkes frem.

### 2.3.1 Fysisk-, faglig- og sosial inkludering

Inkludering i skolen kan deles i tre ulike dimensjoner:

Den *organisatoriske og fysiske dimensjonen* gjelder selve den praktiske og fysiske organiseringen av undervisningen for eleven. Det kan dreie seg om hvordan skolen er fysisk tilpasset, organisering av ressurser og tilgjengelige hjelpemidler. Et prinsipp om nærhet for elevene bygger på at alle elever skal kunne motta sin undervisning i sitt naturlige nærmiljø gjennom tilpasninger i undervisningen og fysiske rammer. De fysiske rammene skal tilpasses elevene, men dersom det beste for eleven er å motta hele eller deler av sin undervisning andre steder, er det en mulighet for det i lovverket. Muligheten er der dersom det vurderes at dette er til det beste for eleven og for å oppnå tilfredsstillende læringsutbytte (Nilsen, 2019, s. 624-627). Fysisk inkludering stiller krav til at skolebygningene er tilgjengelige og tilpasset elevene. En undersøkelse av skolebygg, gjort i 2012 og 2013, viste at 78 % hadde manglende tilfredsstillende standard for universell utforming av skolebygg. Det vil si at det i utgangspunktet bare er 22 % av skolebyggene som legger godt til rette for fysisk inkludering (Nordahl mfl., 2018, s. 92).

Den *faglige dimensjonen* gjelder inkludering av elevene i det faglige arbeidet og aktivitetene som skjer i elevgruppen. Denne dimensjonen krever en del av de voksne som planlegger og legger til rette for faglig læring, samtidig som man deltar i det sosiale fellesskapet. Det må tenkes gjennom hvordan ulike elever kan delta på sine premisser i ulike aktiviteter. Her må det være rom for at elever gjør ulike oppgaver og aktiviteter etter elevenes ulike forutsetninger. Gjennom å samarbeide og løse ulike oppgaver i et fellesskap med mangfold lærer alle elevene viktige strategier de vil få bruk for gjennom livet. Både for de elevene med særskilte behov og for elevene i ordinærskolen er det en viktig ferdighet å ta med seg videre i livet å kunne kommunisere med andre, spesielt der kommunikasjonen kan være utfordrende. Det å være faglig inkludert er et viktig moment for å oppnå et inkluderende læringsmiljø (Nilsen, 2019, s. 627-628).

Den *sosiale dimensjonen* gjelder inkludering i det sosiale fellesskapet. Selv om elever sitter sammen i det samme klasserommet og hører på den samme læreren, er det ikke gitt at eleven er inkludert i det sosiale fellesskapet. For å være sosialt inkludert trenger eleven relasjoner til medelevene og å ha en tilhørighet i klassen. Det skal være rom for å være annerledes slik at det skapes et mangfold blant elevene. Overordnet del i læreplanen trekker frem at dette mangfoldet skal sees på som en ressurs. Utfordringene med denne dimensjonen er at skolen

og ansatte kan legge til rette for aktiviteter og lage rammer for å prøve å fremme sosial inkludering av alle, men det er ikke sikkert at elevene uansett vil føle seg sosialt inkludert. Forskningen viser at elever med særskilte behov ofte opplever å ha færre venner og å være ensomme. Disse opplevelsene kommer selv om eleven går på vanlig ordinær skole og i vanlig klasse (Kunnskapsdepartementet, 2017; Nilsen, 2019, s. 626-627).

I Stortingsmeldingen Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO beskrives inkludering som elevenes rett til å ha en naturlig plass i det fellesskapet de er en del av. Det pekes på at elevene skal inkluderes der de har sin naturlige gruppetilhørighet, men at det kan være unntak der det er til det beste for eleven (Meld. St. 6, 2019-2020, s. 11). Ekspertgruppen bak rapporten Inkluderende fellesskap for barn og unge forklarer inkludering som både en måte å tenke på som videre legger føringer for hvilke handlinger man gjør som ligger til grunn for hele den pedagogiske virksomheten. Elevene skal erfare en mangfoldig elevgruppe og alle elever skal kunne delta i skolehverdagen på en meningsfull og likeverdig måte (Nordahl mfl., 2018, s. 25-27). Statped beskriver også inkludering som å gi alle elever mulighet til å delta og utvikle seg i fellesskapet, og mangfoldet må ses på som en berikelse. Et læringsmiljø der alle hører naturlig til og man ikke snakker om at noen er inkludert i gruppa, er et inkluderende læringsmiljø. De presiserer at alle skal oppleve å ha en sosial tilhørighet samtidig som pedagogikken er tilpasset eleven for å oppnå utvikling (Statped, 2022).

Oppsummert vil inkludering ses som en tankemåte som setter føringer for praksis, der alle elever hører naturlig til i alle de tre dimensjonene (fysisk, faglig, sosialt), samtidig som opplæringen tilpasses den enkelte slik at alle elever har en faglig og sosial utvikling.

### 2.3.2 Operasjonalisering av inkluderingsbegrepet.

Et begrep som inkludering er i seg selv ikke veldig lett å måle og sette tall på. Å operasjonalisere noe er å gjøre noe målbart som i utgangspunktet ikke er målbart (Nyeng, 2012, s. 91-92). En måte å operasjonalisere inkluderingsbegrepet på kan være ved å dele opp inkludering i de tre nevnte dimensjonene: fysisk inkludering, sosial inkludering og faglig inkludering (Nordahl mfl., 2018, s. 25; Nilsen, 2019, s. 624-627). Videre kan disse dimensjonene berikes med Mitchell og Sutherlands 10 faktorer for inkluderende opplæring. Det vil først bli gitt en gjennomgang av de 10 faktorene før disse knyttes til de ulike dimensjonene. I analyse- og drøftingsdelen vil dette være en stor del av det rammeverket som

legges til grunn i analysearbeidet og drøftingene knyttet til funn fra intervjuene. En mer omfattende forklaring av dette vil bli gitt i metodedelen.

### 2.3.3 Mitchell og Sutherland 10 faktorer for inkludering.

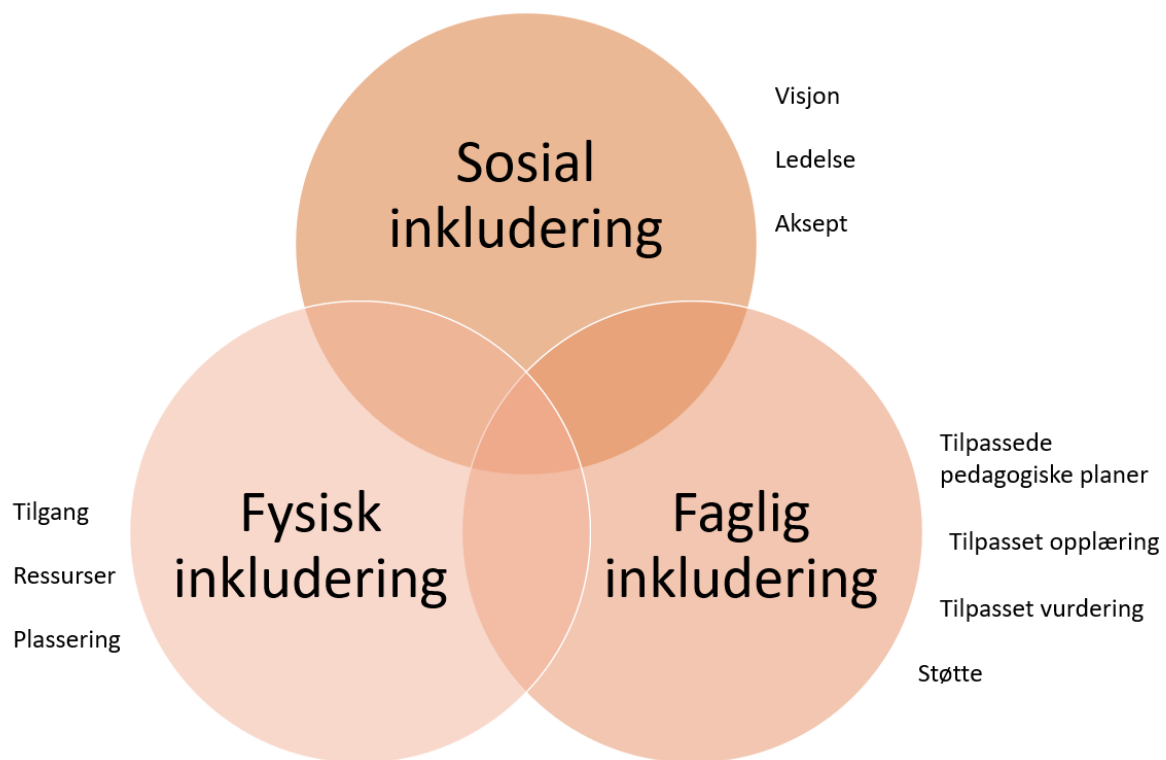
Statped fremhever Mitchells og Sutherlands 10 faktorer for inkluderende opplæring. Disse faktorene spiller sammen og danner et inkluderende læringsmiljø og er noe alle skoler burde være bevisste på (Mitchell & Sutherland, 2020, s. 52-57). Disse faktorene er konkrete og praktiske, noe som gjør begrepet inkludering mer konkret og praksisrettet. De 10 faktorene er:

1. Visjon: Det finnes offentlige, nasjonale, lokale og egne skolevisjoner som sier noe om den praksisen man ønsker å ha. I styringsdokumenter kommer inkludering tydelig frem, og mange skoler har visjoner som inneholder noe om inkludering. Visjonen må brukes til å skape en felles forståelse for hvordan dette skal gjøres i praksis.
2. Plassering: Alle elever må være til stede og ha en plass i den ordinære undervisningen. Elever med spesielle behov blir ikke inkludert om de bare er i en spesialgruppe vekk fra det ordinære fellesskapet.
3. Tilpassede pedagogiske planer: De generelle planene for klassen bør være såpass tilpassede at de kan favne mange behov. Dersom planene gir rom for mange tilpasninger, vil de fleste elevene ha utbytte av den samme opplæringen. Elever med individuell opplæringsplan (IOP) vil trenge ulik grad av tilpasning i ulike deler av opplæringen.
4. Tilpassede vurderinger: For å vurdere elevenes utbytte bør det brukes varierte og ulike metoder for å innhente kunnskap om læringsutbyttet. Elever med IOP skal ha konkretisert hvordan man ønsker å vurdere utbytte av undervisningen i IOP-en. Det er ikke en sammenheng mellom at man trenger én-til-én-undervisning selv om man kanskje må vurdere på et annet grunnlag enn resten av klassen.

5. Tilpasset opplæring: Ved å ta i bruk varierte og forskningsbaserte undervisningsmetoder vil man øke muligheten for økt læring hos elevene. Ved å ha et mangfold i metoder vil man kunne tilpasse undervisningen for elevene basert på tema og ferdigheter.
6. Aksept: Alle som er tilknyttet skolen må være bevisste på at de er rollemodeller for hvordan man skal utøve aksept og sette pris på mangfoldet. Det er viktig at alles bidrag inn i fellesskapet snakkes om, og at voksne viser hvordan man forholder seg til alle som er til stede.
7. Tilgang: Alle elever må ha lik tilgang til de fysiske arealene og det som skjer ved skolen. Byggene må være universelt utformet. Undervisningen og læremidlene må også gi tilgang for alle, for eksempel lydforsterkende anlegg.
8. Støtte: For å lage et best mulig skoletilbud for elevene trenger de ansatte støtte. Denne støtten kan komme fra andre ansatte på skolen, men også i form av kurs, veiledning og støtte fra hjelpeinstanser som Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT)
9. Ressurser: Inkludering krever ressurser både i form av personell, utstyr, tid og kompetanse.
10. Ledelse: For at det skal dannes en inkluderende kultur på hele skolen er det avgjørende at også ledelsen har en forventning om og fokus på at dette skal være gjeldende i hele virksomheten.

(Statped, 2024; Mitchell & Sutherland, 2020, s. 52-57)

Basert på beskrivelsen av de 10 ulike faktorene for å oppnå en inkluderende undervisning er det i figur 4 gjort et forsøk på å knytte de ulike faktorene opp mot de tre dimensjonene av inkludering. Det er flere av faktorene som kan knyttes til og gjelde innenfor flere av perspektivene. For eksempel så kunne faktoren *visjon* vært like gjeldene innenfor perspektivet *faglig inkludering* gjennom å ha visjoner og tydelige føringer på hvordan det får en betydning for arbeidet. Denne «sorteringen» er med på å danne et rammeverk for analysen av intervjuene i oppgaven. Der vil utsagn fra informantene knyttes opp mot de ulike dimensjonene og faktorene.



Figur 4: *Perspektiver og faktorer for inkludering*

(Nilsen, 2019, s. 624-627; Statped, 2024; Mitchell & Sutherland, 2020, s. 52-57)

Mitchell og Sutherland er tydelige på at det ikke vil være dyrere å bruke ressursene på denne måten fremfor organisering som spesialavdelinger og spesialskoler. Ved å omdisponere de midlene som allerede brukes på spesialavdelingene og spesialskolene til ordinærskolen, vil man ha de økonomiske rammene man trenger for å kunne tilpasse ordinærskolen til de elevene som tidligere gikk på spesialavdeling eller spesialskole (Mitchell & Sutherland, 2020, s. 56).



## 2.4 Elevmangfold

Alle grunnskoleelever blir plassert og kategorisert i grupper. I Norge er disse gruppene basert på alder, og hovedregelen er at alle elever skal ha en tilhørighet i sin ordinære klasse. Ved å kategorisere elevene inn i slike grupper dannes et bilde av idealeleven, og normalen dannes ut ifra denne. Det kan være alt fra rutiner i klasserommet til innlæring og nivå på fagstoff.

Dersom et barn avviker fra dette, er det krav om tilpasset opplæring og eventuell spesialundervisning. Elevgruppene i norske klasserom består av ulike etniske bakgrunner, ulike minoritetsgrupper, ulike religioner, ulike kjønn og ulike familier. Ivaretagelsen av elevmangfoldet kommer for eksempel frem gjennom ulike kompetansemål som skal favne mangfoldet. Dersom det ikke hadde vært rom for mangfold i befolkningen, ville det ikke vært mulig med individuelle meninger og ulike perspektiver (Kvamme, 2019, s. 61-69). Ved å fremme en inkluderende praksis løftes elevmangfoldet frem som en styrke. Gjennom deltagelse i skolen skal elevene møte en variasjon av mangfold og ulike mennesker (Nordahl mfl., 2018, s. 27).

## 2.5 Kategorialt perspektiv og relasjonelt perspektiv

To viktige perspektiver å ha kunnskap om når man jobber med spesialpedagogikk og skole, er det kategoriale perspektivet og det relasjonelle perspektivet. Disse to perspektivene fokuserer på ulike faktorer knyttet til eleven.

### 2.5.1 Det kategoriale perspektivet

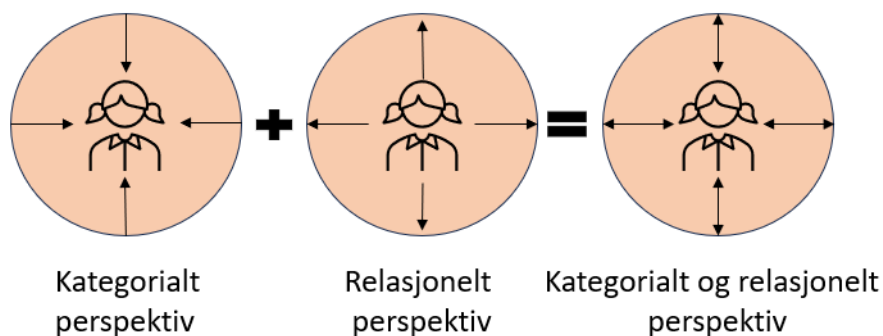
Det kategoriale perspektivet har i hovedsak fokus på diagnoser, vansker, sykdommer og funksjonsnedsettelse individet måtte ha. Kunnskapen rundt disse spesifikke og individuelle vanskene eleven har, setter føringene for hvilke tiltak som settes inn og hvilke muligheter forskningen viser tilknyttet til vansken (Haug, 2017, s. 20-21; Haug, 2016, s. 27). Dette fokuset på diagnoser og kategoriserte vansker henger sammen med det biomedisinske. Ut ifra gitte kriterier og tester blir diagnoser og vansker dokumentert (Befring, 2019, s. 57). Basert på diagnosen vil det være mulig å prøve ut medisiner og tiltak som gjennom forskning har vist seg å ha en effekt på personer med den konkrete diagnosen. Fokuset blir på individet og hvilke utfordringer og muligheter vansken skaper. Vansken skaper behovet for

tilrettelegginger og mulige spesialpedagogiske tiltak (Nordahl, 2017, s. 352-353; Nordahl mfl., 2018, s. 217-218; Nordahl & Hausstätter, 2010, s. 30).

## 2.5.2 Det relasjonelle perspektivet

I det relasjonelle perspektivet er hovedfokuset på systemet rundt eleven. Vanskene til eleven oppstår i møte med ulike sosiale og faglige kontekster. Utfordringen gjør seg gjeldende når eleven skal «passe inn» i systemets rammer og betingelser. I dette perspektivet flytter man da fokuset fra individet og over til hvordan systemet og rammen rundt eleven kan tilpasses (Nordahl, 2017, s. 353-354; Solli, 2010, s. 36-37). Dersom skolen som system og de ansatte som jobber der klarer å kombinere begge disse perspektivene i sitt arbeid, vil man kunne skape en god situasjon for eleven. Det er ikke slik at disse perspektivene må settes opp mot hverandre, selv om de skiller seg såpass tydelig fra hverandre. De kan ses på som ytterpunkter som sammen kan skape en forståelse for både en eventuell diagnose eller vanske, samtidig som man løfter blikket og ser på de systemene som danner rammene rundt. Basert på begge perspektivene kan skolen gjøre nødvendige tilpasninger (Haug, 2017, s. 23-24).

Har man en elev med språkvansker, er det viktig at de ansatte rundt har kjennskap til diagnosen samtidig som de tilpasser seg, ser på egen praksis og hvilke endringer det vil være naturlig å gjøre. Disse perspektivene henger godt sammen med inkludering. En viktig del av det å kunne tilpasse rammene er å ha en forståelse for utfordringene som kan knyttes til enkelte diagnoser og vansker. For å gjøre opplæringen inkluderende, er det derfor viktig at man både tenker individuelt og relasjonelt. Ved å kombinere disse perspektivene, kan skolen både forstå og møte elevens individuelle behov samtidig som den tilpasser systemet for å skape et inkluderende miljø (Nordahl mfl., 2018, s. 25-27). Figur 5 viser hvordan disse to perspektivene kan utfylle hverandre.



Figur 5: Kategorial og relasjonelt perspektiv

Videre i besvarelsen vil teoriene som er presentert i dette kapitlet danne grunnlaget og rammeverket for analysen og drøftingen. Det kategoriale og det relasjonelle perspektivet vil bli brukt som beskrivelser på ulike momenter informantene trekker frem, og det vil bli gjort en vurdering av hvilke perspektiver som spiller inn på de ulike momentene.

De tre perspektivene på inkludering – fysisk, faglig og sosial – vil bli brukt til å kategorisere informasjon fra informantene. Mitchells og Sutherlands 10 faktorer for en inkluderende skole knyttes opp mot de tre inkluderingsperspektivene og vil være en støtte i å knytte funn fra intervjuene opp mot teorien.

## 2.6 Anerkjennelse, selvverd og empowerment

Anerkjennelse, selvverd og empowerment er tre begreper som kan knyttes sammen med inkludering. Anerkjennelsen gjør seg gjeldende spesielt i henhold til sosial og faglig inkludering. Det å være fysisk inkludert betyr ikke at individet opplever seg anerkjent verken i en sosial sammenheng eller en faglig sammenheng. For at alle elevene skal ha en sosial og faglig utvikling, trenger de å føle en anerkjennelse gjennom praktiske handlinger og ikke bare ord. Denne utviklingen henger sammen med barnets menneskeverd og likeverd som er lovpålagte føringer for elevens opplæring (Jordet, 2020, s. 89-90). Hvordan individer opplever seg anerkjent sosialt og faglig er det kun individet selv som kan svare på. Anerkjennelse henger derfor sammen med en fenomenologisk tankegang som blir dypere gjennomgått i metodekapitlet. Hovedlinjen er at det er individets erfaring og opplevelse av anerkjennelsen som er gjeldende (Jordet, 2020, s. 115-116).

Elevens selvverd kan deles opp i ulike områder som er viktige i et menneskets liv. Man kan føle lavt selvverd i et område og høyere i et annet. Knyttet opp mot inkludering er det spesielt interessant å se på elevens sosiale og faglige selvverd. Dersom eleven ikke opplever å ha en tilhørighet i det sosiale fellesskapet, kan selvverdet til eleven gå ned. På lik linje med det selvverdet knyttet til det sosiale, kan eleven oppleve lite anerkjennelse knyttet til faglige prestasjoner eller bidrag (Jordet, 2020, s. 71-76). For å ivareta elevens selvverd og opplevelse av tilhørighet, både faglig og sosialt, er det viktig med anerkjennelse og verdsettelse. Dette må skje uavhengig av prestasjoner, og barnet må oppleve at det de kan bidra med sosialt eller faglig blir verdsatt (Jordet, 2020, s. 273).

Selvverd og verdsetting knyttes til begrepet empowerment. Empowerment handler om hvordan skolen og læreren jobber for å myndiggjøre eleven selv. Man jobber med å få frem de ressursene som er iboende i individet, og det er viktig å ha et fokus på hva barnet kan få til, ikke på alle tingene man ikke mestrer. Gjennom empowerment gir de voksne ansvarspersonene rundt barnet mer ansvar for utviklingen tilbake til barnet, mens man jobber med å gjøre barnet bevisst på egne ferdigheter og ressurser (Jordet, 2020, s. 120).

## 3 Metode

I dette kapitlet blir oppgavens vitenskapsteoretiske ståsted og valg knyttet til datainnsamlingsmetoden presentert. Prosessen rundt utforming av intervjuguide, valg av informanter og gjennomføring av intervjuene beskrives, og etterarbeidet og analysemetoden gjennomgås. Her gis forklaringer og begrunnelser for ulike valg som er tatt knyttet til arbeidet med innsamling av datamateriell, og en vurdering av oppgavens reliabilitet og validitet drøftes.

### 3.1 Vitenskapsteoretiske ståsted

#### 3.1.1 Fenomenologi

Denne oppgaven er forankret i et fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapsperspektiv. Fenomenologien gjør seg gjeldende i intervjudelen, mens hermeneutikken kommer inn i arbeidet med analysen av de transkriberte intervjuene. Det karakteristiske med fenomenologien er at den tar tak i menneskers erfaring og opplevelse av ulike fenomener. Subjektive opplevelser fra «levd liv» vektlegges over objektive og nøytrale resultater som naturvitenskapen er basert på (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 165-166). For denne oppgaven blir dette et relevant perspektiv da målet med intervjuene er å undersøke hva spesialpedagogene tenker om inkludering og hvordan dette jobbes med i hverdagen. Fenomenologien kan dekke en del av vitenskapen gjennom å avdekke hvilke erfaringer og holdninger som ligger bak valg av handling. I intervjuene ble det snakket mye om hvilke konkrete handlinger og valg som tas med tanke på inkludering av elevene på spesialavdeling. Denne tematikken var viktig å bruke tid på og undersøke grundig for å finne ut av spesialpedagogenes erfaringer og tanker. Basert på problemstillingen er det innhentning av

spesialpedagogenes tanker og erfaring knyttet til inkludering som tema som er målet med intervjuene (Skirbekk & Gilje, 2000, s. 579-580).

Spesialpedagogenes erfaringer er en viktig del da svarene brukes i analyse- og drøftingsdelen. I dagens skole er gruppeinndelingene for eksempel basert på alder, og inkluderingsbegrepet må sees i lys av denne «livsverden». Hadde gruppene vært basert på for eksempel ferdigheter, kunne inkluderingsbegrepet fått en helt annen betydning. Da kunne erfaringer og holdninger som ligger til grunn vært så annerledes at handlingene hadde blitt noen helt andre.

Informantene i denne undersøkelsen snakker ut ifra de rammene som skolene har i dag. I fenomenologien søker man ikke etter å kunne sette to streker under hva for eksempel inkludering er, men informantenes opplevelse av det. Man undersøker uavhengig av om det «stemmer» med virkeligheten. Dette kalles fenomenologisk reduksjon, og i dette arbeidet innhentes bare informasjon fra informantens perspektiv, ikke noe form for kartlegging av hva som faktisk gjøres (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 166).

### 3.1.2 Hermeneutikk

I arbeidet med analyse av dataene vil elementer fra tematisk analyse bli brukt. Dette arbeidet vil være basert og forankret i en hermeneutisk vitenskapsteori. Hermeneutikken stammer fra arbeid knyttet til teksttolkning av Bibelen, litteratur og juridiske tekster (Kvale & Brinkmann, 2022, s. 236). Når intervjuene er transkribert, vil jeg ha en del tekstmateriale å jobbe videre med. Dette tekstmaterialet kan brukes til å tolke og øke forståelsen av personen og dens livsverden. I arbeidet med den tematiske analysen vil jeg lete etter koder og temaer som er felles i de tre transkriberte intervjuene. Det som personen sier, som kommer til uttrykk gjennom teksten, sees i sammenheng med de rammene som er rundt personen. Informantene jobber og har jobbet lenge i satte rammer knyttet til spesialavdeling. Dersom informantene hadde jobbet som spesialpedagoger på ordinær skole, ville det antagelig hatt en påvirkning på avgitte svar. Både sosiale, kulturelle og historiske rammer blir en del av tolkningsarbeidet. Å studere og tolke deler av teksten samtidig som man ser delene opp mot hele teksten, kalles den hermeneutiske sirkel. Enkeltdeler kan ikke forstås uten helheten, og helheten kan ikke forstås uten delene. Det blir derfor viktig å se enkeltelementene i intervjuet opp mot helheten som kommer frem i hele intervjuet.

Et annet viktig begrep innenfor hermeneutikken er forståelsen. Forforståelsen påvirker tolkningsprosessen på mange måter fordi den som foretar tolkningen gjør dette i lys av sin

egen forforståelse, og det vil være umulig for tolkeren å stille seg helt nøytral. Min forforståelse er preget av de erfaringene jeg har fra eget arbeid samt min egen mening om spesialavdelinger. Det vil være viktig for meg å være bevisst på dette i tolkningsarbeidet slik at jeg ikke dømmer eller tolker utsagn fra informantene feil (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 187-191).

### 3.2 Kvalitativ forskningsmetode

Ettersom oppgaven tar utgangspunkt i et fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapsteoretisk perspektiv, legger dette føringer for valg av metode og design for forskningen. Disse vitenskapsteoretiske teoriene knytter seg til den kvalitative metoden (Krumsvik, 2014, s. 24-26). Kvalitativ forskning kjennetegnes ved at fokuset er på å lage en ny teori og ny kunnskap om et emne eller fenomen. Dette kalles en induktiv metode. Den kvantitative forskningen baserer seg på deduktiv metode og ønsker å teste kjent teori. I denne masteroppgaven er nettopp målet å innhente spesialpedagogenes erfaringer rundt tematikken og ikke innhente store datamengder om hva som gjøres i praksis (Bryman, 2016, s. 31-32).

Forskerrollen er også ulik i kvalitativ og kvantitativ forskning. I den kvantitative forskningen er det en distanse mellom forskeren og det som forskes på ved for eksempel veldig strukturerte og systematiske forskningsmetoder. I den kvalitative er det en nærhet mellom forskeren, og det er åpnet for mer fleksible innsamlingsmetoder som kan tilpasse seg situasjonen og forskningsobjektene. I dette forskningsarbeidet har jeg en nærhet til feltet i form av tidligere utdanning, nåværende arbeidsplass og videreutdanning innenfor spesialpedagogikk. I selve intervjuet bruker jeg min fagkunnskap ved for eksempel oppfølgingsspørsmål under intervjuet og i før- og etterarbeid knyttet til intervjuet. I kvantitativ forskning er selve innsamlingen av data såpass låst og strengt styrt at i prinsippet trenger ikke forskeren gjennomføre innsamlingen selv (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 21-23).

### 3.3 Forskningsdesign

Forskningsdesignet setter rammer for hele forskningsarbeidet. Forskningsmetoden beskriver hvordan man skal innhente dataene, mens forskningsdesignet sier noe om hva som skal forskes på, hvilke metoder som er egnet, og i hvilke sammenhenger forskningen er egnet for

(Bryman, 2021, s. 40). Komparative casestudier er det forskningsdesignet som passer for denne masteroppgaven. I denne oppgaven blir casen som forskes på, pedagogenes erfaring med inkludering, samtidig som det blir gjort en sammenligning av erfaringen til de tre forskjellige pedagogene. Casestudier deles ofte inn i tre ulike typer caser som forskes på: den ekstreme/unike, den kritiske og den representative/vanlige casen. Denne casen kategoriseres som en vanlig og typisk case da intervjuobjektene er tilfeldige og typiske pedagoger på en spesialavdeling. Informantene har relevant utdanning, arbeidserfaring og ordinære stillinger som pedagoger på spesialavdelinger (Bryman, 2021, s. 61-69).

En av de store innvendingene mot casestudier er overføringsverdien av forskningen fra enkeltcaser til det generelle. Flyvbjerg skrev en artikkel der han svarer opp fem av de vanligste misforståelsene knyttet til casestudier, og flere av misforståelsene går på muligheten til å generalisere og bruke forskningen til utvikling av konkret teori. Casestudier kan generaliseres ved gode tolkninger og grundig redegjørelse kombinert med kjent teori. Falsifiseringsprinsippet kan også brukes til å validere og generalisere. Ved å finne det caset som motbeviser en påstand eller teori, har man fått en bekreftelse på at den teorien ikke stemmer. Dette gir grunnlag for å danne ny teori basert på informasjonen fra falsifiseringen (Flyvbjerg, 2020, s. 499-506).

### 3.4 Valg av metode- semistrukturert intervju

For å velge innsamlingsmetode ble problemstilling og forskningsspørsmål lagt til grunn. Metoden som skal anvendes må velges basert på hvordan man best kan belyse problemstillingen. Videre er valget av metode også basert på det vitenskapsteoretiske utgangspunktet i fenomenologien og kvalitativ metode. Ulike metoder som kan brukes i kvalitativ forskning er intervju, observasjon, fokusgrupper og dokumentstudier. Kombinert med et fenomenologisk perspektiv ble semistrukturert intervju det naturlige valget. For å få muligheten til å grave i spesialpedagogenes tanker om inkludering i teori og praksis, er det viktig at metoden gir intervjueren mulighet til oppfølgingsspørsmål for å gå i dybden på det informanten sier (Krumsvik, 2014, s. 115; 123). Den fenomenologiske tilnærmingen undersøker ikke hva som faktisk blir gjort, men hva informanten opplever at gjøres. Et aktuelt tema fra skolehverdagen skal undersøkes gjennom spesialpedagogens opplevelse, tanker og meninger.

Et semistrukturert intervju har en dagligdags form på samtalen, samtidig som man bruker en intervjuguide for å fortsatt ha en struktur. Dette gir rom for å starte med et spørsmål, gjerne åpent, der intervjueren kan stille nye, ikke-planlagte spørsmål basert på svaret (Kvale & Brinkmann, 2022, s. 42-46). En viktig del av intervjuet er hvordan det oppleves for den som blir intervjuet. For å få tilgang til informantens opplevelser og tanker er det viktig at intervjuet oppleves positivt og trygt for informanten. Et semistrukturert intervju gir muligheten til å stille spørsmålene på en annen måte eller endre ordlyden på spørsmålene ut ifra guiden og samtalen. Intervjueren kan også kommentere og validere det informanten forteller for å skape en følelse av trygghet. Selv i et semistrukturert intervju vil det være et asymmetrisk maktforhold. Det er definerte roller og en struktur i samtalen som legger mer makt til den som intervjuer. Informanten er innforstått med at den som intervjuer skal bruke svarene i videre forskningsarbeid, noe som også gir intervjuer mer makt. Det asymmetriske maktforholdet vil være viktig å være bevisst på i utformingen av intervjuguiden og i selve intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2022, s. 49-52).

### 3.5 Utforming av intervjuguide

Før gjennomføringen av intervjuene ble det utarbeidet en intervjuguide. Det er et viktig arbeidsdokument som hjelper den som skal styre intervjuet med å få stilt de spørsmålene man i forkant har kommet fram til basert på problemstilling, forskningsspørsmål og teori. Under arbeidet med intervjuguiden ble flere ulike typer spørsmål vurdert. Både formen på spørsmålene og relevansen ble gjennomgått flere ganger (Dalene, 2004, s. 29-31). Intervjuguiden ble strukturert med tema → spørsmål → stikkord. Intervju guiden ligger ved som vedlegg 2. De ulike temaene er basert på problemstilling og forskningsspørsmål. Videre er selve spørsmålene utarbeidet fra temaet. Jeg valgte å lage meg noen stikkord jeg kunne bruke i intervjuet dersom det var vanskelig for informanten å forstå formålet med spørsmålene. Temaene i intervjuguiden er en kort beskrivelse av bakgrunnsinformasjon til informanten, beskrivelse av begrepet inkludering, erfaring fra eget arbeid, organisering, inkludering på spesialavdeling, inkludering mot ordinærskolen, tilbakemeldinger fra elever/foresatte og kollegaer, samt erfaringsdeling. Det siste spørsmålet i intervjuguiden er om informanten har noen andre innspill eller tanker.

Det brukes både tematiske og dynamiske spørsmål i intervjuguiden. I starten er det mer tematiske spørsmål som dekker informantens teoretiske perspektiv på begrepet inkludering



før det går over til mer dynamiske spørsmål som ber informantene beskrive hva de gjør i praksis og tankene rundt dette (Kvale & Brinkmann, 2022, s. 163). I starten kommer det et introduksjonsspørsmål om begrepet inkludering. Informantene skal bare si hva de tenker på med begrepet før det stilles oppfølgingsspørsmål til svarene og hva de synes er vanskelig eller mulig i forhold til inkludering. Inngående, direkte og spesifiserende spørsmål brukes i delen der informantene skal fortelle om egen arbeidsplass og erfaring. Strukturerte spørsmål ble brukt for å bytte fokusområde, for eksempel spørsmål knyttet til tilbakemeldinger fra elever og foresatte (Kvale & Brinkmann, 2022, s. 166-167). Alle informantene fikk tilsendt intervjuguiden før gjennomføringen av intervjuet slik at de kunne lese gjennom og gjøre seg opp noen tanker. To av informantene ba konkret om å få spørsmålene i forkant slik at de ble tryggere på hva vi skulle snakke om.

### 3.6 Valg av informanter og innsamlingsstrategi

Til dette prosjektet var valg av informanter ganske snevert og styrt av problemstilling. Problemstillingen legger føringer for at informantene må være utdannede pedagoger med spesialpedagogisk utdanning og jobbe på spesialavdeling. Grunnen til at jeg ønsket at de også hadde spesialpedagogisk utdanning, var for å sikre at de kjenner til teorier og ulike perspektiver knyttet til inkludering. Basert på dette ble informantene valgt ut strategisk (Dalene, 2004, s. 55). Da informantene ble kontaktet med forespørsel om deltagelse fikk de en del informasjon om prosjektet muntlig og et informasjonsskriv med en samtykkeerklæring. Informasjonsskrivet ligger ved som vedlegg 4. Informantene svarte skriftlig i ettertid på om de ønsket å delta eller ikke. En av de som ble kontaktet hadde ikke mulighet til å delta.

Informantene i denne oppgaven jobber alle på en spesialavdeling tilknyttet en ordinær grunnskole. Disse spesialavdelingene har egne søknadssystemer som foresatte søker på, og elevene får plass basert på sakkyndig vurdering fra PPT og andre utredninger fra andre instanser som Habilitering for barn og unge (HABU) og Barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling (BUPA). Basert på dette fattes det et enkeltvedtak som sier at opplæringen av eleven skjer på den gitte spesialavdelingen. Dette systemet er basert på den spesialpedagogiske tiltakskjeden som gjelder alle elever som trenger spesialpedagogisk undervisning og tilbud, uavhengig om de går på ordinær skole eller spesialavdeling (Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 222-225).

Ingen av informantene jobber på en spesialavdeling der atferd eller sosiale og emosjonelle vansker er «hovedgrunnen» til inntak på spesialavdelingen. Sosiale og emosjonelle vansker kan være en tilleggsutfordring for elevene på disse spesialavdelingene, men det er ingen som får plass på noen av disse avdelingene «kun» basert på for eksempel en ADHD-diagnose. Mange av elevene som går på spesialavdelingene vil ha vansker som også gjør seg gjeldende i den sosiale og emosjonelle kompetansen til eleven (Befring & Uthus, 2019, s. 500-507). Den ene spesialavdelingen er for elever med autismspekterforstyrrelser, og den andre er for elever med utviklingshemninger og behov for varig bistand.

Innhenting av informanter ble gjort ved å ta direkte kontakt med ansatte på spesialavdelingene. Målet var å få informanter fra minst to ulike spesialavdelinger slik at det ble en variasjon i elevgruppen og skolen de jobbet på. Jeg valgte å intervjuer to ansatte fra den største spesialavdelingen i kommunen slik at jeg fikk med en som jobber med de yngste elevene og en som jobber med de eldste elevene. Tabell 1 gir en kort presentasjon av informantene.

	Beskrivelse av spesialavdeling	Arbeidserfaring	Utdannelse
Informant 1	Spesialavdeling for elever med ulike lærevansker og utviklingshemninger.	Jobbet 25 år i skolen. En del år ordinær klasse, noen år med å følge en enkelt elev i ordinærklasse og 14 år på spesialavdelingen.	Allmennlærer med ekstra årsenhet med 60 stp. i spesialpedagogikk
Informant 2	Spesialavdeling for elever med ulike lærevansker og utviklingshemninger.	3 år på spesialavdeling ved skole 5 år på spesialavdeling i barnehage 4 år som koordinator på spesialavdeling ved en skole.	Barnehagelærer med bachelorgrad i pedagogikk og mastergrad i spesialpedagogikk
Informant 3	Spesialavdeling for elever innenfor autismspekterforstyrrelser.	2 år i ordinærskole 1 år på USN avdeling for spesialpedagogikk 10 år på samme spesialavdeling.	Allmennlærer med mastergrad i spesialpedagogikk.

Tabell 1: Informasjon om informantenes arbeidssted, arbeidserfaring og utdannelse

### 3.7 Forberedelser og gjennomføring av intervjuet

I forkant av intervjuene leste jeg meg opp på teori knyttet til gjennomføring av intervjuer, samtidig som jeg utarbeidet intervjuguiden. Gjennom dette arbeidet ble jeg mer bevisst på hvordan jeg ønsket at intervjuet skulle gjennomføres og hvordan det skulle oppleves for informanten. Jeg gjorde meg noen tanker om kroppsspråk, hvordan spørsmålene skulle stilles, og hvordan jeg kunne bruke meg selv til å trygge informanten (Kvale & Brinkmann, 2022, s. 156-170; 191-201). Selve intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplass på et tidspunkt de selv valgte. Alle intervjuene ble gjennomført på kontor eller grupperom uten andre forstyrrelser rundt. Intervjuene varte fra 32 til 43 minutter. Alle ga tilbakemelding på at gjennomføringen ble oppfattet som hyggelig, og at det er et spennende tema å snakke om og reflektere rundt. Min oppfatning av intervjuene var også at det ble en trygg og åpen dialog der jeg fikk stilt de spørsmålene jeg ønsket, samtidig som jeg kunne ta tak i og anerkjenne det informanten svarte.

### 3.8 Gjennomføring av analyse

Analysen og etterarbeidet baserer seg på Braun og Clarke's tematiske analyse. Det første steget i tematisk analyse er å gjøre seg godt kjent med og gjennomgå materialet man har å jobbe med (Braun & Clarke, 2006, s. 87-88). Kort tid etter at intervjuet var gjennomført, ble transkriberingen gjennomført. Jeg har valgt å skrive ned ordrett det som ble sagt, men har kuttet ut alle mine bekreftende «ja», «stemmer», «skjønner», etc. Dette ble valgt for å gjøre tekstmaterialet enklere å jobbe med i analysen. Disse bekreftende tilbakemeldingene til informantene underveis i intervjuet ble brukt som et aktivt virkemiddel for å vise forståelse og støtte til informanten. Pauser og «eee»-er ble tatt med i det skriftlige materialet for å vise når informanten tenkte eller var usikker. Til slutt satt jeg igjen med 16 sider tekstmateriale fra de tre intervjuene.

Den neste fasen er å kode materialet man har. Da leses materialet gjennom, og man koder ulike deler av materialet. Man går gjennom materialet og leter etter meningen i teksten og systematiserer og tydeliggjør dette gjennom koder. I denne fasen er det viktig at hele teksten blir gjennomgått, selv om flere av kodene i denne fasen ikke er like relevante for videre arbeid. Basert på dette arbeidet danner man grunnlag for å lage overordnede temaer, som er det neste steget i analysen. Da skal kodene brukes til å lage temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 87-90). Tabell 2 gir et innblikk i hvordan tekst ble kodet og tematisert.

Råmateriale	Kode	Tema
Jeg tror jo kanskje vi kunne løfta og letta en del av de ungene som kanskje sleit litt med bokstavinnlæring, tall altså det at vi jobber på litt andre måter og har litt bedre tid. Det hadde nok vært vinn- vinn for både våre elever og for de andre. Men det er jo igjen avhengig av hvordan elev man har.	Kunne bedret undervisningstilbudet for alle elevene. Avhengig av om eleven hadde klart å være i klassen.	Organisering Faglig inkludering
Jeg tenker litt på motsatt inkludering, tror jeg vi kunne vært flinkere til. At vi inkluderer og inviterer bort til oss. Man kunne vært flinkere til å gjøre det motsatt, men det henger sammen med planlegging og logistikk.	Omvendt inkludering	Sosial inkludering
Lærerplanen, kjenner jo til det å prøver å jobbe etter det. Sånn som vi skal jobbe på XXX så skal det være et tilrettelagt tilbud men vi skal prøve å være inkludering der vi kan. Det er jo veldig fint det som står om inkludering og det kan høres veldig rosenrødt ut men igjen så er det jo man må jo bruke skjønn hele veien. Skulle man vært veldig regelrytter så måtte vi jo gjort det annerledes og krevd mer plass.	Får ikke til å være så mye som det kanskje er ment at man skal i ordinær klasse.	Organisering
Ja i ordinærskolen men også at det ordinære kunne tatt mer plass hos oss. Det skal jo være motsatt inkludering også.	Omvendt inkludering	Sosial inkludering

Tabell 2: *Eksempel tematisering*

Etter dette grunnarbeidet ble alle de ulike temaene gått gjennom med et kritisk blikk for å vurdere hvilke temaer som kunne slås sammen, og hvilke som var, eller ikke var, relevante for dette forskningsarbeidet. De temaene som ble vurdert til å være sammenhengende og sammenlignbare (med de opprinnelige kodene og temaet) ble strukturert i en tabell. Tabellen ble strukturert slik at hver informant fikk en fargekode for å beholde en oversikt over hvem som ytret hva. I den femte fasen gikk jeg gjennom tabellen og systematiserte, navnga og fjernet noe av materialet, se tabell 3 nedenfor. Jeg endte da opp med åtte temaer som i drøftingsdelen skal knyttes sammen med valgt teori. Denne sammenkoblingen av empirien og teorien danner grunnlaget for drøftingen og presentasjonen av funn, som er siste fase i den tematiske analysen (Braun & Clarke, 2006, s. 87-93).

<b>Fysiske rammer</b>		
Mangler noen fysiske rammer som smårom, utstyr til trening i daglige gjøremål som dusj, do, mat etc.  Nyere skolebygg med bedre romløsninger	Fysiske og organisatoriske rammer (store rom og store klasser)  Eget rom til alle på spesialavdelingen	Fysiske rammene setter begrensinger  Utfordringer ved at ordinær ungdomsskole er flyttet slik at man må kjøre bil
<b>Visjon</b>		
Å høre til  Føler seg til bry?  Hva tenker kollegaene på ordinær skolen om inkludering og hvordan vi skal gjøre det? Skape en felles forståelse.	Ikke helt tydelig hva som skal tilpasses og hvem som har ansvar? En følelse av å være til bry?  VI-skole  Ansatte har <u>fokus</u> på inkludering	Vi- tanke  Være med på felles aktiviteter og arrangementer

Tabell 3: Utdrag fra tabell med systematisering av temaene fra analysen

## 3.9 Reliabilitet og validitet

### 3.9.1 Reliabilitet

Forskningens reliabilitet sier noe om hvorvidt forskningsmaterialet er stabilt og nøyaktig, eller unøyaktig og ustabil. Vurderingen av reliabiliteten kan gjøres gjennom å stille tre spørsmål som vurderer stabilitet, ekvivalens (likeverdighet) og observatør/vurdererrelabilitet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 100-101). Svarene informantene gir i dette intervjuet vil trolig ikke være veldig påvirket av når og hvilken dag intervjuene blir gjennomført. Spørsmålene er såpass overordnede og gjelder de store linjene og den overordnede organiseringen at daglige svingninger forhåpentligvis ikke ville påvirke resultatene i stor grad. De fleste spørsmålene gjelder gjennom skoleåret og er ikke så avhengige av den aktuelle dagen for innsamling. Dersom informanten har en «dårlig dag», vil kanskje motivasjonen for å dele og delta i intervjuet svekkes, noe som kan påvirke resultatet. Ved å få intervjuguiden i forkant er det mulig at noen av informantene har reflektert og tenkt over tematikken i forkant, slik at eventuelle daglige svingninger ikke nødvendigvis påvirker i veldig stor grad.

Ekvivalensen i intervjuene er relativt god, da alle intervjuene baserer seg på den samme intervjuguiden og gjennomføres av samme person. Samtidig vil jeg påpeke at jeg merket at jeg var tryggere i rollen som intervjuer etter å ha gjennomført det første intervjuet, men min opplevelse, og tilbakemeldinger fra informantene, var at det var et godt klima i alle intervjuene.

Vurdererrelabilitet blir lik for alle intervjuene og analysene da det er jeg som gjennomfører alt. Ovenfor ble det pekt på at tryggheten i intervjusituasjoner økte i trå med flere gjennomførte intervjuer. Denne tryggheten ble ikke endre i veldig stor grad og intervjuguiden er en god støtte til å få gjennomført alle spørsmålene til alle informantene. Dersom andre skulle gjennomført den samme forskningen, ville fokuset og konklusjonene man trekker kunne endre seg avhengig av hvilken kunnskap, hvilke perspektiver og holdninger forskeren innehar, og hva forskeren velger å sette fokus på. Noe helt klart svar på om de resultatene som ble samlet inn gjennom intervjuene er konstante over tid, er vanskelig å få til i arbeidet med en masteroppgave som har en veldig begrenset tidsperiode. Hadde dette vært et større forskningsprosjekt enn en masteroppgave, ville det vært en mulighet å intervju de samme personene på nytt. Da ville det vært mulig å undersøke om de fortsatt tenkte og erfarte det samme på et senere tidspunkt eller undersøke eventuelle endringer (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 101-102).

Reliabiliteten sier noe om forskningen ville gitt de samme resultatene dersom det hadde blitt gjennomført av noen andre på et annet tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2022, s. 276). Basert på redegjørelsen ovenfor av stabilitet, ekvivalens og vurdererrelabilitet, vil jeg mene at dersom en person med tilnærmet lik erfaring og kunnskap skulle gjennomført intervjuene og benyttet seg av intervjuguiden, ville trolig fått datamateriale som samsvarer med denne studien. I selve tolkningsarbeidet vil det være vanskeligere å si noe om utfallet. Dersom man tolker og analyserer materialet i lys av teoriene som danner grunnlaget for denne oppgaven, ville nok en del av analysen også kunne reproduseres av andre.

### 3.9.2 Validitet

Validitet kan deles inn i begrepsvaliditet, indre validitet og ytre validitet. Begrepsvaliditeten i oppgaven baserer seg på utvalgt teori om inkludering. Begrepet inkludering operasjonaliseres gjennom å bryte det ned i tre dimensjoner og videre ved hjelp av Mitchells og Sutherlands ti faktorer. Måle eller undersøke et begrep kan være vanskelig da begrepet kan ha ulik betydning for forskjellige personer, men inkludering som begrep ble prøvd å konkretisere og operasjonalisere i spørsmålene som ble stilt i intervjuene (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 96-98).

Den indre validiteten handler om hvor transparent forskningen er på hvordan man har kommet frem til ulike konklusjoner og sammenhenger. Selv om det kan virke som, eller matematisk ser ut som, at variablene har korrelasjon, er det ikke sikkert det er en kausal sammenheng mellom faktorene. I dette forskningsarbeidet er det ikke et mål å kunne trekke en bastant konklusjon, men å belyse og trekke frem viktige momenter knyttet til problemstillingen. I dette arbeidet vil det være naturlig å peke på ulike perspektiver, erfaringer og momenter som spesialpedagogene opplever å lykkes med og hva som oppleves utfordrende knyttet til inkludering. I tråd med problemstilling, vitenskapligteoretisk ståsted, forsknings design og metode er erfaringene til informantene som er grunnlaget. Alle informantene svarer basert på sin egen oppfattelse uten at det utføres noen kontroll av utført praksis. Det har vært viktig i tolkning og analysearbeidet å være bevisst på å ikke legge til eller trekke slutninger som informanten ikke selv har beskrevet. Det er fort gjort å anta eller trekke slutninger basert på kjent kunnskap og vanlige sammenhenger uten å gjøre en grundig vurdering av hvilke forhold som faktisk spiller inn og er den bakenforliggende grunnen (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 115-121).

Den ytre validiteten gjelder hvem og hvor forskningen er gjeldende for utover selve deltagerne i forskningen. Hvor overførbare er resultatene og konklusjonene i andre sammenhenger, og er de generaliserbare overfor andre i samme situasjon? Denne undersøkelsen tar for seg en helt konkret del av både skoleverket og personell. Funn og konklusjoner vil derfor kun være gjeldende for pedagoger som jobber på en tilsvarende lik spesialavdeling. Dersom det samme intervjuet hadde blitt gjennomført med pedagoger i ordinærskole, ville nok svarene vært annerledes basert på andre referanserammer. Resultatene fra denne undersøkelsen vil derfor ikke være gjeldende for andre pedagoger enn de som jobber på spesialavdeling. Siden antall informanter kun er tre, vil det være vanskelig å konkludere med at alle momentene gjelder for alle som jobber på spesialavdelinger (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 133-149). Hvordan spesialavdelingen er organisert opp mot ordinærskolen vil også ha mye å si for hvordan informantene ville svart på undersøkelsen. Funnene fra disse informantene vil nok være overførbare og gjenkjennelige for mange andre pedagoger ved spesialavdelinger, og alle tre informantene trakk frem flere av de samme momentene. Dette gjorde de selv om de ikke jobber tett sammen eller på samme virksomhet.

### 3.10 Ethiske vurderinger

Det er flere etiske perspektiver som gjør seg gjeldende i arbeidet med denne masteroppgaven. Det første jeg vil trekke frem er selve tematikken i oppgaven. Oppgavens tema berører barn og unge som går på spesialavdeling og må beskrives og drøftes med respekt og ivaretagelse av disse. Foresatte til elever på spesialavdeling må også hensyntas, da tematikken undersøker, og til dels problematiserer inkludering av deres barn. Et viktig moment her er et grunnleggende positivt elevsyn i arbeidet med oppgaven og tematikken problematiseres med tanke på de rammene som samfunnet og skolen lager rundt elevene. Det er ikke elevens vansker eller funksjonsnedsettelse som er en utfordring, det er hvordan inkluderingen skal skje innenfor de gitte rammene. Forskning innenfor pedagogiske områder gjelder i stor grad barn og unge, og det må derfor gjøres gode etiske vurderinger og vises respekt for menneskeverdet for de forskningen omfatter. Selv om det ikke er barn og unge som er direkte informanter i oppgaven, er tematikken i intervjuene basert på hverdagen til elevene (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 28-29).

Informantene jeg har brukt har selv valgt å delta, og det var viktig for meg at deltagelsen skulle være frivillig og lystbetont. Alle informantene har mottatt samtykkeskjema,



informasjonsskriv og intervjuguide i forkant av intervjuene. Prosjektet er meldt inn til og godkjent av SIKT. Personopplysninger om informantene er ivaretatt etter gjeldende retningslinjer fra SIKT og USN (Sikt, 2024; USN, 2024). Godkjenningen fra SIKT ligger ved som vedlegg 3. I selve intervjusituasjonen er det viktig å tenke gjennom hvordan det skal gjennomføres slik at den informasjonen man ønsker, kommer frem samtidig som informanten blir ivaretatt. Etikken gjør seg også gjeldende i arbeidet med transkribering og analysing av datamaterialet. At transkriberingen gjøres på en pålitelig måte, er viktig for å ivareta lojaliteten til det informanten formidlet.

I analyse- og drøftingsdelen er det viktig å hensynta og tolke utsagn i beste mening og ikke vri eller feiltolke det informanten har ment. Målet med denne studien er å belyse en viktig tematikk for å kanskje finne ut av noen momenter som oppleves utfordrende og hva som oppleves som mulig å gjennomføre. Ved å innhente erfaringene fra de som jobber på spesialavdeling, vil det kanskje være mulig å løfte utfordringer for så å drøfte mulige løsninger. Dette kan føre til en bedre inkluderende praksis for elevene på spesialavdelingen. I starten av arbeidet var det viktig at dette ikke skulle utformes som en oppgave med et kategorialt perspektiv, men som en mulighet til å se på de relasjonelle mulighetene og utfordringene som oppleves av pedagogene (Kvale & Brinkmann, 2022, s. 95-108).

## 4 Analyse og funn

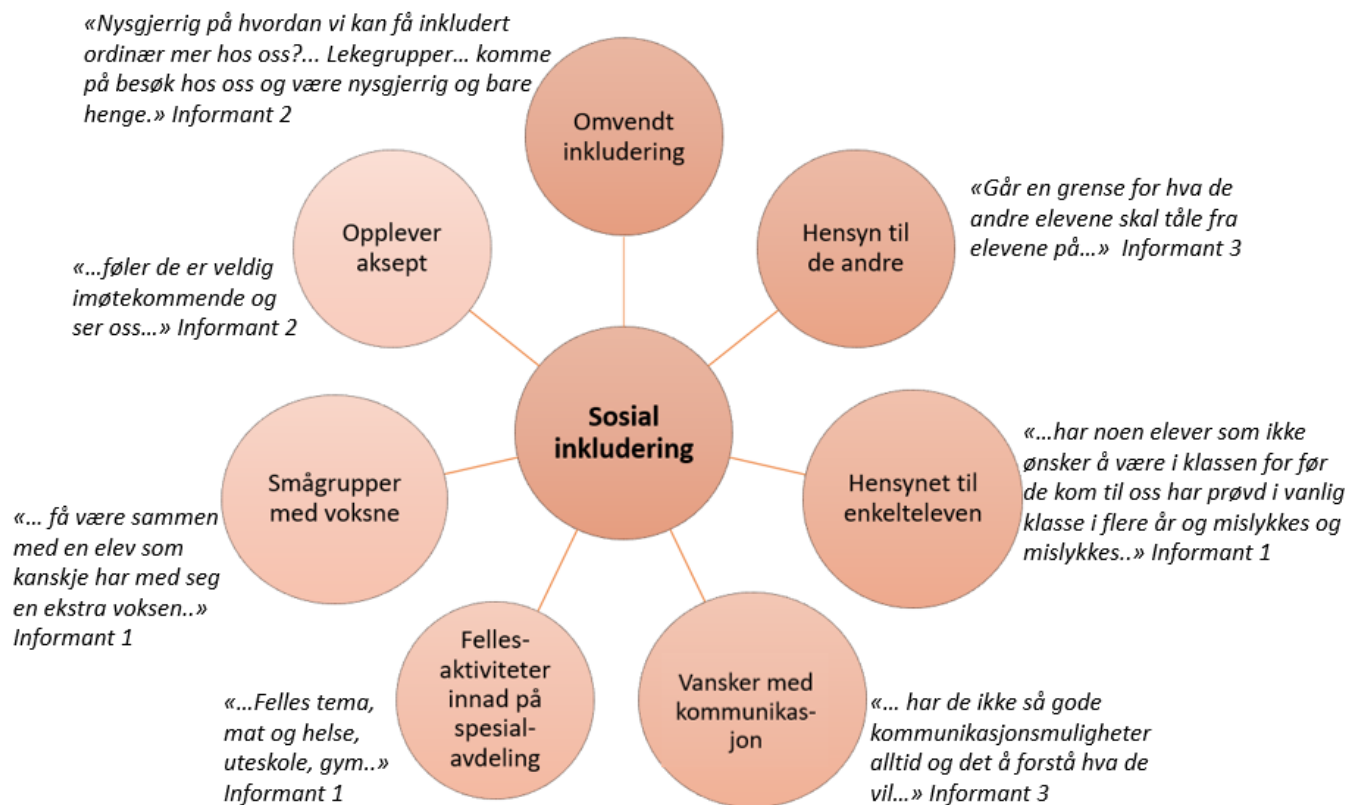
Etterarbeidet og gjennomføringen av analysen er beskrevet i metodekapittelet. I denne delen vil jeg trekke frem konkrete eksempler og funn i datamaterialet som jeg mener er relevante for problemstillingen og videre drøfting. Materiale og funn fra intervjuene vil bli presentert opp mot de tre inkluderingsperspektivene (fysisk, faglig og sosial) for å trekke frem informantenes felles opplevelser og erfaringer. De ti faktorene til Mitchell og Sutherland knyttes opp til de tre perspektivene og fungerer som en støtte og beskrivelse av hva som knyttes til de ulike perspektivene (Nilsen, 2019, s. 624-627; Mitchell & Sutherland, 2020, s. 52-57). Det ble utarbeidet tre figurer som viser en oversikt over ulike funn knyttet til de tre ulike perspektivene. Figurene 6, 7, og 8 viser funn og eksempler på utsagn som funnene baserer seg på. Grunnlaget for figurene er utviklet og basert på informasjon fra skjemaene som ble

utarbeidet i selve analysearbeidet. Under de tre perspektivene vil den visuelle fremstillingen bli presentert og videre kommentert og belyst med sitater og eksempler fra intervjuene.

## 4.1 Sosial inkludering

Det å være sosialt inkludert berører flere elementer og deler av skolehverdagen. I figur 6 har det blitt gjort en fremstilling av de momentene som alle informantene belyste i intervjuene.

Det er, som vist, flere momenter som oppleves likt, og informantene gir uttrykk for å ha den samme opplevelsen og erfaringen knyttet til disse elementene.



Figur 6: Sosial inkludering

Alle informantene trekker frem at de finner det vanskelig å balansere mellom hensynet til enkelteleven og hensynet til de andre elevene. De oppgir eksempler som lyder, utfordringer ved å delta i aktiviteter og generelt det å være i klasserommet som kan være forstyrrende for de andre elevene. Problematikk knyttet til adferd og følelsesuttrykk som kan utfordre

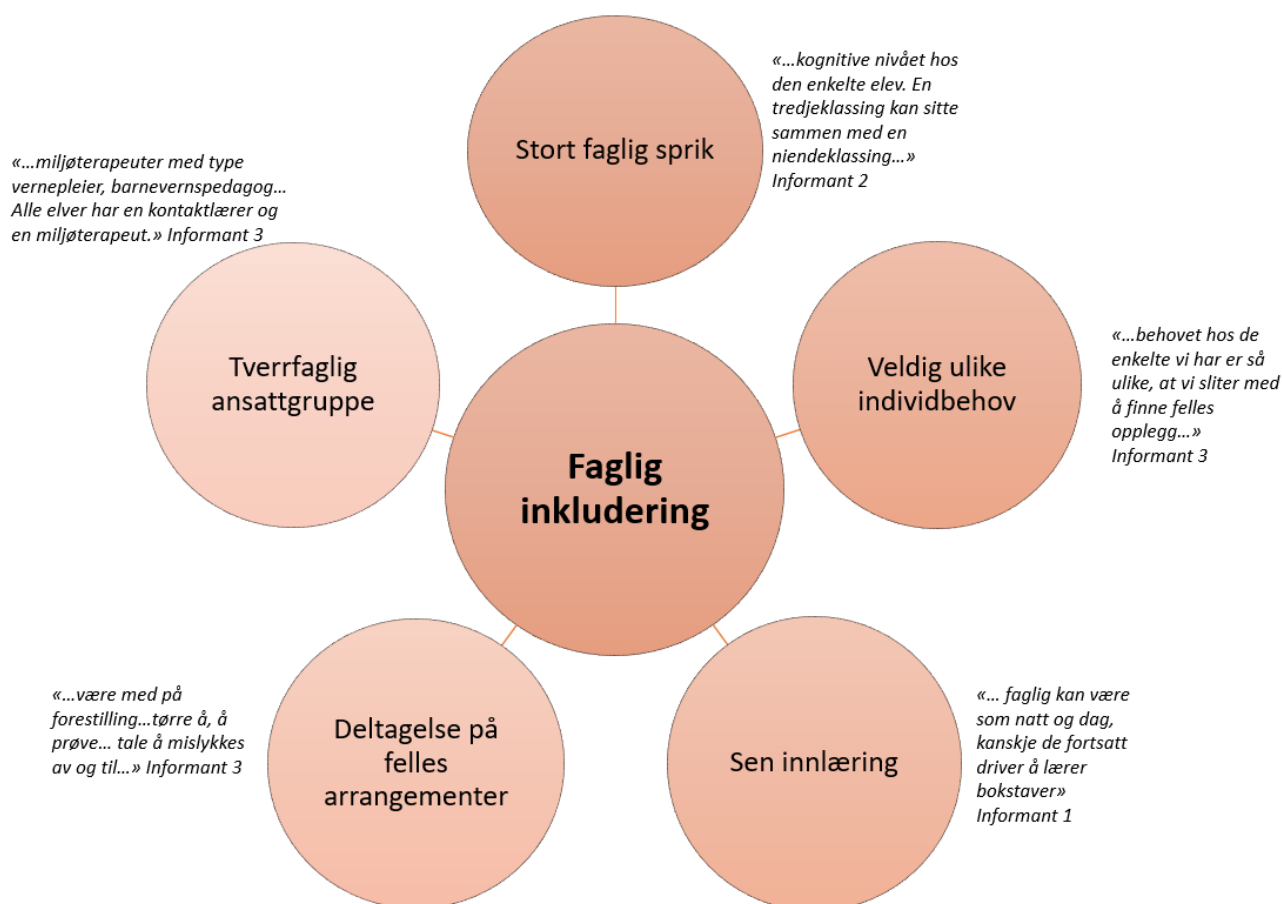
sikkerheten og tryggheten til de andre elevene, poengteres også. Det kommer også frem flere eksempler på enkeltelever som ikke ønsker å være til stede i klasserommet, sliter med kommunikasjon og har diagnosevansker som gjør det vanskelig for eleven å selv ha et ønske om å være til stede i ordinærklassen. Det arrangeres felles aktiviteter på alle spesialavdelingene som de fleste kan delta på med ulike tilpasninger.

Informantene trekker alle frem «omvendt inkludering» og beskriver dette som å inkludere elever fra ordinærskolen mer på spesialavdelingen og ikke bare at elevene på spesialavdelingen skal komme til ordinærklassen. På grunn av den høye voksentettheten har de større muligheter til å lage smågrupper som gjør ting sammen både innad på spesialavdelingen og sammen med elever i ordinærskolen. En av informantene trekker også frem at det er elever i ordinærskolen som også setter pris på større voksentetthet, og at kanskje dette kunne vært utnyttet bedre.

Aksept, forståelse og støtte fra ledelsen og andre kollegaer trekkes også frem av alle, og de sier at de opplever å ha en naturlig plass, samt at ledelsen er tydelig på at de skal inkluderes i felles aktiviteter. Samtidig har alle også en veldig stor forståelse for at kollegaene i ordinærskolen også har mye å gjøre og mange ting å ta hensyn til. De mener derfor at det er forståelig at de ikke alltid kan huske på spesialavdelingen. De påpeker også at det er viktig at ansatte på spesialavdelingen tar en aktivplass. Dette kan tolkes dit hen at rammene og forventningene til samarbeidet og inkluderingen i alle aspekter ved skolehverdagen ikke er helt avklart innad. Selv om informantene opplever både støtte og forståelse av ledelse og andre ansatte er det fremdeles en usikkerhet rundt hvordan de skal inkludere elevene fra spesialskolen i ordinærskolen. Dette drøftes videre i kapittel 5.

## 4.2 Faglig inkludering

Elever som går på spesialavdeling og har enkeltvedtak samt individuell opplæringsplan (IOP), har dette basert på utfordringer med å følge ordinær undervisning. Det trenger ikke nødvendigvis være knyttet til lærevansker, men felles for dem er at de har utfordringer som gjør det vanskelig å få tilfredsstillende utbytte av undervisningen når de følger ordinær undervisning (Opplæringsloven, 1998, §5-1-5). På spesialavdelingene hvor informantene jobber, har elevene enten lærevansker og/eller sosiale vansker som gjør det utfordrende for dem å følge klassens undervisning. I figur 7 er de felles momentene som informantene knyttet til faglig inkludering presentert.



Figur 7: Faglig inkludering

Elevenes svært ulike individuelle behov er noe alle informantene poengterer. De store individuelle forskjellene gjør det mer utfordrende å lage felles opplegg som kan passe for flere elever innad på spesialavdelingen og i aktivitetene i ordinærskolen. Det faglige spriket som utvikler seg fra jevnaldrende gjør at det ikke er mulig å bare delta i ordinær undervisning. Spesialpedagogene må tilpasse undervisningen. Elevene på spesialavdelingene trenger god tid på å lære seg ny ting, og innlæringen går langsommere enn aldersadekvat innlæring. Informantene trekker frem at det er den høye voksentettheten, kombinert med tverrfaglige ansattgrupper, som gir de gode mulighetene for å lage tilpassede planer og undervisningsopplegg.

Ingen av informantene trakk frem noe om hvordan de samarbeidet rundt det faglige med lærerne til den ordinære klassen som eleven tilhørte. Det som kom frem i intervjuene, var samarbeid av mer praktisk art og mer knyttet opp mot aktiviteter som turer, aktivitetsdager og samlinger. De fagene som nevnes i ulike sammenhenger som eksempler der eleven er med i

ordinærklassen, er fag som gym, musikk og kunst og håndverk. Dette er fag av mer praktisk karakter, så mulig informantene opplever disse fagene som enklere å delta i. En av informantene pekte på hvordan de ansatte på spesialavdelingen kanskje kunne vært en god ressurs inn mot ordinærskolen, da de sitter på mye kunnskap om innlæring av grunnleggende ferdigheter knyttet til for eksempel leseopplæring og bokstavinnlæring. Hun trakk frem at de kunne styrket de elevene i ordinærskolen som kunne trengt litt ekstra oppfølging for å henge med faglig. Basert på svarene kan det virke som om det er en tendens til at inkluderingsfokuset i størst grad blir på det sosiale og fysiske. Hvorfor det kan være vanskelig å prioritere eller få til den faglige inkluderingen løftes frem igjen i drøftingskapittelet.

### 4.3 Fysisk inkludering

For å kunne jobbe mye både med den sosiale- og den faglige inkluderingen må elevene kunne inkluderes fysisk. Det var flere momenter som kunne sette begrensninger eller åpne for muligheter som informantene hadde en felles oppfatning av. I figur 8 er disse presentert.



Figur 8: Fysisk inkludering

Det kommer eksempler fra alle informantene om elever som ikke ønsker å være i ordinærklassen. For noen henger det sammen med negative erfaringer knyttet til klasserommet og kjent problematikk knyttet til diagnoser som utfordringer med store rom og mange mennesker. Informantene trakk det etiske inn rundt denne problematikken og satte spørsmål ved inkludering til det beste for hvem. Det oppleves etisk vanskelig å skulle tvinge noen, samtidig som man må prøve å finne en balansegang gjennom å gi litt utfordringer til eleven. Det er kun ungdomsskolen, som den ene spesialavdelingen hører til, som nylig hadde flyttet fysisk til et annet sted geografisk. Det å måtte benytte seg av minibuss for å komme dit ble poengtert som et stort ekstra hinder for den fysiske inkluderingen. Den ekstra organiseringen kombinert med ulike elevønsker innad på spesialavdelingen påvirket dette. Motsatt pekte de to andre informantene på at den fysiske nærheten gjorde det lettere å inkludere seg fysisk når det bare var å gå bort til klasserommet. Felles så pekes det på utforming av skolebygg som en viktig faktor og hvordan mangel på smårom og grupperom kan sette hindringer.

Voksenteiteten oppleves som god og elevene på barneskoledelen av spesialavdelingene hadde tilnærmet en til en oppdekning, mens det er noe lavere på ungdomsskoledelen. Ved at den ordinære ungdomsskolen flyttet lengre vekk ble de nødt til å dele seg mer opp, noe som begrenset mulighetsrommet når halvparten av de ansatte kanskje måtte være et annet sted fysisk, poengterte informanten som jobbet med de eldste. Informantenes erfaring var at den gode voksenteiteten gjør det mulig, og enklere, å prøve og delta samtidig som man har muligheten til å skjerme når elevene trengte det. Mange av elevene på spesialavdelingene ble beskrevet som elever som trenger mye hjelp og trening på daglige gjøremål. Eksempler som ble trukket frem var daglige gjøremål som måltider, do, og påkledning.

I tillegg til momenter som kan knyttes til sosial, faglig eller fysisk inkludering, snakket alle noe om lite tid til samarbeid med lærerne i ordinærskolen. Det var litt ulikt hvordan samarbeidet fungerte og var organisert. Det var ingen som hadde faste systemer for hvordan spesialavdelingen og ordinærskolen skulle samarbeide. Alle trakk frem at tiden var knapp og ble fort fylt opp med ulike møter og oppgaver både på spesialavdelingen og ordinærskolen. Ansatte innad på spesialavdelingen har behov for sin egen samarbeidstid for å skreddersy tilbudet til sine elever, samtidig som ordinærskolen skal organisere alt rundt sine elever og deres undervisning. Flere av informantene trakk frem usikkerhet og utfordringer knyttet til det etiske, en felles forankring av hvordan man vil ha det og hvilke rammer som gjelder.

Alle opplevde støtte fra ledelsen og at det ble kommunisert at spesialavdelingen skulle inkluderes i ordinærskolen. Det var ingen som trakk frem noen konkrete eksempler på hvordan dette ble gjort i praksis eller hvilke organisatoriske grep og systemer som skulle sikre at dette ble gjennomført. Det var heller ingen som trakk frem eksempler på felles veiledning fra andre hjelpeinstanser om hvordan man kunne inkludere elevene på spesialavdelingen mer i ordinærskolen eller hvilke tilretteleggelser og systemer som burde etableres.

## 5 Drøfting

Denne drøftingen vil baseres på ulike funn fra den utførte analysen med mål om å belyse problemstillingen:

*Hvordan opplever spesialpedagogene at det jobbes med inkludering av elever på spesialavdelinger?*

Samtidig blir relevant og presentert teori knyttet opp mot de ulike funnene i analysen av intervjuene. For å prøve å systematisere og gjøre drøftingen mest mulig oversiktlig, har jeg valgt å drøfte funn og teori opp mot de tre inkluderingsperspektivene sosial, faglig og fysisk inkludering. Organisering er også et viktig moment som informantene selv har trukket mye frem. Organisering knyttes tett opp mot de ulike inkluderingsperspektivene. Organiseringen påvirker i stor grad den daglige praksisen, og det er flere ulemper og fordeler ved organiseringen som er interessante knyttet til inkludering. Til slutt vil noen tanker om veien videre og andre interessante perspektiver fra intervjuene trekkes frem.

### 5.1 Fysisk inkludering

#### 5.1.1 Universell utforming

Den mest målbare og konkrete formen for inkludering er muligens den fysiske inkluderingen. Vi kan lett se om en person er fysisk inkludert ved å se om personen er fysisk til stede eller ikke. En forutsetning for å få til fysisk inkludering er at de stedene som benyttes er fysisk tilgjengelige for alle elevene, for eksempel ved at skolebygg er universelt utformet. Som nevnt ble det i 2012 og 2013 gjennomført en undersøkelse av skolebygg som viste at det var 78 % av skolebygningene som ikke tilfredsstilte standarden for universell utforming (Nordahl mfl., 2018, s. 92). Informantene selv sier noe om viktigheten av skolebyggenes utforming

med tanke på å ha mulighet til tilgang på nødvendig utstyr og grupperom for å kunne være til stede og i nærheten til ordinærklassen. Det trekkes for eksempel frem muligheten til å kunne trekke seg unna og ta en pause fra klasserommet når det blir behov for det. For at eleven skal kunne delta i fellesskapet på en god måte, må det samtidig være enkelt å trekke seg tilbake når eleven er sliten. Informant 2 beskrev det på denne måten:

*«..for det gjør jo at hvis de får bra med pauser og får den den roen de trenger, så fungerer de jo bedre i det de skal være sammen med andre.»*

Grupperom eller mindre rom som egner seg til smågrupper er også noe informantene trakk frem i forbindelse med fysisk inkludering. Alle informantene snakket om muligheten til å organisere og jobbe i smågrupper både i ordinærklassen, men også på spesialavdelingen. For å kunne organisere seg i disse smågruppene trenger man plass og egnede rom til dette.

For å være fysisk inkludert i praksis trenger alle elever en plass og å være til stede i fellesskapet (Mitchell & Sutherland, 2020, s. 52-57). Informantene trekker frem at det er kommunisert fra ledelsen at det skal være tilrettelagt for at elevene på spesialavdelingen skal kunne delta. Da er det viktig at lærerne på ordinærskolen tilrettelegger klasserommene sine slik at det er fysisk plass til elevene fra spesialavdelingen. Dersom skolebygget ikke har disse mulighetene

### 5.1.2 Ressurser

Ressurser er en viktig del av den fysiske inkluderingen. Skal man klare å være til stede i fellesskapet, henger dette sammen med ressursene man har tilgjengelig. Den høye og relativt gode voksentettheten de opplever å ha på spesialavdelingene er en viktig faktor for at de skal kunne klare å følge opp elevene fra spesialavdelingen i ordinær klasse. Informant 3 pekte på hvordan dette hadde endret seg noe etter at nærungdomsskolen flyttet fysisk lengre bort fra spesialavdelingen. Når de nå er avhengige av å kjøre bort, samtidig som man hadde noen elever som ikke ønsket å være der, kunne det bli utfordringer knyttet til logistikken rundt personell. De hadde alle den samme oppfatningen av at det var en stor fordel at avdelingen lå fysisk inntil ordinærskolen slik at det var enkelt å gå dit og at alt av personell var nærme og tilgjengelig.

Det ble i teoridelen trukket frem dette med ressursbruk. Mitchell og Sutherland mener at en endring i organiseringen ikke ville ført til økte utgifter siden ressursbruken følger eleven



(Mitchell & Sutherland, 2020, s. 56). Elevene som i dag går på disse spesialavdelingene, har store ressurser knyttet til seg da alle informantene opplyser om tilsvarende en-til-en-dekning. Ressurser knyttet til å oppnå en god inkluderende skole er ikke bare knyttet til nok personell. Det henger også sammen med ressurser til nødvendig utstyr og materiell, rett kompetanse og tid (Mitchell & Sutherland, 2020, s. 56). Informantene opplever at de har tilgang på relevant og nødvendig utstyr, men Informant 1 sier noe om et ønske om muligheten til å kjøpe inn enda mer nytt og oppdatert materiale. Eksempler på slikt utstyr kan være materiell til alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) som for eksempel tavler med piktogrammer til å ha ute. Dette er et hjelpemiddel som støtter alle elevene med kommunikasjon seg imellom.

Med tanke på kompetansen til de ansatte sier informantene at spesialavdelingen består av spesialpedagoger, miljøarbeidere (barnevernspedagoger/vernepleiere) og barne- og ungdomsarbeidere. Dette kan tyde på at det er en god dekning innenfor ulike fagområder. De som jobber på disse spesialavdelingene innehar en eller annen form for relevant formell utdanning, enten gjennom høyere utdanning eller fagbrev. Sammenlignes dette med tall om kompetansen til de som utfører store deler av spesialundervisningen i ordinær skole, er det en klar forskjell. I ordinær skole er det ca. 46 % som mottar spesialundervisning av assistenter, mens det kan virke som om det er høyere bruk av formelt utdannet fagpersonell på spesialavdelingene (GSI, 2024)

### 5.1.3 Behov for tid

Behovet for tid trekkes frem av alle informantene. De trekker frem et behov både for tid til samarbeid innad på spesialavdelingen, men også om mangel på tid til samarbeid med pedagogene på ordinærskolen. Informant 1 forteller om noe samarbeid med ordinærskolen, som for eksempel deltakelse på noen trinnmøter og noe utviklingstid for pedagogene. Ingen av informantene opplever en tydelig struktur og tilrettelegging for samarbeidstid med ordinærskolen fra sine ledere. Det trekkes frem at det skal legges til rette for spesialavdelingen, og at informasjon skal være lett tilgjengelig. Samtidig forteller for eksempel Informant 3 om hvordan hun strevde i starten av skoleåret for å finne riktige timeplaner og fagplaner for klassene elevene er tilknyttet.

Informantene har alle trukket frem en usikkerhet om hva ordinærskolen tenker i forhold til spesialavdelingen. De kommer med utsagn som:

«...det ligger jo litt på oss, å kommunisere tydelig hva som egentlig er mulig» (Informant 2)

«jeg sendte mail, men hørte ingenting...» (Informant 3)

«den gjengen kontaktlæreren har er mer enn nok å ha fokus på, så vi kan ikke forvente at den læreren skal huske på oss...» (Informant 3)

«...har mer enn nok med de 20 de har i klassen sin, men jeg føler de er veldig imøtekommende og de ser oss» (Informant 1).

Basert på disse utsagnene kan det virke som om spesialpedagogene på spesialavdelingen føler at det er de som må tilpasse seg ordinærskolen og ikke omvendt. Det blir en kategorisk forståelse av inkludering av elevene på spesialavdelingen. Systemene og rutinene er ikke organisert og presisert slik at man kan jobbe relasjonelt med organiseringen og systemene for å inkludere elevene på spesialavdelingen mer (Nordahl mfl., 2018, s. 25-27).

## 5.2 Faglig inkludering

For å oppnå en faglig inkludering av elever som går på spesialavdeling, vil det kreve at både læreren til ordinærklassen og spesialpedagogen på spesialavdelingen samarbeider og tenker gjennom hvilke muligheter og utfordringer som kan oppstå i ulike situasjoner. For å få til faglig inkludering må fagstoff tilpasses, metoder må variere, og ulike former for deltakelse må vurderes (Nilsen, 2019, s. 624-627). Det må gjøres faglige tilpasninger, tilpasninger i metoder, tilpasninger i vurderingsform. De som skal sy sammen dette trenger veiledning og støtte. Støtten kan komme innenfra og utenfra. Dersom man får til et godt samarbeid med erfaringsutveksling, vil spesialpedagogene kunne bidra med sin kompetanse, samt støtte læreren i hvordan undervisningen kan legges bedre til rette for inkludering. For å oppnå en inkluderende skole kan det hende at ekstra støtte må komme fra andre instanser utenfor skolen (Statped, 2024; Mitchell & Sutherland, 2020, s. 52-57).

### 5.2.1 Faglig sprik

Informantene setter lite fokus på faglig inkludering i intervjuene. Intervjuene handler i stor grad om den sosiale inkluderingen og organisering. Det blir av alle informantene trukket frem at det er et stort faglig sprik. Informantene peker på dette som en utfordring både opp mot ordinærskolen og innad på spesialavdelingen. De opplever at det faglige gapet er stort mellom

elevene og at elevene har en del ulike behov som gjør det utfordrende å få til god faglig inkludering. Selv innad på spesialavdelingen er det en felles opplevelse av at det er vanskelig å få til en opplæring som kan romme flere elever på en gang.

En av informantene har erfaring fra en annen spesialavdeling der gruppene ble satt sammen mer basert på det faglige nivået og ikke etter alder, slik som det praktiseres der informanten jobber nå. Det trekkes frem som en fordel at spesialavdelingene har en sammensatt ansattgruppe med ulik kompetanse. Flere av elevene på spesialavdelingen skal også ha opptrening i dagligdagse gjøremål som måltider og dotrening. Noe av denne opplæringen vil naturlig nok være utfordrende å få til i et ordinært klasserom.

For å flytte fokuset fra individets utfordringer og evner, må det istedenfor fokuseres på hvordan man kan endre rammene rundt elevene. Her menes ikke at det ikke skal være noe fokus på utfordringer knyttet til eleven. For eksempel, hvis en av elevene på spesialavdelingen er veldig var på lyder eller store grupper med mennesker, kan man ikke endre klassen til mange små grupper eller sørge for at det ikke er noen lyd der. Men kanskje kan man se på om eleven kunne brukt høretelefoner eller hørselvern, eller organisere mer undervisning i smågrupper, for eksempel ved bruk av stasjonsundervisning. For å få til en mer inkluderende praksis med god faglig inkludering, trenger pedagogene å se på rammene og egen praksis (Nordahl mfl., 2018, s. 25-27).

For å få til denne endringen og de ulike tilpasningene, vil det være en støtte og en fordel om de som skal utforme den inkluderende undervisningen har ulik fagkompetanse. Mitchell og Sutherland trekker frem at det optimale ville vært at personalgruppen består av pedagoger, spesialpedagoger og andre støttefunksjoner som assistenter, miljøarbeidere eller fagarbeidere. I samarbeid ville man kunne få til en undervisningspraksis som legger til rette for både tilpasset opplæring og spesialpedagogisk opplæring (Mitchell & Sutherland, 2020, s. 53-55).

### 5.2.2 Elevmangfold og elevenes selvverd

Elever med særskilte behov og vedtak om spesialundervisning skal være en del av elevmangfoldet, også faglig. Det å kun være til stede der innlæringen skjer, er ikke god nok faglig inkludering. For at mangfoldet i elevgruppen skal ha en verdi, holder det ikke bare med tilstedeværelse, men også en likeverdig deltakelse (NOU2016:17, s. 39). Barnets selvverd påvirkes både av de relasjonene man danner til fellesskapet basert på opplevd tilhørighet og de tilbakemeldingene man mottar fra fellesskapet uavhengig av sin prestasjon. I tillegg til

relasjonen til andre, for eksempel klassen, har alle mennesker et behov for å bli verdsatt gjennom sine prestasjoner. Dette er med på å danne individets selvtillit. Prestasjonen trenger ikke å være styrt av at man må være «den beste», men tilbakemelding og anerkjennelse for sitt bidrag er viktig. Dette vil være et viktig moment å huske på i forbindelse med den faglige inkluderingen av elevene på spesialavdelinger (Jordet, 2020, s. 75-77). Informant 1 trekker frem utsagn fra tidligere elever som beskriver elevenes egen oppfattelse av at egen selvverd og prestasjon kanskje ikke likestilles med andre:

*«...eleven var på en sånn sjekkeside men han kunne jo aldri si at han gikk på XXX (spesialavdelingen) for da fikk du ikke dame, så det har jo den også, du får et stempel. Flere av de jeg har nå er opptatt av om de får en jobb eller om de må jobbe på XXX (tilrettelagt arbeidsplass i regi av kommunen). Fordi de har gått på spesialavdelingen og da får du ikke en ordentlig jobb.».*

Kompleksiteten trekkes frem av alle informantene, både med tanke på det faglige spriket mellom elevene i ordinærskolen og på spesialavdelingen, det etiske og utfordringer knyttet til den praktiske gjennomføringen. De poengterer at det er så mange og store hensyn som må tas, både til elevene på spesialavdelingen og ivaretagelse av de andre elevene (jf. lyder, utagering etc.). Dette i kombinasjon med liten tid til samarbeid med pedagogene i ordinærklassen kan gjøre det svært krevende å få til god faglig inkludering.

### 5.2.3 Faglig inkludering innad på spesialavdelingene

Faglig inkludering innad på spesialavdelingen ble også trukket frem av alle informantene som vanskelig. Dette begrunnes med store individuelle behov som gjør det utfordrende å lage en undervisning som passer for mange. Samtidig trekker informantene frem at de har flere felles aktiviteter innad på spesialavdelingen. Erfaringene til informantene tilsier at dette er noe som fungerer godt, for eksempel å ha matlaging, turer, aktiviteter i gymsal og musikk felles.

Her kan det kategoriale og relasjonelle perspektivet trekkes frem. Informantene trekker egentlig frem begge deler når de både snakker om de individuelle forskjellene, utfordringene og behovene (kategoriale), samtidig som de trekker frem flere eksempler og situasjoner der de får til disse felles inkluderende aktivitetene (relasjonelle). Blir fokuset for mye på vanskene og utfordringene, kan det bli vanskelig å få til å lage undervisning som favner mange, spesielt om man tenker på undervisning som den tradisjonelle klasseromsundervisningen. Det at ulike aktiviteter fungerer godt i fellesskap, tyder på at dersom man endrer rammene og kontekstene

rundt elevene på spesialavdelingene, kan graden av undervisning og aktiviteter som flere av elevene kan delta på samtidig økes (Haug, 2017, s. 20-21; Nordahl, 2017, s. 353-354).

Informantene trekker som sagt frem flere eksempler på aktiviteter der de får til å inkludere mange av elevene. Dette tyder på at de er gode på å tenke annerledes og gjøre endringer til det beste for barna. Det nevnes også dette med «annerledesdager» som aktivitetsdager med hele skolen, samlinger, bokuker etc., som spesialavdelingen deltar på sammen med ordinærskolen. Informant 2 trekker frem at det ofte går bedre enn hva man hadde tenkt på forhånd, og at det er viktig å tørre å prøve, «*da får man heller tåle å mislykkes noen ganger!*».

#### 5.2.4 Spesialpedagogenes kompetanse

Et annet viktig moment er den viktige kompetansen spesialpedagogene sitter på, som ville vært en berikelse for pedagogene på ordinærskolen (Mitchell & Sutherland, 2020, s. 53-55). Flere av informantene snakker om dette med deres erfaring knyttet til å stå i utfordringer over lang tid, se på ting på andre måter, kunnskap knyttet til bokstav-, lese- og skriveopplæring som de kanskje jobber med i årevis på et grunnleggende nivå, og deres kunnskap rundt tilpasninger og alternative metoder. Det trekkes frem at kanskje de kunne sett elevene i ordinærskolen på en annen måte og at de kunne bidratt og støttet flere av de elevene som hadde trengt det i den ordinære klassen også.

Ved å organisere deler av det spesialpedagogiske tilbudet ved en spesialavdelinger kan et resultat være at man får en god og høy kompetanse blant de ansatte på spesialavdelingen. Samtidig ved å organisere en del av det spesialpedagogiske tilbudet på en slik måte mister man kanskje noe av denne kompetansen i ordinærskolen. Mitchell og Sutherland peker på dette med rett og god kompetanse til støtte for læreren som en av faktorene for å klare å danne et inkluderende skolemiljø (Mitchell & Sutherland, 2020, s. 52-57).

### 5.3 Sosial inkludering

Alle mennesker har et behov for å føle en tilhørighet og en grad av å være inkludert i det sosiale samspillet og fellesskapet. Selv om alle elever har rettigheter som skal sikre dem en tilhørighet til sine jevn gamle, er det ikke sikkert at alle opplever en tilknytning. Det å være fysisk til stede åpner muligheten for å bli sosialt inkludert, men dette kommer ikke nødvendigvis av seg selv. At en elev har en sosial tilhørighet i klassen er viktig og danner et

grunnlag for at eleven skal kunne utvikle sosiale relasjoner videre. For å oppnå reelle tilknytninger til andre personer, trengs det en kontakt med andre. Det å kjenne en tilknytning til noen er et behov mennesker har, og alle informantene snakker om utfordringer knyttet til sosialt samspill med elevene i ordinærskolen (Jordet, 2020, s. 294-296).

### 5.3.1 Sosial inkludering innad på spesialavdelingen

Informantene forteller alle om at de jobber med den sosiale inkluderingen innad på spesialavdelingen, men at det kan være utfordrende når alle elevene har sine vansker og egne behov. De trekker også frem at de synes det er viktig at det jobbes med relasjonene og samholdet innad på spesialavdelingen. De mener at dette er spesielt viktig fordi mange av elevene på spesialavdelingen detter ut av de sosiale nettverkene til elevene på ordinærskolen. Elevene på spesialavdelingen forholder seg til de andre elevene på spesialavdelingen på flere arenaer utenfor skolen. De er kanskje sammen på tilrettelagte idrettslag, avlastningstilbud og i fremtiden på tilrettelagte arbeidsplasser. Noen blir kjærestere, og flere kommer kanskje til å bo på samme steder om de får en tilrettelagt bolig i voksen alder. Informantenes erfaring er at elevene blir ivaretatt og opplever seg mer inkludert i det fellesskapet som oppstår på spesialavdelingen. For en del av elevene har de startet i ordinær skole, søkt seg til og fått plass på spesialavdelingen. Flere av elevene kommer med en dårlig erfaring fra ordinærskole. Ved å skille på det å ha en tilhørighet i et fellesskap og viktigheten av å ha en god tilknytning til noen personer, kan det virke som informantenes erfaring tilsier at dette oppnår de lettere på spesialavdelingen. Selv om elevene har hatt, og har, en tilhørighet i det ordinære, er det vanskelig å oppnå likeverdige relasjoner og tilknytninger som kan vare over tid (Jordet, 2020, s. 71-76). Informanten som jobber med ungdomskoleelevene på den ene spesialavdelingen sier noe om hvordan dette kan endre seg fra barneskolen. De som tidligere hadde vært flinke til å inkludere og ta med seg elevene fra barneskolen på spesialavdelingen på barneskolen, gjør ikke dette i like stor grad på ungdomsskolen.

### 5.3.2 Omvendt inkludering

Andre utfordringer informantene trekker frem er vansker med kommunikasjon mellom elevene. Noen av elevene mangler gode språkferdigheter og det kognitive spriket mellom elevene får følger for interesser og samhandlingsevnen. Noen av elevene på spesialavdelingen kan ha en adferd som kan skremme de andre elevene og sette andre elever i fare. Et felles

begrep som alle informantene nevnte (som ikke var nevnt i intervjusituasjonen eller i intervjuguiden) er omvendt inkludering. Alle informantene jobber med omvendt inkludering og har gode erfaringer knyttet til å jobbe systematisk med å inkludere elevene fra ordinærskolen inn på spesialavdelingen. Dette gjøres gjennom ulike aktiviteter som lekegrupper, bare å være til stede, og ulike voksenstyrte aktiviteter de gjør sammen. Alle trekker frem at de ønsker å bli enda flinkere til å gjøre dette enda oftere. Denne formen kan være med på å ufarliggjøre spesialavdelingen, og det er kanskje enklere for de elevene som går på spesialavdelingen å jobbe med samhandlingen med de andre når det kan skje mer på deres premisser og innenfor kjente rammer. Dette er også en måte der spesialpedagogene tenker mer på de relasjonelle rammene rundt barnet og prøver å gjøre en endring der. Selv om det i et individperspektiv blir vanskelig og utfordrende å jobbe med sosial inkludering i ordinært klasserom, finner de ansatte andre måter å gjøre dette på der de endrer rammene rundt og ikke tenker at man skal endre individet (Haug, 2017, s. 20-21; Nordahl, 2017, s. 353-354).

### 5.3.3 Aksept, ledelse og visjon

Mitchell og Sutherland trekker frem viktigheten av at det er en aksept for elevmangfoldet. Det må være en ledelse som støtter opp om inkludering og det må være en felles visjon på skolen med mål om å inkludere alle. Alle informantene forteller at de opplever at det er aksept for ulikheter og mangfold, og at ansatte i ordinærskolen er imøtekommende. Mitchell og Sutherland peker på viktigheten av at alle voksne ved skolen er gode rollemodeller som viser hvordan man aksepterer og setter pris på elevmangfold og ulikheter. For at det skal være aksept for å være annerledes og ha ulike evner og ferdigheter, må det jobbes med hvordan man anerkjenner både faglig og sosial deltagelse og bidrag. For å skape en kultur med aksept for mangfold er ledelsen en viktig brikke. Ledelsen oppleves av informantene som støttende, men det er kun en av informantene som beskriver hvordan ledelsen viser forventninger til at elevene på spesialavdelingen skal inkluderes. Den aktuelle ledelsen viser dette ved å for eksempel si tydelig at informasjonen skal være lett tilgjengelig og lett å finne for alle ansatte. Det er også en uttrykt forventning om at spesialavdelingen også skal delta på felles arrangementer på skolen. Det er en mulighet for at informantene har tolket spørsmålet om opplevd støtte fra ledelsen som mer praksisnært og relatert til sin hverdag, og ikke tenkt på det i sammenheng med inkludering på ordinærskolen (Jordet, 2020, s. 89-90; Mitchell & Sutherland, 2020, s. 52-57).

Alle trekker frem at det ligger en felles tankegang til grunn om en «Vi-skole», og ikke spesialavdelingen for seg og ordinærskolen for seg, men én felles skole. På spørsmålet om informantene kjenner til styringsdokumenter og lovverk, trekker alle frem opplæringsloven og læreplanen. Ingen av informantene trekker frem eller peker på noe spesifikt av det som står i disse tekstene med tanke på inkludering. En av informantene nevner det så vidt: «Skulle man vært veldig regelrytter, så måtte vi jo gjort det annerledes og krevd mer plass (gjf. i ordinærskolen)». Alle informantene har kunnskap om sentrale føringer og visjoner for en inkluderende praksis, men ingen nevner noe om at dette er noe som aktivt diskuteres, løftes opp eller brukes i det daglige (Statped, 2024; Mitchell & Sutherland, 2020, s. 52-57). Bare den ene spesialavdelingen hører til en skole med en skolevisjon som innehar inkludering som element. Denne skolen har visjonen «sterke sammen». I intervjuene kom vi ikke inn på hvordan inkludering belyses i skolens planer eller dokumenter ellers, men alle har i løpet av intervjuene trukket frem dette med deltagelse på felles arrangementer og aktiviteter.

#### 5.3.4 Empowerment

En viktig erfaring og observasjon fra informantene er elevenes eget ønske om sosial eller faglig inkludering. Informantene trekker frem at en del av elevene selv uttrykker et ønske om å ikke være i sin ordinære klasse. For noen av elevene kan dette henge sammen med kjente utfordringer knyttet til diagnosen, eller at eleven har opplevelser og erfaringer fra ordinærskolen og klassen av negativ art som gjør det vanskelig for eleven å delta. Empowerment handler i stor grad om å la barn og unge bli hørt og ta kontroll over eget liv. Ved å lytte til barnas ønsker knyttet til inkludering, lar man barna beholde en kontroll over egen situasjon samtidig som man må jobbe videre med det barnet synes er vanskelig ved å være en del av det ordinære fellesskapet. Ved å jobbe kontinuerlig med å ansvarliggjøre elevene for eget liv og øke barnets tro på egne muligheter og ressurser, vil man kanskje komme nærmere et ønske om å delta i det sosiale fellesskapet. Erfaringen til informantene er at barnet kan ytre et ønske om å ikke delta, men samtidig vise gledesuttrykk når de deltar. De sier også at flere av elevene på spesialavdelingene har opplevd å ikke mestre det faglige eller det sosiale på ordinærskolen. Disse negative erfaringene kan påvirke både selvtillit og selvtilliten. For å få tilbake, og for å øke elevens selvtillit, er empowerment viktig med tanke på å både utvikle seg gjennom å ta ansvar for egen situasjon samtidig som man bevisstgjøres på sine egne ressurser (Jordet, 2020, s. 15-16; 120; 273). Informantene opplever



at det kan være vanskelig å balansere mellom hvor mye de skal ta hensyn til elevenes egne ønsker og hvor mye de skal utfordre elevene.

## 5.4 Ethiske utfordringer

Det er noen felles etiske utfordringer informantene trekker frem. De problematiserer ivaretagelse av hensynet til de andre elevene og hvordan de skal vekte dette opp mot inkluderingen av den enkelte. Dette oppleves som vanskelig. Informantene virker trygge på at de gjør gode vurderinger og tar avgjørelser som er til det beste både for elevene på spesialavdelingen og i de ordinære klassene. De uttrykker at dette oppleves som utfordrende å vurdere. Det som oppleves som etisk utfordrende, er hvordan de skal klare å ta hensyn til elevene i den ordinære klassen samtidig som de inkluderer elevene på spesialavdelingen. De snakker om forstyrrende lyder og adferd som utfordrer sikkerheten til de andre elevene. Alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø, og alle elever har rett til å inkluderes og høres til. I slike tilfeller kan disse rettighetene stå litt mot hverandre uten å harmonere, og informantene må forholde seg til begge deler (Opplæringsloven, 1998, §1-1; §2-1; kapittel 9A). Uten god nok tid til å samarbeide med lærerne for den ordinære klassen kan det bli utfordrende for spesialpedagogene å finne gode løsninger på hva som fungerer innenfor det ordinære klasserommet og sammen med elevene i ordinær skolen. De erfarer også at det blir vanskelig å ta en plass i den ordinære klassen når eleven har et godt tilbud på en spesialavdeling. De trekker frem flere refleksjoner knyttet til det å være til bry i klasserommet, og at de har stor forståelse for at læreren til klassen har mye å gjøre og tenke på. De opplever vanskelige vurderinger av hva som skal vektas mest med tanke på det faglige utbyttet opp mot det sosiale, samt elevenes egne ønsker.

Informantene forteller og reflekterer ut fra slik systemet er i dag med en spesialavdeling som er tilknyttet en ordinær skole. Dette er informantenes referanseramme og forforståelse (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 187-191). Det kan være vanskelig å se for seg andre løsninger og organiseringsmåter. Informanten som jobber med ungdomsskoleelevene, sier noe om de nye utfordringene de møtte på da ungdomsskoledelen ble flyttet fysisk vekk fra der den lå tidligere i tilknytning til spesialavdelingen. Dette sier noe om hvordan den fysiske inkluderingen påvirker både den faglige og sosiale inkluderingen, i positiv eller negativ forstand. Alle informantene synes spørsmålet om de tenker at spesialavdelingen og det undervisningstilbudet elevene der får kunne vært organisert på en annen måte er vanskelig.

Ingen av informantene har en klar formening om hvordan det eventuelt kunne vært organisert annerledes.

Elevene og foresatte gir informantene tilbakemelding om at de stort sett er veldig fornøyde med tilbudene. Informantenes erfaring er at de fleste trives godt, og foresatte er i ulik grad opptatt av inkludering mot ordinær klasse. Det er en felles enighet om at de får gode tilbakemeldinger, og mange foresatte og elever gir tilbakemelding på at de mener tilbudet er bedre på spesialavdelingen kontra i ordinærskolen. De nevner eksempler som at de får tilbakemelding på at eleven tidligere ikke har hatt noen venner, og foresatte kan på spesialavdelingen komme med ønsker om hva som trengs å læres og øves på

Det kan være vanskelig å se for seg hvordan man kunne organisert skolen på en annerledes måte. Det finnes mye tall og forskning på at tilretteleggingene og spesialundervisningen som utføres i ordinærskole ikke er god nok. Flere eksperter og ekspertgrupper peker på utfordringene og foreslår organisatoriske endringer, men lite av denne kunnskapen ser ut til å komme helt ut til skolene (Nordahl mfl., 2018, s. 128-129). Informantene trekker ikke frem eller nevner noen slike typer dokumenter som NOUer eller Nordahl-rapporten. De nevner heller ikke så mange tanker rundt endring av organisering på egen arbeidsplass. Selv om noen elementer fra for eksempel Mitchell og Sutherlands teori er til stede delvis eller helt ved arbeidsplassene til informantene, er det fremdeles elementer som er mangelfulle.

Informantene opplever å ha god fysisk tilgang (med unntak av ungdomskolen som er flyttet lengre bort), støtte fra ledelsen, visjoner, aksept, god ressursdekning og støtte i arbeidet. Spesialavdelingene er gode på å lage tilpassede planer, vurderinger og undervisning innad på spesialavdelingen, men opplever det som vanskelig å få til dette sammen med ordinærklassene til elevene (Mitchell & Sutherland, 2020, s. 52-57). Et av spørsmålene som ble stilt til alle informantene var om det er noen endringer de ville gjort på organiseringen dersom de kunne bestemme. Dette var et vanskelig spørsmål å svare på for informantene. Erfaringer med en dårlig gjennomført spesialundervisning i ordinærskolen, kombinert med at forskning om inkluderende undervisning nødvendigvis ikke kommer helt ut til praksisfeltet, er muligens noe av grunnen til liten tro på at endringer kunne ført til en mer inkluderende praksis. Selv om det finnes mange eksempler på skoler som har gjort store endringer for å skape en inkluderende praksis, gir forskningen fortsatt et bilde av at dette arbeidet ikke er helt i mål (Nordahl mfl., 2018, s. 8-13; 51). Lunden skole i Hamar er et godt eksempel på hvordan man kan endre praksisen og tenke en forsterket fellesskole med en inkluderende praksis. Lunden skole trekkes frem både av Statped og i Stortingsmelding nr. 6 (Meld. St. 6, 2019-

2020, s. 50). Skolen har en tydelig visjon om å inkludere alle, og inkluderingsstanken kommer til syne både på nettsiden og i informasjonsbrosjyren om spesialavdelingen. Det kommer tydelig frem at alle elever har sin tilhørighet i ordinær klasse, og opplæringen tilpasses og skreddersys etter den enkeltes behov. Det legges vekt på å få til dette så mye som mulig tilpasninger i de ordinære klasse. De trekker også frem at de har et stort fokus på at eleven skal få være delaktig i avgjørelsene (Hamar kommune, 2024, 30. april). Dersom organiseringen endres og ressursene følger med eleven, slik som Mitchell og Sutherland påpeker, er Lunden skole et eksempel på at det går an å få til en god inkluderende praksis som ivaretar individets behov samtidig som man hører til og deltar i sitt naturlige aldersadekvate fellesskap. Som en av informantene trekker frem, ville de kanskje kunne vært mer ressurser til ordinærklassen også, dersom de var organisert annerledes (Mitchell & Sutherland, 2020, s. 52-57).

## 5.5 Veien videre

I løpet av prosessen med dette masterarbeidet har det kommet opp flere momenter som hadde vært interessant å få mer kunnskap om. Å gjøre større undersøkelser som setter fokus på ulikt utbytte, både av den faglige og sosiale inkluderingen, for elever som går på spesialavdeling opp mot de elevene som får sin spesialpedagogiske undervisning i ordinær skole, hadde vært nyttig for å kartlegge utbytte av ulike organiseringsformer. Erfaringer fra de spesialpedagogene som jobber på skoler, som for eksempel Lunden, som har kommet langt i arbeidet med å inkludere elevene i ordinær klasse, hadde vært nyttig å analysere opp mot forskning på læringsutbytte både faglig og sosialt. Pedagogene med hovedansvaret for de ordinære klassene på disse skolene er også en viktig stemme med tanke på gode erfaringer om inkluderende undervisning fra ordinærskolens perspektiv. Pedagogene på disse skolene sitter med verdifull erfaring rundt organisering, tid og samarbeid som fungerer. Ulike elevers og foresattes erfaring med forskjellige typer organisering med fokus på inkludering og tilhørighet er også noe som kunne belyst tematikken i enda større grad.

Gjennom ulike rapporter, som for eksempel Nordahl-rapporten, pekes det på svakheter ved dagens system og hvilke ulike tiltak og endringer som kunne vært iverksatt for å bedre systemene. Det er avvik mellom praksis, teori, lovverk og styringsdokumenter, og det er store forskjeller mellom kommuner og hvordan man velger å organisere skoletilbudet til elever med særskilte behov (Nordahl mfl., 2018, s. 8-13). Den ene informanten beskriver hvor mye

vanskeligere det har blitt å få til en god inkludering, både faglig og sosialt, når ungdomsskolen fysisk flyttet til en annen plassering og de ikke lenger er på samme sted. Dersom det er en erfaring som kunne vist seg å være gjeldende flere steder, burde kanskje mulighetene til en slik organisering blitt vurdert og ulike tiltak kunne kommet frem for å øke inkluderingen. Dersom utviklingen fortsetter slik som den har gjort de siste ti årene, vil andelen elever som går på spesialavdeling øke. Andelen som mottar en eller annen form for spesialundervisning har også økt de siste årene, så totalt vil dette kunne bli en større og større gruppe (GSI, 2024).

Informantene i denne oppgaven er alle utdannede spesialpedagoger med flere års erfaring. Alle trekker frem kompleksiteten i de sammensatte individuelle behovene og utfordringer knyttet til det å lykkes med inkludering. Kunnskapen må overføres fra forskningsfeltet over til de som står nærmest utfordringene og den daglige utførelsen av samfunnsoppdraget. Nyere litteraturstudier konstaterer at det er et politisk ønske å inkludere alle, men ansvaret flyttes over på skolene uten at de nødvendigvis har den rette kompetansen, nok ressurser eller positive holdninger til å få til de store endringene (Keles, et. al., 2024, s. 442).

## 5.6 Oppsummering av drøfting og funn

Funn fra intervjuene og analysen av disse har blitt drøftet opp mot teori knyttet til en inkluderende praksis. Det har vært en hovedvekt på en relasjonell tilnærming til tematikken. I tråd med problemstillingen som baserer seg på hvilke tanker og erfaringer spesialpedagogene har, er det noen funn som peker seg ut. Det som trekkes frem som positive erfaringer er at det innad på spesialavdelingene jobber mange ansatte med høy og riktig kompetanse. De setter pris på den tverrfaglige jobbingen og støtten de har i hverandre. Ledelsen ved skolene oppleves også som støttende, men det trekkes frem få eksempler på hvordan dette får praktiske konsekvenser for det daglige arbeidet. Alle informantene poengterer at det er et fokus på inkludering og arbeid inn mot elevenes ordinære klasser, men at det er mange momenter ved dette arbeidet som er vanskelig.

Det er flere felles momenter som oppleves som vanskelige av alle informantene.

Spesialpedagogene står daglig overfor mange valg de må ta knyttet til inkludering. Det oppleves vanskelig å bli trygge på hvilke perspektiver som skal veie tyngst. For eksempel oppleves det vanskelig å bestemme om det er det faglige utbyttet eller det sosiale utbyttet som skal veie mest. Erfaringen er at det kan være utfordrende å få til en veldig god faglig

inkludering, men at det kanskje derfor heller kan fokuseres på den sosiale inkluderingen. Hvilke hensyn som skal vektlegges med tanke på hva eleven selv uttrykker av ønsker knyttet til inkludering oppleves også som utfordrende. Spesialpedagogene gir uttrykk for at de ønsker å jobbe med å utvide grensene for eleven samtidig som de ivaretar elevens eget uttalte behov. Behovene til elevene i ordinær klasse er også et moment spesialpedagogene trekker inn i sine beslutninger. De erfarer at de må ta valg som også tar inn hensynet til elevene i ordinær klasse. De kjenner på en utfordring i det å ta plass i det ordinære som kanskje utfordrer de vante rammene, for eksempel at eleven fra spesialavdelingen lager sjenerende lyder. Dette oppleves som en utfordring fordi eleven har en tilrettelagt plass på spesialavdelingen og derfor i praksis ikke trenger å være et «forstyrrende element» i ordinær klasse.

Disse hensynene som informantene trekker frem som vanskelige henger tett sammen med enda en felles erfaring alle informantene innehar. De opplever alle sammen at det er liten tid til å samarbeide med ordinærskolen. Noen trekker frem at de har ansvaret for elever på flere trinn og det blir derfor vanskelig å delta på alles trinnmøter. Noen av informantene har ikke noen form for fastsatt samarbeidstid, og noen styrer det etter hva som er praktisk mulig å få til ved for eksempel digital kommunikasjon. Fravær av nok tid til samarbeid gjør det vanskelig for alle parter å skape en felles forståelse for hvordan man kunne klart å inkludere elevene både fysisk, faglig og sosialt.

Den siste felles erfaringen som kommer tydelig frem er de store økende individuelle behovene. Alle informantene trekker frem denne endringen, som støttes av tallene fra de siste ti årene fra GSI. Det er en utvikling som tilsier at det blir flere og flere elever som ikke får tilstrekkelig utbytte av ordinær undervisning som fører til en økning i antall elever på spesialavdeling eller på specialscole (GSI, 2024). Informantene peker på at disse utfordringene gjør det vanskelig å inkludere elevene i ordinærklassen, jamfør alle de ulike hensynene de må veie opp mot hverandre, og at det gjør det utfordrende å skape en inkluderende praksis. Det er spesielt vanskelig med tanke på den faglige inkluderingen, også innad på spesialavdelingen.

## 5.7 Oppsummerende og avsluttende refleksjoner

Som tallene tidligere har vist er det litt under 1% av alle elever som går på spesialavdeling. Kombinert med de som mottar størstedelen av sin undervisning utenfor det ordinære klasserommet gjelder det 4% av elevene. Det er store lokale forskjeller både på andelen med

spesialundervisning og størrelsen på skoler (Udir. 2024e). Det vil si at i snitt ville det vært en eller to elever ved hver ordinærskole som i dag går på spesialavdeling (GSI, 2024; Udir. 2024e).

Informantenes erfaring er at det blir et godt fagmiljø blant de ansatte, der de opplever støtte og god erfaringsutveksling innad på spesialavdelingen. Dette unike fagmiljøet ville kanskje vært vanskeligere å skape dersom elevene ble plassert på sine ordinære nærskole og det ikke ville vært større spesialavdelinger tilknyttet en ordinær skole. Da ville det kanskje vært en spesialpedagog og en assistent tilknyttet eleven og ikke større tverrfaglige team som informantene beskriver at de har i dag. På en annen side ville man kanskje fått hevet kompetansen og nivået på den spesialundervisningen som gjennomføres på ordinære grunnskoler i dag. Basert på forskningen er nivået på denne for lav og for varierende rundt om i Norge og kanskje ville erfaringen og kompetanse ansatte på spesialavdelinger har vært et positivt bidrag til å heve kompetansen i ordinær skolen (Nordahl mfl., 2018, s. 8-13).

Det kan se ut som at en av de viktigste faktorene som lager begrensinger for arbeidet knyttet til inkludering er samarbeid med ordinærskolen og tid til dette. Informantene opplever å ikke ha nok tid til å samarbeide ordentlig med lærerne på ordinærskolen for å finne gode løsninger og muligheter for å tilpasse og inkludere elevene på spesialavdelingen. Denne utfordringen trekkes også frem i NOU 2016:17 som peker på at det i praksis er minimalt eller til dels fraværende samarbeid mellom de ansatte som har ansvar for elevene og de som har ansvar for ordinær klassen (NOU 2016:17, s. 67). Siden organiseringen er avskilt, i den grad at det er en egen spesialavdeling, får det følger for hvordan de ansatte jobber og bruker arbeidstiden sin. Alle former for samarbeid må skje utenfor den tiden som går med til undervisning og tid sammen med elevene. For spesialpedagogene brukes denne samarbeidstiden til faglige drøftinger og planlegging av undervisningen direkte knyttet til enkeltelevne på spesialavdelingen, sammen med de ansatte som jobber rundt den eleven. De bruker også endel tid på å samarbeide om felles aktiviteter og faglig utvikling innad på spesialavdelingen. Samarbeidet med ordinærskolen kommer i tillegg til alt det andre de samarbeider om slik som de er organisert i dag. Den ene informanten trekker også frem at de av og til deltar på relevant felles utviklingsarbeid sammen med pedagogene i ordinærskole. Ingen av informantene forteller om fast avsatt møtetid med ordinærskolen.

Arbeidet med denne masteroppgaven har gitt mye ny kunnskap, viktige erfaringer og det har kommet frem ulike måter å organisere opplæringstilbudet til barn med særskilte behov.

Lovverket og lærerplanens generelle del sier mye om hvordan skolen skal romme et mangfold

av elever og legger til rette for læring og tilhørighet uavhengig av ferdigheter. Det er presisert at inndelingen og organiseringen skal baseres på alder, ikke ferdigheter eller evner. Alle har rett til å inkluderes og å være en del av det sosiale felleskapet (Opplæringslova, 1998, §8-2; Kunnskapsdepartementet, 2017). Ser vi på forskningen om hvordan tilretteleggingene, inkluderingen og spesialundervisningen utøves og erfares ute på ordinære skoler er det tydelig at dette ikke gjennomføres i praksis. Det rapporteres om mangler på resurser, tid og kompetanse. Blant mange av elevene som mottar spesialundervisning i ordinærskolen er motivasjonen lavere, læringsutbytte mindre og trivselen dårlig en hos de andre elevene (Herlofsen, & Lie, 2022, s. 54-55; Nordahl mfl., 2018, s. 114-118). I motsetning erfarer informantene at elevene som går på spesialavdelingen trives, får venner og mottar en individuell tilpasset opplæring med god kvalitet utført av kompetente voksne som jobber i tverrfaglige team. De opplever samtidig at det er utfordrende å få til nok inkludering av eleven mot ordinærskolen, selv om de får til veldig mye og har fokus på det. Det ser ut til at dagens system både på mange ordinærskoler og på spesialavdelinger ikke fungerer optimalt med tanke på inkludering av alle elever. I et relasjonelt perspektiv er det da viktig å se på hvordan endringer på systemnivå som må til for å få til ønsket praksis (Nordahl, 2017, s. 353-354; Solli, 2010, s. 36-37).

En alternativ organiseringsmåte kunne vært å ha spesialpedagogiske tverrfaglige team som ikke tilhørte en bestemt skole, men ble flyttet til de ordinære nærskolene, og klassen, til elever med særskilt behov. Dette teamet jobbet rundt eleven på lik linje som det gjøres på spesialavdelingene i dag bare at dette arbeidet ble utført sammen med ansatte tilknyttet ordinærklassen. De ansatte ville tilhørt ansatt-teamet til trinnet eleven gikk på og ikke tilhørt en spesialavdeling. Da ville man beholdt muligheten for tverrfaglige team med høy kompetanse og ressursene som trengs for å danne en inkluderende opplæring. Mulighet for å bruke de ansatte opp mot andre elever og generelt ha en fleksibilitet i organiseringsmulighetene kunne økt med en slik organisering. Viktigheten av støtten og ressursene trekkes frem både av informantene og Mitchell og Sutherland som viktige faktorer for å lykkes med inkluderingen. Dersom tilhørighet på en spesialavdeling ikke hadde vært noe alternativ ville alt ansvaret ligget på ledelsen og ordinær nærskolen for å skape en aksept, sosial tilhørighet og tilgang til bygg, materiell og nødvendig utstyr også for disse elevene (Statped, 2024; Mitchell & Sutherland, 2020, s. 52-57).

Hvordan undervisningstilbudet til elever med særskilte behov skal organiseres er det mange meninger om. Ytterkantene står mot hverandre der den ene siden ønsker at absolutt alle elever

skal være helt inkludert i ordinær klasse mens den andre siden ønsker dagens løsning med muligheten til spesialavdelinger. I NOU 2016:17 er arbeidsgruppen bak så uenig at det ble tatt ut en disens til teksten knyttet til organisering av spesialundervisning og skoletilbud for elever med særskilt behov. Gruppens mindretall valgte å ta ut en disens der de ønsker å forby muligheten til å organisere elever på spesialavdelinger. Mindretallet ønsker å endre lovverket slik at det ikke skal være mulig å organisere elevene på spesialskoler eller i spesialavdelinger. De ønsker en nedtrapping av slike organiseringsmåter innen 2030. De ønsker at de ressursene som brukes på dagens spesialavdelinger og spesialskoler overføres til de ordinære skolene. Dette er i tråd med Mitchell og Sutherlands tanker om at det ikke koster mer å organisere spesialundervisning på ordinærskolene basert på at de økonomiske rammene følger eleven. Gruppens flertall ønsket å beholde dagens mulighet for organisering i egne spesialavdelinger (NOU 2016:17, s. 51;189-190; Mitchell & Sutherland, 2020, s. 52- 57). Den nye opplæringsloven legger til grunne at dersom det er til det beste for barnet kan man både søke seg til andre skoler og undervisningen kan organiseres i grupper basert på faglig nivå. Slike valg, basert på det beste for barnet, kan skolen og foresatte gjøre dersom læringsutbyttet til eleven ikke er tilstrekkelig innenfor det ordinære og eleven ikke får et tilfredsstillende utbytte av undervisningen (Opplæringsloven, 2023, §14-2, §2-6, §10-1-2).

En ting som kommer tydelig frem fra informantene er det unike fellesskapet som oppstår innad på spesialavdeling. Dette er i seg selv veldig verdifullt og informantene erfarer at elevene får gode vennskap og gjensidige tilknytninger til hverandre. Det mangler longitudinelle studier som har målt langtidseffekten av inkluderingen både faglig og sosialt. Det mangler informasjon om langtidskonsekvensene dersom elevene har gått på gode spesialavdeling tilknyttet ordinære skole sammenlignet med langtidskonsekvensen av om de har gått i ordinær klasse (Keles, et. Al., 2024, s. 436). Informantene trekker frem at det oppstår etiske spørsmål og ulike dilemmaer som oppleves vanskelig i forhold til hva som skal fokuseres mest på av det faglige eller sosiale. Hensynet til elevens faglige utvikling, hensynet til hva foresatte ønsker, hensynet til hva eleven selv ønsker, hensynet til det sosiale både i ordinær klasse og på spesialavdelingen og hensynet til de andre elevene er eksempler hva informantene opplever som vanskelig.



## 6 Avslutning og konklusjon

Inkludering har vært denne masteroppgavens overordnede tema. Inkludering er et vidt begrep som har mange ulike tolkninger og betydninger (Keles et al., 2024, s. 441). Skolen har en plikt til å jobbe med inkludering av alle elevene, uavhengig av funksjonsevne. Dette presiseres i lovverket, både i opplæringsloven og i grunnloven, læreplanverket og andre offentlige dokumenter (Johnsen, 2019, s. 116-127; Kunnskapsdepartementet, 2017; Opplæringslova, 1998). Organisering av opplæringstilbudet til elever med ulike utfordringer og funksjonsevner er et mye diskutert tema. I den nye opplæringsloven, som er gjeldende fra august 2024, videreføres og presiseres skolens og skoleeiers ansvar for å skape et godt opplæringstilbud som inkluderer alle. Samtidig er det muligheter for å lage alternative ordninger dersom utbyttet av opplæringen ikke er tilfredsstillende nok. Ulike forskningsgrupper og ekspertutvalg innenfor fagmiljøet er uenige i om det skal være mulig å organisere opplæringen i spesialskoler og spesialavdelinger, mens andre mener at dette må være mulig dersom det er til det beste for elevene (Opplæringsloven, 2023, §14-2, §2-6, §10-1-2; NOU 2016:17, s. 67; 189-190; Nordahl mfl., 2018, s. 8-13).

Dagens status er at det er 51 285 barn som mottar spesialundervisning, og 4769 av disse får denne på en spesialskole eller spesialavdeling utenfor ordinærskolen. De elevene som får spesialundervisning på ordinærskole, mottar mye av undervisningen utenfor klasserommet og av personer som ikke innehar nødvendig undervisningskompetanse, for eksempel assistenter (GSI, 2024). Det rapporteres om både lav motivasjon og dårligere faglig utbytte blant mange av elevene som mottar spesialundervisning på ordinære skoler. Det er vanskelig å finne gode tall på hvordan det går med motivasjon og faglig utbytte av elevene på spesialavdelingene, da de offentlige tallene ikke skiller godt nok mellom resultatene fra ulike avdelinger (Nordahl mfl., 2018, s. 128-129). Informantenes erfaring er at elevene på spesialavdelingen trives godt og det er lavt skolefravær. De forteller om tett faglig oppfølging og høy kompetanse blant de ansatte.

For å operasjonalisere inkluderingsbegrepet ble det valgt å definere inkludering gjennom tre dimensjoner som ble videre belyst av 10 faktorer for å danne et inkluderende læringsmiljø. Inkludering har i denne oppgaven blitt definert gjennom faglig inkludering, fysisk inkludering og sosial inkludering (Nilsen, 2019, s. 624-627). Disse perspektivene utvides av de ti faktorene; visjon, plassering, tilpassede pedagogiske planer, tilpasset vurdering, tilpasset opplæring, aksept, tilgang, støtte, ressurser og ledelse. Dette er de grunnleggende faktorene

som må være på plass for å skape en inkluderende praksis ifølge Mitchell og Sutherland (Statped, 2024; Mitchell & Sutherland, 2020, s. 52-57). Dette teoretiske rammeverket danner grunnlaget for videre arbeid knyttet til innhenting av informasjon og senere i analyse og drøftingsarbeidet.

Det vitenskapsteoretiske ståstedet til oppgaven er basert på et fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapsperspektiv. Oppgaven har som mål å innhente informasjon gjennom den kunnskapen og de erfaringene informantene innehar. Det er informantenes tanker og innspill som har vært førende og blitt drøftet opp mot teorien. Informasjonen må sees i lys av de rammene som er rundt informanten. Det er informantens oppfattelse som er av interesse, ikke hva som faktisk blir gjort i praksis (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 165-166). Det hermeneutiske perspektivet gjør seg gjeldende i tolkningsarbeidet knyttet til de transkriberte intervjuene. Gjennom tolkningsarbeidet, som er basert på en tematisk analyse, analyseres og grupperes informantenes utsagn. Svar og deler av intervjuene sees i sammenheng med helheten. I denne tolkningsprosessen var det spesielt viktig å være bevisst på egen forforståelse og reflektere over hvordan den kan påvirke hvordan man tolker og analyserer datamaterialet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 187-191; Braun & Clarke, 2006, s. 87-90).

Selve rammeverket og oppbygningen av oppgaven har vært basert på Brymans teori om oppbygning av samfunnsfaglig forskningsarbeid. Denne innehar en teoridel med problemstilling og forskningsspørsmål, et metodekapittel som redegjør for den praktiske gjennomføringen av forskningen, og oppgavens siste hoveddel er analyse og drøfting (Bryman, 2016, s. 4-7). Basert på teori, problemstilling, forskningsspørsmål og vitenskapsteoretisk ståsted endte arbeidet opp som en komparativ casestudie som innhenter og sammenligner spesialpedagogenes erfaringer (Bryman, 2021, s. 61-69). I tråd med perspektiver fra fenomenologien, problemstillingen og en induktiv kvalitativ forskningsmetode ble semistrukturert intervju valgt som metode (Bryman, 2016, s. 31-32). Gjennom denne metoden har intervjuene en viss struktur gjennom intervjuguiden, samtidig som det er rom og mulighet for å stille oppfølgingsspørsmål utenfor intervjuguiden slik at man kan gå i dybden på det informanten forteller (Krumsvik, 2014, s. 115; 123).

Alt arbeidet som er gjennomført i forbindelse med denne masteroppgaven, er gjort med tanke på å innhente informasjon som kan belyse og svare opp problemstillingen og forskningsspørsmålene. Både den presenterte teorien og informasjonen som er hentet inn via informantene, er grunnlaget for å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene:

*Hvordan opplever spesialpedagogene at det jobbes med inkludering av elever på spesialavdelinger?*

Forskningsspørsmål:

1. Hva sier rammeverk, forskning og lover om organisering av spesialundervisning og undervisningstilbudet for elever på spesialavdeling eller med rett til spesialpedagogisk hjelp?
2. Hvilke felles refleksjoner og erfaringer har spesialpedagogene om hva som fungerer og hva som kan være utfordrende i arbeidet med inkludering?
3. Hvordan henger styringsdokumenter, forskning og informantenes erfarte praksis sammen?

Målet har vært å sette fokus på spesialpedagogenes erfaring med inkludering. Dette er det ikke gjort mye av i tidligere forskningsprosjekter, og de ansatte som jobber både med elevene som går på spesialavdeling og inkluderingen av disse i det daglige, sitter på viktig kunnskap og erfaring om tematikken (Keles et al., 2024, s. 435-441). Selv om dette forskningsarbeidet er et lite forskningsarbeid, har det kommet frem flere momenter som flere av informantene trekker frem om inkludering.

Alle informantene trekker frem at det er fokus på inkludering både mot ordinærklassen og innad på spesialavdelingen. De er opptatt av å være en del av skolen og opplever at ledelsen også er opptatt av det. Det gjøres mye godt arbeid gjennom å delta på felles arrangementer for hele skolen og tilstedeværelse i klasserommene til ordinærskolen. Informantene opplever at det er aksept for ulikhetene og at de ansatte på ordinærskolen er imøtekommende. Resursene på spesialavdelingene oppleves som tilstrekkelig og gir dermed rom for å tilpasse og tilrettelegge godt for den enkelte elev på spesialavdelingen. Alle informantene trekker frem omvendt inkludering som en metode for å jobbe med inkludering. Da tar de elever fra ordinærskolen over på spesialavdelingen og gjør ulike aktiviteter sammen. De opplever at dette gjerne er noe elevene ønsker å være med på siden de har andre muligheter til aktiviteter

på grunn av høy voksentetthet. De jobber også med inkluderingen innad på spesialavdelingen og prøver å ha flere fellesaktiviteter sammen. De har for eksempel noen fag sammen og felles turdager. Informantene trekker frem at de opplever at elevene trives på spesialavdelingen og at flere opplever å få gode og varige vennskap.

Ansattgruppen på spesialavdelingene oppleves tverrfaglig med flere profesjoner inne, som barne- og ungdomsarbeider, barnevernspedagoger og vernepleiere. Kvaliteten på opplæringstilbudet på spesialavdelingen virker til å være høy basert på at spesialundervisningen gis av pedagoger med relevant utdanning, samtidig som elevene følges tett opp av andre voksne med annen relevant utdanning. Det informantene opplever som vanskelig med inkludering av elevene opp mot ordinærskolen, er de store individuelle forskjellene og behovene til elevene. Noen elever uttrykker at de ikke ønsker å være i klassen, og noen elever har atferd eller vansker som gjør det utrygt for andre elever. Alle informantene peker på at mangel på samarbeidstid med lærerne i ordinærskolen gjør det vanskeligere å få til god nok inkludering av elevene på spesialavdelingen. Det kommer frem at det er en usikkerhet knyttet til hva som er mulig å få til inne i klasserommet, og det er lite snakk om hvordan man fokuserer på den faglige inkluderingen opp mot det ordinærklassen jobber med. Hovedfokuset ligger på den sosiale inkluderingen og det å kunne være fysisk inkludert.

Gjennom arbeidet med analysen av de transkriberte intervjuene ble det jobbet med forskningsspørsmål 2. Gjennom å tematisere og systematisere informasjonen fra informantene ble det laget en oversikt og tematisk analyse. Dette arbeidet tydeliggjør informantenes felles erfaringer knyttet til muligheter og utfordringer. Denne systematiseringen dannet grunnlaget for videre drøfting av problemstillingen. Sammen med informasjonen fra informantene består drøftingen av utvalgt teori. Forskningsspørsmål 1 er i hovedsak besvart i teorikapittelet og brukes så videre i drøftingsdelen. Drøftingsdelen belyser også det tredje forskningsspørsmålet. I den delen av besvarelsen knyttes informantenes erfaringer sammen med de rammene og føringene som lovverk og sentrale styringsdokumenter legger opp til.

Inkludering, elevmangfold og organisering av elevenes opplæring har gjennom arbeidet med denne masteren vist seg å være aktuelle temaer (Keles et al., 2024, s. 435-441). Dette er temaer med mange perspektiver, hensyn og ulike meninger. Fagpersoner klarer ikke enes om hva som skal være anbefalt og lov med tanke på organisering av opplæringstilbudet (NOU 2016:17, s. 67; 189-190; Nordahl mfl., 2018, s. 8-13; Meld. St. 6, 2019-2020, s. 42-54). Politisk er det vedtatt gjennom offentlige styringsdokumenter og lovverk at andre opplæringsarenaer og spesialavdelinger kan benyttes der det er til det beste for elevene og for

å gi et tilfredsstillende utbytte av opplæringen (Opplæringsloven, 2023, §14-2, §2-6, §10-1-2; NOU 2016:17, s. 67; 189-190). Det mangler longitudinelle forskningsprosjekter som kan konkludere rundt langtidseffekten, både faglig og sosialt, av spesialundervisningen og erfaringene fra elever, foresatte og ansatte på spesialavdelinger (Keles et al., 2024, s. 436). Denne masteren er et bidrag mot å synliggjøre kompleksiteten rundt inkludering av barn med særskilte behov og hvilke erfaringer spesialpedagoger som jobber tett på barna sitter med. Det skal bli gitt en tilfredsstillende opplæring som er til det beste for barnet, samtidig som alle elever skal ha en sosial tilhørighet med sine jevngamle. Opplæringstilbudet må gis av personell med relevant kompetanse (Opplæringsloven, 2023, §14-2, §2-6, §10-1-2; NOU 2016:17, s. 188-190). Ansatte som jobber i skolen og med elever med særskilte behov burde evne å ha både et kategorialt perspektiv (på individet) og et relasjonelt perspektiv på situasjonen og rammene rundt. Skal skolen klare å lage en inkluderende skole med inkluderende undervisningspraksis er det mange faktorer rundt elevene som må være på plass (Haug, 2017, s. 23-24; Nordahl mfl., 2018, s. 25-27).

## 7 Kilder:

- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Etnometodologi*. I M. Alvesson & K. Sköldberg, Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod (2. utg.).
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Befring, E. (2019). Spesialpedagogikk- manifoldig fag med mulighetsperspektiver og krevende utfordringer. I E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen (Red.), Spesialpedagogikk (6. utgave ed., s. 51-73). Cappelen Damm Akademiske.
- Befring, E., & Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge-utfordringer og muligheter. I E. Befring, K. AB Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*, 6, 500-522.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford university press.
- Bryman, A. (2021). Research designs. I T. Clark, L. Foster, L. Sloan, & A. Bryman (Red.), *Bryman's social research methods* (Sixth edition, s. 38–67). Oxford University Press.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Flyvbjerg, B. (2020). Fem misforståelser om casestudiet. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder : en grundbog* (3. udg., s. 621–656).
- GSI. (2024, 01.04) *Utdanningsdepartementet - Grunnskolens informasjonssystem*. Udir.no. <https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/106/unit/1/>
- Grunnloven. (1814) *Grunnloven (bokmål)- Grl* (LOV-1814-05-17). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1814-05-17-bm>
- Hamar Kommune. (2024, 30.april). *Lunden skole*. Hamar.Kommune.no <https://www.hamar.kommune.no/skolene/barneskolene/lunden-skole/>

- Haug, P. (2016). Forskning for spesialundervisning. I R. S. Hausstätter & S. M. Reindal (Red.), *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte* (s. 23-36). Cappelen Damm Akademiske.
- Haug, P. (2017). *Spesialundervisning, innhold og funksjon*. Samlaget.
- Herlofsen, C., & Lie, H. J. (2022). Skoleansattes erfaringer og utfordringer i møte mellom regelverk og pedagogisk praksis. *Spesialpedagogikk*, 1, 47-60.
- Jelstad, J., & Holterman, S. (2024) De nye spesialskolene: Over 5000 elever utenfor normalskolen. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/grunnskole-gsi-spesialpedagogikk/over-5000-elever-utenfor-normalskolen/199478>
- Johnsen, B.H. (2016). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling. . I E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utgave ed., s. 107-131). Cappelen Damm Akademiske
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Keles, S., Ten Braak, D., & Munthe, E. (2024). *Inclusion of students with special education needs in Nordic countries: a systematic scoping review*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(3), 431-446.
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforl.
- Krumsvik, R. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/n>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2022). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3.utg.). Gyldendal.
- Kvamme, O.A (2016). *Mangfold*. I O. Kvamme, T. Kvernbekk, & T. Strand (Red.), *Pedagogiske fenomener* (ss. 61-71). Cappelen Damm

Mejlbo, K. (2024). Stadig flere elever tas ut av klasserommet. *Utdanningsnytt*.

<https://www.utdanningsnytt.no/fellesskolen-gsi-skolefravaer/stadig-flere-elever-tas-ut-av-klassen/385592>

Meld. St. 6 (2019-2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Det kongelige kunnskapsdepartement

<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>

Menneskerettsloven. (1999). Menneskerettsloven – mrl (LOV-1999-05-21-30). Lovdata.

<https://lovdata.no/lov/1999-05-21-30>

Mitchell, D. & Sutherland, D. (2020). *What really works in special and inclusive education : using evidence-based teaching strategies* (Third edition.). Routledge.

Nilsen, S. (2019). Spesialpedagogisk arbeid i grunnskolen. I E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utgave ed., s. 218-248). Cappelen Damm Akademiske

Nilsen, S., & Herlofsen, C. (2019). Spesialundervisningens tiltakskjede. I E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utgave ed., s. 218-248). Cappelen Damm Akademiske

Nordahl, T. (2017). Forståelse av læringsutbytte til elever som mottar spesialundervisning. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning, Innhold og funksjon* (s. 350-367). Samlaget.

Nordahl, T., & Hausstätter, R. S. (2010). Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater.

Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Wang, M. V., Martinsen, J., ... & Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.

NOU 2016:17. (2016) *På lik linje*. Barne- og likestillingsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/b0baf226586543ada7c530b4482678b8/no/pdfs/nou201620160017000dddpdfs.pdf>

Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen* (LOV-1998-07-17- 61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>



- Opplæringsloven. (2023). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen* (LOV-2023-06-09-30). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2023-06-09-30>
- SIKT. (2024, 24.05). *Personvernhandbok for forskning*. SIKT.no  
<https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/personvernhandbok-forskning>
- Skirbekk, G. & Gilje, N. (2000). *Filosofihistorie* (Ulshagen, T., Overs) (7. utg.)  
Universitetsforlaget
- Solli, K.-A. (2010). Inkludering og spesialpedagogiske tiltak – motsetninger eller to sider av samme sak? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 4(1), s.27-45.
- Statped. (2022) *Hva er inkludering?* <https://www.statped.no/temaer/inkludering2/hva-er-inkludering/>
- Statped. (2024). *David Mitchells ti faktorer i skolen*.  
<https://www.statped.no/temaer/inkludering2/david-mitchells-ti-faktorer-i-skolen/>
- Udir. (2024a, 02.04) *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis*.  
Udir.no <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanseloftet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/#a183003>
- Udir. (2024b, 02.04) *Om videreutdanning for lærere*. Udir.no <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/larere/om-videreutdanning-for-larere/#a202209>
- Udir. (2024c, 28.03). *Tilpasset opplæring og individuell tilrettelegging i ny opplæringslov*.  
udir.no. <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/ny-opplaringslov/hva-er-nytt-i-ny-opplaringslov/tilpasset-opplaring-og-individuell-tilrettelegging-i-ny-opplaringslov/>
- Udir. (2024d,15.04). *Ny opplæringslov*. Udir.no <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/ny-opplaringslov/ny-opplaringslov-formal/>
- Udir. (2024e, 30.04) *Utdanningsspeilet*. Udir.no <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningspeilet/utdanningspeilet-2022/grunnskolen/antall-elever-og-skoler/>

Udir. (2024f, 07.05) *Tilpasset opplæring*. Udir.no <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

Udir. (2024g, 07.05) *Statistikk grunnskole*. Udir.no <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/>

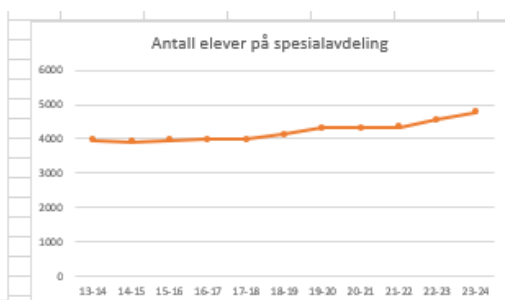
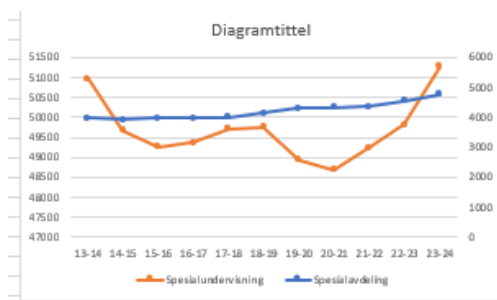
USN. (2024, 24.05) *Datainnsamling og behandling av personopplysninger i studentprosjekter*. USN.no <https://min.usn.no/startside-student/tjenester-for-studenter/oppgaveskriving/datainnsamling-og-behandling-av-personopplysninger-i-studentprosjekt/>

Veal, M.O. & Ramvi, E., (2023). "Problembarn"- erfaringer fra elever som har gått på spesialscole. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-inkludering-mobbing/problembarn-erfaringer-fra-elever-som-har-gatt-pa-spesialscole/309646>

# Vedlegg 1- Tallgrunnlag og utregninger GSI

## Tall fra GSI

År	Spesialavdeling	Spesialundervisning	Antall elever	Normalisert		Antall elever	Spesialavdelir	Spesialundervisning	utvikling fra 13-14
				Spesialavdelir	Spesialunder				
13-14	3969	50977	615327	1	1	1	0,65 %	8,3 %	100,00 %
14-15	3913	49672	618996	0,98589065	0,97440022	1,00596268	0,63 %	8,0 %	98,00 %
15-16	3966	49258	623755	0,99924414	0,96627891	1,01369678	0,64 %	7,9 %	98,57 %
16-17	3986	49366	629275	1,00428319	0,96839751	1,02266762	0,63 %	7,8 %	98,20 %
17-18	3993	49712	633029	1,00604686	0,97518489	1,02876844	0,63 %	7,9 %	97,79 %
18-19	4138	49755	636350	1,04257999	0,9760284	1,03416557	0,65 %	7,8 %	100,81 %
19-20	4317	48939	636250	1,08767952	0,96002119	1,03400306	0,68 %	7,7 %	105,19 %
20-21	4326	48684	635497	1,08994709	0,95501893	1,03277932	0,68 %	7,7 %	105,54 %
21-22	4350	49246	634674	1,09599395	0,96604351	1,03144182	0,69 %	7,8 %	106,26 %
22-23	4564	49814	636934	1,14991182	0,97718579	1,03511466	0,72 %	7,8 %	111,09 %
23-24	4769	51285	637051	1,20156211	1,00604194	1,03530481	0,75 %	8,1 %	116,06 %

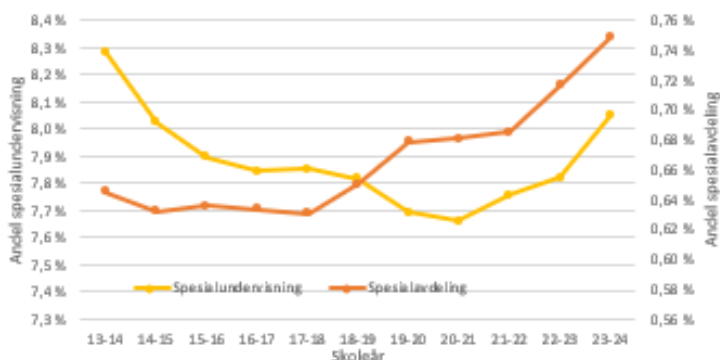


Antall elever fra spesialavdeling på gjennomsnittsordinærskoler:

637051      230      2769,787  
4769

Snitt: 1,7217931

Andel elever med spesialundervisning og på spesialavdeling



# Vedlegg 2- Godkjenning SIKT



## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
593300

**Vurderingstype**  
Automatisk

**Dato**  
10.01.2024

**Tittel**

Spesialpedagogers erfaring rundt arbeid på spesielskoler/avdelinger

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

**Prosjektansvarlig**

Gro Tvedt Hollevik

**Student**

Tonje Lia

**Prosjektperiode**

15.01.2024 - 01.06.2024

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2024.

[Meldeskjema](#)

---

**Grunnlag for automatisk vurdering**

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
  - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
  - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
  - Fagforeningsmedlemskap
  - Genetiske data
  - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
  - Helseopplysninger
  - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

**Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde**

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

**Informasjonssikkerhet**

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

## Vedlegg 3- Intervjuguide

### Intervjuguide

Tema	Spørsmål	Stikkord
Bakgrunnsinformasjon	<ul style="list-style-type: none"><li>Hvordan utdanning har du?</li><li>Hvor lenge har du jobba og hvor lenge har du jobbet på spesialavdeling?</li></ul>	Spesifisering av studiepoeng Utdype arbeidserfaring
Begrepet inkludering	<ul style="list-style-type: none"><li>Hva legger du i begrepet inkludering?</li><li>Hva er vanskelig med inkludering?</li><li>Hva kjenner du til av lovverk, styringsdokumenter, nasjonale føringer etc. knyttet til inkludering?</li></ul>	Generelt Personlig I arbeidssituasjon
Erfaringer fra eget arbeid:  Organisering	<ul style="list-style-type: none"><li>Hvordan er denne spesialskolen/avdelingen organisert?</li><li>Hvilke fordeler syns du denne organiseringen har?</li><li>Hvilke ulemper syns du denne organiseringen har?</li><li>Hvordan ville du organisere undervisningstilbudet til elevene dersom du fikk bestemme?</li><li>Opplever du god støtte fra leder og andre ledere ved skolen? Hva gjør de? Er det fokus på inkludering?</li></ul>	Grupper, en til en, klasser Voksnetthet Faglig Sosialt
Erfaring fra eget arbeid:  Inkludering på spesialavdeling	<ul style="list-style-type: none"><li>Hvordan opplever du at dere legger til rette for å oppnå inkludering av elevene i fellesskapet på spesialavdelingen?</li><li>Hvilke utfordringer ser du knyttet ift. inkludering av elevene på spesialavdelingen?</li><li>Er rammene tilpasset slik at dere kan drive opplæringen best mulig med tanken på inkludering på spesialavdelingen?</li></ul>	Funksjonsgrad «likhet» Utvikling Samhandling
Erfaring fra eget arbeid:  Inkludering mot ordinær klasse/skole	<ul style="list-style-type: none"><li>Hvordan opplever du at dere legger til rette for å oppnå inkludering av elevene i fellesskapet i ordinær klasse?</li><li>Hvilke utfordringer ser du knyttet ift. inkludering av elevene i ordinær klasse?</li><li>Er rammene tilpasset slik at dere kan drive opplæringen best mulig med tanken på inkludering i ordinær klasse?</li><li>Hva tenker du rundt sosial inkludering i ordinær klasse og faglig utvikling?</li></ul>	Medelever Eleven selv Andre lærere Fysiske forhold
Erfaring fra elever og foresatte	<ul style="list-style-type: none"><li>Hva opplever du at elevene selv sier om å gå på spesialavdeling?</li><li>Hva opplever du at foresatte sier om at barnet går på spesialavdeling?</li></ul>	Nye/gamle elever Nye/gamle foresatte
Kollega og erfaringsdeling	<ul style="list-style-type: none"><li>Hvilke fordeler og ulemper tenker du at en slik organisering påvirker dere som spesialpedagoger?</li><li>Hvordan jobber dere sammen innad på spesialavdeling?</li><li>Hvordan jobber dere opp mot de andre ansatte på skolen?</li></ul>	Fagkunnskap Utdanning Hvordan planlegger dere? Hvilke systemer er annerledes? Samarbeid med andre lærere
Andre innspill?	<ul style="list-style-type: none"><li>Er det andre momenter eller tanker du har om inkludering?</li></ul>	

## Vedlegg 4- Informasjonsskriv og samtykke

### **Vil du delta i forskningsprosjektet i forbindelse med min masteroppgave: «Spesialpedagogers erfaring med arbeid og inkludering på spesialavdelinger/spesialskoler»?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke spesialpedagogers erfaring rundt det å jobbe på en spesialavdeling eller spesialskole og ulike problemstillinger og muligheter knyttet til inkludering. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formåle med undersøkelsen er å innhente erfaringer og tanker fra spesialpedagoger som jobber på spesialavdelinger eller spesialskoler. Hvilke fordeler og ulemper opplever de som jobber på slike avdelinger? Hvilke tilbakemeldinger fra de fra elever og foresatte? Jeg ønsker å undersøke hva spesialpedagogene legger i begrepet inkludering og se dette i sammenheng med spesialavdelinger og spesialskoler. Målet er å innhente spesialpedagogenes egne subjektive erfaringer og refleksjoner. Dette arbeide gjøres i forbindelse med min masteroppgave i spesialpedagogikk

**Universitetet i Sørøst Norge** er ansvarlig for prosjektet. Du får spørsmål om å delta basert på din nåværende arbeidsplass på spesialavdeling eller spesialskole.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Omfanget for de som ønsker å bidra vil være et semistrukturert intervju som varer i ca. 1-1,5 time. Du vil få intervjuguiden i forkant slik at du kan lese gjennom spørsmålene og gjøre deg opp noen tanker. Under intervjuet vil det bli benyttet lydopptaker slik at intervjuet kan transkriberes i etterkant. Når intervjuet er transkribert, vil lydopptaket bli slettet

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

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være meg og veileder som har tilgang til lydopptakene i en kort periode frem til de er transkribert og transkriberingene vil anonymiseres før de legges ved som vedlegg på oppgaven. Lydopptakene vil lagres på en kryptert/passord beskyttet minnebrikke.

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

Med vennlig hilsen Tonje M. Lia

---

#### **Samtykkeerklæring**

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

- å delta i intervju

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