

# MASTEROPPGAVE

**“Er det rom for mangfold eller er det bare pene ord?”**

---

Utarbeidet av:  
Siv Helen Haga Thorsen og Astrid Wahl

Fag:  
Master i spesialpedagogikk

Avdeling:  
Avdeling for lærerutdanning, 2013



## **FORORD**

Denne masteroppgaven er skrevet på bakgrunn av en undersøkelse som ble gjennomført studieåret 2012-2013. Utgangspunktet for denne undersøkelsen er kvalitativt intervjustudie hvor vi har undersøkt to skoler med tilhørende spesialavdeling. Debatten om inkludering, tilpasset opplæring og mangfold er dagsaktuelle temaer som stadig er i media og diskuteres i skolene.

Vårt ønske med denne oppgaven er å synliggjøre pedagogenes opplevelse av mangfold, inkludering og tilpasset opplæring ved deres skole og tilføre nye momenter i debatten om opplæringen til de elevene som går i spesialavdelinger.

Takk til informantene som valgte å dele sine opplevelser med oss og takk til rektorene som gjorde tilgangen til informantene mulig. Takk også til vår veileder førsteamanuensis Kjell-Arne Solli ved Høgskolen i Østfold, som ga oss konstruktiv veiledning under vårt arbeid. Takk også til førsteamanuensis Per Brækken som tok seg tid til å gi oss tilbakemelding på vår rapport. Videre vil vi takke vår arbeidsgiver som har tilrettelagt for gjennomføringen av studiet.

Halden mai 2013

Siv Helen Haga Thorsen og Astrid Wahl

## SAMMENDRAG

Denne undersøkelsen er gjort på to skoler i samme kommune hvor man har valgt lokale løsninger med spesialavdelinger som tilrettelegging for elever med spesielle behov.

**Tittel:** Er det rom for mangfold eller er det bare pene ord? - En studie av pedagogers opplevelse av spesialundervisningen ved en barneskole og en ungdomsskole.

**Bakgrunn, tema og formål:** Vi vil i denne masteroppgaven undersøke hvordan pedagoger opplever sin hverdag i forhold til sine elever med tanke på mangfold, inkludering og tilpasset opplæring. Vi ønsker å få innsikt i hvordan de opplever skolehverdagen og om det oppleves som en god løsning å ha en spesialavdeling i tilknytning til ordinær skole.

**Problemstilling og begrepsavklaring:** Det er pedagogenes opplevelse av mangfold, inkludering og tilpasset opplæring vi ønsker å belyse. Vår problemstilling er følgende:

*Hvilke opplevelse har pedagogene av mangfold ved deres skole i forhold til inkludering og tilpasset opplæring?*

For å besvare denne problemstillingen har vi følgende forskningsspørsmål:

- Hva tenker pedagogene om inkludering ved sin skole?
- Hvilke erfaringer har pedagogene med tilpasset opplæring?

Vi bruker begrepet pedagoger gjennomgående i hele oppgaven. Pedagoger er de som er ansatt i undervisningsstilling.

**Metode:** Vi har valgt en kvalitativ forskningsmetode da denne metoden er godt egnet for å få innblikk i pedagogenes opplevelse og hvordan informantene forstår sin egen verden (Kvale og Brinkmann 2009). Det kvalitative forskningsintervjuet legger til rette for at informanten forteller om sine erfaringer og opplevelser. Dersom det oppstår situasjoner hvor forskeren er usikker på hva informanten ønsker å formidle kan man stille spørsmål en gang til eller komme med et oppfølgingsspørsmål (Dalen 2004). Vårt utvalg består av åtte pedagoger totalt, hvorav

fire jobber i spesialavdeling ved en barneskole og fire jobber i spesialavdeling i ungdomsskolen.

**Analyse:** Etter endt gjennomføring av transkribering ble de innsamlede dataene analysert. Vi valgte å benytte tematisering som analysemetode hvor vi tok utgangspunkt i vår intervjuguide. Deretter fant vi hovedtyngden i vårt materiale hvor vi delte det transkriberte materialet inn i seks hovedtemaer. Vi valgte å skille resultatene fra barneskolen og ungdomsskolen for å kunne sammenligne og se på ulikheter og likheter ved disse.

**Resultater:** Funnene i barneskolen viser at det ikke er rom for mangfold, mens i ungdomsskolen mener tre av fire pedagoger at det er rom for mangfold. De fleste informantene definerer inkludering som det å være med, de ser det som viktig at elevene skal delta med klassen og føle seg som en del av klassen. Når det gjelder pedagogene var det varierende syn på hvordan de selv følte seg inkludert, spesielt med tanke på informasjonsflyt innad i skolen for å legge til rette for sine elever.

Informantene mente tilpasset opplæring handlet om å legge til rette og tilpasse undervisningen til den enkelte elev. Samarbeid mellom spesialpedagoger og allmennpedagoger ble fremhevet som viktig for å legge best mulig til rette for alle elevene. Studiet viser også at det er opp til hver enkelt pedagog å holde seg oppdatert og sørge for opplæringen til sine elever. Alle informantene ønsket også mer kompetanse for å bedre kunne tilpasse undervisningen.

Resultatene fra vår studie viser at ordningen med en spesialavdeling tilhørende ordinær skole ikke fungerer optimalt. Hovedgrunnen til det er at informantene føler seg oversett av både ledelsen og kolleger, det er begrenset rom for mangfold. Flere informanter begrunnet også med at flere av elevene som går i spesialavdelingen er for svake til å delta med den ordinære klassen sin. Det viser altså at det er behov for å evaluere om dagens ordning er den beste løsningen for alle elever med spesielle behov og hvilke elever som bør få et slikt tilbud.

## SUMMARY

This study is done at two schools in the same municipality. These schools have chosen their own locally based solutions on how to run the special educational needs section in order to facilitate for students with special needs.

**Title:** Is there any room for diversity or are these just words to appease? - A study of educators' experience of special needs education at a primary school and a junior secondary school.

**Background, theme and purpose:** In this thesis, we will examine how educators perceive their professional lives in relation to their students in terms of diversity, integration and special needs education. We would like to have an insight of how educators experience their day-to-day professional life - whether having a special needs section in a regular school is perceived as a good solution or not.

**The research question and clarification of terms:** How educators experience diversity, inclusion and special needs education is what we want to look at. Therefore our research question is as follows:

*What are the educators' experiences of diversity at their schools in relation to integration and special educational needs?*

To answer this question, we have the following research questions:

- What do educators think about the integration at their school?
- What are the educators' experiences with special needs education at their school?

We use the term *educators throughout* this thesis. Educators are those employed in teaching positions at the mentioned schools.

**Methods:** In this thesis, we chose a qualitative research method. This is well suited in gaining insights into the educators' own experiences and how informants understand their own world (Kvale and Brinkmann 2009). The qualitative research interview method facilitates for the informant to talk about their own experiences. If a situation arises, where the researcher is unsure of what the information the informant wants to convey, he/she can be asked the question

once more or make a follow-up question (Dalen 2004). Our choice of informants consists of eight educators in total; four of whom work in the special needs education section at a primary school and the other four in the special needs education section at a secondary school.

**Analysis:** After completing the transcribing of the collected data, we analyzed it. We chose to use thematization as an analytical method based on our interview guide. Thereafter, the bulk of our transcribed material was sub-divided into six main themes. We opted to separate the results from the primary and the secondary school so that we could later compare and see the differences and similarities between the two.

**Results:** The results at the primary school show that there is no room for diversity there, while three out of four educators at the junior secondary school say that there is room for diversity. Most informants define integration as participation by special needs pupils; they think it is vital that the special needs pupils should participate in an ordinary class and feel that they are an integral part of it. As far as the educators from the special needs section are concerned, there were varying views about their feeling of being integrated in the classroom; this was attributed to the flow (or lack) of information that would facilitate for the special needs pupils at the schools.

The informants' view of special needs education was facilitating and adapting their teaching to each individual student. Cooperation between special needs educators and the general educators were highlighted as important attributes for achieving the best learning environment for all pupils. The study also shows that it is up to each educator to keep up-to-date and to provide a good learning environment for their students. All the informants also desired to more skills themselves in order to better adapt their teaching.

The result of our study show that the scheme with a special educational needs section in a regular school does not work properly. The main reason for this is that the informants feel ignored by both management and their colleagues, and that schools have limited room for diversity. Several informants also stated that a number of the pupils from special needs section were too weak to attend lessons in an ordinary class. The results of this research show that there is need to evaluate whether the current system is the best for all special needs pupils solution; there is also need to evaluate which pupils should receive such an offer.

# INNHOLDSFORTEGNELSE

## Forord

## Sammendrag

## Summary

<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>9</b>
1.1 Bakgrunn, tema og formål.....	10
1.2 Studiens aktualitet .....	11
1.3 Problemstilling .....	12
1.4 Begrepsavklaring.....	12
1.5 Oppbygging av oppgaven.....	12
<b>2. TEORETISK FORANKRING.....</b>	<b>14</b>
2.1. Spesialundervisning .....	14
2.1.1 Historisk blick på spesialundervisning .....	16
2.1.2 Grunnlag for dagens spesialundervisning .....	19
2.1.3 Allmennpedagogikk og spesialpedagogikk.....	20
2.1.4 Spesialundervisningens dilemmaer .....	21
2.1.5 Spesialpedagogisk profesjon .....	22
2.2 Inkludering og tilpasset opplæring .....	22
2.2.1 Inkludering .....	23
2.2.2 Tilpasset opplæring .....	27
2.2.3 Elevmangfold .....	32
<b>3. EMPIRI .....</b>	<b>35</b>
3.1 Spesialundervisning .....	35
3.1.1 Empiri om spesialundervisning .....	35
3.1.2 Empiri om inkludering .....	36
3.1.3 Empiri om tilpasset opplæring .....	40
<b>4. METODE .....</b>	<b>44</b>
4.1 Valg av metode .....	44
4.1.1 Hermeneutisk fortolkning .....	45
4.1.2 Kvalitativt forskningsintervju .....	46
4.1.3 Utvalg .....	48
4.1.4 Utvikling av intervjuguide .....	48
4.1.5 Kontakt med skolen og informasjon til informantene.....	50

4.1.6 Gjennomføring av undersøkelsen.....	50
4.1.7 Transkribering av gjennomførte intervju .....	51
4.1.8 Bearbeiding av data og analyseprosess .....	52
4.1.9 Validitet og reliabilitet .....	54
4.1.10 Etikk i forskning.....	56
<b>5. PRESENTASJON OG ANALYSE AV FUNN .....</b>	<b>58</b>
5.1 Innledende oversikt .....	58
5.1.1 Generelle innledende spørsmål - Bakgrunnsopplysninger.....	58
5.1.2 Mangfold .....	59
5.1.3 Inkludering .....	61
5.1.4 Tilpasset opplæring .....	65
5.1.5 Pedagogisk kompetanse .....	68
5.1.6 Spesialavdelingen og dens funksjon .....	70
5.2 Oppsummering og drøfting av funn .....	77
5.2.1 Mangfold .....	77
5.2.2 Inkludering .....	79
5.2.3 Tilpasset opplæring .....	82
5.2.4 Pedagogisk kompetanse .....	85
5.2.5 Spesialavdelingen og dens funksjon .....	87
<b>6. AVSLUTNING OG KONKLUSJON .....</b>	<b>90</b>
6.1 Konklusjon på problemstilling .....	92
6.2 Implikasjoner for videre forskning.....	93
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>95</b>
<b>Vedlegg 1, Intervjuguide</b>	
<b>Vedlegg 2, Forespørsel til rektor</b>	
<b>Vedlegg 3, Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt</b>	
<b>Vedlegg 4, Godkjenning fra Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS</b>	



## 1. INNLEDNING

Inkludering og tilpasset opplæring er to viktige komponenter i skolen. De elevene som ikke har tilfredsstillende utbytte av opplæringen kan etter § 5-1 få spesialundervisning. Skolen må gi rom for mangfold og med det sørge for at alle elevene får tilpasset opplæring i en inkluderende skole. Spesialundervisning har vært et omstridt tema gjennom flere år, de siste årene har antall enkeltvedtak og timesressurser økt betraktelig. Det er ulike teorier om grunnen til den økende graden av spesialundervisning. En grunn kan være at elevgrunnet er endret, en annen grunn kan være juridifisering av retten til opplæring. Altså at skolen ønsker å beskytte seg mot elever/ foresatte som senere kan komme med krav om at skolen ikke har gitt eleven den undervisningen vedkommende hadde rett på (Utdanningsforbundet 2010).

Hovedpoenget med denne masteroppgaven er å belyse pedagogens opplevelse av tilpasset opplæring og inkludering, fordi slik vi ser det kan pedagogenes bidrag være nyttig i debatten om inkluderingstanken og tilpasset opplæring i skolen. Vi ønsker å se på to spesialavdelinger som er tilknyttet ordinær skole. For vår undersøkelse er det naturlig å se hele skolen som en helhet, da det er slik det er ment å fungere ved de undersøkte skolene. Samt at den norske skolen baserer seg på enhetsskolen. Vi vil stille spørsmål til pedagogene som går på hele skolens virksomhet fordi spesialavdelingen er ment å være en naturlig del av den ordinære skolen. Begrunnelsen for det er nettopp for å se hvordan virkeligheten oppleves og om det er en god løsning med å ha en spesialavdeling i tilknytning til ordinær skole.

Spesialavdeling i ordinær skole er en tilrettelegging som finnes i mange kommuner. Det kan være ulike former for praksis ved de ulike skolene, noe som også kan føre til en ekskluderende praksis. På en annen side kan eleven bli inkludert i et miljø hvor eleven føler tilhørighet og får mulighet til å få gode relasjoner med andre og skape reelle vennskap. Pedagogene som jobber i spesialavdelingen er i denne studien sentrale informanter.

## **1.1 Bakgrunn, tema og formål.**

Vi arbeider begge på samme spesialavdeling, og interesserer oss spesielt for ulike utfordringer som kan oppstå i forhold til dette arbeidet. Vår erfaring fra arbeidet i spesialavdeling har vært utgangspunktet for valg av tema og problemstilling i denne masteroppgaven. Vi har valgt å skrive masteroppgaven sammen, da vi kan utfylle hverandre, reflektere og drøfte det vi møter på i fagfeltet. Vi har da også ressurser til å gå noe dypere i selve oppgaven enn hva vi ellers kunne gjort. Så vidt vi vet foreligger det ingen tidligere undersøkelser som den vi her ønsker å gjennomføre.

Tema for oppgaven er ”En kartlegging av pedagogers opplevelse av spesialundervisning ved to spesialavdelinger i en kommune”. Vi ønsker å fokusere på pedagogenes opplevelse av arbeidet med tilpasset opplæring og inkludering ved to skoler som har tilhørende spesialavdeling. Formålet med studien er i hovedsak å kunne kartlegge praksisfeltet. Vi ønsker også å få pedagogenes stemme frem, samt å bidra til økt forståelse av pedagogenes hverdag og få innsyn i kvaliteten på opplæringen som blir gitt. Vi ønsker som et overordnet formål å spørre om akkurat dette da det kan se ut som gjennomføringen av inkludering og tilpasset opplæring er personavhengig, det er opp til hver enkelt pedagog å sørge for dette i samarbeid med allmennlæreren. Vi ser at dette er et svært dagsaktuelt tema som spesialpedagogen og allmennpedagogen står i til daglig. Derfor mener vi at problemstillingen vi har valgt er av betydning og vi håper at våre resultater kan være med på å orientere og øke forståelsen rundt eget arbeid/praksis ved de ulike skolene.

Som ansatte i en av skolene vi ønsker å undersøke ser vi at det er økt interesse for spesialavdelingen og antall søkere til spesialavdelingene øker. Vi er opptatt av at elevene skal få god opplæring og at kvaliteten opprettholdes, det er ikke et mål å få plass til flest mulig elever på de ulike avdelingene. Når en kommune har valgt denne løsningen i forhold til spesialundervisning vil det være svært interessant å få innblikk i hva de som arbeider i avdelingene daglig mener om sin hverdag. Vi ønsker å få innsikt i pedagogenes opplevelser og erfaringer rundt deres arbeid med inkludering og tilpasset opplæring. Opplever pedagogene at det er rom for mangfold ved skolen og fungerer inkludering i praksis? Eller er det bare pene ord?

## 1.2 Studiens aktualitet

Inkludering og tilpasset opplæring er et stadig aktuelt tema i samfunnsdebatten.

Kunnskapsløftet (2006) og Stortingsmelding nr. 18 (2010-2011) «Læring og fellesskap», fordrer en skole der inkluderingstanken omfatter alle elever og undervisningen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger. Inkludering av funksjonshemmede elever i skolen er likevel et aktuelt tema i samfunnsdebatten.

I følge en artikkel fra Utdanning, nr. 15 (2012) som heter «Elevene ingen snakker om» kommer det frem at over 5000 barn og unge får sitt skoletilbud utenfor normalskolen. Da de statlige spesialskolene ble lagt ned for 20 år siden var det 3000 barn og unge som var utenfor normalskolen og i dag er det altså 5000. Det som ble resultatet av denne nedbyggingen av spesialskolene er at det har vokst frem flere lokale tiltak som myndighetene ikke har oversikt over. Utdanning har gjennomført en kartlegging som har sett på de elevene som tas ut av normalskolen. Denne kartleggingen viser at antall elever som tas ut i segregerte tiltak har økt siden 1992. De 5000 barn og unge som blir segregert i dagens skole fordeles ut i over 450 forsterkede tiltak i norske skoler. Det er 172 skoler som har en forsterket avdeling med 10 eller flere elever. Dette utgjør 4000 av de 5000 barn og unge.

I stortingsmelding nr. 6 (2012-2013) ser vi at Regjeringen sitt mål er at flest mulig fullfører den utdanningen de selv vil og har behov for, at man blir aktiv og deltakende i samfunnet og at man er tilknyttet arbeidslivet. Uavhengig av sosial bakgrunn skal utdanningssystemet sørge for at det blir lagt til rette for at hver enkelt har mulighet for individuell utvikling. I denne Stortingsmeldingen ser vi at det blir lagt vekt på tidlig intervensjon allerede i barnehagen. Barnehagens kartlegging skal kunne bidra til tilpasset opplæring både i barnehagen og senere i skolen.

Kjell-Arne Solli har skrevet artikkelen «Inkludering og spesialpedagogiske tiltak – motsetninger eller to sider av samme sak?» Spenningsfeltet mellom spesialpedagogiske tiltak og inkludering er temaet i denne artikkelen. Artikkelen drøfter hvilke spenninger barnehagen tar stilling til når det gjelder barn med nedsatt funksjonsevne. Solli viser til at relasjon mellom ideal og praksis kan være utfordrende og meningen med begrepet inkludering kan være diffuse. Selv om det er lett å samtale om begrepet inkludering kan det være vanskelig å få en felles forståelse rundt det og gjennomføre inkludering i praksis (Solli 2010).

### 1.3 Problemstilling.

Følgende problemstilling ble valgt på grunnlag av et ønske om å få innsikt i pedagogenes opplevelse og erfaringer i praksisfeltet med fokus på inkludering og tilpasset opplæring.

*Hvilke opplevelse har pedagogene av mangfold ved deres skole i forhold til inkludering og tilpasset opplæring?*

For å besvare denne problemstillingen har vi følgende forskningsspørsmål:

- Hva tenker pedagogene om inkludering ved sin skole?
- Hvilke erfaringer har pedagogene med tilpasset opplæring?

### 1.4 Begrepsavklaring

Vi har i dette prosjektet valgt å bruke begrepet pedagoger gjennomgående i hele oppgaven. Pedagoger er de som jobber og er ansatt i undervisningsstilling ved spesialavdelingen. Det er kun pedagogene som er våre informanter.

I problemstillingen bruker vi begrepet opplevelse om pedagogenes hverdag i skolen. Med begrepet opplevelse forstår vi at pedagogene sier hva som er viktig og betyr noe for dem med tanke på deres inntrykk, forventninger og erfaringer.

### 1.5 Oppbygging av oppgaven

I **kapittel 1** introduseres bakgrunn, temaet og formålet med masteroppgaven vår.

Introduksjon av problemstilling, en kort begrepsavklaring og studiens aktualitet er også å finne i dette kapittelet. I **kapittel 2** vil vår teoretiske forankring bli presentert.

Spesialundervisningen blir belyst i et historisk perspektiv, samt grunnlag for dagens spesialundervisning. Videre blir andre aspekter ved spesialundervisningen presentert. I tillegg vil også teorigrunnlaget i forhold til inkludering, tilpasset opplæring og elevmangfold fremkomme. I **kapittel 3** har vi valgt å presentere ulike empiri som vi mener er viktig for vår masteroppgave tilknyttet inkludering, tilpasset opplæring og spesialundervisning. I **kapittel 4** blir det gjort rede for metoden vi har brukt. Det blir beskrevet blant annet hvordan vi har gått frem for å samle inn materialet, utvalg, gjennomføring av undersøkelsen, hvordan dette er tolket og hvordan analyseprosessen har utspilt seg. Vi tar opp validitet og reliabilitet ved vår masteroppgave og spørsmål vedrørende forskningsetikk vil også bli presentert. I **kapittel 5** gjøres det rede for presentasjon og analyse av funn, vi har her delt inn i undertemaer som

innholdet blir presentert under. Til sist i dette kapitlet blir funnene oppsummert og drøftet. I **kapittel 6** sammenfatter vi våre resultater i konklusjoner. Kapitlet peker også på implikasjoner for videre forskning.

## 2. TEORETISK FORANKRING

I dette kapitlet vil vår teoretiske forankring fremkomme. Et historisk blikk på spesialundervisning vil bli presentert, samt andre relevante aspekter ved spesialundervisningen. Teorigrunnlaget i forhold til inkludering, tilpasset opplæring og elevmangfold vil også bli gjort rede for.

### 2.1 Spesialundervisning

Å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne som av forskjellige årsaker kan møte eller har risiko for å møte funksjonshemmede problemer og barrierer i sin utvikling, livsutfoldelse og læring, er spesialpedagogikkens overordnede mål. Faglige sentrale oppgaver vil være å forebygge at vansker og barrierer oppstår eller får utvikle seg. Samt at man avhjelper og reduserer vansker og barrierer som finnes. Grunnleggende for spesialpedagogisk virksomhet er begreper om likeverd, inkludering og livskvalitet, der de uttrykker viktige prinsipper, samfunnspolitiske og utdanningspolitiske målsettinger (Tangen 2009).

Utviklingsøkologisk teori kan på mange måter knyttes inn som et teoretisk fundament i forhold til dette. Her er det enkeltindividet, eleven eller pedagogen som kan anses som kjernen. Ut i fra individet er det mange ulike arenaer som spiller inn, og individet påvirker sin omverden. For eksempel vil læreplaner, tildeling av ressurser og politiske føringer ha innvirkning på skolehverdagen til elevene og arbeidshverdagen til pedagogene. Føringerne som stortingsmeldinger og læreplaner har innvirket på hva som blir oppfattet som viktig i skolen, dette kan igjen ha sitt å si for hvordan pedagoger og elever opplever mangfold, tilpasset opplæring og inkludering ved sin skole.

Utviklingsøkologi defineres som «*en progressiv, gjensidig tilpasning mellom barn i utvikling og et miljø i forandring*» (Ogden 2009:54). Modellen innebærer at overganger mellom mennesket og de ulike sosiale arenaene belyses (Overland 2007). "*Systemperspektivet innebærer at våre handlinger og vår atferd kan ses som et resultat av en interaksjon mellom omgivelsene og det enkelte individ*" (Nordahl 2005: 189). Som aktive subjekter er vi med å skape miljøet rundt oss, og vi lar oss påvirke av det. Det vil være en interaksjon mellom individ og miljø, altså en systemisk forståelse (Overland 2007). Et individs utvikling må ifølge Bronfenbrenner, som er en kjent psykolog og forfatter ses i sammenheng med barnets

personlige egenskaper, samt det de får fra miljøet rundt. Barnet/ den unge blir påvirket av miljøet rundt seg, men er også med å påvirke miljøet, det vil altså være en gjensidig påvirkning mellom individ og miljø (Nordahl 2005).

Individet påvirker sitt skolemiljø, og blir påvirket av det. Det kan oppstå en del utfordringer når de ulike systemene skal ha kontakt med hverandre, og dette kan medføre barrierer. Dersom en elev ikke får tildelt ressurser til den opplæring vedkommende har behov for, kan dette by på utfordringer både for eleven og pedagogen. Slike hendelser som kan forkomme i skolehverdagen kan vise seg på flere nivåer i Bronfenbrenners system. Det behøver ikke alltid være en fasit på hva som er det rette å gjøre i en situasjon, og hvilke retningslinjer som bør gis. Vi har tidligere i oppgaven henvist til bladet utdanning, her vises det til ulike dilemmaer ved tilbudet til utviklingshemmede. Dette er et eksempel på at beslutninger tatt i de øvre systemer har virkning helt inn til enkeltindividet.

Opplæringsloven slår fast prinsippet om tilpasset opplæring, all opplæring skal være tilpasset hver enkelt elev sine forutsetninger og evner. Elever som ikke får tilstrekkelig med utbytte av den ordinære undervisningen har krav på spesialundervisning. For at det skal kunne defineres som spesialundervisning skal det være tiltak i undervisning som blir gjort fordi eleven har fått enkeltvedtak innfridd (jfr. forvaltningsloven). Hvordan spesialundervisningen blir lagt opp, og hvor mye spesialundervisning som blir gitt er avhengig av den enkelte elevs behov. For noen elever blir det gjort avvik fra de vanlige målene, i slike tilfeller vil ekstra tildeling av ressurser være aktuelt. Loven viser til at det er rom for fleksibilitet i skolen, men dersom eleven trenger organisering utover dette vil det også være spesialundervisning.

Spesialundervisning kan gjøres i og utenfor vanlig klassesituasjon, i den grad det er mulig skal man legge til rette for at den enkelte elev blir inkludert i fellesskapet. Hvilken spesialundervisning som blir aktuell for den enkelte er avhengig av utviklingsmulighetene til eleven. Den enkelte skal ha et samlet opplæringstilbud med mål som er riktige i forhold til elevens forutsetninger (Kunnskapsdepartementet 2012).

Det er den enkelte lærer sitt ansvar å passe på at alle elevene har forutsetninger for å følge med å få utbytte av undervisningen. Dersom det er uvisst hvor vidt eleven trenger spesialundervisning skal det enkelte tilfelle henvises til sakkyndig vurdering, det er PPT (Pedagogisk – psykologiske tjeneste) som arbeider med å skrive sakkyndige vurderinger. Sakkyndig vurdering skal blant annet omfatte hvilken undervisning som blir gitt og hvorvidt

eleven har behov for spesialundervisning. PPT må forholde seg til norsk lov, som legger føringer for hvordan en slik vurdering skal skrives. Loven sier også at eleven og foreldre skal bidra i å vurdere hvorvidt det er nødvendig med spesialundervisning, og hva spesialundervisningen skal innebære. Dersom det er barn under opplæringspliktig alder som har behov for spesialpedagogisk hjelp, har de rett på dette. Da følges samme saksgang med enkeltvedtak på bakgrunn av en sakkyndig vurdering. For elever som mottar spesialundervisning skal det lages en individuell opplæringsplan, to ganger i året skal denne planen vurderes. Dersom det skal være spørsmål rundt hvorvidt opplæring gir eleven et tilstrekkelig utbytte, kan det klages inn til fylkesmannen (Kunnskapsdepartementet 2012).

Man kan organisere spesialundervisning på forskjellige måter. Spesialundervisning både i grunnskolen og i videregående skole kan gis i tilknytning til ordinær opplæring, som tolærersystem, gruppetimer og enetimer. Elevene kan ha assistent, delta i mindre elevgrupper og/eller grupper med nedsatt elevtall. Slike grupper kan få spesialundervisning fast gjennom skoleåret eller etter behov. Det finnes flere og varierte tiltak på ulike skoler som har egne enheter som er plassert i ordinær skole. Det er også eksterne tiltak som administreres av ordinær skole, men som er plassert andre steder enn på ordinær skole. Man kan også finne selvstendige tiltak med egen administrasjon. Alle disse tiltakene har forskjellige navn og begrepene vi bruker om de varierer (Utdanningsdirektoratet 2007a). Dette prosjektet handler om mindre elevgrupper som er plassert i egne enheter innenfor den ordinære skolen.

### **2.1.1 Historisk blikk på spesialundervisning**

Tidligere var ikke skolen for barn og unge med særskilte behov. Holdningene var ambivalente. De vekslet mellom omsorg, interesse og kjærlighet til de som ikke tok ansvar, utelukkning og typologisering. Edward Seguin (1812-1880) var en av pionerene når det gjaldt opplæring av funksjonshemmede barn. Han begynte sitt arbeid i Frankrike og ble senere sentral i USA med oppbyggingen av spesialpedagogikken. Begreper som likeverdighetstanken og opplæring for alle var sentrale for Seguin. En videreføring av opplæring av hele mennesket var i fokus. Seguin var også opptatt av at alle kunne lære. Målsettingen om inkludering var viktig for Seguin og til grunn for hans arbeid med opplæring av de svakeste lå en filantropisk tankegang, han var vitenskapelig nysgjerrig og med fokus på rettighetsperspektivet (Askild og Johnsen 2009). Seguin hadde en positiv tankegang og mente pedagogikken hadde en helbredende evne på de såkalte åndssvake. Flere europeiske land ble



påvirket av Seguin sine optimistiske tanker, resultatene Seguin med flere fremla virket overbevisende på folk. Flere mente etterhvert at barn med spesielle behov burde bo hos foreldrene og ikke på institusjoner (Kirkebæk 2010).

Et historisk tilbakeblikk kan belyse at det tidligere dreide seg om hvem som var verdige og uverdige til å få hjelp og hvem som kunne være nyttige for samfunnet. Spørsmål om hvem som kunne helbredes og hvem som var utdanningsdyktige ble stilt, det ble også viktig å utrede om problemet var medisinsk eller var et resultat av miljøet. Begrepet handikap ble benyttet fra 50-60 tallet. Før dette var benevnelser som eksempelvis åndssvakhet, vanførhet, gale, vanvittige og sinnsyke benyttet. Begreper som handikap, spesialpedagogikk og diagnoser kom som et resultat av opplysningstiden og den franske revolusjon. Det å putte mennesker i båser ut i fra kriterier er noe som gjennom tidene har blitt gjort i utstrakt grad, det skulle klassifiseres og diagnostiseres. Denne problemstillingen ble hyppigere trukket frem fra opplysningstiden på 1700- tallet. Det ble ett noe større fokus på enkeltindividet og de nettverk som tidligere hadde vært på landsbygdene ble noe oppløst på grunn av den begynnende industrialiseringen. Det ble fokus på å hjelpe de som hadde det vanskelig, spørsmålet om hvilke grupper som kunne føres tilbake til samfunnet ble sentralt. Det ble fokus på å hjelpe mennesker til å klare seg helt eller delvis selvstendig (Kirkebæk og Simonsen 2009).

Fra 1900- tallet ble mennesker med spesielle behov ansett som primitive og mindreverdige, noe av bakgrunnen for dette ligger i Charles Darwin sin teori, mennesker med spesielle behov ble sett på som mer dyriske enn andre. Også døve og blinde ble sett som tilbake i utviklingen. I denne tiden var det hensynet til samfunnet som ble prioritert, hvem som skulle og burde få barn ble styrt og de som hadde sosiale vansker ble ansett som mindre verdt. I Norge holdt man fortsatt fast ved optimismen rundt opplæring som opplysningstiden tok med seg. Selv om optimismen var synkende etter 1900- tallet var Norge fortsatt fokusert på å se på handikappede som skolens område, men staten forsømte de som ikke ble ansett som opplæringsdyktige. Enkelte arbeids - og pleiehjem ble etter hvert startet i Norge. I Danmark var situasjonen en annen, her ble de spesialpedagogiske tiltakene borte, pleie og oppbevaring ble i fokus. Norge fulgte etterhvert Danmark i større grad, flere ble ansett som ikke danningsdyktige (Kirkebæk og Simonsen 2009).

Den norske abnormskoleloven som kom i 1881 var en gjennombrudd i sin tid, den sto ikke i stil med de internasjonale tankene. Utfordringen var at loven i utgangspunktet opererte med inntakskriterier som omfattet dannelsedyktighet. Og de dannelsedyktige favnet et større antall mennesker enn hva norske myndigheter anså som økonomisk riktig. Får å være dannelsedyktig måtte man være renselig, ta til seg guds ord og ha litt boklig kunnskap (Befring 2008).

Den norske allmueskolen strekker seg tilbake til byskolene på 1600- tallet, de første statsdrevne skolene viste seg fra 1720 og var opprinnelig for samene. Allerede i 1739 ble målet om ”en skole for alle” satt på dagsorden, men først på 1800- tallet ble skolen en vanlig institusjon over hele landet. Erik Pontoppidan som var en sentral aktør i oppbyggingen av allmueskolen her til lands var bevisst på at barn hadde ulike forutsetninger for å lære, han hadde av den grunn enkelte deler av læreboken barna kunne fritas fra. Dette er det første eksempelet på innholdsdifferensiering i Norsk skole (Befring 2008).

I den spesialpedagogiske debatten i etterkrigsårene var prinsipper om normalisering, integrering og tilpasset opplæring sentrale. Alt i 1955 kom det et tillegg til lov om folkeskolen at alle barn burde få opplæring i sin hjemkommune. Dette kom frem i flere offentlige dokumenter og ble senere konkretisert i Blomutvalgets ”Innstilling om lovregler for spesialundervisning” som kom i 1970, der kom det forslag om at de statlige spesialskolene skulle omorganiseres (Sorkmo 2010, Askildt og Johansen 2008).

Med grunnlag i Stortingsmelding nr. 54 (1989- 90) og nr. 35 (1990-91), begge vedrørende opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov, fattet stortinget i 1991 vedtak om omstrukturering av spesialundervisningen. Dette medførte at de statlige spesialskolene ble omgjort til tjue kompetansesentre, tretten av disse var landsdekkende og innenfor syn, hørsel, språk/ kommunikasjon, sosiale og emosjonelle vansker, de resterende syv var innenfor sammensatte lærevansker (NOU 1994: 8). I 1994 møtes 92 land i Salamanca, bakgrunnen for møtet var at alle skulle få skolegang og utdanning. Det ble lagt spesielt vekt på elever med spesielle behov, møtet endte med den mye omtalte Salamanca erklæringen. Inkludering og deltagelse er nøkkelbegreper i denne erklæringen, den viser blant annet til at alle barn har rett til å gå på vanlig skole. Inkluderingsstanken skulle bidra med å bekjempe diskriminering (The Salamanca Statement 1994).

Fra 1990-årene ble inkluderingstanken rådende, det ble fokus på rettigheter for den enkelte. Denne tanken har bare blitt sterkere etter årtusenskiftet. Tilpasset opplæring, inkludering og spørsmål rundt «en skole for alle» er kjente begreper på dagsorden (Sorkmo 2010). I 2007 ble Midtlyngutvalget oppnevnt, de skulle se på bedre læring for barn, unge og voksne med spesielle behov. De skulle se på spesialundervisningen i norsk skole i forhold til organisering, resultater og bruk av ressurser. Dette utvalget ble da oppnevnt hele tre tiår etter at det ble slutt på spesialscoleloven og kommunene og fylkeskommunene fikk hovedansvaret for alle elever, uansett individuelle forutsetninger (Utdanning 2010).

### **2.1.2 Grunnlaget for dagens spesialundervisning**

Til grunn for spesialundervisningen ligger likeverdighets- og rettighetstenkningen. Rundt århundreskiftet forandret dette optimistiske menneskesynet seg. De mest fremtredende prinsippene for opplæringen og debatten er normalisering, inkludering og en skole for alle i nærsamfunnet (Askildt og Johnsen 2009).

I veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning står det følgende om eleven har rett til spesialundervisning: *«En vurdering av om en elev har rett til spesialundervisning, skal skje på bakgrunn av den ordinære opplæringen, det vil si på hvilke måter elevens opplæring må tilrettelegges særskilt utover den ordinære opplæringen»* (Utdanningsdirektoratet 2009:16). De elevene som har rett til spesialundervisning har de samme rettighetene som andre elever. Det må fremgå av enkeltvedtak om spesialundervisning dersom eleven skal ha et opplæringstilbud som er forskjellig fra det ordinære opplæringstilbudet (Utdanningsdirektoratet 2009).

I regjeringens utdanningspolitikk er inkludering et grunnleggende prinsipp. Ut i fra det utdanningspolitiske målet om inkludering skal barn og unge med ulik sosial bakgrunn og med forskjellig etnisk, språklig og religiøs tilhørighet kunne møtes i en fellesskole som har høye forventninger til læring for alle og høy kvalitet på opplæringen. Dette betyr at man i skolen tar hensyn til barn og unges ulike forutsetninger og evner, dette gjelder både i forhold til pedagogikken og organiseringen. Opplæringsloven forutsetter at utdanningssystemet skal være tilpasset den enkeltes evner og forutsetninger. Det faglige og sosiale fellesskapet skal oppleves positivt og utviklende for den enkelte elev. Det kan i enkelte tilfeller kreve utstrakt individuell tilrettelegging. En skole som er inkluderende er basert på verdier og et

menneskesyn med grunnleggende respekt for menneskers likeverd. Hovedbegrunnelsen for inkludering ligger nedfelt i formålsparagrafen for både skole og barnehage, som har sterk oppslutning i samfunnet vårt (Stortingsmelding nr. 18 2010- 2011).

### **2.1.3 Allmennpedagogikk og spesialpedagogikk**

Det eksisterer ingen forskjell på elevene når det gjelder deres rett til et inkluderende fellesskap. Skole og utdanning er to motstridende virksomheter. Samtidig som skolen skal være likeverdig og ha like mål for alle skal den også være støttende for mangfold og variasjon. På den ene siden er vi som mennesker like hverandre og på den andre siden er vi ulike hverandre, som igjen kan motivere at vi lever sammen og oppleve erfaringer og mangfold. Det kan oppstå en utfordring i pedagogikken og spesialpedagogikken når skolen skal gi opplæring som er tilpasset den enkelte elev (Persson 2007).

Allmenpedagogikk forbindes ofte med klasseromsundervisning og spesialpedagogikk forbindes med begreper som for eksempel gruppetiltak og avvikelser. Kunnskapsområdet spesialpedagogikk er en del av pedagogikken som vitenskapelig disiplin. Spesialpedagogikken har relativt kort historie, men spørsmål av spesialpedagogisk karakter har alltid vært en del av allmennpedagogikken. Det kan være spørsmål om differensiering, individualisering, undervisning og læring. Dessuten endrer perspektivet seg under ulike epoker. En del av spesialpedagogikkens funksjon er at den blir satt inn der allmennpedagogikken ikke strekker til. Spesialpedagogikk henter sin teori fra flere disipliner. Det være seg psykologi, sosiologi, medisin osv. Spesialpedagogikken skal oppfylle mange funksjoner i skolen som ikke alltid er like klart uttrykt (Persson 2007).

Det funksjonelle aspektet kan ha vært til hinder for utviklingen av spesialpedagogikkens kunnskapsområde. Thomas Skrtic (1991), tidligere forsker og hjelpeleer mener at spesialpedagogikken må frigjøre seg fra sine begrensninger innenfor sitt eget fag. Han mener også at spesialpedagogikken kan være kontroversiell i forhold til allmenpedagogikken siden den senere kan tvinges til å konfronteres med sin egen mislykkethet. Dersom skolen analyserer og jobber med utfordringer, samt effektiviserer sin virksomhet kan skolen skape gode forutsetninger for en utdanning som skal kunne omfatte alle barn og unge (Persson 2007).

Stainback og Stainback er to amerikanske forskere som (Siteret av Persson 2007: 28) mener at det handler om hel og full delaktighet for alle elevene i skolen. Alle de negativ ladde ordene innenfor det pedagogiske språket som separasjon, fragmentering og avvikelser hører til spesialpedagogikken. Med begrunnelse i tilgang på eksperthjelp har allmennpedagogikken hatt mulighet til å velge bort elever som har behov for ekstra hjelp. Spesialundervisningen har fungert som en egen ordning parallelt med allmennpedagogikken så lenge at kunnskapen om å møte elevenes ulikheter og ulike behov har blitt glemt på veien. Dersom en elev har behov for særskilt hjelp er dette en pedagogisk utfordring og bør derfor løses av pedagoger og spesialpedagoger sammen. Dette stiller store krav til lærerutdanningen (Persson 2007).

Spesialpedagogikkens sentrale fokus er læring, livskvalitet og utvikling hos forsømte, underaktiviserte og funksjonsdiskriminerte mennesker. Spesialpedagogikken har vært en bidragsyter når det gjelder utviklingen i et nytt lærings-, berikelses- og mulighetsperspektiv (Tangen 2008).

#### **2.1.4 Spesialundervisningens dilemmaer**

Det dukker opp noen dilemmaer i skolen i forhold til spesialundervisning. Det omhandler i stor grad å ivareta de individuelle forskjellene hos elevene. Spesialpedagogiske dilemmaer kan minne om etiske dilemmaer, det er ikke alltid man vet hvordan den ideelle spesialundervisningen bør være. Alle elever skal kunne realisere personlige anlegg og evner, utfordringen blir å finne den beste måten å gjennomføre dette på (Reindal 2010).

Det kan være vanskelig å vite hva som er best for den enkelte elev. Man skal være forsiktig med å identifisere ulikheter og gi elever diagnoser som kan føre med seg stigmatisering. På en annen side kan det å skulle behandle alle likt uten å se på personlige forskjeller også føre med seg stigmatisering og undertrykkelse. Det finnes ofte ikke en fasit på hvordan undervisningen bør legges opp for den enkelte. På hvilken måte man skal ta hensyn til læreplanenes ulikheter i skolehverdagen i forhold til at opplæringen skal tilpasses den enkeltes personlige forutsetninger kan være en vanskelig oppgave. I tillegg skal det tas hensyn til elevenes etniske og religiøse bakgrunn (Reindal 2010).

## **2.1.5 Spesialpedagogisk profesjon**

Idealet om en skole for alle innebærer en skole som har rom for den enkelte elev i fellesskapet. De styringsdokumentene skolen må forholde seg til viser til at alle elever har rett til tilpasset opplæring og de har rett til å være en del av det sosiale skolemiljøet. Skolen skal være inkluderende for alle å ha rom for ulikheter (Arnesen 2004). Det er ofte spesialpedagogen som får ansvaret for å overholde styringsdokumentenes røst.

For enhver lærer eller spesialpedagog vil det være en nødvendighet å være oppmerksom og åpen for ulike elevers oppfatning av skolehverdagen. Det er viktig å kunne se den enkelte elevs interesser og behov, og hvordan elevene sammen fungerer på skolen (Arnesen 2004). Dette omhandler det Arnesen (2004) beskriver som pedagogisk nærvær. Arnesen viser til viktigheten av at læreren fremtrer som en støttende og oppmuntrende person. Hun understreker at for enkelte elever er læreren spesielt viktig, dersom læreren viser negative holdninger eller motvilje kan dette få alvorlige konsekvenser for elever som muligens alt er i en risikosone. Fravær fra skolen, dårlig konsentrasjon og unngåelse av lekser er eksempler på faktorer som kan vise seg. Det er viktig at læreren er et medmenneske som er bevisst sin profesjon og er åpen for å skape gode grunnlag for at enhver elev skal få et best mulig utgangspunkt. Omsorg, respekt, anerkjennelse og skapelsen av et inkluderende fellesskap er viktige elementer i denne sammenheng.

Solli (2010) viser til at spesialpedagogiske tiltak er nødvendig for at den enkelte elev skal få et tilpasset tilbud og deltakelse. Spesialpedagogiske tiltak kan også ses på som sosial kontroll, og differensiering. Dette dilemmaet er noe blant annet spesialpedagogene må håndtere. Dette vil sannsynlig gjøres på forskjellige måter. Spesialpedagogikk kan ikke ses på bare en måte, man er nødt til å gå inn i den for å skjønne skolens praksis i forhold til elever med spesielle behov.

## **2.2. Inkludering og tilpasset opplæring**

I følgende to underpunkter vil vi beskrive begrepene inkludering og tilpasset opplæring, hva ulike styringsdokumenter sier, samt utfordringer disse begrepene har i skolen.

## 2.2.1 Inkludering

Inkludering ble et overordnet perspektiv i kjølvannet av FN- tiåret for funksjonshemmede (1982-1992). Med velferdsstatens demokratiske ide menes det at enkeltmennesket alltid skal komme først, samt at alle skal ha lik status som verdifulle borgere. Alle skal ha lik mulighet for personlig utvikling og opplæring. Alle skal sikres nærhet til medmennesker, til natur, kultur og fellesskap. Alle mennesker skal ha lik mulighet for et sikkerhetsnett med helsetilbud og lik omsorg. Inkludering innebærer en læringsoppgave for skolen. Den viser til sosial likestilling, deltakelse i samfunnet og menneskets opplevelse av likeverdighet og verdsetting (Befring 2008).

Arnesen (2012) beskriver inkludering som et mangetydig og komplekst fenomen som det ikke er lett å forstå. Hun refererer videre til en pågående debatt om hvordan begrepet skal tolkes og hva det skal innebære og hvilke ord som bør benyttes. Inkluderingsbegrepet kan omfatte mye, det omfatter det som blir bestemt på de ulike samfunnsområder, det skal bli lagt til rette for at samfunnet skal bli mer humant og inkluderende. Alle skal få leve et fullverdig og normalt liv og benytte seg av de rettigheter de har krav på. Selv om det er et tilbud til alle barn, finnes det sosial ulikhet som gjør at barn ikke nødvendigvis har nytte av tilbudet de har krav på. Man er nødt til å bli anerkjent som menneske, uavhengig av kognitive og sosiale evner. Arnesen understreker at inkludering blir til gjennom balanse mellom fellesskap og mangfold. Hun hevder at inkludering kan vise seg uten at begrepet er benyttet, inkludering kan forekomme som en motivasjon til handling og prege verdiene våre selv om vi ikke er bevisste og reflekterte rundt at det omhandler inkludering. Arnesen (2012) ser inkludering/ ekskludering som et dynamisk forhold der det etiske, politiske, institusjonelle og relasjonelle spiller inn.

Offentlige styringsdokumenter gir en innsikt i hvordan man kan få til inkludering, her henger inkluderingens hvordan nøye sammen med inkluderingens hva. Hvilken forståelse man da har av inkludering vil være helt avgjørende, de som definerer inkludering ut i fra henholdsvis moderat og radikal forståelse vil ha forskjellig oppfattelse av hvordan det bør gjennomføres. I LK 06 sin generelle del er inkludering nevnt blant annet innunder skolens rom for alle og fokus på tilpasset opplæring, altså ikke som en egen omtale. Gjennom opplæringsloven § 1-3 har elever lovfestet rett til tilpasset opplæring, det finnes imidlertid ikke noe lovpålagt i forhold til et inkluderende læringsmiljø. Fokuset for å lykkes med tilpasset opplæring har mange likhetstrekk med fokuset for å oppnå en vellykket inkludering. Inkludering kan ses

tresidig, både det faglige, sosiale og kulturelle er i fokus. Mens tilpasset opplæring på en annen side kan gjennomføres uten inkludering, eksempelvis gjennom segregerte tiltak (Olsen 2010).

I følge Olsen (2010) må inkludering bli lovfestet, på den måten må institusjons – og undervisningsnivået lage handlingsplaner som tar vare på enkelteleven i skolen. Dette er nødvendig blant annet fordi det viser seg at samfunnet ikke klarer å følge de retningslinjer blant annet Salamancaerklæringen gir (Olsen 2010). Salamancaerklæringen viser til at barn med spesielle behov skal ha tilgang til ordinær skole og at skolen skal møte barnets behov. Erklæringen viser videre til at det er de ordinære skolene med et inkluderende læringsmiljø som er det best egnede tilbudet også for barn med spesielle behov. At alle barn uavhengig av personlige forutsetninger får gå på vanlig skole vil ifølge erklæringen minske diskriminering, føre til at alle barn for opplæring og at samfunnet blir inkluderende (The Salamanca statement 1994).

Inkluderingsperspektivet er en utfordring i skolen som skal forsøke å begrense segregering og unngå alle former for ydmykelser og nedverdiggende behandling av barn og unge. Både sosiale og psykologiske utstøtingsmekanismer skal begrenses. Det vil blant annet si at man i praksis avskaffer sammenliknende vurderinger og rangeringer av barn. En viktig oppgave i fremtiden blir å utvikle nye, positivt fokuserende former for kartlegging og vurdering. Det være seg å avdekke det barn kan og er gode til. Dette er kjernen i pedagogikk som medfører at alle barn kan bli sett og hørt på en verdig måte. De vil oppleve at de er noe, betyr noe og får oppleve anerkjennelse (Befring 2008).

Inkludering dreier seg om hvordan skolen møter elevenes forutsetninger og behov på best mulig måte. Det innebærer at alle elevene får ta del i fellesskapet på en likeverdig måte, både faglig, sosialt og kulturelt. Dette stiller store krav til for eksempel pedagogene som skal bygge gode relasjoner med elevenes utgangspunkt som individer (NOU 2009:18). Inkludering kan ses på som sosial likestilling, deltakelse i samfunnet og menneskers oppfattelse av likeverdighet og verdsetting. Altså et verdibegrep som uttrykker et demokratisk ideal og som gir skolen en viktig læringsoppgave. Det vil kreve arbeid å skape sunne holdninger blant folk flest som kan bidra til å motvirke ekskludering og diskriminering av ulike minoritetsgrupper. Dette vil bety at skolene må jobbe med holdningslæring. Våre holdninger kommer til uttrykk gjennom følelser, atferd og tenkning. Pedagogene skal gi barn og unge muligheter for læring



som kan føre til en harmonisk personlighetsutvikling. De må gi alle barn og unge muligheter til å oppleve glede ved å lære noe, oppleve fellesskap, få til ulike ting, tilhørighet og ikke minst oppleve anerkjennelse. Skolen skal legge til rette for læring. Inkluderingsperspektivet i skolen er en utfordring som betyr at skolen skal begrense segregeringstiltak og sørge for at barn og unge ikke opplever ydmykkelser og nedverdiggende behandling. De må begrense sosiale og psykologiske utstøtingsmekanismer (Befring 2008).

Tanken om en fellesskole innebærer at skolen skal være en felles arbeidsplass hvor alle elevene kan møtes. Det skal være uavhengig av for eksempel funksjonsdyktighet og de skal kunne være å lære sammen. Dette skal fremme likestilling blant ulike elever og bidra til å skape samhørighet. Den enkeltes elevs forutsetninger og evner er fokus i en inkluderende skole. Dette fører til at inkludering gjelder for alle og forplikter skolens totale opplæring, både spesialundervisning og ordinær undervisning. Inkludering stiller store krav til hver enkelt skole om å utvikle sitt læringsmiljø og sin opplæring slik at det virker inkluderende, fellesskapet i skolen må gi rom for mangfold og variasjon. Skolen kan ikke kreve det samme av alle. For elevene handler det om å ta del i fellesskapets goder, som å ta/få ansvar og dele forpliktelser. De må få støtte ved behov og yte etter evne (Håstein og Werner i Befring 2008).

Inkludering dreier seg om mer enn fysisk tilstedeværelse og fysisk plassering i skolen. Det handler om at alle barn og unge skal kunne ta del i et faglig, sosialt og kulturelt fellesskap. Elevene skal få muligheter for videre læring, utvikling og utbytte gjennom faglig- og sosialt samarbeid med andre elever på skolen. Elevene kan medvirke og få mulighet til å vise medansvar ved ulike temaer og med differensierte arbeidsoppgaver i klassen. Eleven får på denne måten utfordringer å strekke seg etter og samtidig lære sammen med medelever. Dette kan være med på å påvirke barn og unges oppfatning og følelse av seg selv. Ved at elevene jobber sammen i fellesskap med andre elever kan det føre til at de lærer mer enn ved at de bare sitter alene med eget skolearbeid. På denne måten kan elevene prøve å utvikle den nærmeste utviklingssonen (Håstein og Werner i Befring 2008).

Sonen for den nærmeste utvikling kan deles inn i to nivåer i barnets utvikling. Barnets aktuelle utviklingsnivå er det første. Den eksisterer som et resultat av en avsluttet bestemt syklus. Det andre nivået er der hvor barnet er i stand til å løse oppgaver med veiledning og hjelp av en voksen. Det er altså forskjellen mellom disse to som er sonen for barnets nærmeste utvikling. Med andre ord, det eleven klarer på egenhånd og hva eleven mestrer med

støtte fra andre. Læreprosessen i undervisningen er god dersom den vekker ulike funksjoner og går forut for barnets utvikling som befinner seg på et modningsstadium som da ligger i sonen for den nærmeste utvikling. Eleven utfører via undervisningen et handlingsmønster som fremtvinger elevens utvikling (Bråten 2011).

Eleven kan få slik hjelp og støtte enten av pedagogene eller av andre medelever. Gjennom samarbeid kan elevene også være «stillasbyggere» for hverandre. Dette foregår ved at de hjelper og støtter hverandre i læringsprosessen, og at hver og en får mulighet til å strekke seg lenger og etter hvert utvide området for selvstendig å mestre oppgavene. Dette viser hvilke muligheter et elevsamarbeid har for elevenes egen utvikling og læring. For at dette skal fungere i skolen krever det at pedagogene legger til rette for organiseringsformer og arbeidsmåter som inkluderer og fordrer samarbeid mellom ulike elever med forskjellige forutsetninger. Man må ta sikte på elevenes støtte i læringen frem mot at elevene selv skal kunne mestre oppgaver på egenhånd. Elevene i skolen kan ha ulike behov for tilrettelegging, struktur og stabilitet. Organiseringsformer skal velges ut fra pedagogiske hensyn og ikke økonomiske hensyn. Skolenes muligheter for å leve opp til forpliktelsen om tilpasset opplæring for alle elever ut i fra deres evner og forutsetninger er med på å bestemme gruppens størrelse og sammensetning. Når man ønsker å fremme inkludering, er det viktig at det er elever med ulike evner og forutsetninger i de ulike gruppene. Dersom dette ikke gjøres er det fare for at man lager ytterligere segregeringsordninger (Håstein og Werner i Befring 2008).

En viktig utfordring i skolen er å utvikle spesialpedagogikken til å bli mer og mer relevant i forhold til inkludering i undervisningen og skolesamfunnet. Dette forutsetter at man klarer å skape fellesskap for alle elevene, samt at opplæringen blir tilrettelagt til den enkelte elev. Dersom inkludering skal være mulig, må fellesskapet gi rom for mangfold og variasjon, alle elevene må kunne delta, utvikle seg og bidra til fellesskapet ut i fra egne forutsetninger. Hver og en må ha mulighet til å påta seg ansvar og forpliktelser. Det vil si å yte etter evne og få støtte dersom man trenger det. Inkludering dreier seg om mer enn bare fysisk plassering og tilstedeværelse. Inkludering skal gi elevene rom for utvikling, videre læring, faglig samarbeid og sosial samhandling med andre elever. Det betyr deltakelse i et faglig, sosialt og kulturelt fellesskap (Nilsen 2008).

En av skolens største utfordringer er nettopp å ta hensyn til forskjeller, tilpasse og tilrettelegge på en slik måte at alle elevene har mulighet for utbytte innenfor et inkluderende fellesskap. Inkludering involverer to prosesser. Den ene er å øke elevenes deltakelse i kulturen, fellesskapet og den ordinære undervisningen, samt jobbe mot faktorer og forhold som virker ekskluderende. Den andre prosessen krever at skolene har en praksis som betyr at alle elevene har en grunnleggende rettighet til å være inkludert. Det finnes spenninger mellom ekskludering og inkludering i alle sosiale relasjoner. De virker noen ganger sammen. For eksempel kan man være ekskludert i en situasjon og være inkludert i en annen sammenheng. Det vil si at spenningene kan være foranderlige både i forhold til tid og situasjon. Inkludering er deltakelse i en felles kultur, som stadig utvikles av aktører i skolen. Dette skjer gjennom dialog og forhandling om hvilke normer og regler som skal gjelde. Inkludering er noe som kan forandres og som ikke kan realiseres en gang for alle. Det må jobbes kontinuerlig med inkludering i skolens miljø og i forhold til den enkelte elev på skolen. Inkludering har en større betydning enn den enkeltes behov for å høre til. Fellesskapet har betydning for demokrati, individets utvikling og læring. Det skal virkeliggjøre demokratiske verdier. Elevene møtes i klassen og klassen er stedet hvor de dyrker vennskap og støter på konflikter. Et viktig grunnlag for hvordan de opplever skolehverdagen, har med hvordan elevene har det innenfor fellesskapet. (Arnesen 2004).

### **2.2.2 Tilpasset opplæring**

Tilpasset opplæring er et politisk prinsipp som er hjemlet i Opplæringsloven §. 1.3 *”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven og lærlingen”* (Lovdata.no). Begrepet tilpasset opplæring ble presentert som pedagogisk prinsipp så tidlig som i 1939 hvor den kom frem i Normalplanen. Allerede i 1889 ble differensiering eller tilpasset opplæring belyst, senere ble fokuset større. I normalplanen av 1939 kom det frem at barnets evner skulle tas hensyn til i opplæringen, man skulle kreve av barnet ut i fra barnet personlige forutsetninger (Fasting, Nes og Solli, under utgivelse). Tolkningen av tilpasset opplæring har vært varierende avhengig av lov og læreplan reform oppgjennom årene. I 1975 ble det utført endringer i loven om grunnskolen, dette medførte at lov om spesialskoler ble borte. Nå hadde alle barn rett på opplæring i forhold til sine evner, behov og interesser (Fasting, Nes og Solli, under utgivelse). § 7.1 i grunnskoleloven av 1976 var lovforankringen av tilpasset opplæring svært fremtredende. Her står det: *«Alle elever har rett til en opplæring i samsvar med egne evner og forutsetninger»*. (Nordahl 2009: 194). Begrepet kom først til syne

i Stortingsmelding nr. 98 (976- 77) som omhandlet spesialundervisning. Kravet om tilpasset opplæring kom tydelig frem i L 97 og senere i Kunnskapsløftet. I Læringsplakaten blir også tilpasset opplæring trukket frem, dette for å synliggjøre at tilpasset opplæring er et sentralt mål i norsk skole (Overland 2007). «*Tilpasset opplæring er ikke noe som bare skal foregå i noen timer eller i bestemte sammenhenger, men i alle sammenhenger*» (Arnesen 2004: 116).

Tilpasset opplæring har blitt belyst noe ulikt i politiske dokumenter opp gjennom tidene. Fra 1975 – 1900 blir tilpasset opplæring ofte sett på som kun spesialundervisning og påvirket av integreringsideologien. Fra 1900 -96 var begrepet sett i sammenheng med inkludering, fra 1997 – 05 var fokuset rettet mot individualisering, det var viktig å se den enkeltes personlige forutsetninger og ta utgangspunkt i disse. Fra 2005 ble det viktig med læringsfellesskap og undervisningskvalitet (Fasting, Nes og Solli, under utgivelse).

Tilpasset opplæring skal ligge til grunn i all undervisning, for alle elever. Begrepet «tilpasset opplæring» kom for å forsøke å erstatte skille mellom spesialundervisning og annen undervisning. Dette begrepet skulle romme dem begge; alle elever uansett forutsetninger skulle få et likeverdig tilbud (Fasting, Nes og Solli, under utgivelse). Noe av problematikken rundt prinsippet om tilpasset opplæring er de ulike måtene det kan forsås på. På en side kan tilpasset opplæring tolkes som at pedagogen skal tilrettelegge for en undervisning der alle elever sammen skal kunne delta, uavhengig av forutsetninger. På en annen side kan det bli sett på som spesialundervisning gitt til enkeltelever alene. Uansett vil det være et viktig prinsipp at all undervisning som gis til elever skal være tilrettelagt slik at hver enkelt får forutsetninger til å nå sine læringsmål (Overland 2007).

Arnesen (2004) viser til at det blir differensiert og individualisert i større grad for elever på barneskolen i sammenligning med ungdomsskolen. Dette går i praksis blant annet ut på at elevene får ulike og tilpassede oppgaver, de jobber også på måter som gjør at de selv kan velge og har muligheten for differensierte læringsprosesser. (Fasting, Nes og Solli, under utgivelse) hevder at tilpasset opplæring har blitt bredere og mer fokusert på, men at det er vanskelig å få tak på begrepet og utfordrende å avgrense det og dermed også utfordrende å forholde seg til det. I tilpasset opplæring inngår både den kollektive og den individuelle dimensjonen i en eller annen mengde. Videre kan det virke som begrepet «tilpasset opplæring» er knyttet til både politisk, administrativt og pedagogisk kontekst.

Arnesen (2004) hevder at mange ser på elevenes forutsetninger og dermed «vet» hva eleven kan oppnå faglig, dette er i følge henne et trangt syn på elevens læring og utvikling. Det har fremkommet at differensieringstiltak innenfor undervisning i klasse ofte ikke er systematisk nok for elever som har vansker med å følge med i fellesundervisningen. De får sporadisk hjelp av lærer, forutsetningene for å få en bred forståelse av innholdet er svekket sammenlignet med en elev som har forståelse fra første stund. Innholdet i undervisningen vil virke meningsløst for elever som har behov for ekstra oppfølging. Arnesen har gjennomført en undersøkelse som viser at lærerne gir flinke elever mest oppmerksomhet, ikke elever som har spesielle vansker. Undersøkelsen viste videre at enkelte lærere innrømmet at de ikke hadde kapasitet til å gi elevene det de trengte i undervisningen, og derfor ikke ga oppfølging og oppgaver i det hele tatt. De lot elevene bare være fysisk til stede i klasserommet og drive med ett eller annet.

Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) poengterer at med tilpasset opplæring menes det at den enkelte elev skal få oppgaver som er målbare. For å gjøre dette må pedagogen kjenne til den enkelte elevens kompetanse, for å få klarhet i kompetansen kan man benytte ulike kartleggingsverktøyer. Elever må få differensierte oppgaver, dersom oppgavene har altfor stor vanskelighetsgrad vil ikke lenger eleven være motivert til å utføre de (www.udir.no, Stortingsmelding nr. 16 2006.2007). I Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007: 76) poengteres det «Utvikling og læring i skolen skjer i møtet mellom eleven, læreren og fagenes innhold. Læreren er ansvarlig for at elevens møte med skolen blir positivt, slik at det vekker faglig interesse, gir motivasjon og fører til læring. Læreren kompetanse omfatter både fagkunnskap og evne til å formidle faget, valg av arbeidsformer og pedagogisk metode, tilpasset elevenes alder og forutsetninger». Tilpasset opplæring er ikke et mål, men et virkemiddel for læring. Elevene skal kunne oppleve mestring, oppnå mål med læringen, de skal også kunne sette seg realistiske mål og arbeide mot. I tillegg skal den tilpassede opplæring bidra til at eleven tar ansvar for egen læring og bidrar i fellesskapet.

Pedagogene har en viktig oppgave, de skal stille realistiske forventinger til den enkelte elev sin læring. De skal ha forventinger knyttet til innsatsen hver enkelt viser, og motivere på veien mot målet. Tilpasset opplæring er et sentralt prinsipp i hele grunnopplæringen, og er lovfestet i opplæringsloven § 1- 2. Når pedagogene legger til rette for tilpasset opplæring er dette en metode for læring, stoffet som elevene blir presentert for skal være tilpasset deres

alder og utviklingsnivå, elever har ikke de samme forutsetningene i forhold til de kompetansemål som er fastsatt (Stortingsmelding nr. 16 2006-2007).

Tilpasset opplæring omfatter variasjon i måter å arbeide på og fagstoff å arbeide med. Pedagogen skal være seg bevisst hva som bør fremheves for å få den enkelte elev til å bidra i klassens/ gruppens fellesskapslæring. Departementet (Stortingsmelding nr. 16 2006-2007) viser til at det ikke er noen fasit på hvordan tilpasset opplæring bør gjennomføres, det avhenger av situasjonen og må ses i forhold til den konteksten undervisningen foregår i. Tilpasset opplæring skal sørge for at den enkelte elev på den enkelte skole får et tilstrekkelig opplegg som gir læringsutbytte, undervisningsopplegget vil endres i forhold til hva de ulike læringssituasjoner krever. Den undervisningsmetoden pedagogen benytter i sitt arbeid er den som veier sterkest i forhold til elevenes forutsetninger, men det vil være nødvendig å evaluere fortløpende hvor vidt denne valgte metoden er den rette. Det er også en nødvendighet at skolene og den enkelte pedagog har en kunnskapsbase og besitter kompetanse til å vurdere, samt se nærmere på de utfordringer de møter i undervisningssituasjonen (Stortingsmelding nr. 16 2006-2007). Man skal kunne gi likeverdig og god opplæring innenfor samme fellesramme (NOU 2009).

I noen tilfeller kan det være en forutsetning å gi spesialpedagogisk hjelp med tanke på tilpasset opplæring, regler om spesialundervisning står i kapittel 5 i opplæringsloven. I § 5- 1 i opplæringsloven står det: *«Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning.»* Det står videre: *«Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven.»* (www.lovdatab.no).

Tilpasset opplæring skal være tilpasset den enkelte, og foregå i fellesskap med andre elever, det sosiale skal bidra til kompetanseøkning hos den enkelte elev. Her har pedagogen en stor og viktig rolle, måten pedagogen tilrettelegger for fellesskapslæring sier noe om kvaliteten generelt. Skoleeier skal også vurdere hvordan tilpasset opplæring fungerer for den enkelte elev uavhengig av elevens personlige forutsetninger (Stortingsmelding 16). Opplæringen skal foregå på både individ og gruppenivå, man skal se hele læringsmiljøet og alle elevene når man legger til rette for tilpasset opplæring (NOU 32009). I «Rett til læring» poengteres det:

*«Tilpasset opplæring er en plikt for skoleeier, opplæringsstedets ledelse og personale til å gi en god og forsvarlig opplæring ut fra den enkeltes evner og forutsetninger» (NOU 2009: 14).*

Enrichmentperspektivet eller berikelsesperspektivet som det heter på norsk, er et perspektiv som bygger på både system og individforståelse, dette perspektivet er sentralt i utdanning av elever. Dette perspektivet er opptatt av å se menneskers muligheter og hvordan de på best mulig måte kan gjøre noe positivt med sin situasjon. Sett ut i fra pedagogers ståsted omhandler berikelsesperspektivet viktigheten av å gi tilstrekkelig med ros og oppmuntring. Det blir sentralt å ta utgangspunkt i hva eleven faktisk mestrer, og bruke dette som grunnlag for å kunne opprette mestringsfølelsen, det å ta utgangspunkt i muligheter vil altså være sentralt innenfor dette perspektivet (Befring og Tangen 2008).

Sett fra systemnivå innebærer berikelsesperspektivet at dersom personer med spesielle behov blir gitt gode vilkår, vil de ha forutsetningene for det ultimale utgangspunkt. De mulighetene de elever med spesielle behov blir gitt, vil være med å belyse den generelle kvaliteten i eksempelvis en kommune eller på en skole, det handler om tiltak som kan styrke både enkeltindividet og resten av systemet. Perspektivet innebærer at alle kommer godt ut av enhver situasjon, det skal altså ikke være noe som går på bekostning av noe annet, perspektivet blir i praksis et godt utgangspunkt for inkludering (Befring og Tangen 2008).

På individnivå setter berikelsesperspektivet fokus på individets sterke sider, og har bevissthet rundt at man har et lærings – og utviklingspotensial uansett forutsetninger. Det handler om å se den enkelte elev sine forutsetninger, og bygge videre på barnets sterke sider og interesser. Man skal ikke ha negative fordommer i møte med eleven eller barnet, men være opptatt av å se deres muligheter og gleder. Man skal se hva personen faktisk mester, og møte individet akkurat der, og gi tilstrekkelig med ros og positive tilbakemeldinger. Uavhengig av forutsetninger kan alle noe som kan brukes som grunnlag for videre utvikling og læring. Det kan innebære farger, former eller musikk, alle individer har noe i seg som er positivt og kan videreutvikle personens individuelle kompetanse. Dersom man har fokus på å lære på denne måten kan man legge til rette for inkludering, og sjansene for ekskludering vil bli redusert (Befring og Tangen 2008).

I dette perspektivet står bytteteorien sentralt, den omhandler at barn ofte samhandler med personer de finner det meningsfullt å samhandle med, dette gjelder for alle barn uansett forutsetninger. Dersom funksjonshemmede ikke skal bli ekskludert og isolert, bør man skape en forståelse av at en slik samhandling med andre kan ha nytte og verdi. På sikt vil man svekke det negative og styrke det positive i personen (Befring og Tangen 2008).

Som Edvard Befring poengterer det: *«Hovedmønsteret er at barn trenger å bli møtt med positive forventninger for å utvikle selvtro og optimisme.»* (Befring og Tangen 2008: 56). Å kaste lys over elevenes sterke sider, vil også bidra til å videreutvikle disse, samt gjøre det som er negativt mindre relevant. Det blir viktig for enkeltindividet å oppleve seg selv som en kvalitet, som en som er god nok med akkurat sitt subjektive utgangspunkt (Befring og Tangen 2008).

### **2.2.3 Elevmangfold**

Mangfold er et begrep som er uklart og mangetydig. Begrepet henspiller på elevforskjeller. I vår daglige språkbruk har mangfold fått en positiv valør, som for eksempel når man snakker om et fargerikt fellesskap. Man bør vektlegge den kritiske årvåkenheten og solidaritet med de elevene som har det vanskeligst og de elevene med minst makt i en skole for alle (Arnesen 2004).

Det offisielle mangfoldet i Kunnskapsløftets generelle del sier blant annet følgende om mangfoldet;

*«Utgangspunktet for oppfostringa av elevane er deira ulike personlege føresetnader, sosiale bakgrunn og lokale tilhør. Opplæringa skal tilpassast til kvar einskild. Større likskap i resultat blir skapt gjennom ulikskap i den innsats som blir retta mot kvar einskild elev. Breidd i dugleik blir skapt ved å stimulere ulike interesser og anlegg hos elevane. Særpreg ved den einskilde gir sosialt mangfald - likskap i evne til å delta gjer samfunnet rikt* (Kunnskapsdepartementet 2006: 1).

*Oppfostringa skal byggje på det syn at menneske er likeverdige og menneskeverdet ukrenkjeleg. Ho skal grunnfeste trua på at alle er unike: kvar og ein kan komme vidare i eigen vokster, og individuell eigenart gjer samfunnet rikt og mangfaldig. Oppfostringa skal fremje*



*likestilling mellom kjønn og solidaritet på tvers av grupper og grenser. Ho skal vise kunnskap som ei skapande og omformande kraft, både til personleg utvikling og humane samkvemsformer» (Kunnskapsdepartementet 2006: 2).*

Ut i fra disse sitatene og til tross for elevenes ulikheter er det forventet at elevene skal lære, virke og være sammen. Det skal være et harmonisk samvirke. På den annen side indikeres det at det finnes «diskriminerende holdninger» som skolen må gjøre noe med. Det må aktiv innsats til for å motvirke strukturer i skolen som kan virke atskillende i stedet for forenende og inkluderende. Mangfoldet har en tendens til blant annet reduseres til kategorier som betyr posisjonering, vurdering og rangering. Dersom noen for eksempel blir omtalt som ressurssterke, impliserer det at det finnes noen som er ressursvake. Dersom skolen ikke drøfter og tar stilling til hva sosiale forskjeller og sosial ulikhet innebærer ved den enkelte skolen, kan forskjellene komme til å utdypes i skolen. Dessuten må skolen avklare hva som faktisk står på spill når ulikhet i motsetninger i interesser og forutsetninger skal fungere sammen i klasserommet. På denne måten kan vi se at mangfoldet er både sårbart og problematisk (Arnesen 2004).

I skolen brukes begrepet elevforutsetninger for å betegne svake og flinke elever og elever med funksjonshemninger eller elever med ulike problemer. Begrepet forbindes med den enkelte eleven og er noe uklart. Ved mistanke om at eleven trenger noe utover hva den «vanlige» eleven trenger snakker vi om elevforutsetninger i forhold til oppfattelser om hva som er normalt og avvikende. Man kan si at spesialpedagogikken særlig har bidratt til denne tenkningen i skolen. Kamp om ressurser og rettigheter til den enkelte knyttes til elevforutsetninger. Det er dette som har bidratt til å opprettholde skillet mellom «det vanlige» og «det spesielle». Det pedagogiske miljøet og skolekonteksten som problemet har oppstått i blir i liten grad problematisert, men individet blir i slike betraktninger satt i fokus og det er individet som blir «de avvikende» (Arnesen 2004).

Det er rektor som har det overordnede ansvaret ved skolen, undersøkelser viser til at ved de skolene hvor skolelederne har fokus på relasjoner, pedagogisk kompetanse og læring ved skolen som kjernevirksomhet er elevenes resultater bedre (Stortingsmelding nr.19 2009-2010). Skoleledelsen sin prioritering viser seg altså å være avgjørende på elevenes resultater. Skolen bør være en «lærende organisasjon», den bør ta nytte av erfaringer som er gjort og gjøre det bedre på bakgrunn av dette. Skolen bør være i utvikling kunnskapsmessig og ha

medarbeidere som streber etter felles oppfatninger. Organisasjonen bør også endre seg etter behovet i miljøet (Utdanningsdirektoratet 2007b).

## **3. EMPIRI**

### **3.1 Spesialundervisning**

Begrepet spesialundervisning bygger på Opplæringsloven, de elevene som har enkeltvedtak basert på en sakkyndig vurdering har rett på spesialundervisning.

#### **3.1.1 Empiri om spesialundervisning**

##### Evaluering av Kunnskapsløftet.

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet har Høgskolen i Hedmark og NIFU STEP gjennomført et prosjekt som heter «*Gjennomgang av spesialundervisning, evaluering av Kunnskapsløftet*». Høgskolen i Hedmark hadde ansvaret for undersøkelsen i grunnskolen og NIFU STEP hadde ansvaret for videregående opplæring. Forskerne som gjennomførte prosjektet er Thomas Nordahl og Rune Sarromaa Hausstätter. Forskingen som de kom frem til viser at innføringen av Kunnskapsløftet tydeliggjør de utfordringene som skolen står ovenfor i forhold til inkludering og det at skolen skal fokusere på skolefaglige prestasjoner (Nordahl og Hausstätter 2009).

Tall fra GSI (Grunnskolens informasjonssystem) viser en klar økning i spesialundervisning i grunnskolen når det gjelder både segregerte tiltak og som del av det generelle pedagogiske tilbudet. Til tross for politiske målsettinger om å redusere spesialundervisning og at skolene heller skal satse på tilpasset opplæring, har ikke dette ført til at spesialundervisningen har blitt redusert. Analysen av de skolefaglige prestasjonene viser at det er svært store forskjeller mellom skolene når det gjelder skolefaglige prestasjoner, samt om de får tilbud om spesialundervisning. Undersøkelsen viser at det er mange elever i grunnskolen som gjør det meget dårlig faglig uten at de har spesialundervisning. Når det gjelder tidlig intervensjon har ikke Kunnskapsløftet lagt større vekt på det i forhold til elever med spesielle behov, selv om det er tydelig politisk vektlegging for dette som en del av kvalitetshevingen av utdanningstilbudet. De fant ingen tegn på at skolene fokuserer mer på spesialundervisning i lavere klassetrinn. Dataene fra undersøkelsen viser at skolene gjennomfører spesialundervisning både i normalskolen og i segregerte tilbud uten at det foreligger IOP og sakkyndige vurderinger. Det varierer svært mye fra skole til skole hvor stor andelen elever som mottar spesialundervisning er. Undersøkelsen viser at rektorene er fornøyd med spesialundervisningen på egen skole. Lærerne mener at det er mulighetene til å bruke

ressursene i samsvar med IOP og sakkyndig uttalelse som er av betydning. Assistenter dekker 1/3 av timeressursene som skal benyttes til spesialundervisning. Både foreldre og skoleledere stiller spørsmål til denne løsningen. På den annen side er det flere elever som mister sin spesialundervisning som følge av mangel på rom, mangel på vikarer og andre aktiviteter. Til sist vurderer Nordahl og Haustatter resultatene i forhold til spesialundervisningen som subjektiv og preget av mye synsing. I undersøkelsen kom det frem at alle informantene ønsker flere objektive vurderinger med bruk av tester og prøver (Nordahl og Haustatter 2009).

### **3.1.2 Empiri om inkludering**

Inkluderingsstanken kommer tydelig frem i opplæringsloven og i Kunnskapsløftet. Det kreves at skolen legger til rette for inkludering og opplæringen må streve etter en organisering som fører til en inkluderende praksis (Utdanningsdirektoratet 2009).

#### En undersøkelse i Halsnæs kommune i Danmark.

Inkludering er undersøkt i prosjektet «*Beskyttet eller inkludert - en falsk modsætning*». Det er en undersøkelse av spesialklasserekkene på en folkeskole i Danmark, gjennomført i 2012 av Lotte Hedegaard-Sørensen ved Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet. I 2009 satte Halsnæs kommune i gang med en undersøkelse av spesialklassene i skolen. Undersøkelsen ble igangsatt av kommunen. De ønsket en undersøkelse ved tre eksisterende tilbud for elever med generelle lærevansker. Kommunen hadde satt i verk tre forskjellige undersøkelser. Denne undersøkelsen hadde et mer overordnet formål. Formålet med undersøkelsen var å evaluere, involvere og eventuelt reorganisere tilbudet til de barna som har generelle lærevansker. Målgruppen for de tre undersøkelsene var ca. hundre barn som gikk i kommunens spesialklasser. Sekundært var personalet og ledelse innenfor de tre tilbudene. Formålet var å etablere et best mulig tilbud til elever med generelle lærevansker i forhold til fysiske og pedagogiske rammer. Kommunen og prosjektgruppen ønsket å vite noe om foreldrenes, personalets og ledelsens vurdering av det tilbudet elevene fikk. Ut i fra det skulle de ha fokus på «best practice» (Hedegaard-Sørensen 2012).

Kommunen og DPU (Institut for uddannelse og pædagogik) formulerte et mål. Målet var at undersøkelsen skulle kartlegge og analysere barrierer og muligheter i forhold til tilretteleggingen i skolen av spesialpedagogisk innsats. Undersøkelsen foregikk i skolens fem spesialklasser. Det ble brukt kvalitative metoder i undersøkelsen. Det ble gjennomført to

observasjoner over to uker på forskjellige måter. Forskjellige typer intervjuer ble benyttet av både elever, foresatte og pedagoger for å få deres opplevelse. Undersøkelse av praksis var derfor viktig. Fokuset var opplevelsen av betydningen av de organisatoriske rammene, hvordan ekspertisen og støttestrukturen inngikk, og hvordan begrunnelsene for de didaktiske og pedagogiske tilretteleggingene ble utført i forhold til generelle lærevansker. Formålet var derfor å utvikle viten om barrierer og muligheter innenfor pedagogiske og didaktiske tilretteleggelser i spesialklasser. Innenfor det spesialpedagogiske felt er det en sentral diskusjon utviklingen av inkluderende strategier og dernest samarbeidsforholdet mellom allmennskolen og spesialklasser. Undersøkelsens hensikt var ikke rettet mot implementeringen av endringer i tilbud, men den skulle danne et grunnlag for en konstruktiv diskusjon i forhold til implementeringen (Hedegaard-Sørensen 2012).

Konklusjonen fra undersøkelsen peker på at de elevene som ble plassert i spesialklasser var i omfattende vanskeligheter (Autisme, ADHD, omsorgssvikt osv). Selv om elevsammensetningen har endret seg over tid, hadde ikke det spesialpedagogiske tilbudet endret seg. Analysene fra undersøkelsen peker i retning av at man bør tenke igjennom det spesialpedagogiske tilbudet med tanke på inkludering av undervisningen, spesialpedagogikk og behandling. Spesialpedagogikken ivaretas av lærere og fokuset er rettet mot læring. Spesialpedagogikken består i å undervise elever i små grupper. Undersøkelsen peker på at det er behov for en omfattende spesialpedagogisk tenkning dersom den aktuelle elevgruppens individuelle behov skal ivaretas, altså bør det en annen undervisningspraksis eller annen type organisering til (Hedegaard-Sørensen 2012).

PPT`s rolle problematiseres i undersøkelsen. Rapporten sier noe om at PPT befinner seg i et spenningsforhold mellom deres tradisjonelle oppgave, deres funksjon og den konsultative rollen. Med tanke på at spesialpedagogikken har behov for mer konsultasjon, anbefales det i rapporten at PPT går inn i et mer konsultativt samarbeid med tanke på å fremme utvikling og kvalifisering av lærernes praksis. Samt lærernes samarbeid i team. De lederne og pedagogene som ble spurt i denne undersøkelsen mente at PPT`s konsultative rolle er underprioritert. Det var et ønske om et fast samarbeid med andre faggrupper, for eksempel psykologer til skolen. Et annet ønske fra ledere og pedagoger var at man tok tak i konkrete situasjoner i konsultasjonene. Dette for å kunne øke kvalifiseringen og utviklingen av det praktiske spesialpedagogiske arbeidet på skolen blant ledelse, andre faggrupper og lærerne (Hedegaard-Sørensen 2012).

Organisasjonsformen ble problematisert i undersøkelsen. Det at elever med ulike vansker og problematikk ble satt sammen i grupper førte til problemer i forhold til det sosiale fellesskap med tanke på at det ikke understøttes av elever med ressurser. En ting som gikk igjen i rapporten var at det var mye uro som det sies at denne elevgruppen har et stort behov for og som det argumenteres for i forhold til å danne spesialklasser. De spurte lærerne pekte på argumenter for at det jobbes med å skape tilgang til «normale fellesskap». I forhold til å tenke på inkludering pekes det på elevenes særlige behov og at man tildels tilgodeser deres rett til å delta i det alminnelige fellesskapet (Hedegaard-Sørensen 2012).

#### Forskningskartlegging om effekt og pedagogisk innsats i grunnskolen.

Sommeren 2012 ble det utgitt en forskningskartlegging om effekt og pedagogisk innsats i forhold til barn med særlige behov og inkludering i grunnskolen. Prosjektet ble gjennomført ved Dansk Clearinghouse for utdanningsforskning ved Aarhus Universitet. *Ministeriet for Børn og Undervisning* har vært oppdragsgiveren til prosjektet. De fleste medarbeiderne i Clearinghouse har bidratt i kvalitetsvurderingen av den analyserende forskningen med Michael Sørgaard Larsen, Lektor og daglig leder. Andre deltakere var Post.doc Camilla Brørup, Evidenskonsulent Neriman Tiftikci, Kommunikasjonskonsulent Mette Thornval. Det deltok også seks vitenskapelige assistenter og det var med en studentmedhjelper. Det har også vært involvert en reviegruppe som har gitt tilbakemeldinger til forløpet til reviewprosessens generelle forløp og til rapporten. I reviegruppen var Professor Bengt Persson, Post.doc Nils Breilid, Professor Anders Holm, Professor Susan Tetler og professor Niels Egelund (Larsen, Dyssegaard og Tiftikci 2012).

Medlemmene av prosjektet undersøkte hvilken empirisk forskning som er gjennomført i lys av inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen. De fant til sammen 279 studier. Disse ble igjen redusert til 65 studier publisert i 75 referanser fra publiseringstidspunkt fra 1994. Forskningskvaliteten til 43 av disse studiene ble vurdert til å være av medium eller høy kvalitet. Det var disse 43 studiene som var med i forskningssyntesen. Implikasjonene fra forskergruppen er at det med utgangspunkt i 43 undersøkelser med medium eller høy evidens kan utarbeides en narrativ forskningssyntese. I forhold til inkludering berører syntesen ulike vesentlige pedagogiske momenter. EPPI Reviewer er en software som ble brukt til arbeidet med prosjektet (Larsen, Dyssegaard og Tiftikci 2012).

Målet med prosjektet var å belyse nasjonal, utenlandsk og internasjonal forskning med tanke på inkludering av elever med særlige behov, samt hvordan inkludering av elever med særlige behov kan skje med positiv effekt for alle elevene i klassen. Kunnskapen fra dette prosjektet kan bidra med stor praktisk betydning da den kan omsettes til pedagogisk praksis. I forhold til elever med særlige behov kan kunnskapen fra dette prosjektet bidra til å fremme inkludering av disse elevene. Dessuten kan kunnskapen fra dette prosjektet være med å styrke bevisene praksis og politisk i forhold til skolebarn med spesielle behov i Danmark, Norden og andre land. Til sist vil prosjektet være med på å danne ny informasjon om feltets forskning. Prosjektets oppgave var å avdekke hvilke metoder som er effektive som skolen kan bruke i forhold til barn med særlige behov i den ordinære opplæringen. Dertil ønsket de å vite om hvilke effekt disse metodene kan ha for den øvrige klassen og de inkluderte elevene (Larsen, Dyssegaard og Tiftikci 2012). Til sist i rapporten kommer en beskrivelse av de 43 valgte prosjekter og referanselister over prosjektene.

Med tanke på vår problemstilling har vi valgt å nevne blant annet to av de 43 studiene. Den ene hadde som formål å utvikle og evaluere effekten av en modell for kollaborativ læring for allmennlærere og spesialpedagoger. Studiet ble gjennomført i fire klasser, hvor det var tilknyttet en spesiallærer og en allmennlærer i hver klasse. Undersøkelsen ble gjennomført på klassetrinnene seks til ti. Det ble foretatt baseline testning og observasjon i disse fire klassene. Alle lærerne fikk instruksjoner to ganger fire timer med tanke på å sikre inkludert undervisning i ordinær klasse for elevene med særlige behov. 32 av elevene som deltok hadde ulik grad av funksjonshemninger, som til sist ble sammenliknet med 32 elever fra kontrollklasser. Resultatene viste at allmennlærerne kunne endre sin praksis da de endret samarbeidet med spesialpedagogene. Elevenes utbytte hadde en svak effekt sammenliknet med kontrollgruppens. De lavt presterende elevene var de elevene som fikk mest utbytte av inkluderingen (Larsen, Dyssegaard og Tiftikci 2012).

Den andre studien var en formativ evaluering av elever med spesifikke læringsvansker, som var inkludert på fulltid i ordinær klasse. Studiet ble gjennomført på femte trinn. I studiet inngår det en kvantitativ del som det refereres fra her, samt en kvalitativ del som ikke inngikk i dette studiet. I klassen som deltok var det 13 elever med spesifikke læringsvansker og 17 elever uten læringsvansker. Undersøkelsen som ble gjort ble gjennomført tre måneder inn i

skoleåret og på slutten av skoleåret i forhold til lese- og skriveferdighetene til elevene. Til tross for forskjellige utgangspunkt fant dette studiet ut av eleven med og uten spesifikke læringsvansker i gjennomsnitt forbedret sine lese- og skriveferdigheter med det som tilsvarer ett års skolegang. Resultatene i dette studiet forekom med hjelp og støtte i forhold til klassen med hjelp fra andre fagpersoner og spesialpedagoger (Larsen, Dyssegaard og Tiftikci 2012).

### **3.1.3 Empiri om tilpasset opplæring**

Tilpasset opplæring er i følge Bachmann og Haug (2006) et begrep politikerne har konstruert, både forskere og pedagoger opplever det som utfordrende å møte dette begrepet i praksis. Bakgrunnen for dette er at begrepet ikke er tydelig definert, samt at innholdet i begrepet politisk sett endrer seg over tid. Mye av den forskningen som er utført rundt tilpasset opplæring bærer preg av politisk fremstillinger.

#### Forskning om læreres syn på tilpasset opplæring.

Med bakgrunn i Kunnskapsløftet kan det se ut til at man oppfatter tilpasset opplæring som noe overordnet, men at man går bort fra felles referanserammer og mot en individualisering med fokus på individets rett til tilpasset opplæring med bakgrunn i evner og interesseområder. Bachmann og Haug (2006) viser til Gunn Imsens forskning på L97, i denne forskningen kom det frem at de fleste av lærerne anså tilpasset opplæring som et viktig satsningsområde både i L97 og i M87. Et høyt gjennomsnitt av lærerne mente at tilpasset opplæring var et viktig prinsipp i M87, og at dette prinsippet burde tas videre i L97. Lærerne mente også at den store vekten på fellesstoff i L97 var positivt, samt at det var viktig med mest mulig felles kunnskapsgrunnlag for alle elever. Disse resultatene skal være forenelig med en medlemsundersøkelse som ble gjort for Norsk lærerlag i 1998 (Bachmann og Hauge 2006).

I en undersøkelse som er gjort i forhold til M87 blir resultatet at lærerne slutter seg til tilpasset opplæring. Men lærerne hadde svært ulik oppfatning av hvor stort behovet for tilpasset opplæring var, hva det gikk ut på og hva som egentlig var formålet med tilpasset opplæring var også uklart. Det at lærerne forstår begrepet tilpasset opplæring såpass ulikt fører også til at praksisen blir forskjellig. Flere av lærerne differensierer i mindre grad enn hva de selv mener det er behov for. Differensieringen er ofte ikke planlagt og gjelder enten elever med spesielle behov eller spesielt begavede elever. Tilpasningen går ofte ut på at elevene løser oppgaver med ulik vanskelighetsgrad. Undersøkelsen belyste altså en stor enighet i forhold til den



teoretiske siden av begrepet, den praktiske delen bar preg av større usikkerhet, splittet forståelse og ulik gjennomførelse (Bachmann og Haug 2006).

### Forskningsarbeid av Nordahl og Overland

For å få til tilpasset opplæring er man ifølge undersøkelsene til Nordahl og Overland (2001) nødt til å ha en inkluderende skole, de peker på flere elementer som kan benyttes for å få den inkluderende skolen iverksatt. De ønsker blant annet at det skal være inkluderende undervisningsmetoder, der alle elever kan delta faglig og sosialt, uavhengig av personlige forutsetninger. Undersøkelsen viste videre at rammebetingelser som eksempelvis ressurser var av stor betydning, det var allikevel endringer i skolens kultur som så ut til å være den sterkeste forutsetningen for å skape en inkluderende skole. Skolen bør ha en kultur som ser positivt og inkluderende ut for alle i skolefellesskapet, uansett forutsetninger. Elevene bør bry seg om hverandre, og de bør støttes av lærerne for og nå mål for seg selv og fellesskapet.

### FoU-prosjektet

Nordahl og Dobson (2009) deltok i «FoU-prosjektet -tilpasset opplæring og pedagogisk praksis». Dette FoU- prosjektet om tilpasset opplæring hadde som hensikt å tilegne forskning vedrørende skolens pedagogiske innsats sett i forhold til elevens utvikling faglig og sosialt. Hensikten er blant annet å bedre klasseledelse, læringsutbytte, relasjoner, elevvurdering, foreldresamarbeid og refleksjon. Prosjektet ble finansiert av Høgskolen i Hedmark og Norges Forskningsråd.

Kunnskapsløftet (2006) viser til betydningen av tilpasset opplæring og at tilpasset opplæring er lovfestet i opplæringsloven, dette i seg selv gjør at skolen er nødt til å ha tilpasset opplæring på agendaen. Nordahl (2009) viser til at man kan ha et smalt eller bredt syn på tilpasset opplæring. Dersom man har et smalt syn på tilpasset opplæring er dette individualisering. Dette innebærer i praksis at eleven har egne arbeids – og utviklingsplaner og ansvar for egen læring. Det smale synet innebærer også nivåddifferensiering og spesialundervisning, fokus på indre motivasjon. Innen dette trange synet vil lærer vektlegge individet fremfor fellesskapet. Det brede synet derimot er kollektivt orientert, her har den enkelte skole en samarbeidskultur og fokus på kollektive tilnærminger i tillegg til det individuelle i undervisning. Her spiller både indre og ytre motivasjon en viktig rolle, og fokus på at alle elever skal være del av et sosialt fellesskap.

Nordahl (2009) viser til at forsknings - og utviklingsarbeidet store variasjoner innen pedagogisk praksis i grunnskolen. Innholdet i undervisningen, måter å arbeide på, organiseringen, klasseledelse og relasjoner er eksempler på forhold som fremstår svært ulikt i de forskjellige skolene og også innenfor samme skole. Nordahl hevder det er problematisk å si at vi har en felles norsk skole, men konkluderer med at Norge har mange ulike grunnskoler. Forskjellig praksis blir av lærerne i undersøkelsen ansett som tilpasset opplæring. Nordahl (2009) viser til at forskningen kan referere til et vidt spekter hos elevene både faglig og sosialt, det er mange elever som har en utfordrende hverdag i norsk skole, selv om det også er mange som ikke har det. Spennet mellom de sterke og de svake elevene i Norge er større enn hva Sverige og Danmark kan vise til. De elevene som har de største utfordringene er ofte elever med foreldre som har lav utdanning, elevene er ofte utagerende og det er en overvekt av gutter med lite læringsutbytte. For blant annet disse elevene, som ikke klarer å nå opp til mønsterskolens forventninger, blir både det sosiale og faglige utbytte redusert. Nordahl hevder det kan se ut til at mange elever ikke får den tilpassende opplæringen de har krav på.

Nordahl (2009) sin undersøkelse viser videre at læringsutbyttet elevene fikk ikke holdt mål i forhold til forventningene i norsk skole. Både læringsutbytte, motivasjon og trivsel var for den enkelte elev så liten at det reduserte elevens læring. Undersøkelsen viste at alle elever ikke fikk den tilpassede opplæringen de har rett på, men det kom også frem at mange elever faktisk har den opplæringen som er ut i fra individets forutsetninger. Undersøkelsen belyste videre at jenter generelt er sterkere i Norsk skole, både faglig og med tanke på sosial kompetanse. Nordahl (2009) sin undersøkelse viste til at de elevene som får størst læringsutbytte av opplæringen er de elevene som går på skoler som har stabil organisering og hvor det er et godt og sterkt sosialt fellesskap. Organisatorisk differensiering, arbeidsplanprinsipper og ansvar for egen læring ser ut til å være suksessfaktorer. Det viser seg at lærerne bør ha godt strukturert undervisning, gode relasjoner til elevene, gi elevene tilbakemeldinger og har en læringsorientert elevkultur.

Noe som i følge studien utfordrer både lærere og skoleledere er at tilpasset opplæring skal romme både formål, prinsipp og virkemiddel. Hvordan tilpasset opplæring blir utført i praksis ser ut til å ha større betydning enn resultatene som viser seg, det meste av undervisning anses som tilpasset opplæring. Man bør vektlegge tilpasset opplæring i større grad enn elevens faglige og sosiale læringsresultater. I følge Nordahl (2009) gir ikke tilpasset opplæring som er svært individualisert det mest fordelaktige læringsutbytte, det fremkommer videre at tilpasset

opplæring helst ikke skal være det som står øverst på skolens dagsorden som virkemiddel eller prinsipp. Resultatene av studien gjenspeiler at hverdagen for enkelte elever ikke holder mål i forhold til de forventningene vi har til skolen. Vi har inntrykk av at norsk skole er et sted hvor elevene har det fint, men at det faglige nivået kunne vært høyere. Dette er ikke realiteten for veldig mange elever. Læringsutbytte, trivsel og motivasjon for noen elever er så urovekkende lav, så lav at den gir dårlige forutsetninger for læring og utvikling (Nordahl 2009).

Nordahl og Dobson (2009) hevder at tilpasset opplæring bare bør være gjeldende på den måten at det skal poengtere at all undervisning skal tilpasses den enkelte elev. Empiri om hvilken undervisningsmetode som gir de beste forutsetningene for læring bør i større grad være mer i fokus enn hva tilpasset opplæring som virkemiddel bør være. Nordahl hevder at det kan bli vanskelig å inkludere samtlige elever i et fellesskap dersom individualiseringen tar overhånd.

## 4. METODE

Vår problemstilling er «*Hvilke opplevelse har pedagogene av mangfold ved deres skole i forhold til inkludering og tilpasset opplæring?*». Vi har valgt kvalitativt forskningsintervju som metode for å besvare denne problemstillingen. Vi har trukket ut 8 stykker som blir intervjuet, de er henholdsvis 4 stykker fra en barneskole og 4 stykker fra en ungdomsskole i samme kommune.

I dette kapitlet vil vi først ta for oss utgangspunktet for prosjektet som er i relasjon til intervjuundersøkelsen og en hermeneutisk tenkning. Samt hvorfor vi har valgt å benytte kvalitativt forskningsintervju som metode, og utviklingen av intervjuguiden.

Før vi presenterer og drøfter datamaterialet i kapittel 4, vil vi i dette kapitlet gå inn på forarbeidet som vi gjorde før undersøkelsen, med blant annet kontakt med rektorer på de to skolene som vi har gjennomført undersøkelsen ved. Vi vil herunder gå inn på utvalget vårt og forberedelser til intervjuet. Vi vil gjøre rede for hvordan vi gjennomførte prøveintervjuet og eventuelle endringer som ble gjort på intervjuguiden etter dette intervjuet. Vi vil nevne førstekontakt med informantene, informasjon før intervjustart, prøveintervju, gjennomføring av intervju og deretter transkribering av gjennomførte intervju. Videre vil vi gjøre rede for reliabilitet, validitet og etiske utfordringer til denne type forskningsmetode. Avslutningsvis i dette kapitlet vil vi gjøre rede for analysen av datamaterialet.

### 4.1 Valg av metode

Vi ønsket å vite noe om pedagogenes egne opplevelser og erfaringer fra deres praksisfelt. For å få innsikt og kjennskap til dette kunne vi bruke kvalitativ metode. Vi ønsket å intervju pedagoger ved en barneskole og en ungdomsskole i samme kommune. Når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra de intervjuedes egne perspektiver er semistrukturert livsverdensintervju godt egnet. Et semistrukturert livsverdensintervju søker å innhente beskrivelser av intervjupersonenes livsverden, spesielt fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet. Formålet er profesjonelt intervju, men det ligger nær opp til en samtale i dagliglivet. At det er semistrukturert betyr at det er verken en åpen samtale eller et lukket spørreskjema. Man bruker en intervjuguide som sirkler inn bestemte temaer, og som inneholder forslag til spørsmål (Kvale og Brinkmann 2009). Å benytte denne metoden gir

også mulighet for oppfølgingsspørsmål og felles refleksjon hvor den enkelte informant har mulighet til å utdype sin subjektive opplevelsesverden (Kleven, Hjordemaal og Tveit 2011).

Formålet med å intervju er å oppdrive ny kunnskap, et intervju er en samtale som er profesjonell, som omhandler et bestemt tema som opptar begge parter. Et intervju kan ses som tosidig, på en side har vi den personlige relasjonen og på en annen side er det ny kunnskap som blir skapt. Det er nødvendig å ha et reflektert forhold til hvilken kunnskap man ønsker å få frem ved intervjuet. Før man gjennomfører et forskningsintervju er det viktig å være godt forberedt, det er lite sannsynlig at spontane intervjuer gir noe avkastning. Det kvalitative intervju blir ofte sett som ustrukturert, det er få oppskrifter på hvordan intervjuet skal gjennomføres, noe som medfører at intervjuer må ta stilling til metodiske beslutninger under selve intervjuet. For at dette skal være vellykket må intervjueren kunne mye om temaet og ha kunnskap om de ulike metodiske vinklingene som kan benyttes. Kvaliteten på intervjuet avhenger av styrken og verdien av de kunnskapene som fremkommer (Kvale og Brinkmann 2009).

#### **4.1.1 Hermeneutisk meningsfortolkning**

Hermeneutikk er læren om fortolkninger av tekster. Hermeneutisk fortolkning søker å finne gyldige fortolkninger av en teksts mening. Fortolkning av mening er viktig ut fra et hermeneutisk synspunkt og oppmerksomhet ovenfor spørsmål som stilles til en tekst. Å oppnå gyldig og allmenn forståelse av hva en tekst betyr er formålet med hermeneutisk fortolkning. Innenfor humaniora spiller begrepene samtale og tekst en sentral rolle, samt at det er viktig med tolkerens forhåndskunnskap om en tekst tema (Kvale og Brinkmann 2009).

Som følge av den hermeneutiske sirkel er det den kontinuerlige frem- og tilbakeprosessen mellom deler og helhet som gjelder. Denne sirkulariteten betraktes innenfor den hermeneutiske tradisjonen som en spiral som åpner for en dypere forståelse av meningen. En annen mulighet er når meningsfortolkningen slutter når man har nådd frem til det indre i teksten, som er uten logiske motsigelser. Testing av delfortolkninger i forhold til tekstens globale mening, er et tredje prinsipp. Tekstens autonomi er et annet prinsipp som bør forstås ut fra sin egen referanseramme i forhold til hva teksten forteller om et emne. Kunnskap om temaet for en tekst er et femte prinsipp for den hermeneutiske utlegning av en tekst. At en fortolkning av en tekst ikke er forutsetningsløs er også et prinsipp. Det siste prinsippet i den

hermeneutiske sirkel er at alle de ulike fortolkningene rommer fornyelse og kreativitet. Dets mening utvides gjennom fortolkningens umiddelbare gitte og beriker forståelsen ved å bringe frem nye differensieringer og innbyrdes relasjoner i teksten. Disse nevnte prinsippene har til hensikt å sikre gyldige fortolkninger av religiøse, juridiske og litterære tekster (Kvale og Brinkmann 2009).

#### **4.1.2 Kvalitativt forskningsintervju**

I tillegg til vitenskapelige forklaringer, er målet for det kvalitative forskningsintervjuet å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden. I kvalitative intervjuer søker man å forstå verden sett fra intervjupersonenes side, samt forstå intervjupersonenes dagligliv, fra deres ståsted. I kraft av vår evne til å stille spørsmål, innebærer forskningsintervjuet en kultivering av samtaleferdigheter som de fleste av oss allerede besitter (Kvale og Brinkmann 2009).

Det finnes ulike former for intervju som tjener ulike formål. Det kan være journalistiske intervjuer som søker å formidle viktige begivenheter i samfunnet, andre intervjuformer kan være terapeutiske samtaler som ønsker å forbedre menneskers livssituasjon.

Forskningsintervjuet har som hensikt å produsere kunnskap. Det kvalitative intervjuet er en profesjonell samtale som bygger på dagliglivets samtaler. I forskningsintervjuet utveksles det kunnskap i samspill eller interaksjon mellom den intervjuede og intervjueren. Intervju betyr utveksling av synspunkter mellom to mennesker som samtaler om et emne som opptar dem begge. Å samtale er en gammel måte å tilegne seg kunnskap på. Forskningsintervjuet kan ses på som et vekselspill mellom de som vet, og det som vites, konstruering av kunnskap og mellom de som konstruerer kunnskap. Samtalen i et intervju har en viss struktur og hensikt. Den spontane meningsutvekslingen som foregår i hverdagen er ikke like dyp som det et forskningsintervju er. Tilnærmingen i et forskningsintervju er mer spørre- og lytte- orientert. Målet er å finne kunnskap som er grundig utprøvd. Det er forskeren som kontrollerer og styrer samtalen og på den måten er det ikke en samtale mellom to likeverdige deltakere. Det er intervjueren som bestemmer temaet for samtalen og som følger opp intervjupersonens svar på spørsmålene (Kvale og Brinkman 2009). Intervjuet som vi har benyttet i vår undersøkelse er et semistrukturert intervju som har som hensikt å hente inn beskrivelser om den intervjuedes livsverden for å kunne fortolke betydningen. Vårt mål med det kvalitative intervjuet var at det skulle være en positiv opplevelse for informanten og at han/hun kunne få ny innsikt og

refleksjon over egen praksis.

Det kvalitative forskningsintervjuet kan være gjennomsyret av etiske problemer. Den sosiale relasjonen mellom intervjueren og den intervjuede er avgjørende for hvilken kunnskap som kommer ut av slik forskning. Intervjuerens evne til å danne relasjon med den intervjuede er avgjørende for om den intervjuede opplever rom for å snakke fritt og trygt. Det bør være en balanse mellom intervjuerens respekt for den intervjuedes integritet etisk sett og intervjuerens ønske om å innhente kunnskap. Det er en spenning mellom det å være etisk forsvarlig og streben etter å innhente kunnskap. Det er en aktiv kunnskapsproduksjonsprosess å intervju. Den som blir intervjuet og den som intervjuer produserer kunnskap sammen. Vi bør stille etiske spørsmål knyttet til intervju som metode. Konsekvensen av det å intervju er med på å forme vår oppfatning av mennesker, folkeopplysning gjennom kunnskap til styring og manipulasjon av mennesker (Kvale og Brinkmann 2009).

I vårt forskningsprosjekt valgte vi å benytte lydopptak. På den måten kan vi som intervjuer konsentrere oss om intervjuets emne og dynamikk. Alt blir registrert på en lydopptaker, som for eksempel ordbruk, tonefall og pauser. På den måten kan vi gå tilbake og lytte. Samtidig som vi kunne holde fokus på det den intervjuede sa og konsentrere oss fullt og helt til den intervjuede. En ulempe med den valgte intervjuformen kan være at informantene ikke kommer med relevant informasjon fordi det ikke inngår i de fastsatte spørsmålene. På den annen side kan det være at informantene kan ha mer å si som kan være relevant for prosjektet som vi ikke har tenkt på. Under gjennomføringen av prosjektet opplevde vi at informantene svarte så godt de kunne på spørsmålene, noen svarte mer utdypende enn andre slik at vi ble nødt til å hoppe over enkelte spørsmål da de allerede hadde svart på spørsmålet. Ellers hadde vi som helhetsinntrykk at informantene holdt seg godt til temaet og innenfor det de ble spurt om.

I kvalitativt forskningsintervju er det viktig at forskeren tenker grundig gjennom forholdet mellom intensjonen med et konkret forskningsprosjekt og muligheten for at det kan oppstå uheldige ringvirkninger i kjølvannet etter gjennomføringen av prosjektet. Det kan være vanskelig å finne balansen mellom nærhet og distanse til informantene (Dalen 2011). Vi opplevde at vi hadde god kontakt med informantene, at de svarte så godt de kunne på våre spørsmål og at de reflekterte rundt egen praksis.

### **4.1.3 Utvalg**

Før man kan starte med selve datainnsamlingen, må man foreta et utvalg av enheter som skal undersøkes (Ringdal 2007). Innenfor kvalitativ intervjuforskning er valg av informanter et særlig viktig tema. Hvilke kriterier skal informantene velge ut, hvor mange og hvem skal intervjues? Det er viktig at antallet informanter ikke blir for stort (Dalen 2011).

Med utgangspunkt i vår problemstilling ønsket vi kontakt med pedagoger som jobber i en spesialavdeling tilknyttet en ordinær barneskole og en ordinær ungdomsskole. Vi ønsket åtte informanter, fire fra hver skole slik at det ble likt fordelt fra både barneskolen og ungdomsskolen. Antall informanter begrunnes med at vi ønsket å få innblikk i informantenes opplevelse slik de forstår den. Dessuten var det viktig å intervju så mange personer som vi trengte til å finne ut det vi trengte å vite. Dersom antall intervjupersoner er for lite, kan det være vanskelig å generalisere og umulig å teste hypoteser om forskjellene mellom grupper. Det er på den annen side neppe tid til å foreta en dyptgående analyse dersom antall intervjupersoner er for stort (Kvale og Brinkmann 2009).

Siden vi begge to jobber på en av skolene som vi undersøkte, var vi opptatt av ikke å påvirke hvem vi ønsket å intervju. Inspektør var den som trakk ut et tilfeldig utvalg av fire pedagoger fra åtte som sa de ønsket å delta i undersøkelsen.

### **4.1.4 Utvikling av intervjuguide**

Det vil være behov for å utarbeide en intervjuguide i alle prosjekter som anvender intervju som metode. Det er særlig påkrevd dersom man bruker et semistrukturert intervju. Intervjuguiden skal omfatte sentrale temaer og spørsmål som til sammen skal dekke viktige områder som studien belyser. Det er en arbeidskrevende prosess å utarbeide en intervjuguide. Det handler om å omsette studiens overordnede problemstillinger til konkrete temaer med flere spørsmål til hvert tema. De ulike spørsmålene og temaene skal ha relevans i forhold til problemstillingene som man ønsker å belyse (Dalen 2011).

Vi startet arbeidet med intervjuguiden etter at vi hadde lest en del teori, blant annet fagbøker og aktuelle artikler som handler om temaet vi ønsket å skrive om. Siden vi begge jobber på en spesialavdeling med tilknytning til en ordinær skole hadde vi en ide om hvilke temaer vi ønsket å belyse og finne ut mer om. Det var med dette utgangspunktet at ideen om pedagogers



opplevelse vokste frem. Intervjuguiden skulle gi struktur for samtalen og sikre at de samme temaene ble berørt av alle informantene. Da vi var to som jobbet sammen om oppgaven, valgte vi å intervju to pedagoger hver både i barneskolen og i ungdomsskolen. På denne måten fordelte vi informantene likt i mellom oss. I og med at vi kjenner de vi intervjuet på den ene skolen mente vi det var viktig at vi fordelte alle informantene mellom oss på denne måten. De overordnede temaene som ble valgt i intervjuguiden var 1) generell innledende del, 2) mangfold, 3) inkludering, 4) tilpasset opplæring, 5) Pedagogisk kompetanse og 6) spørsmål knyttet til spesialavdelinger og dens funksjon.

I den innledende generelle delen ønsket vi å vite noe om den vi intervjuet hvor det første spørsmålet var i fortellende form. Vi ville blant annet vite om personens pedagogiske bakgrunn, erfaring og utdanning. Spørsmålene vi brukte skulle være enkle å forstå, og de skulle bidra til å få frem pedagogenes erfaringer og opplevelser i sin hverdag. Vi mente det var viktig å ha med temaet mangfold da dette kan fortelle oss noe om praksisen på hver enkelt skole og hvordan pedagogene ser på dette, hvordan dette praktiseres på de aktuelle skolene er viktig.

Vi ønsket blant annet å vite hvordan pedagogene forstår begrepet inkludering. Hvordan det blir praktisert på de aktuelle skolene. Vi ønsket å vite om det som fungerer bra og utfordringer knyttet til dette temaet. Samarbeid mellom spesialpedagog og allmennlærer syntes vi også var viktig å vite noe om, samt hvordan pedagogene er med på dette samarbeidet, deres bidrag og engasjement.

Tilpasset opplæring sammen med inkludering er begge aktuelle temaer som har stor fokus i samfunnet vårt i dag. Vi ønsket også her blant annet å vite hvordan pedagogene forstår begrepet tilpasset opplæring og hvordan deres skole jobber i forhold til dette. Vi ønsket å vite om pedagogene hadde forslag til hvordan man kan jobbe med tilpasset opplæring og hvordan de trodde deres elever opplevde opplæringen de fikk.

Under temaet pedagogisk kompetanse ønsket vi informasjon om hvordan pedagogene syntes kompetansen var på sin arbeidsplass og behovet for kompetanse. Dernest om de kunne peke på noen utfordringer knyttet til teori og praksis. Det siste teamet i intervjuguiden var spørsmål knyttet til spesialavdelingene og dens funksjon, samt litt mer generelle avsluttende spørsmål. Her ville vi blant annet få kunnskap om systemet for kartlegging, trivsel, kjennskap på tvers

av spesialavdelingen og den ordinære skolen og hva pedagogen oppfatter som viktig på en spesialavdeling.

#### **4.1.5 Kontakt med skolen og informasjon til informantene**

Vi tok først muntlig kontakt med begge skolene vi ønsket å gjennomføre intervjuene ved. Vi la frem vår problemstilling og formålet med undersøkelsen. Begge rektorene var positive til undersøkelsen og mente at det var gode muligheter for å få informanter fra deres skole. I neste runde avtalte vi tid om å komme til skolen med skriftlig forespørsel til rektor angående vårt forskningsprosjekt (se vedlegg nr. 2). Forespørselen inneholdt opplysninger om formålet med prosjektet og et utvalg av spørsmål som vi ønsket å få svar på gjennom våre intervju.

Rektorene skrev under og ga klarsignal om at vi kunne ta kontakt med pedagoger ved deres skole. Vi ble enige med rektorene om at vi kunne ta førstekontakt med informantene. Siden vi begge jobber i en av skolene vi undersøkte, la vi forespørsel om deltakelse (se vedlegg nr. 3) til vårt forskningsprosjekt i pedagogenes posthulle med informasjon om å legge svaret tilbake til oss i vår posthulle. Ved den andre skolen som vi gjennomførte undersøkelsen ved, tok vi direkte kontakt med en av pedagogene og leverte ut forespørsel om deltakelse til forskningsprosjektet. Vi informerte om at vi hadde fått godkjenning av rektor og at deltakelse var helt frivillig. Pedagogen som tok i mot forespørselen var positiv og skulle informere sine kollegaer. De skulle i fellesskap ta forespørselen opp i et møte. Vi ble videre enige i at vi skulle komme tilbake et gitt tidspunkt for å hente svaret på forespørselen. Informantenes brev inneholdt opplysninger om prosjektet, intervjusituasjonen og deres rettigheter til å trekke seg underveis.

Ved den ene av skolene var det totalt fire pedagoger og alle sa seg villig til å bli intervjuet. Vi fikk tilbakemelding fra åtte pedagoger ved den andre skolen som ønsket å være med i prosjektet. Med begrunnelse i at vi arbeider ved denne skolen, foretok inspektør en anonym trekningen av fire informanter. De som ikke ble trukket ut fikk skriftlig tilbakemelding fra oss om at de dessverre ikke var blitt valgt ut.

#### **4.1.6 Gjennomføring av undersøkelsen**

Før vi startet gjennomføringen av intervjuene, diskuterte vi litt frem og tilbake om hvem vi skulle intervju. Vi bestemte oss for å intervju fire pedagoger ved hver av skolene som vi foretok undersøkelsen ved, altså åtte informanter totalt. Vi snakket om hvordan vi skulle

gjennomføre prøveintervjuet og hvordan vi skulle komme i kontakt med informantene. Etter at vi hadde foretatt forberedelser foretok vi et prøveintervju på en av skolene vi skulle gjennomføre intervjuene ved. Målet med prøveintervjuet var å se hvor lang tid vi brukte på hvert intervju, samt finne ut hvordan intervjuguiden fungerte.

Vi fikk positive tilbakemeldinger fra prøveintervjuet. Den ene pedagogen sa at det var gode spørsmål og at man begynte å reflektere over egen praksis. Pedagogen fikk selv utbytte av intervjuet. I forkant av prøveintervjuet hadde vi foretatt enkelte justeringer med å tematisere intervjuguiden og gå igjennom spørsmålene. Vi besluttet derfor og vi var enige i å fortsette med den intervjuguiden vi hadde under prøveintervjuet da den fungerte bra.

I gjennomføringen av intervjuet brukte vi lydopptak via mobiltelefon, for å sikre at informantens uttalelser ble ivaretatt. Vi testet ut det tekniske utstyret i forkant av prøveintervjuet, for at vi skulle ha god kompetanse på å bruke dette. Det tekniske utstyret ble testet ut i forkant av hvert intervju slik at vi visste at dette fungerte optimalt. Ved gjennomføringen av intervjuet hadde vi hele tiden fokus på informanten, forsøkte så godt vi kunne og ha god kommunikasjon og følge opp med spørsmål. Vi følte at vi hadde gode spørsmål i intervjuguiden og det var svært sjeldent at det var behov for oppfølgingsspørsmål. Vi opplevde at det var en god tone i de ulike intervjuene og latteren satt løst.

#### **4.1.7 Transkribering av gjennomførte intervju**

Etter at vi hadde gjennomført intervjuene, la vi de inn på datamaskinen vår og deretter transkriberte vi dem. Transkribere vil si å skrive ned det informantene sa under intervjuet. Vi hørte først igjennom intervjuene slik at vi fikk god kjennskap til det som ble sagt, deretter skrev vi ned ord for ord det informantene hadde sagt. Dersom det var ting som var utydelig, unnlot vi heller å skrive det ned. For å huske sinnsstemningen under intervjuet skrev vi ned dersom informanten lo, vi skrev da for eksempel he, he. Informantens beskrivelser og uttalelser ble beskrevet ordrett, samt fyllord som mmm, eh, ehm, asså og liknende.

#### **4.1.8 Bearbeiding av data og analyseprosess.**

Når man har gjennomført intervjuene er det viktig å finne en presentasjonsform som får frem gode presentasjonsbilder og modeller (Dalen 2011). Fremstillingsmåten som vi har valgt tar utgangspunkt i vår intervjuguide. Etter endt gjennomføring av våre åtte intervjuer, organiserte vi og bearbeidet vi det innsamlede materialet totalt 150 transkriberte sider. I vårt arbeid med analysen delte vi intervjuene inn i temaer. Vi tok de overordnede temaene direkte fra intervjuguiden. Vi bearbeidet datamaterialet ved og tallkode informantenes uttalelser, vi brukte da tallene fra en til åtte for deretter å se hvor hovedtyngden i materialet lå. Dette gjorde vi ved å dele det transkriberte materialet inn i seks ulike temaer som vi hang opp på en vegg. Vi identifiserte områder der det finnes mange uttalelser og førte disse opp på veggen. Vi leste igjennom materialet flere ganger helt til vi ble enige om hvor hovedtyngden i materialet var. Ut i fra dette arbeidet kom de endelige kategoriene slik de er presentert her. Vi var under analyseprosessen også oppmerksom på dersom det var steder med få uttalelser at det kan være ting som vi burde undersøke videre. Dette så vi ikke som nødvendig da vi opplevde at informantene fikk formidlet det de ville og de sa ifra dersom det var noe uklart underveis. Vi vil her presentere deler av analyseprosessen og bruke sitater fra pedagogene. Vi har valgt å skille barneskole og ungdomsskole for senere å se om det evt. er noen forskjell mellom de to skolene. Vi har valgt å fjerne «hjelpoord» som «mm», «eh» og liknende. Det står urørt i det transkriberte materialet.

Intervjuguiden, temaer	Underkategorier
Generelle innledende spørsmål	De intervjuedes pedagogiske bakgrunn.
Mangfold	Opplevelse av mangfold ved skolen.
Inkludering	Forståelse og opplevelse av inkludering ved skolen.
Tilpasset opplæring	Forståelse, opplevelse og erfaring av tilpasset opplæring ved skolen.
Pedagogisk kompetanse	Forståelse og erfaring med kompetanseheving og handlingsplaner.
Spørsmål knyttet til spesialavdelinger og dens funksjon	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Samarbeid og opplevelse av spesialavdelingens funksjon.</li> <li>- Hvordan bør skolen være for at den skal være et godt sted for elevene å lære?</li> <li>- Spesielt positivt ved eget arbeidssted.</li> </ul>

#### 4.1.9 Validitet og reliabilitet

Validitet, reliabilitet og generalisering er omdiskuterte begreper. Det er vanlig å bruke ordene gyldighet og pålitelighet knyttet til disse begrepene. Dette er ord som man også bruker i hverdagen, og som er forholdsvis lette å forholde seg til (Kvale og Brinkmann 2009). I vår oppgave var ikke målet å generalisere våre funn, men det kan være mulighet for at våre funn er gyldige for flere pedagoger enn våre informanter.

Reliabilitet har med hvor vidt forskningsresultatene er troverdige å gjøre. Man ser ofte reliabilitet knyttet opp mot om gitte funn kan reproduseres en annen gang av en annen forsker. Spørsmålet vil være om den intervjuede hadde svart det samme til en annen intervjuer neste gang. Reliabilitet er spesielt omstridt i forhold til ledende spørsmål, dette er noe man er nødt til å være bevisst på når man gjennomfører et intervju. Det har vist seg at de ulike måtene man kan fremstille samme spørsmål på gir ulike svar fra den intervjuede. Kvale og Brinkmann (2009) understreker at selv om man vil ha en høy reliabilitet på resultatene av intervjuer for å hindre en tilfeldig subjektivitet, er det også viktig å være seg bevisst at kan en overdrevet fokusering medføre nedsatt kreativ tekning og variasjon. Det som kan være en fordel er at den som intervjuer kan ha en egen intervjustil og har rom for å improvisere under intervjuet.

Det stilles til stadighet spørsmål om intervjuers reliabilitet, allikevel blir det sjelden satt spørsmålstegn ved transkripsjonens pålitelighet når det gjelder samfunnsvitenskapelige intervjuer. Det er i utgangspunktet en enkel oppgave å teste dette, det kan gjøres ved at to personer skriver ned samme uttalelsene i et intervju. Deretter kan man benytte et dataprogram som viser hvilke ord som er ulike i de to intervjuene og da gjennomføre en kvantifisert reliabilitetssjekk (Kvale og Brinkmann 2009).

Validitet omhandler i hvor stor grad man klarer å undersøke det man har tenkt å undersøke med den metoden man har valgt å bruke, altså kvaliteten på det forskningshåndverket som er gjort (Kvale og Brinkmann 2009). Vi kan i dette prosjektet ikke være sikker på at den informasjonen pedagogene gir oss er sann, og dermed kan det bli et problem knyttet til hvor vidt funnene er valide. Men som Kvale og Brinkmann (2009) understreker er dette noe som må kontrolleres i hver undersøkelse, gyldigheten kommer an på "hva"- spørsmålene forskningen stiller. Det er knyttet validitetsproblemer til den kvalitative metoden, dette er

blant annet fordi denne metoden stiller spørsmål og beskriver det som forekommer i sosiale relasjonene på en spesiell måte.

I forhold til valideringsproblemer melder ofte spørsmålet om generalisering seg, det er vanlig å påpeke at et lite antall intervjuede fører til at resultatene ikke er generaliserbare. Dette trenger nødvendigvis ikke være et problem, alt trenger ikke generaliseres og være universelt gyldig, noen tilnærminger mener sosial kunnskap kan anses som sosial og historisk kontekstualiserte veier å skjønne og handle på (Kvale og Brinkmann 2009).

Det kan være utfordringer knyttet til det Kvale og Brinkmann (2009) omtaler som refleksiv objektivitet, som går ut på det man selv tilfører av kunnskap. Dersom det foreligger fordommer i forhold til temaet, noe som det mest sannsynlig gjør, kan det være nyttig for oss å skrive ned disse, når det synes hensiktsmessig i prosessen. En utfordring kan være å holde bevissthet rundt hva som er våre tolkninger og tanker, og hva som tilhører informanten, dette er man imidlertid nødt til å ha absolutt ryddighet rundt (Fangen 2010). Man blir nødt til å være selvkritisk til de data man har.

I vår undersøkelse har vi benyttet sitater fra informantene for å belyse våre hovedfunn. Noe som er med på å styrke innholdsvaliditeten i vår oppgave er at vi selv var til stedet under intervjuene slik at vi kunne forklare eventuelle uklarheter og spørsmål de ikke forstod. På den annen side kunne det være et validitetsproblem at vi var til stedet. Informantene kunne rette spørsmål til oss samtidig som de kunne svare på spørsmålene slik de trodde vi ville ha svarene. Våre åtte informanter hadde bare enkelte avklarings spørsmål underveis i forhold til om at de hadde forstått spørsmålet riktig. Vi hadde beregnet god tid på våre intervjuer slik at informantene fikk god tid til å svare på alle våre spørsmål. De hadde også mulighet til pauser underveis, men det var det ingen som bad om.

Gyldigheten i vår studie er avhengig av studiens teoretiske forutsetninger, samt utledningen fra teori til spørsmålene i vår intervjuguide. En annen ting som også påvirker validiteten er metoden vi har valgt for studiets formål og emne. Etisk sett bør man unngå skadelige konsekvenser for mennesket og heller produsere kunnskap som er fordelaktig for informantene. Som intervjuer kan vi underveis i intervjuet kontrollere validitetene underveis med «på stedet» kontroll. Til transkriberingsdelen må man være oppmerksom på hva som gjør en gyldig overføring fra muntlig til skriftlig form. Ved analysing er det viktig hvorvidt spørsmålene som vi stilte i intervjuet er gyldige. Deretter om fortolkningene er logiske.

Validering er noe som foregår gjennom hele studiet og vi måtte hele tiden være bevisst på valideringsformen for vår studie. Leseren av studiet har en viktig rolle som validitetsdømmer av resultatene. Funnene i en studie må hele tiden sjekkes, utspørres og fortolkes teoretisk, da valideringen er avhengig av kvaliteten på undersøkelsen (Kvale og Brinkmann 2009).

#### **4.1.10 Etikk i forskning**

Når vi skriver denne masteroppgaven regnes det som forskning, og vi er nødt til å forholde oss til de retningslinjer som forskningsetiske komiteer legger føringer for under *"Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi"*. Når man snakker om forskningsetikk referer det til en rekke normer, verdier og institusjonelle ordninger som er med å skape og regulere vitenskapelig virksomhet. De etiske forpliktelsene forskningen berører er normer i forskningsprosessen som relasjonen mellom forskere og hensyn til den eller det som blir forsket på. Her inngår også ansvaret for riktig bruk og håndtering av data og spredning av dette. Selv om de forskningsetiske retningslinjene ikke er lovpålagte, men ment som et hjelpemiddel til forskeren, er det likheter mellom enkelte retningslinjer og lover. Det er et krav i forskningsetikken at et man ikke skal benytte andre kun som et middel til oppnåelse, men at man også skal se på mennesket som et mål i seg selv (NESH 2006).

*"Forskningen skal følge forskningsetiske normer, som krav til redelighet, upartiskhet og åpenhet for egen feilbarlighet"* (NESH 2006: 8). Når man forsker ønsker man å oppnå bedre innsikt, noen forskningsresultater kan bidra til å gjøre forskjeller i samfunnet. Forskning må være fakta, det blir derfor viktig å ha full redelighet i hvorvidt funnene er sanne, dette er et hovedfokus i forskningsetikken. Språk, tanke, relasjon og kommunikasjon er faktorer som har innvirkning på prosessen i forskning sammen med innlevelse og fortolkning. Det kan forekomme ulike tolkninger av samme forhold. Feilbarligheten i forskningen fører imidlertid ikke til at forskeren ikke må styre unna oppfatninger som ikke er begrunnet, forskeren må altså ha absolutt oversikt og ryddighet i argumentasjonen sin. Alle fag skal forholde seg til de samme forskningsetiske forpliktelsene, sett fra et høyt vitenskapelig nivå. Dette innebærer relevante og spennende forskningsspørsmål, objektiv drøfting av de forskjellige syn, etterrettelig dokumentering og bevissthet rundt egen feilbarlighet (NESH 2006).



I denne undersøkelsen har det blitt benyttet kvalitativt intervju, validiteten kunne muligens blitt noe styrket dersom man for eksempel brukte observasjon i tillegg (Kleven, Hjordemaal og Tveit 2011). Å benytte observasjon i denne undersøkelsen kunne altså ført til større grad av informasjon, men denne metoden er noe betenkelig av etiske og moralske grunner. Samtidig ser vi det som nødvendig å benytte de ressurser vi har til arbeid med intervjuene (Kleven, Hjordemaal og Tveit 2011).

Før vi startet innhenting av data måtte vi søke Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) om tillatelse. Da vi fikk denne tillatelsen godkjent kunne vi sende ut et informasjonsbrev sammen med vedlagt samtykkeerklæring ([www.nsd.uib.no](http://www.nsd.uib.no)). Vi måtte få godkjenning fra rektorene på de to ulike skolene vi ønsket å gjennomføre intervjuene på før vi kunne spørre om deltakelse fra pedagogene. I brevet kom det frem hva prosjektet handler om, og hvordan den informasjonen som fremkommer ville behandles, formålet med prosjektet og anonymitet, samt at informantene kan velge å trekke seg når som helst (Kvale og Brinkmann 2009). Data som innhentes skal kun benyttes til prosjektets formål, dette blir understreket i personopplysningsloven § 11 ([lovdata.no](http://lovdata.no)). Avslutning av prosjektet må fremgå, samt hva som skjer med personopplysningene, at disse slettes etter endt gjennomføring, og at det er anonymisert (NSD 2012).

## 5. PRESENTASJON OG ANALYSE AV FUNN

### 5.1 Innledende oversikt

I dette kapitlet vil vi presentere dataene vi har funnet ved å intervju åtte pedagoger som jobber i en spesialavdeling med tilknytning til ordinær skole. Fire av pedagogene jobber i barneskolen og de fire andre jobber i ungdomsskolen. Vi har valgt å kategorisere temaene som vist i skjemaet over. Etter hvert av punktene vil vi oppsummere hva vi har funnet. Vi er opptatt av å ta med pedagogenes tanker rundt hvert av temaene, og har derfor valgt å la deres utsagn stå under det temaet pedagogene selv trekker det inn under. Noen elementer kan derfor vise seg under flere temaer. Drøfting av dataene med belysning i brukt teori vil komme i kapittel fem. I temaet «generelle innledende spørsmål» presenteres pedagogenes pedagogiske bakgrunn. Til «mangfold» presenteres pedagogenes syn på mangfold. Undertemaet er her «opplevelse av mangfold ved skolen».

«Inkludering» presenteres ut i fra pedagogenes opplevelse i deres skolehverdag. Undertemaet er «forståelse og opplevelse av inkludering ved skolen». I temaet «tilpasset opplæring» presenteres pedagogenes syn på dette området. Undertemaet er «forståelse, opplevelse og erfaring av tilpasset opplæring ved skolen». Temaet «pedagogisk kompetanse» presenterer pedagogenes kjennskap til kompetanseheving og handlingsplaner ved deres skole. Undertemaet er «forståelse og erfaring med kompetanseheving og handlingsplaner». I temaet «spørsmål knyttet til spesialavdelinger og dens funksjon» presenteres funnene i forhold til pedagogenes opplevelse av spesialavdelingens funksjon. Undertemaet er «kartlegging av elever i spesialavdelingen», «samarbeid», «hvordan bør skolen være for at den skal være et godt sted for elevene å lære?» og «spesielt positivt ved eget arbeidssted».

#### 5.1.1 Generelle innledende spørsmål – Bakgrunnsopplysninger

##### Barneskole:

Den pedagogiske kompetanse til de som ble intervjuet i barneskolen viser at den ene har master i spesialpedagogikk. En annen har i bunnen ergoterapeututdanning, påbegynt førskoleutdanning, spesialpedagogikk og tar for tiden praktisk pedagogisk utdanning. Den tredje pedagogen er førskolelærer og har videreutdanning i spesialpedagogikk og den siste pedagogen er førskolelærer, mellomår med musikk og helse og master i musikkterapi, samt videreutdanning i spesialpedagogikk.

### Ungdomsskole:

Av de intervjuede i ungdomsskolen er en sykepleier med praktisk pedagogisk utdanning, samt første og andre avdeling spesialpedagogikk. En har utdanning innenfor produktdesign, spesialpedagogikk og praktisk pedagogisk utdanning. En har hovedfag i sosiologi, diplomkandidat fra Bi, spesialpedagogikk en og to og praktisk pedagogisk utdannelse. En har idrett grunnfag og faglærer i kroppsøving, mellomfag i fysisk aktivitet og funksjonshemming med spesialpedagogikk og tilhørende mastergrad innen for samme fag.

Alle de intervjuede pedagogene har pedagogisk ansvar for mellom to til fire elever hver seg. Av de elevene som pedagogene har ansvar for går de alle sammen i spesialavdeling i barn- og ungdomsskolen. Det varierer hvor lenge pedagogene har jobbet i skolen, alt fra ett halvt år til fjorten år.

## **5.1.2 Mangfold**

### **Opplevelse av mangfold ved skolen**

#### Barneskole:

Pedagogene på barneskolen hadde et varierende syn på mangfold ved sin skole, men det fremkommer også flere elementer alle de intervjuede trekker frem. Pedagogene var splittet i sin opplevelse av om det var rom for mangfold ved deres skole, mens en pedagog hevder at det absolutt er rom for mangfold mener de resterende at dette ikke er gjennomførbart i praksis. Slik beskriver en av pedagogene opplevelsen av mangfold ved sin skole:

*Asså det jeg vet er at det har vært jobbet en del med at spesialavdelingen skal på en måte være en del av resten av skolen. Men vi ser at vi blir på en måte vår egen lille planet her nede. Fordi det er såpass mange elever med så store behov som går mye på helse og slike ting.*

Som denne pedagogen ytrer, er det vanskelig å være en del av skolefellesskapet, tre av fire pedagoger deler en tilsvarende oppfattelse. To av pedagogene sier at de opplever at det meste ser bra ut på papiret og når man prater om det, men at det er vanskelig å gjennomføre i praksis. Samarbeidet med øvrige pedagoger på skolen viser seg også å være en utfordring, flere av elevene på spesialavdelingen har også timer ute i klassen de tilhører. Det er ikke avsatt tid hvor pedagogene fra spesialavdelingen kan møte lærerne ute i klassene for å

informere og planlegge. Samtlige pedagoger mener at dette er grunnen til at informasjon ikke blir gitt. Lærerne glemmer å informere spesialavdelingen og pedagogene på spesialavdelingen gir uttrykk for at de ikke verken har tid eller mulighet for å oppsøke lærerne til enhver tid. En av pedagogene understreker imidlertid at det ikke kun er lærerne i klassen som skal oppsøke spesialavdelingen, men også omvendt. En av pedagogene sier om samarbeidet med klasselærerne:

*Ja, det er jo vanskelig og det er jo mye der som kanskje som også stopper opp litt opp. For det at du skal kunne ha oversikten over hva hver eneste klasse driver med hele tiden i tillegg til at du har dine ting som du skal tilrettelegges, eller barna her på spesialavdelingen.. Tilrettelagt tilbud her, og i tillegg skal man tilrettelegge i klassen.. Og det ser vi er vanskelig og da er det lett på en måte å skyve det litt foran seg og ikke få det helt til.*

Samtlige av pedagogene sier at de ikke oppfatter at ledelsen ser dem og tar hensyn til deres behov. De hevder at spesialavdelingen er en egen boble hvor de befinner seg, og det er utfordrende å være en naturlig del av den ordinære skolen. Pedagogene viser til at de er med på felles tilstelninger som forekommer på skolen, men at det ikke alltid er rom for det. En av pedagogene sier om deltagelse i skolens fellesskap følgende:

*Vi blir tatt med i fellesskapet innimellom.. Det er ikke alltid, og sånn som noen av våre elever lager lyder når vi har sånn torsdagstreff, og hvis noen av våre elever lager lyder, så får vi beskjed om å gå.. For vi må høre på hva dem synger og sier. Å sånt noe, når det kommer fra ledelsen, så føler jeg det atte, jeg dem ikke med oss. Altså, skal vi være med er lydene en del av oss.*

Pedagogene hevder at de ønsker at ledelsen hadde større innblikk i hva som forekommer på spesialavdelingen, og at de kunne ha større forståelse for spesialavdelingens behov i ordinærskolen.

#### Ungdomsskole:

Tre av fire intervjuede pedagoger på ungdomsskolen hevdet at det var rom for mangfold ved deres skole. Tre av pedagogene sier det er fleksibelt og at man selv bestemmer hva slags metoder og arbeidsmåter man ønsker å benytte seg av. En av pedagogene ytrer på spørsmål om på hvilken måte det er rom for mangfold ved skolen:

*Det er for så vidt en åpen dør hvis man.. Hvis man kommer med gode argumenter, gode faglige argumenter på hvorfor man.. Hvorfor man velger akkurat den metoden.*

Pedagogene har en opplevelse av at det er rom for å være annerledes ved deres skole, også ute i den ordinære skolen. Flere hevder at elevene blir akseptert slik de er, og at de mange ulike elevene fører til en større aksept for å være forskjellig. En av pedagogene sier på spørsmålet om mangfold:

*Jeg tenker at det er veldig stor takhøyde hos oss for at elever oppfører seg forskjellig.. Det er jo noen elever som gjør mye ut av seg og lager mye lyd.. Å jeg tror nok at det er noen som har reagert på det, jeg har hørt om det. Men jeg har ikke opplevd selv at noen har blitt sure for det. Det kan jo bli litt voldsomt noen ganger med mye lyd. I morgensamlinger for eksempel eller i fellesrom. Man kan da trekke seg tilbake med en elev, dersom man opplever at det kan være påtrengende på andre. Det er mange som skal tas hensyn til.*

En av de fire intervjuede pedagogene hevder at det ikke er rom for mangfold ved deres skole, pedagogen viser til at de fysiske rommene er for små og at skolen ikke fungerer med en tilknyttet spesialavdeling. Og at dette hindrer mangfoldet ved skolen. Pedagogen eksemplifiserer at det ved flere anledninger har kommet inn i den ordinære klassen med en elev, hvor eleven ikke har egen pult.

### **5.1.3 Inkludering**

#### **Forståelse og opplevelse av inkludering ved skolen**

##### Barneskole:

Det kan se ut som om det er en mer eller mindre felles forståelse blant pedagogene i barneskolen i forhold til begrepet inkludering. Det fremkommer at de legger vekt på at elevene som går i spesialavdelingen kan få være med klassen sin i faglige timer på skolen, deltakelse i friminutt og være med på ulike turer og ekskursjoner som arrangeres på skolen. Slik beskriver en av pedagogene sin forståelse av begrepet inkludering ved sin skole:

*Nei, det er jo på en måte å ha tilhørighet da og bli sett på som individ i en gruppe og ha muligheten til å ta del i det din gruppe da for eksempel gjør eller ja..... Det å få lov å være med.*

En annen pedagog beskriver begrepet inkludering slik:

*Det er jo at man med hele seg og det man har å bidra med regnes som viktig i den gruppen man forhåpentligvis er inkludert..... De har jo sitt helhetlige tilbud her, men de elevene som kunne ha utbytte av å være inkludert i opplegg ellers i skolen eller i klassen sin så jobber vi med det. Litt av den inkluderingen ser vi nå i forhold til noen av våre elever som nå kunne reise på leirskole..... At elevene har en reell opplevelse av å være inkludert. Det ikke no vi voksne tenker at vi er det. At hun føler det.*

En av pedagogene peker på viktigheten av å få være med i klassen for å ha noe å strekke seg etter slik at man kan utnytte sitt potensiale. Hun mener elevene har potensialet og det er det viktig å jobbe etter. En av hennes elever er nå med i friminutter og spiller fotball på lik linje med de andre og dette har vært veldig viktig for hennes elev. To av pedagogene sier også noe om at elevenes følelse av å være inkludert er viktig og at de føler mestring. En annen pedagog sier at de andre elevene får kjennskap til spesialavdelingen ved å ha timer i spesialavdelingen, at andre elever på skolen kommer til spesialavdelingen for å ha timer der. Disse elevene er ofte en ressurs i forhold til mange av de elevene som går i spesialavdelingen samtidig som de også får den nødvendige hjelpen de har behov for. Pedagogene i barneskolen har ulik opplevelse av hvordan de opplever inkluderingen ved deres skole. Alle peker på at det er travelt og at de mangler tid til samarbeid med de andre pedagogene på skolen. En pedagog mener at det ikke er satt av nok tid til samarbeid og at de har elever de ikke kan gå fra i hverdagen slik de andre lærerne gjør. De må alltid være til stedet hos sine elever da de trenger tilsyn til en hver tid. En annen pedagog er opptatt av at skolen som helhet bør utnytte de møtearenaene som skolen allerede har. At de samarbeider for å utnytte de ressurser og kunnskaper som skolen har og at man blir kjent med hverandre. Slik beskriver en av pedagogene sin opplevelse av inkludering ved sin skole:

*Noen ganger vanskelig å få greie på hva den enkelte klasse gjør. Det er ikke alltid like enkelt for oss å gå inn på it`s learning på morningen når vi har det ganske hektisk her på morningen med ååå lage timeplaner og sånt noe. Så akkurat det kan være litte noen ganger skulle jeg*

*ønske at ting var litt mer forutsigbart også fra klassen og lærerne. At de visste det noen dager før, det gjør de sikkert, også glemmer dem oss, heh.....Kan godt være at det også står det på it`s learning, også hakke vi vært der inne og sett også.....Også er det like mye min feil ikke sant, at jeg ikke har fulgt med ordentlig.....Så sånn sett er det begge veier der, jeg bør være flinkere til å følge med på alt hva som skjer i normalskolen.....I tillegg til her ikke sant, så det ikke like lett.*

En av pedagogene forteller at hun knapt nok vet hvem de andre spesialpedagogene på resten av skolen er. De har ikke avsatt noe tid eller møtefora for samarbeid. Pedagogen ønsker fagfora hvor man kan møtes for å ta opp ting deriblant hvordan jobbe med inkludering. En annen pedagog sier at de sender mail til kontaktlærerne for å få informasjon om spesielle ting og om det skjer noe spesielt kommende uke. Det er opp til pedagogene på spesialavdelingen å ta opp ting de lurer på, det er ikke noe rutine for dette. Pedagogen har en forventning om at ting blir tatt opp og at det må være et ønske fra alle. Slik uttrykker en pedagog sin opplevelse av inkludering:

*For vi har lyst til å bli inkludert men det må være et sterkt ønske om å inkludere denne avdelinga..... Og det tenker jeg må komme fra toppen... At det må være litt fokus på at vi og skal være en sånn skole..... Det har kanskje noe med at man har blitt litt studd litt vekk nedi dette i kjelleren her.*

En av pedagogene sier også noe om hva fellestiden til pedagogene blir brukt til. I fellestiden møtes alle pedagogene som jobber på samme skole. Pedagogen sier at det ikke er satt av tid til å snakke med kontaktlærerne men at det bare snakkes om ting som foregår på skolen generelt. Pedagogen snakker med kontaktlærerne på gangen og forteller at hun er prisgitt dersom lærerne sier ifra om eventuelle forandringer på timeplanen.

#### Ungdomsskole:

Pedagogene i ungdomsskolen har en ganske lik oppfatning av begrepet inkludering, alle pedagogene sier noe om at inkludering er det at elevene fra spesialavdelingen kan få mulighet til å være med klassen sin. Samtidig er det en pedagog som sier at inkludering er en politisk ideologi om inkludering av alle, gjerne da i normalklassen. En av pedagogene sier følgene om begrepet inkludering:

*Da tenker jeg at elevene blir inkludert på ulike måter også elevene jeg har er mye inne i klassen sin og ja, det går jo mye på hvordan, hvordan man legger til rette... Forhold til ja inne i klassen og at de skal få utfordringer på sitt nivå..... Se litt muligheter for de og ikke begrensninger.....I forhold til mine elever så er det jo å være mye i klassen og da ser jo at det fungerer veldig bra.*

En annen pedagog beskriver begrepet inkludering med følgende utsagn:

*Med inkludering så forstår jeg at man at man tar at man samhandler og at man da også kanskje lager arenaer hvor man da kan kan samhandle. Og inkludering blir jo det virkemiddelet og det er jo en side av det. Men inkludering er jo også den følelsen man sitter igjen med asså ved å da om man da er inkludert eller ikke.*

En av pedagogene i ungdomsskolen påpeker også at elever fra klassen skulle vært mer inne på spesialavdelingen. Pedagogen forteller at det har vært praksis at elever fra klassen har vært med på opplegg i spesialavdelingen, men at det kunne vært mer av dette. Elevene har vært med på for eksempel papirbedrift, men erfaringen var at elevene fra klassen ønsket seg bort fra egen klasse og brukte spesialavdelingen som en unnskyldning for å komme seg bort. En av pedagogene har opplevd det som vanskelig da elevene fra spesialavdelingen skulle være med i timer med klassen sin, det var til stadighet hendelser der det ikke var plass til elevene. Pedagogen syntes ikke at det var bra nok organisert og at det ofte er for liten plass i klasserommene.

Det er en felles forståelse blant ungdomsskolelærerne at de mener deres elever er inkludert i skolen i mindre eller større grad. To av pedagogene mener at deres elever opplever seg selv som inkludert i den klassen de går i. De har ulike fag med klassen sin og deltar ved ulike arrangementer. En pedagog mener det er viktig at man ser an hver enkelt elev i forhold til nivå, pedagogen mener det kan være forskjellig nivå i ulike fag. Pedagogen skiller mellom de elevene som har mest utbytte av å være med klassen og de elevene som ikke har noe særlig utbytte av det. Vennskap og sosial tilhørighet er det også tre pedagoger som sier noe om, at elevene føler seg som en del av klassen. Slik beskriver en pedagog sin opplevelse av inkludering ved sin skole:



*Det går veldig mye på fysisk. Det er ikke lærerne og elevene som er negative til å ha elevene inne altså. Men at det er for trang plass altså. Ja, og det har vi opplevd i mat og helse også. At er.. åå.. Kommer det så mange fra spesialavdelingen, ikke sant. Men de tilhører jo klassen, men så er det ikke plass til de.*

En annen pedagog beskriver sin opplevelse av inkludering med følgende:

*Nei, asså i forhold til samarbeid med andre i hvertfall kontaktlærerne og sånn da, det er veldig viktig..... Og det fungerer kjempebra for mine elever.....Det er jo ganske personavhengig egentlig.....Men de elvene jeg har så er de veldig opptatt av å få de inn i klassen og det er kjempe bra og de føler seg som en del av klassen.*

En av pedagogene i ungdomsskolen sier at det er viktig at man som pedagog holder seg oppdatert og følger med på it`learning for å få med seg viktig informasjon. En annen pedagog sier også at man kan holde seg oppdatert og se på timeplaner på its`learning og snakke med kontaktlæreren på gangen. Det er ikke satt av nok tid, bare en halv time hver uke til samarbeid mellom spesialpedagog fra spesialavdelingen og kontaktlærer. En av de andre pedagogene jobber med elever som i svært liten grad er inkludert i klassen, de elvene har bare vært med på aktivitetsdager og andre felles turer. Ved disse anledningene er elevene bare med og ikke delaktig i noe av det sosiale som foregår ved slike turer.

## **5.1.4 Tilpasset opplæring**

### **Forståelse og opplevelse av tilpasset opplæring ved skolen**

#### Barneskole:

Pedagogene ved barneskolen hadde ganske lik oppfattelse om hva tilpasset opplæring omhandlet. Samtlige svarte at tilpasset opplæring omhandlet å legge til rette for den enkelte, alle skulle ha utbytte av undervisningen. En av pedagogene la til at man kunne praktisere tilpasset opplæring på en klasse eller en mindre gruppe, så fremt man var sikker på at alle hadde utbytte og kunne justere noe for den enkelte individuelt. To av pedagogene trodde at skolen hadde en felles forståelse i forhold til tilpasset opplæring, mens de resterende to hevdet at skolen ikke hadde en felles forståelse rundt dette. Når det kommer til utfordringer knyttet til

tilpasset opplæring er aspekter som tid, læringsmateriell og støtte fra ledelsen gjengangere. En av pedagogene sier om utfordringer ved tilpasset opplæring følgende:

*Jeg tenker at noe av utfordringene med tilpasset opplæring går på noe med dette kollegial støtte og ledelsestøtte. Å dette med at man har arenaer hvor man kan snakke sammen og kan ha et konstruktivt samarbeid, og der du føler at du har en ledelse som gir deg rom for det du måtte trenge for å få det til. Slik som dette her med ytre rammer da, som møtearenaer og materielle ting, at det kan være på plass.. Jeg tror det har noe med systemet, at vi som helhet jobber med det og har en felles forståelse av det.. At vi vet hvem vi kan bruke, hvem vi kan spørre til råds.. Jeg tror det handler som for oss om å mestre. At det blir motiverende å jobbe med det, ikke bare tungt og slitsomt..*

En av pedagogene ser også dokumentasjonen som en viktig utfordring i forhold til tilpasset opplæring:

*Jeg synes det er veldig fokus på det som skal dokumenteres, og det å dokumentere at vi har tilpasset opplæring, opplegget vårt er sånn at en mestrer. Og det er ikke så lett asså, du kan skrive lange tekster og avhandlinger, men det er ikke så lett for andre å se at vi har tilpasset sånn at eleven mestrer.*

En annen av pedagogene har også påpekt utfordringen ved dokumentasjon, men da relatert til mangel på tid. Pedagogene har en oppfattelse av at elevene opplever, eller delvis opplever at de får tilpasset opplæring ved skolen. Flere hevder at tilbudet som blir gitt på spesialavdelingen er et helhetlig tilbud, som hvor de får den tilpassede opplæringen de har behov for. Det blir i to av intervjuene påpekt at bemanningen kan stå i veien for å gjennomføre den tilpassede opplæringen. Mange av elevene har behov for en til en bemanning, mens realiteten er at man har ansvaret for opptil flere elever samtidig. Dette medfører at man for eksempel ikke har mulighet til å bli med eleven inn i klassen, selv om det er dette eleven hadde hatt best utbytte av.

Pedagogene har mange tanker om hvordan skolen bør være for og på best mulig måte fremme god tilpasset opplæring for elevene. Flere hevder at et bedre samarbeid på skolen hadde bedret vilkårene for tilpasset opplæring. I denne sammenheng nevnes både samarbeid på spesialavdelingen, samarbeid mellom klassen og spesialavdelingen og samarbeid mellom

spesialavdelingen og ledelsen som viktige suksessfaktorer. Det trekkes også frem at det bør være mindre tilfeldig hvilken gruppe elevene blir plassert i, en av pedagogene sier at det bør være åpent for å gå på tvers av klasser for finne elever som befinner seg på omtrent samme nivå.

#### Ungdomsskole:

På spørsmålet om hva pedagogene la i begrepet tilpasset opplæring svarte de fire pedagogene fra ungdomsskolen omtrent det samme. De mente at tilpasset opplæring omhandlet å ta utgangspunkt i eleven og gi eleven opplæring på det nivået vedkommende er på, det handler om å få et helhetlig syn på den enkelte elevs behov. Som en av pedagogene er inne på kan man ikke tenke bare på skolefag på en spesialavdeling, men tenke på hva eleven har utbytte av. På spørsmålet om hva de legger i tilpasset opplæring sier en av pedagogene:

*Jeg tenker at tilpasset opplæring er opplæring som er på elevens nivå.. Asså at vi tar utgangspunkt i der de er og legger opp undervisningen sånn at de får utfordringer uavhengig av nivå.. Det skal ikke bli for enkelt og ikke for vanskelig.. Det er en utfordring selvfølgelig, ja.*

En annen av pedagogene sier:

*I det begrepet legger jeg i at, at man må tilpasse undervisningen, ikke bare innenfor hvert enkelt fag, ikke bare i forhold til deres nivå. Men at man må se på forutsetningene og behovet. Hvilket nivå er det eleven kommer til å nå i livet. Er det viktig at vi jobber med naturfag, eller er det viktig å bli mer selvstendig. Det å kneppe buksesmekken og gå på do, for å sette det litt på spissen. Å ikke minst prate og kommunisere de som trenger det..*

Pedagogene peker på flere utfordringer ved tilpasset opplæring. Det fremkommer at plass, tid, behov for flere pedagoger, behovet for å bli sett og anerkjent fra ledelsen samt behov for veiledning og opplæring. En av pedagogene ønsker seg færre assistenter i skolen, pedagogen opplever at mye stopper opp da assistenter ikke har kompetansen til å se og gjøre ting på en tilfredsstillende måte. Samtlige pedagoger peker på tid som en utfordring i arbeidet, en av pedagogene sier:

*Det krever jo ganske mye tid.. Også bruker man jo tid på å finne frem stoff og tilrettelegge, så det går veldig mye tid til det.. Når man først har undervisning så er jo liksom 75 prosent av jobben gjort føler jeg.*

En av pedagogene sier følgende om utfordringer med tilpasset opplæring:

*Jeg vet veldig lite om hva som foregår ellers i skolen, jeg tror vel ikke.. Nå sier jeg kanskje noe feil.. Men jeg tror ikke rektor vet hva vi holder på med på spesialavdelingen.. Der er det jo avdelingsleder som er sjefen som vet det, jeg tror ikke rektor vet det. Nei, det tror jeg ikke..*

Pedagogene er samkjørte på at skolen ikke har en helt felles oppfatning av hva tilpasset opplæring er. To av pedagogene hevder at det har vært fokus på tilpasset opplæring den siste tiden, men at de foreløpig opplever at dette ikke er internalisert i skolen ennå. Pedagogene ser mange muligheter knyttet til hvordan skolen kan legge forholdene bedre til rette for utførelsen av tilpasset opplæring. Det blir trukket frem ulike elementer, fysisk rom blir nevnt flere ganger, pedagogene mener det hadde vært lettere å gjennomføre tilpasset opplæring dersom det hadde vært flere rom man kunne benytte seg av. Bedre tid er også her en gjenganger og ytterligere fokus på samtale med elever. Videre er det bedre opplæring i ulike metoder som kan benyttes og større vektlegging av tester.

## **5.1.5 Pedagogisk kompetanse**

### **Forståelse og erfaring med kompetanseheving og handlingsplaner**

#### Barneskole:

Samtlige pedagoger på barneskolen opplevde at det var stort behov for kompetanseheving. Mer kursing generelt var ønskelig, men også mer spesifikk opplæring i forhold til den enkelte elevs behov. En av pedagogene trakk også frem at kursing ville gitt ytterligere motivasjon i jobben og at det var viktig å holde seg faglig oppdatert. Tid og ressurser ble trukket frem som elementer som vanskeliggjorde kursing. En av pedagogene sier følgende om behovet for kompetanseheving:

*Det trengs.. Kursing. Det gjør det, det trengs. Kursing, samt tips om hvordan man kan jobbe med spesifikke. Altså, når du først har jobbet med dem så vet du hva du savner. Så kursing kunne vært mer spesifikk da, i forhold til pedagogiske hjelpemidler, at man fikk opplæring i å*

*bruke dem. Det er ikke bare å kjøpe dem, vi må kunne bruke dem også.. Ja, så vi må sette av tid og ressurser til det. Det er en mangelvare.*

To av de fire pedagogene synes at det stemte godt mellom teori og praksis på spesialavdelingen, de to andre var mer usikre. En av dem påpekte at den teorien ikke alltid stemte overens med praksisen og at dette gjorde ting utfordrende, møtet med praksisen viste helt andre forhold enn teorien. En av pedagogene sier om utfordringene mellom teori og praksis:

*Ja, kanskje nettopp dette med at dette skulle jeg visst mer om. Fordi jeg har elever hvis læringsforutsetningene er så veldig annerledes enn et normalbarn.. Og en del av læringsforutsetningene ligger på en måte helt utenom det faglige. Det går på en måte om forstår du min kommunikasjon, helsemessige ting, en del sånne andre ting som ligger til grunn for å lære, eller være mottakelig for læring. Som gjør at jeg har masse jeg gjerne skulle vært på av kursing, for å få litt nye ideer også. Her kan jeg ikke bare ta en lærebok også er det det læreverket vi følger.. Her må jeg på en måte finne på alt ting selv..*

Pedagogene har ikke kunnskap om skolen har handlingsplaner. Flere svarer at de ikke vet noe om dette eller at skolens handlingsplaner ikke har betydning for dem i skolehverdagen. En av pedagogene sier i forhold til om skolen har handlingsplaner som har betydning i praksis følgende:

*Vi har det vel.. Men det har ikke noe betydning for meg, nei. Jeg har ikke satt meg inn i det heller, for jeg har ikke.. Det har ikke noen betydning for meg.*

Pedagogene har noe sprikende oppfattelse av hva som er praksis i forhold til kartlegging ved deres skole. Mens en av pedagogene sier det er vanlig praksis at alle elever som kan lese og skrive blir kartlagt med minst en fastlagt test hvert år, sier de resterende pedagogene at det ikke er noe system for kartlegging og at det blir opp til hver enkelt pedagog hvordan man legger det opp.

#### Ungdomsskole:

Alle de fire intervjuede pedagogene ved ungdomsskolen mente at det var et stort behov for kompetanseheving. Det nevnes kursing, videreutdanninger, opplæring på spesifikke diagnoser

og elever. Det ble også nevnt kursing for øvrig miljøpersonell som for eksempel miljøterapeuter. En av pedagogene sier om behovet for kompetanseheving:

*Jeg tror at, jeg tror at det er stort behov for å få, at alle allmennlærere og vanlige lærere, at de får, at de får kunnskap om spesialpedagogiske metoder.. Det tror jeg fordi at hvis de da ikke har kunnskap om det så kan de jo heller ikke i like stor grad legge til rette for det.*

Pedagogene ved ungdomsskolen hadde en formening om at teori og praksis ikke alltid var samsvarende. En av pedagogene yter at det kan gå an å se på ulike teorier for å finne noe som fungerer greit sammen.

På spørsmålet om skolen hadde handlingsplaner som hadde betydning for elevene i praksis visste pedagogene at skolen hadde det, men at det var vanskelig å si noe utover dette. En av pedagogene visste hva handlingsplanene omhandlet. To av pedagogene påpekte at dette var noe som var gått igjennom, og som de visste at var tilgjengelig for dem. En av pedagogene sier følgende i forhold til om skolen har handlingsplaner som har betydning i det praktiske arbeidet:

*Det er nok mye jeg burde visst som ikke, det har dem helt sikkert.. Sikkert jeg som ikke har fulgt med i timen.*

Pedagogene sier at kartlegging forekommer på spesialavdelingen, men at det er opp til hver enkelt pedagog om det skal kartlegges, i hva og eventuelt hvor mye kartlegging som skal legges til grunn. Samtlige sier at det er viktig å finne ut hvor eleven står og hvor vidt de dokumentene som medfølger eleven stemmer. Samtlige av de intervjuede pedagogene kartlegger i noe grad slik at de har en formening om hvilket opplegg som kan passe for den aktuelle eleven.

### **5.1.6 Spesialavdelingen og dens funksjon**

#### Barneskole:

Samtlige av de fire intervjuede pedagogene på barneskolen synes at det var vanskelig å samarbeide med ledelsen. Flere påpekte at ledelsen ikke visste hva de drev med og at de følte seg utenfor på flere områder. Det kan se ut til at de savner aksept, forståelse og anerkjennelse. En av pedagogene sier:

*Nei jeg føler kanskje at fra ledelsen sitt ståsted at man føler seg litt lite anerkjent..... Men det er noen ganger jeg tenker at de holdningene folk har til rektor i forhold til her nede, er ikke så gode..... Og det er jo hennes måte å gi signaler på som gjør at det oppfattes sånn.*

En annen av pedagogene sier:

*Nei, noen ganger synes jeg vi er en belastning for ledelsen. Altså, selve elevene fungerer som det skal. Menne, ikke på administrasjonsnivå, så sånn sett så.. Vi er jo ikke så mye inne i klassene, de gående å sånt noe er jo inne i klassene hver dag å sånt noe, men ikke de andre. Innimellom er de i klassene sine, men ikke.. Så.. Ja, jeg føler den tilknytningen der.. Så ledelsen bør nok bli mer.. Bli bedre.. Det synes jeg.*

Pedagogene nevner også problemer med bemanning og mange arbeidsoppgaver som blir pålagt dem. En av pedagogene hevder at de sitter hver morgen for å fordele hvilke voksne som skal ha hvilke elever, dette er noe pedagogen mener burde kommet fra ledelsen ved skolestart. Pedagogene hevder de ikke føler seg inkludert i skolen. En av pedagogene svarer følgende på spørsmålet om skolen fungerer slik den er tenkt med en tilknyttet spesialavdeling:

*Jeg tror nok spesialavdelingen kunne vært ennå mer en sånn aktiv bit av skolen. Så blir vi litt sånn, vi blir litt i vår egen boble. Det blir litt vanskelig når vi har en ledelse som ikke er helt her vi er. De sitter i en annen etasje og ser ikke vårt daglige virke.. Det blir på en måte vanskelig å forstå hva vi driver med her, og hvorfor det er vanskelig. Å forstå hvorfor vi har andre behov en resten av spespederne eller allmennpedagogikken. Så jeg tror ikke det går på noe vondt vilje, jeg tror det går på det å ha tid til å være tilstede i vår hverdag. For å vite nok om oss. For vi blir litt annerledes.*

En av pedagogene trekker i forhold til spesialavdelingens funksjon at det er vanskelig å ha så mange multihandikappede på avdelingen:

*Jeg synes at.. Ja det er litt, jeg synes det er litt synd at, det er ikke det at det ikke er kjempe flott med multihandikappede elever på avdelingen, men vi har et visst antall plasser og jeg synes nå at den kvoten for multifunksjonshemmede elever er ganske stor... Og jeg tenker at for at det skal være en spesialavdeling som integrerer elevene i skolen.. Så bør vi ha en*

*gruppe som kan integreres... Å jeg skjønner jo selvfølgelig at det er lett for de å sende de hit, for da slipper de å gjøre endringer på andre skoler, men jeg tror ikke det er positivt.*

Pedagogene på spesialavdelingen samarbeider mest med hverandre, spesielt innad på små team. De har noe felles møtetid med resten av skolen, men på disse møtene hevder flere pedagoger at det fremkommer informasjon som ikke er direkte nyttig for de i praksis. Pedagogene sier at de savner samarbeidstid med lærerne for de klassene der deres elever går. De snakker sammen når de tilfeldigvis møter hverandre i gangene, eller de prøve å oppsøke klasselærerne dersom det skulle være noe. Flere sier i forhold til dette at både tid og ressurser ikke strekker til, de kan se ut som de ikke har mulighet for å få et ideelt samarbeid til å fungere med de rammene som er. Pedagogene mener imidlertid at samarbeidet innad i spesialavdelingen som oftest er bra og det kan se ut til at de forsøker å støtte hverandre i hverdagen. En av pedagogene savner også tettere samarbeid med øvrige instanser som PPT, pedagoger hevder det kunne vært mer tilrettelagt i forhold til samarbeid med andre skoler slik at man kunne dra på turer og lignende, samt dra nytte av hverandres kompetanse.

For at elevene skal trives å ha det fint på skolen nevner pedagogene elementer som forutsigbarhet, trygghet og rammer som blir satt ut i fra elevens forutsetninger. En av pedagogene sier at det er viktig at de voksne trives sammen med eleven og gjør aktiviteter eleven har utbytte av. God bemanning er også noe som trekkes frem for å legge et godt grunnlag for elevene sin trivsel, en av pedagogene sier:

*At for at elevene skal ha et godt utbytte av asså få noe ut av skolehverdagen så er det avhengig av tett oppfølging... Det er en utfordring ovenfor ledelsen det å se hvor individuelle våre elever er da at.. Det å plassere de i gruppe, vi kan godt sette de i gruppe og at de gjør en gruppeaktivitet, men for at hver elev skal ha utbytte av gruppeaktiviteten så er de avhengig av å bli tett oppfulgt og da.. Krever det en bemanning, en tett bemanning.*

Det fremkommer også at den fysiske tilretteleggingen oppleves som viktig, at man har det utstyret man trenger. For eksempel tilgang på heis til enkelte elever, en av pedagogene hevder at det å få tilgang på hjelpemidler ofte tar for lang tid. Det blir også nevnt at det fysiske rommet er for lite, og at det kunne vært behov for gode løsninger knyttet til bruk av arealet. Her blir også det økonomiske aspektet trukket inn, at det ikke alltid er økonomiske ressurser til innkjøp av nødvendigheter til elevene. En av pedagogene sier også at det burde vært flere



aktiviteter i klassen som var tilrettelagt slik at elevene fra spesialavdelingen kunne være med på dem. Det blir også nevnt viktigheten at de voksne er gode rollemodeller for elevene og legger opp til at elevene skal mestre på skolen.

For at elevene på spesialavdelingen skal få kjennskap til elevene i klassen og omvendt blir det gjort forskjellige tiltak, pedagogene hevder at det ikke er noen fast plan rundt introduksjon av nye elever. Det er opp til den enkelte pedagog hvordan man velger å legge til rette for gjensidig kjennskap. De møtes ute i friminuttene hvor pedagogene forsøker å tilrettelegge med aktiviteter som kan favne både elevene i klassen og eleven fra spesialavdelingen, det kan for eksempel være ballspill dersom dette er noe eleven mester. Videre kommer elevene fra spesialavdelingen på besøk i klassen, det er også vært tilfeller hvor elever fra klassen besøker spesialavdelingen. Dette er noe flere av pedagogene ønsker mer av, de hevder det er viktig at også elevene i klassen vet hvordan det er på spesialavdelingen. En av pedagogene hevder det er vanskelig å planlegge hvordan klassen og elever fra spesialavdelingen bør få kjennskap til hverandre, dette på grunn av tidsmangel.

Det fremkommer at pedagogen trives godt med samarbeidet med andre pedagoger på avdelingen, og at dette er noe de opplever som verdifullt i hverdagen. En av pedagogene sier også at hun opplever at det er greit å være annerledes ved deres skole.

#### Ungdomsskolen:

To av de fire intervjuede pedagogene fra ungdomsskolen hevder at de føler seg utenfor på skolen, de opplever at spesialavdelingen ikke er en inkludert del av skolen. Samtlige sier at de opplever at samarbeidet mellom pedagogene, spesielt innad i temaet, fungerer godt. En av pedagogene sier i forhold til spesialavdelingen og dens funksjon:

*Jeg synes det er veldig fint at vi har.. At vi som jobber her daglig da, at vi har teamrom som vi jobber på og kan prate litt, litt før og litt etter arbeidstid... Det er det beste med jobben, at det er hyggelig... Hvertfall sånn som jeg da, som trives veldig godt på spesialavdelingen.. Men jeg føler meg veldig uttafor i skolen forøvrig. Trives ikke så godt sånn, men det er fordi vi er for oss selv... Jeg tror våre elever hadeee, altså de aller fleste tror jeg hadde hatt det vel så bra på en spesialskole, for det er så mange svake elever.*

En av pedagogene viser også til samarbeidet med øvrige instanser som PPT og opplever at PPT ikke alltid innehar den rette kompetansen til å foreta for eksempel kartlegginger på enkelte elever. Tre av de fire pedagogene trekker frem at det er for lite fysisk plass på spesialavdelingen, det er for få fysiske rom til at man skal kunne legge opp undervisningen mest mulig hensiktsmessig for den enkelte elev. En av pedagogene trekker frem at det er flere svake elever som ikke er i klassen sin, og som krever mye av plassen på spesialavdelingen. Dette fører til at det er elever ute i de ordinære klassene som gjerne skulle hatt plass på spesialavdelingen, men som da blir beskrevet som for sterke til å få et slikt tilbud. Pedagogene mener at skolen ikke fungerer helt slik den er tenkt med en tilknyttet spesialavdeling. Pedagogene ytrer at samarbeidet med kontaktlærerne er varierende, det kan være vanskelig å få med seg hva som forekommer i de ulike klassene. Pedagogene gir uttrykk for at det ikke er avsatt noen spesiell tid som kontaktlærer og spesiallærer kan snakke sammen, det blir derfor mye tilfeldigheter og snakking i gangene når man tilfeldigvis møter hverandre. En av pedagogene sier i forhold til samarbeid med klasselærer:

*Nå vet jeg ikke helt hvordan det er tenkt, men jeg ser jo at, jeg ser jo at, at det er et sånt lite sprik mellom, mellom idealer og realiteter. Det at, det at elvene ved spesialavdelingen de, de må i stor grad tilpasse seg skolen og at dette her forutsetter god kommunikasjon mellom spesialavdelingslærerne og kontaktlærerne i studiegruppene. Så der har jeg, jeg har både veldig gode erfaringer og det motsatte.. Jeg vet ikke om det går på vilje, men det har hvertfall noe med bevissthet å gjøre og prioriteringer.*

En av pedagogene hevder at samarbeidet med ledelsen kan være vanskelig. Pedagogen føler seg utenfor og lite sett. Det oppleves også at ledelsen ikke har oversikt over spesialavdelingens funksjon. Pedagogene sier:

*Jeg kunne ønske at rektor var litt mer positiv ovenfor oss som jobber på spesialavdelingen. Når hun kommer dit er det stort sett for å klage på ett eller annet. Nesten aldri noe positivt. Nei, og det, det er litt tungt... Å det, du føler deg liksom litt sånn.. Du føler deg ikke verdsatt da, du gjør ikke det!*

En av pedagogene påpeker at det er et generelt mål at elevene på spesialavdelingen skal være inkludert på skolen, men at dette ikke alltid fungerer i praksis. En av pedagogene sier i forhold til dette:

*Men det er jo klart det gjelder å, det gjelder å lage settinger, asså hvor, hvor man føler at man blir inkludert. For dette går jo ikke bare på at elevene men det går jo på de voksne også sånn at de, at de føler seg inkludert for resten av skolen. Sånn at man ikke føler seg helt fremmedgjort når det da er fellesmøter og at man er flink til å ta opp temaer som berører hele skolen..... At man kanskje legger enda mere vekt på sånne ting sånn at, sånn at skolen øvrige elever og øvrige personale også får et enda bedre inntrykk av det som skjer på spesialavdelingen.*

Pedagogene ytrer at det ikke foreligger en spesiell fremgangsmåte for hvordan elevene på spesialavdelingen skal bli kjent med elever i klassen. Dette er opp til den enkelte pedagog. De intervjuede praktiserer denne delen noe ulikt, mens enkelte ikke foretar noen spesielle tiltak i forhold til dette er andre mer bevisst på elevenes interaksjon med klassen. En av pedagogene sier at man lett kan få dårlig samvittighet når man tenker på hvordan man burde gjort det i forhold til elevens relasjon til klassen, pedagogen trekker frem tid som et argument tilknyttet hvorfor det er vanskelig å lykkes. En av pedagogene trekker frem at for hennes elever har det fungert fint å være tilknyttet en vanlig klasse. Og hevder følgende på spørsmålet om hvordan vedkommende bidro til at elevene i klassen skal få kjennskap til elevene på spesialavdelingen:

*Med mine elever så var vi inne allerede første dagen i åttende. Siden det var spredning fra forskjellige skoler var det også mange der som ikke kjente hverandre. Å det var veldig allright at våre elever var inne. De blei kjent med de fra starten. Og i tillegg så har jeg informert om elevene litt sånn hva som kan være utfordringer, hva som er sterke sider og hva som kan være vanskelig. Ja, så de kjenner litt til de, hvorfor de går på spesialavdelingen og hvorfor de gjør som de gjør noen ganger hvis det er noe spesielt.*

Andre pedagoger ser det som viktig å vise elevene på spesialavdelingen rundt på skolen, slik at de skal bli kjent. At felles arenaer som bibliotek og lignende blir benyttet aktivt.

Pedagogene trekker frem mange felles elementer vedrørende hva som skal til for at deres elever skal trives på skolen. Voksne som var bevisste på sine holdninger mot elevene, som var hyggelige og positive var noe som ble trukket frem. Videre var det trygge rammer og fysisk rom, inkludering i klassen og opplevelsen av å være inkludert. Flere pedagoger la vekt på viktigheten av sosiale relasjoner, en av pedagogene vektla dette spesielt. Pedagogen ytret at

elevene ofte fant ekte vennskap hos elever som var på samme kognitive nivå sosialt.

Pedagogen sier:

*En av de viktigste tingene er jo dette med muligheten for gjensidig vennskap. For det er jo med stor sannsynlighet elever som er på nogenlunde samme kognitive nivå.. Å som kanskje har litt av de samme interessene.. Så det er den sosiale biten.. Også er det jo kompetanseaspektet.. Om det er en spesialenhet eller en spesialscole som er større da, så er det jo et mer stabilt fagmiljø.*

## **5.2 Oppsummering og drøfting av funn**

I det følgende vil vi oppsummere våre funn og drøfte disse opp i mot teori, vi vil også se på likheter og forskjeller mellom barneskole og ungdomsskole. Vi har valgt å beholde det pedagogene sier under hvert av temaene fra analysedelen, selv om det pedagogene sier kan passe under flere av temaene. Dette fordi vi mener det er viktig at hovedtyngden av pedagogenes meninger i forhold til de ulike temaene kommer frem, samt at pedagogene har lagt forskjellig vekt på de ulike temaene.

### **5.2.1 Mangfold**

#### **Opplevelse av mangfold ved skolen**

En av tre pedagoger fra barnetrinnet ga uttrykk for at det ikke var rom for mangfold ved deres skole. Dette står i forskjell til ungdomsskolen hvor tre av fire mente det var rom for mangfold. Pedagogene fra barneskolen ga uttrykk for at samarbeidet med klasselærerne kunne være utfordrende og at de ikke følte seg sett av ledelsen. Pedagogene ved ungdomsskolen gir også uttrykk for denne problematikken, men da under temaet "Spesialavdelingen og dens funksjon". En av pedagogene fra barneskolen trekker frem et eksempel der en elev gir fra seg mye lyd i fellesrom og derfor blir bedt om å gå. En av pedagogene ved ungdomsskolen viser også til at dette med høy lyd fra enkeltelever kan være utfordrende og at det er mange hensyn som skal tas i den forbindelse.

Skolen er i stadig endring og elevmangfoldet har økt i de fleste land. I følge Dianne Ferguson og hennes kollegaer finnes det tre reformtrender. Vi mener det er viktig å vite kort hva disse reformtrendene går ut på da det vil være nyttig i forhold til praksis ved de ulike skolene. Den ene trenden har utspring fra spesialpedagogikken og de to andre fra generell pedagogikk. Top-down er en trend som kommer fra politiske strategier på regionalt og nasjonalt nivå. I følge top-down er det effektivitet som gjelder med for eksempel nye lover, forskrifter og ideer. Målet med denne trenden er en skole som er mest mulig kostnadseffektiv. Den neste trenden er en bottom up-strategi. Ved denne strategien er det lærere og skolene som prøver ut og videreutvikler nye metoder. Elevenes mestring av forskjellige ferdigheter er her i fokus. I dette tilfellet oppfordrer myndighetene til at lærere og skolene skal jobbe videre med dette arbeidet. En skole for alle er den tredje reformen og som kommer fra spesialpedagogikken. Ved denne tenkningen er man opptatt av hvor spesialundervisningen skal gjennomføres, retten til spesialundervisning, hvorfor og hvordan (Ferguson i Bjarnason 2010).

Ser vi dette i forhold til svarene vi har fått fra våre informanter bekreftes det at disse tre reformene går inn i hverandre og kan påvirke skolenes utvikling i forhold til makro-, meso- og mikronivå. Ledelsen ved de aktuelle skolene er en viktig del av arbeidet mot systemisk forandring. Samtidig er jo også alle pedagogene som er ansatt i skolen med på dette endringsarbeidet og praksisen ved hver enkelt skole. Det er en prosess som foregår når det jobbes mot systemisk forandring, og det krever at allmennpedagogikken og spesialpedagogikken jobber sammen og skoleledelsen må gi rom og mulighet for et slikt arbeid. Det må forenes på alle nivåene i skolen. Det kan virke som det er et motsetningsforhold og et dilemma i forhold til pedagogenes forventninger til ledelsen og hva man faktisk har tid til i det daglige arbeidet.

Det kan oppstå et motsetningsforhold som krever en løsning når de generelle rammene for undervisningen gjør det vanskelig å ta individuelle hensyn. Lærerne vil prøve å redusere negative konsekvenser for sine elever. Krav om å komme gjennom pensum og hensyn til flertallet vil være det som styrer klasseundervisningen. Undervisningen endres nødvendigvis ikke på grunn av dette, man kan kalle dette konsekvensdifferensiering som følge av at undervisningen ikke er lagt opp med tanke på en mangfoldig elevgruppe. Arnesen (2004) viser til at elevmangfoldet kan være både sårbart og problematisk. Dette når elever med ulike forutsetninger skal fungere sammen i klasserommet. Videreutvikling av skolen og arbeid med å styrke den er ikke noe som er gjort med en gang. Det krever systematisk arbeid og samfunnet endres hele tiden. Det kommer nye elever til skolen hvert år, som gjør at man må sette seg inn i dem og legge til rette for dem slik at elevene oppnår læring og får utbytte av skolegangen. Dette fører igjen til at lærerne må beherske ulike arbeidsmåter og undervisningsmetoder for å imøtekomme den enkelte elev.

Det stilles forskjellige krav til lærere, dette antas å virke inn på deres tolkning av sin lærerrolle og sine måter å handle på. Dette danner igjen bakgrunnen for hvordan man forstår mangfold og inkludering og hvordan dette kan realiseres. Det er stadig mer fokus på spesialundervisning og det er større bevissthet i forhold til hvordan elevene kategoriseres. Som følge av dette bør det være en vurdering av hvordan tiltakene fungerer. Disse tiltakene kan fungere meget bra ved noen skoler, mens på andre skoler kan de se ut til å være mer tilfeldige. Hvilken lærer avhenger av om eleven får mulighet til å være i klassen, noen lærere velger å ta ut eleven av klassen for å være i liten gruppe. Det kan virke som i noen tilfeller at

enkelte elever får god tilpasset opplæring, i andre tilfeller kan det se ut som eleven får en oppsplittet skoletilværelse og man vet ikke om dette vil bidra til en bedre utvikling hos eleven. Mangfoldet i skolen er ikke nøytralt, mangfold kan innebære rangering, utpeking, utelukking, inkludering og stigmatisering. Læreres omtale av elever kan bidra til å konstruere elevmangfoldet (Arnesen 2004).

## **5.2.2 Inkludering**

### **Forståelse og opplevelse av inkludering ved skolen**

Det ser ut som pedagogene i både barneskolen og ungdomsskolen legger vekt på at inkludering er når elevene kan delta sammen med klassen. Det virker som om det er det pedagogene legger vekt på samtidig som at følelsene til elevene er viktig, om de føler seg inkludert. To av pedagogene i barneskolen og en i ungdomsskolen sier at det er fint dersom elever fra klassen kommer til spesialavdelingen og at disse elevene er en ressurs for de elevene som går i spesialavdelingen. Den ene pedagogen i ungdomsskolen forteller at elevene fra klassen bare ønsket å komme seg bort fra klassen sin og valgte derfor å være med spesialavdelingen i stedet.

Det virker som det er varierende oppfatning blant pedagogene hvordan de opplever inkludering ved sin skole. Det kan se ut som om inkludering fungerer bedre i ungdomsskolen enn i barneskolen. Det kommer frem at elevene i ungdomsskolen deltar med klassen sin enten i faglige timer, på turer og andre sosiale sammenhenger. En pedagog i ungdomsskolen nevner plass som en utfordring, at det er liten plass dersom elever fra spesialavdelingen skal være med klassen sin. I barneskolen sier alle pedagogene noe om tid. Det ser ut som om det er en felles forståelse om at det er for travelt i skolehverdagen til samarbeid og planlegging. Dermed har pedagogene i spesialavdelingen for liten oversikt over hva klassen til deres elev gjør. En pedagog tror at læreren i klassen ikke vet hvem eleven i sin klasse fra spesialavdelingen er og at det er opp til spesialpedagogen at samarbeidet mellom klassekontakt og spesialpedagog i spesialavdelingen fungerer.

Inkludering er et ideal som blir understreket og reflektert i alle skolenes dokumenter hvor alle elevene i skolen har rett til å tilhøre et sosialt fellesskap. I læreverket fremstilles skolen som «den inkluderende skolen» og som obligatorisk og som en realitet. Samtidig ser man at noen elever blir isolert fra helheten som kan bidra til personlig tap. Skolen er tvetydig på dette

området og det gir seg uttrykk på forskjellige måter. Mange elever kan falle utenfor dersom vilkårene for utfoldelse i skolen blir trangere og trangere. Skolens største utfordring er å ta hensyn til forskjeller, tilpasse og legge til rette for læringsmiljøet på en slik måte at alle får utbytte av et inkluderende fellesskap (Arnesen 2004).

Inkludering kan foregå på forskjellige måter i skolen. Aktørene i skolen er med på å utvikle felleskulturen. Ulike erfaringer og gjennom dialog i forhold til hvilke normer og regler som skal gjelde er aktørene med på dette arbeidet. Man kan si at inkludering er et retningsgivende ideal som ikke nødvendigvis kan realiseres med en gang. Det er noe som skolen må jobbe med kontinuerlig i forhold til hver enkelt elev og i skolemiljøet (Arnesen 2004). Det er viktig å huske på at inkludering er noe som gjelder alle elever. Det handler om menneskerettigheter, deltakelse og demokratiske verdier. Veien mot inkludering kan være både spennende, utprøvende, snublende og bevegelige (Bjarnason 2010). Pedagogene som vi har intervjuet sier jo nettopp noe om dette da deres elever er med på enkelte ting med klassen og de prøver ut hva som er til det beste for hver enkelt elev i hvert enkelt tilfelle. Samtidig er det flere utfordringer på veien som kan vanskeliggjøre samarbeid mellom pedagogene og det at de får med seg informasjonen de trenger for å planlegge å legge til rette for inkludering.

Vi ser at pedagogene opplever det som vanskelig å samarbeide med andre pedagoger på skolen grunnet manglende tid og en ledelse som ikke lytter. Dette er en utfordring til både pedagoger og ledelsen ved de aktuelle skolene. En start for å endre fokus kan være aktuelt. Både pedagoger og ledelsen kan invitere til nye lærerroller og en ny praksis. Man kan evaluere skolens og elevenes aktivitet og organisering. Skolen må legge til rette for samarbeid mellom alle pedagogene som er involvert og en fleksibilitet i skole- og undervisningsstrukturen (Bjarnason 2010). Selv om det er segregerte tiltak i skolen er det viktig å sette fokus på sosial samhandling. Dette ser vi at våre funn bekrefter da flere av pedagogene ser det som viktig at deres elever kan få være med klassen sin i de aktivitetene som deres elever har utbytte og glede av. Kontakt med andre mennesker og følelsen av å høre til i en gruppe er viktig. Dette gir pedagoger og ledelsen en anledning til å jobbe og videreutvikle sin praksis ved skolene med tanke på organisering av undervisningen (Sæthre 2010).

Får å realisere inkludering krever det kritisk bevisste- og ansvarlige pedagoger. Det krever pedagoger som ser egne muligheter og det krever at de har selvinnsett og forståelse for



mangfoldet i en klasse. Pedagogens vilje til å inkludere spiller en viktig rolle, samtidig som pedagogen har evne til empati, faglighet og evne til å utøve godt skjønn. Elevenes læring må stå i sentrum. På den måten er det en jobb for hele kollegiet, de må alle samarbeide for å gjøre denne jobben. Det krever en innsats fra alle de involverte for å utvikle hele læringsmiljøet også for å benytte ressursene på en meningsfull måte. For å få til det må alle bli ansvarlige i forhold til læring, utvikling og vekst. Alle skolens elever og lærere må bidra til utvikling av miljøet for å ta vare på skolen og dets mangfold (Arnesen 2004).

En av pedagogene i barneskolen la vekt på at elevene fra spesialavdelingen fikk noe å strekke seg etter ved å delta med klassen sin. Ved at elevene selv hjelper og støtter hverandre kan elevene være «stillasbyggere» for hverandre. Senere kan eleven kanskje mestre oppgaven på egen hånd. Det ligger mange muligheter i elevsamarbeid samtidig som det har betydning for elevenes læring og utvikling. Dette krever et nært samarbeid mellom pedagogene i skolen som fordrer samarbeid mellom ulike elever med forskjellige forutsetninger (Håstein og Werner i Befring 2008).

Pedagogene har et noe ulikt syn på hvordan inkludering oppfattes og utføres i praksis. Inkludering ble undersøkt i prosjektet «Beskytte eller inkludert – en falsk motsætning?» som ble gjennomført i Danmark. Dette prosjektet fant at det er behov for helhetlig spesialpedagogisk tenkning dersom elevene med spesielle behov skal ivaretas i tilstrekkelig grad, det må annen type undervisning eller organisering på banen (Hedegaard- Sørsensen 2012). Det viser seg altså at det er behov for å tenke omfattende for å imøtekomme den enkelte elev. Rapporten legger videre vekt på viktigheten av at lærere samarbeider i team, at man tok tak i konkrete situasjoner og arbeidet med disse sammen med andre faggrupper, dette for å øke kompetansen hos blant annet pedagogene (Hedegaard – Sørensen 2012). Denne undersøkelsen viser flere aspekter våre pedagoger også legger vekt på. De pedagogene vi har intervjuet ønsker ytterligere kompetanseheving og spesifiserte at de ønsket opplæring på enkeltelever. Dette står i likhet til overnevnt undersøkelse der pedagogene ønsket kompetanse i spesifikke situasjoner.

Pedagogene i vår undersøkelse viser til utfordringer som tid, rom og ressurser. De viser til at problemene med inkludering ofte ligger utenfor selve eleven, men har i stor grad med for eksempel deres vilje og mulighet til samarbeid og ledelsen syn på mangfold. Inkludering kan forekomme på ulike måter og begrensningene bør etter vår mening ikke ligge i det

organisatoriske rundt individet. Vi ser utfordringer som bemanning, man har alltid rammer man er nødt til å holde seg innenfor. Men som pedagog er man nødt til å løfte blikket og se muligheter fremfor hindringer for sine elever. Vi tenker at det kan være lett å «sette seg fast» i tanken på at det er lite bemanning og tid, lite fokus på samarbeid og ellers andre hverdagslige hindringer. Kanskje kan enkelte pedagoger være mer opptatt av å fokusere på alt som ikke går og hva de ikke har tid og ressurser til at de «glemmer» helt å se hva som faktisk kan gjøres i de situasjonene utfordringene ligger? Som Arnesen (2004) påpeker trenger en pedagog å se muligheter, være ansvarlig og ha selvinnsikt og forståelse. Skaalvik og Skaalvik (2005) viser til at læringsmiljøet er den helheten av arbeidsformer, måter å vurdere på og organisering av undervisning, sosiale forhold og holdninger til læring. Vi tenker at disse tingene i stor grad hviler på pedagogene, spesielt for elever med spesielle behov. De er på mange måter prisgitt at pedagogene organiserer deres hverdag mest hensiktsmessig samt legger til rette for å skape sosiale relasjoner.

### **5.2.3 Tilpasset opplæring**

#### **Forståelse og opplevelse av tilpasset opplæring ved skolen**

Det kan se ut til at pedagogene ved både barneskolen og ungdomsskolen hadde en relativt lik forståelsen av begrepet tilpasset opplæring. I barneskolen mente samtlige at tilpasset opplæring omhandlet å legge til rette for den enkelte, at alle elever skulle ha utbytte av undervisningen. I ungdomsskolen mente de at var å få et helhetlig syn på den enkelte elevs behov, at man skulle ta utgangspunkt i eleven og gi eleven opplæring på det nivået vedkommende er på. I ungdomsskolen mener alle pedagogene at skolen ikke har en felles oppfattelse av hva tilpasset opplæring innebærer. I barneskolen mener to pedagoger at skolen har en felles oppfattelse av begrepet, mens de resterende to mener skolen ikke har en felles oppfattelse av tilpasset opplæring. Både i barneskolen og i ungdomsskolen opplever pedagogene at det er for lite tid. Barneskolen etterlyser bedre og mer tid til samarbeid mellom spesialavdeling og klasse og spesialavdelingens samarbeid med ledelsen bør også være mer prioritert. Ungdomsskolen etterlyser også mer kontakt med ledelsen, da i form av veiledning og oppfølging.

Både barneskolen og ungdomsskolen trekker frem bemanning som en utfordring. Barneskolen mener for lite bemanning kan stå i veien for å gjennomføre tilpasset opplæring for elevene. På ungdomsskolen er en av pedagogene opptatt av at det må være nok pedagoger, da man har

opplevd at ting kan stoppe opp grunnet assistentenes manglende kompetanse. Vi kan se av evalueringen av Kunnskapsløftet gjennomført av Nordahl og Hausstatter at både foresatte og skoleledere stiller spørsmålstegn ved bruken av assistenter og om det er forsvarlig i forhold til spesialundervisning. De peker også på at spesialundervisningen ikke blir gjennomført på grunn av mangel på rom og liknende og at det ofte er klassen som prioriteres (Nordahl og Hausstatter 2009).

Det virker som pedagogene i både barneskolen og ungdomsskolen mente at den tilpassede opplæringen skulle ta utgangspunkt i den enkelte elev. Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) støtter opp om dette og sier i tillegg at den tilpassende opplæringen skal foregå i fellesskap med andre elever og at det sosiale skal bidra til kompetanseøkning hos den enkelte elev. Pedagogene har en viktig rolle med å tilrettelegge for fellesskapslæring som sier noe om kvaliteten generelt. Uavhengig av elevens personlige forutsetninger skal skoleeier også vurdere hvordan tilpasset opplæring fungerer for den enkelte elev. Pedagogene skal sette realistiske mål ut i fra den enkelte elev sine forutsetninger.

Dilemmaer i fellesskolen er å forene hensynet til mangfold, enhet, tilpassing i undervisningen og til fellesskapet. Læreplanverket fremhever prinsippet om tilpassing, kombinasjonen av felles kompetansemål og lokal og individuell tilpassing er noe det legges vekt på. Mangfoldet må møtes i forhold til elevens bakgrunn, erfaringer og forutsetninger med et mangfold av utfordringer, av den grunn må opplæringen tilpasses. All undervisning om det er ordinær opplæring i klasse eller gruppe må den tilpasses alle elevenes evner og forutsetninger, det stilles krav til variasjon og det gjelder på alle områder av utviklingen. Et gjennomgående prinsipp om tilpasset opplæring er å ta hensyn til ulikhetene i elevenes evner og forutsetninger, det stiller skolen ovenfor en tosidig utfordring. I skolen skal elever med særskilte behov ha spesialundervisning og opplæringen skal være tilpasset generelt. Disse to områdene går imidlertid inni hverandre (Nilsen i Befring 2008).

I følge prinsipper for opplæringen skal skolen fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter. Elevene må få ulike utfordringer fordi de er ulike, oppgavene som gis til eleven skal gi de mulighet for læring, mestring og utvikling. Pedagogene må være tydelige ledere som skal skape forståelse i forhold til formålet med opplæringen, de må fremstå som engasjerte og dyktige veiledere. Pedagogene skal jobbe for at elevene utvikler interesse og engasjement i arbeid med de ulike fagene i skolen (Kunnskapsløftet 2006).

Flere av pedagogene påpekte ressursmangel og bemanningssituasjonen som problematisk, de hevdet det førte til vansker i forhold til tilpasset opplæring og inkludering. I forhold til helhetlig organisering og systemrettene tiltak mangler det pedagogisk begrunnede sammensetninger av elevgrupper. I denne sammenheng vurderes ikke lærerens kompetanse, elevsammensetning eller gruppestørrelse som tilstrekkelig. For å kunne tilby tilpasset opplæring er faglige og økonomiske ressurser de viktigste faktorene. Bruken av assistenter øker mest for elever med de største vanskene, det viktigste forbedringstiltaket vil være styrkning av tilretteleggingskompetanse (Skogen 2008).

Pedagogene hadde en ganske lik oppfattelse av tilpasset opplæring.

Arnesen (2004) ser til viktigheten av elever med spesielle behov får den hjelp og oppfølging de har behov for, hun understreker hvor viktig det er å se hele barnet under og følge det opp i forhold til dets behov. Det er også en forutsetning ikke å ha et trangt syn på en elevs utvikling. Det blir viktig ikke å forhåndsdomme hva eleven har forutsetninger til å mestre, men finne eleven der han/hun befinner seg.

De intervjuede pedagogene hadde en relativt lik oppfattelse av hva tilpasset opplæring kunne defineres som, de hadde imidlertid noe ulik oppfattelse av hvordan opplæringen ble gjennomført i praksis ved skolen. Gunn Imsen forsket blant annet på tilpasset opplæring i knyttet til L97. Denne forskningen viste at lærerne hadde ulikt syn på hva tilpasset opplæring innebar og hva formålet med opplæringen egentlig gikk ut på. Den praktiske biten av tilpasset opplæring gikk ofte ut på å gi oppgaver av ulik vanskelighetsgrad, men her var praksisen splittet. Undersøkelsen viste at lærerne altså var samkjørte på teorien rundt tilpasset opplæring, men viste mer usikre i forhold til forståelse og praksis (Bachmann og Haug 2006). Denne forskningen belyser noe av det samme vi har funnet; pedagogene oppfatter begrepet tilpasset opplæring relativt likt, men praksisen er noe forskjellig.

Nordahl (2009) har vært involvert i forskningsarbeid som også viser til noe av de samme elementene. Undervisning og arbeidsmåter varierer i stor grad. Han viser til at det ikke er en samkjørt praksis på norske skoler, det er svært ulikt hva lærerne ser på som tilpasset opplæring. Forskingen kom blant annet frem til at mange elever ikke får den tilpassede opplæringen de trenger og har krav på, selv om mange fikk et godt tilbud. Han peker på at en stor utfordring i norsk skole både for lærere og skoleledere er at tilpasset opplæring skal

romme både formål, prinsipp og virkemiddel. Mesteparten av undervisningen kan vinkles som tilpasset opplæring, man bør legge større vekt på tilpassing enn resultater. Vår undersøkelse belyste at samarbeidet med ledelsen kunne være vanskelig og at skolen hadde vansker med å være samkjørte i forhold til tilpasset opplæring, det viser seg at egne tolkninger og vinklinger kan benyttes i stor grad. Pedagoger på samme skole kunne se på og gjennomføre tilpasset opplæring svært ulikt, noe som belyser at skolen muligens ikke i stor nok grad har hatt fokus på temaet. På en annen side kan tilpasset opplæring være diffust og det følger ikke med noen enkel bruksanvisning, det kan derfor være vanskelig også for skoleledere og ta tak i gjennomføringen av tilpasset opplæring. Det vil allikevel være skoleledelsen og rektor som har det overordnede ansvaret for skolens daglige drift og virke.

I grunnskolen skal alle elever få en likeverdig opplæring. Dette synet vil kunne gi spenning mellom hensynet til enhet og mangfold. Det blir et tosidig pedagogisk siktemål når man må ta hensyn til både inkludering og fellesskap. Ut i fra Læreplanverket for Kunnskapsløftet skal elevene på den ene siden få sin opplæring i et felles opplæringssystem med et felles kunnskapskultur- og verdigrunnlag. Samtidig som man på den annen side må ta utgangspunkt i at alle elever er forskjellige og kommer til skolen med ulike forutsetninger for læring. Likeverdig opplæring tar hensyn til at alle elevene er forskjellige og er ikke en opplæring som er lik. Når den enkelte elev møtes på ulik måte, kan de få mulighet for personlig utvikling og selvsagt for læring. En trygg og inkluderende skole er en fellesskole. Det må være en fleksibilitet i opplæringen og for at det skal være det må elevene få like muligheter og behandles forskjellig. Likeverdsprinsippet forutsetter tilpasset opplæring og for å få til det må skolene ta utgangspunkt i elevens evner, forutsetninger, bakgrunn og interesser (Utdanningsdirektoratet 2009).

## **5.2.4 Pedagogisk kompetanse**

### **Forståelse og erfaring med kompetanseheving og handlingsplaner**

Alle pedagogene både ved barneskolen og ungdomsskolen mente det var behov for kompetanseheving hos personalet. Begge skoler trekker frem behovet for kursing generelt og opplæring knyttet spesielt til enkelt elever eller diagnoser. Både pedagogene ved barneskolen og ungdomsskolen trakk frem tid og ressurser som faktorer som medførte at kursing ble utfordrende for skolen å gjennomføre.

Pedagogene ved ungdomsskolen hadde en opplevelse av at teori og praksis ikke alltid samsvarte, to av fire pedagoger på barneskolen var usikre på hvor vidt de opplevde samsvar mellom teori og praksis. En av pedagogene i barneskolen påpekte at det de opplevde i hverdagen ikke alltid kunne knyttes til teori, en pedagog i ungdomsskolen hadde samme opplevelse.

I barneskolen hadde pedagogene lite kunnskap knyttet til om skolen hadde handlingsplaner og hvorvidt disse hadde innvirkning på deres praksis. På ungdomsskolen visste samtlige av pedagogene at det fantes handlingsplaner, men bare en av pedagogene kunne gå inn på hva handlingsplanen omhandlet. Tre av fire pedagoger ved barneskolen ga uttrykk for at det var opp til den enkelte pedagog hvordan og i hvilken grad deres elev ble kartlagt, ungdomsskolen hadde samme opplevelse.

Innenfor visse økonomiske ressursrammer har ledelsen et ansvar for at organisasjonens tjenester blir levert med best mulig kvalitet. Et av ledernes viktigste ansvarsområde er blant annet å sørge for yrkesutøvernes kompetanse. Kompetansen til pedagogene er noe som hele tiden må være i utvikling. For eksempel må man se på lærerutdanning som en plattform for en kontinuerlig kompetanseutvikling. Fagorganisasjoner og det offentlige har i liten grad lagt til rette for utvikling av kompetanse på arbeidsplassen. På grunn av dette er det i tillegg til å være et ansvar for den enkelte pedagog også et lederansvar å sørge for kompetanseheving hos lærere. Det er ledelsen ved den enkelte skole som må vurdere skolens totale kompetansebehov. Samtidig må ledelsen utnytte de ressursene som allerede finnes og jobbe målrettet i forhold til rekruttering av nye ansatte (Skogen 2008).

Pedagogene vi intervjuet ønsket en bredere kompetanse og mer kursing. De ville også ha en ledelse som mer imøtekommende og ytret ønske om mer tid til samarbeid.

Utdanningsdirektoratet (2007b) viser til at skolen bør være en «lærende organisasjon», i dette ligger det at skolen skal tilpasse seg miljøet rundt og endre seg etter behov, de ansatte ved skolen har relativt like oppfatninger om sentrale elementer. Det er også en forutsetning at organisasjonen utvikler kunnskap, kvaliteten på kunnskapen vil gi utslag for skolens effektivitet. Et siste viktig element for å være en «lærende organisasjon» er at skolen kan tilegne seg kunnskap fra erfaringer og nyttiggjøre seg disse.

En av pedagogene ytret at handlingsplaner ikke hadde betydning for det arbeidet hun utførte. Andre visste ikke hva handlingsplaner var eller var usikre på hvor vidt skolen de jobbet ved hadde slike planer. Dette er noe som overrasker oss, vi tenker at pedagoger selv har et ansvar for å sette seg inn i skolen planer og aktivt ta stilling til det som står i disse. Dette er et ansvar hver enkelt pedagog har og må følge opp. Men det vil også være et spørsmål om hvor vidt skolen som organisasjon legger til rette for samarbeid, utnyttelse av kunnskap og hvordan det reflekteres og evalueres rundt skolens praksis. Skolen har et ansvar for å legge til rette for at den kunnskapen som besittes kommer til syne i praksis, vi er her inne på skapelsen av en «Lærende organisasjon» (Utdanningsdirektoratet 2007b). Vår oppfatning er som sagt at pedagogene selv har et ansvar for å holde seg oppdatert på blant annet skolens handlingsplaner. Men vi stiller spørsmålsteget rundt hvor tydelig skoleledelsen har vært på at dette er et krav som stilles og dermed bevisstgjort pedagogene rundt eget ansvar på dette området.

Pedagogene vi intervjuet ønsket mer kursing, de sa behovet for kompetanseheving var stort. De ønsker både kompetanse generelt og mer spesifikt på enkelt elever. Nordahl og Hausstatters (2009) rapport som gjennomgikk spesialundervisning og evaluerte kunnskapsløftet viser til at det ikke har blitt en reduksjon av spesialundervisning, til tross for at dette var en politisk målsetting. 20 prosent av elevene i undersøkelsen hadde en spesifikk vanske. Det har vært en felles forståelse at betydningen av tidlig intervensjon er svært viktig, rapporten påpeker imidlertid at mange ikke blir fanget opp så tidlig som de burde og at den første spesialpedagogiske støtten først kommer etter flere år på skolen. Kunnskapsløftet har med andre ord ikke ført til at en større andel elever blir fanget opp tidlig.

### **5.2.5 Spesialavdelingen og dens funksjon**

Både barneskolen og ungdomsskolen påpeker at samarbeid på flere arenaer er en utfordring. Alle pedagogene på barneskolen trakk frem samarbeid med ledelsen som en utfordring, en av pedagogene ved ungdomsskolen trakk dette frem i denne sammenheng. Problematikk i forhold til bemanning var også under dette temaet en gjenganger på både barneskolen og ungdomsskolen.

Det er opp til den enkelte pedagog både på barneskolen og ungdomsskolen og formidle informasjon om enkeltelever til klassen og bidra til gjensidig kjennskap. Både barneskolen og ungdomsskolen påpeker utfordringer knyttet til multifunksjonshemmede knyttet til fysisk plass. Pedagoger i både barneskolen og ungdomsskolen gir uttrykk for at de ikke føler seg som en del av resten av skolen, de føler seg utenfor og lite inkludert. Pedagogene på både barne- og ungdomsskolen viser til at samarbeidet innad på spesialavdelingen er godt. Ungdomsskolen opplever spesielt samarbeidet på teamene som givende.

På nettsiden til både barneskolen og ungdomsskolen fremkommer det at spesialavdelingene gir et tilrettelagt opplæringstilbud til barn med spesielle behov, alle elever har tilhørighet til en studiegruppe og storklasse som alle elever på skolen. Hvordan opplæringen blir organisert er avhengig av elevenes behov og forutsetninger. Det kan være tilpasset undervisning innenfor storklassens ramme, i en liten gruppe eller i en til en situasjon (skolens nettsider). Det kan se ut til at skolen intensjon kan være utfordrende for pedagogene å gjennomføre i praksis på begge skoler. I evalueringen av Kunnskapsløftet gjennomført av Nordahl og Hausstätter (2009) kommer det frem at kommunene har forskjellig syn på hva som er spesialscole og hva som er spesialgruppe. Dette er problematisk i forhold til synet man har på hva inkluderende og segregerte opplæringstilbud innebærer. Nordahl og Hausstätter konkluderer med at Kunnskapsløftet indirekte kan brukes til å legitimere ulike segregerte opplæringstilbud lokalt i de ulike kommunene. Hvordan man forstår inkludering blir tolket ulikt lokalt da Kunnskapsløftet kun legger føringer i forhold til begrepet.

Flere pedagoger påpekte utfordringer knyttet til skoleledelsen. En undersøkelse som det blir henvist til i Stortingsmelding nr. 19 (2009-2010) konkluderer med at i de tilfeller der skoleledelsen har fokus på relasjoner, det pedagogiske arbeidet og skolens kjernevirksomhet er læringsutbytte til elevene større. Det er rektor som har det overordnede ansvaret både faglig, pedagogisk og administrativt. Det er egne regler for hvor mye tid skoleledere skal benytte i arbeid med administrativ ledelse i forhold til pedagogisk ledelse.

Vi mener at pedagogene har et ansvar for å få samarbeid med kontaktlærere og ledelse til å fungere, samtidig ser vi at dette kan oppleves som utfordrende når de opplever kommunikasjonsvansker med ledelsen, samt at tiden ikke strekker til. Skolen sitter med det overordnede ansvar i forhold til hvordan organiseringen foregår. Norsk skole har i lang tid hatt store utfordringer med å benytte seg av de ansattes kunnskap og utnytte denne på en god



måte. Skolen nytter seg muligens ikke optimalt av ressursene som er til rådighet for å gjøre skolen til en optimal læringsarena (Utdanningsdirektoratet 2007b). Pedagogene nevner gjentatte ganger og i flere sammenhenger tiden som en utfordring som går igjen, kan det være at tiden hindrer både samarbeid og deling av kompetanse? Er det så mye som skal dokumenteres og organiseres at man verken har tid eller ressurser til å gjøre det lille ekstra som skal til for å besitte mer kunnskap om skolen som organisasjon, samt i større grad legge til rette for den enkelte elev så optimalt som mulig? Kan vanskene knyttet til tid og kompetanse være noe som må løses ved at den enkelte pedagog tar mer ansvar, samt at skolen er mer klare på hva som kreves og hvordan tiden bør benyttes?

## 6. AVSLUTNING OG KONKLUSJON

Vi vil i dette kapitlet vise til hovedtyngden i de funnene som har fremkommet under arbeidet med vår undersøkelse, sett i lys av studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Vi vil også komme inn på hva som kunne vært aktuelt å se på dersom man skulle forsket videre.

Barneskolen og ungdomsskolen hadde ulik opplevelse av hvorvidt det var rom for mangfold ved deres skole. Hovedvekten av pedagogene ved barneskolen opplevde at det ikke var rom for mangfold, mens ungdomsskolen hadde en opplevelse av at det var rom for mangfold i forhold til tilpasset opplæring og inkludering ved deres skole. Pedagogene i undersøkelsen ved begge skoler viste til at samarbeid var en utfordring, både samarbeid med klasselærere og ledelsen. Pedagoger ved begge skoler hadde også en opplevelse av ikke å være inkludert i skolefellesskapet for øvrig. En av pedagogene beskrev hverdagen på spesialavdelingen som å være i en egen boble. Som en annen av pedagogene eksemplifiserer har det forekommet at en elev får beskjed om å gå ut av klassen fordi han/hun lager for mye lyd, dette impliserer at det ikke er rom for mangfold. Pedagogene som jobber i spesialavdelingen fortalte at de måtte være sammen med sine elever til en hver tid av hensyn til eleven, dette gjorde det vanskelig å legge til rette for eksempelvis samarbeid og kontakt med de andre pedagogene på den aktuelle skolen.

Vi tenker at ledelsen ved skolen bør ha tydelige føringer for hvordan man skal jobbe med mangfold ved sin skole, og pedagogene på sin side må sette seg inn i aktuelle styringsdokumenter for å vite hvordan det forventes at man skal benytte seg av disse i skolehverdagen. Felles møtetid er en arena hvor dette kan gjennomgås og jobbes med slik at alle ansatte i skolen kan få god oversikt. Vi ser det som viktig at skolen er klar på sine forventninger til pedagogenes arbeid. Det er viktig at begrepene er gjennomgått og målene er klare og at pedagogene vet hvilke arbeidsmåter de skal benytte for å nå skolens målsetting i forhold til mangfold, inkludering og tilpasset opplæring.

Pedagogene har en ganske lik oppfattelse av hva inkludering innebærer, for mange er det at elevene er sammen med klassen sin. Samtidig blir elevenes subjektive følelse av det å være inkludert trukket frem. Pedagoger ved begge skoler vektlegger tid, plass og resurser som en utfordring i hverdagen. Pedagogene ved barne- og ungdomsskolen hadde også en relativt lik oppfattelse og erfaring av hva tilpasset opplæring innebar. De så på tilpasset opplæring som

tilrettelegging for den enkelte elev og det å ta utgangspunkt i elevenes forutsetninger som viktige aspekter. Vi ser av vår undersøkelse at pedagogene i barneskolen forventer mer av sine kollegaer enn i ungdomsskolen, som selv tar mer initiativ til kontakt med sine kollegaer for å tilrettelegge for arbeid som fremmer tilpasset opplæring og inkludering. Det ser ut som det er flere rutiner som følges opp i ungdomsskolen enn i barneskolen, her sørger pedagogene i større grad for å holde seg oppdatert og for å få informasjon som er nyttig for deres arbeid. Tid til samarbeid er noe som alle pedagogene fremhever og ser på som viktig for å kunne gjennomføre både inkludering og tilpasset opplæring i skolehverdagen. I ungdomsskolen hevder en pedagog at det er satt av en halv time i uken til samarbeid mellom spesialpedagog og kontaktlærer for å fremme inkludering og tilpasset opplæring. Til tross for dette ser vi at pedagogene som arbeider i ungdomsskolen har ulik oppfatning av hvordan samarbeidstiden er organisert, og om de opplever at det er avsatt tid til samarbeid i det hele tatt. I barneskolen finner vi at det ikke er satt av tid til samarbeid mellom spesialpedagog og kontaktlærer. I barneskolen er det opp til pedagogene selv å finne tid til samarbeid.

Samtlige pedagoger i undersøkelsen viste til at det var behov for kompetanseheving, dette var likt på både barneskolen og ungdomsskolen. De ønsket både generell kursing og mer spesifikk kompetanse knyttet til utfordringer hos enkeltelever, de hevder dette vil skape et bedre utgangspunkt for tilrettelegging for den enkelte. Pedagogene hadde noe ulik opplevelse av hvorvidt det var samsvar mellom teori og praksis i deres skolehverdag, hovedtyngden av informantene mente at det var utfordringer i spriket mellom hva som kommer frem i teorien og hva man kan utøve i praksis. Pedagogene ved barneskolen så større utfordringer i forhold til dette enn hva pedagogene ved ungdomsskolen ga uttrykk for.

I forhold til kartlegging av elever var det liten forskjell på pedagogenes opplevelse ved de to skolene, hovedtyngden av pedagogene ved begge skoler hevdet det var opp til den enkelte pedagog hva og hvordan det skulle kartlegges. Pedagogene ved ungdomsskolen hadde bedre kjennskap til handlingsplaner ved skolen enn pedagogene ved barneskolen hadde. Bare en av pedagogene ved ungdomsskolen visste imidlertid hva handlingsplanen omhandlet, de resterende tre hadde kjennskap til at skolen hadde disse planene og at de lå tilgjengelig.

Flere av våre informanter påpeker at det er flere elever som kunne hatt spesielt godt utbytte av den type organisering som er ved de undersøkte skolene. De forteller at det er mange elever med så store helseproblemer at de ikke har utbytte av å være med klassen sin og at de elevene

som er i «gråsonen» ikke får plass da det kun er de «svakeste» elevene som kommer inn.

## **6.1 Konklusjon på problemstilling**

Vi valgte vår problemstilling på grunnlag av et ønske om å få innsikt i pedagogenes opplevelse og erfaringer i praksisfeltet med fokus på inkludering og tilpasset opplæring.

Vår problemstilling er:

*Hvilke opplevelse har pedagogene av mangfold ved deres skole i forhold til inkludering og tilpasset opplæring?*

For å besvare denne problemstillingen har vi følgende forskningsspørsmål:

- Hva tenker pedagogene om inkludering ved sin skole?
- Hvilke erfaringer har pedagogene med tilpasset opplæring?

Pedagogene hadde forskjellig opplevelse av hvor vidt det var rom for mangfold ved deres skole. Tre av fire pedagoger ved barneskolen ytret at det ikke var rom for mangfold ved deres skole, mens tre av fire pedagoger ved ungdomsskolen hevdet at ved deres skole var det rom for mangfold. De pedagogene som ga uttrykk for at det ikke var rom for mangfold begrunnet dette med dårlig samarbeid med ledelsen og øvrige lærere ved skolen. De følte at spesialavdelingen ikke var inkludert i skolen forøvrig, og at deres elever ved spesialavdelingen tidvis ikke fikk delta i fellesskapet på lik linje med øvrige elever ved skolen. Dette fører i følge pedagogene med seg at elevene ikke blir inkludert ved deres skole, pedagogene henviser til problemer med å inkludere elevene i klassene sine på grunn av mangel på elementer som samarbeid, tid, rom og bemanning. De samme elementene førte med seg utfordringer med tilpasset opplæring, noen av pedagogene hadde erfart at forutsetningene for å legge til rette for god tilpasset opplæring ikke var tilstede ved deres skole.

Pedagogene som hevdet at det var rom for mangfold ved deres skole trakk frem at det var rom for å være annerledes ved deres skole og at de opplevde at eleven hadde en følelse av å være inkludert. Pedagogene hadde en overvekt av positive erfaringer knyttet til at elever fra spesialavdelingen hadde en reel tilknytning til sin klasse. Noen av disse pedagogene ytret også at de møtte utfordringer i forhold til tid, rom og samarbeid. Dette var imidlertid ikke så dominerende at det førte til at pedagogene ikke opplevde at elevene ble tilsidesatt.

Pedagogene hevdet at de hadde en opplevelse av at elevene var inkludert ved skolen, både på spesialavdelingen og skolen for øvrig. Disse pedagogene hadde erfaringen som tilsa at det var rom for å legge til rette for tilpasset opplæring og at dette fungerte i praksis i forhold til spesialavdeling og ordinærskole sett under ett.

Det kan på bakgrunn av dette konkluderes med at pedagogene synes å ha ulike opplevelser av mangfoldet ved deres skole i forhold til inkludering og tilpasset opplæring. Halvparten av pedagogene hadde en opplevelse av at det var rom for mangfold i forhold til inkludering og tilpasset opplæring, den resterende halvparten ytret det motsatte. En overvekt av pedagogene ved ungdomsskolen opplevde at det var rom for mangfold knyttet til inkludering og tilpasset opplæring ved deres skole, hovedvekten av pedagogene ved barneskolen ytret for det motsatte. Vi ser at det i dag er et stort spenn mellom ideal og praksis, og slik har det vært over en lang periode. Ut i fra våre analyser som våre informanter gir ser vi at rom for mangfold varierer i svært stor grad. Det er i stor grad ikke rom for mangfold, det er bare fine ord. Dette får igjen konsekvenser for elever med særskilte behov. Som helhet ser vi at skolene må jobbe lokalt for å finne løsninger som kan fungere i praksis og som er gjennomførbare. Ut i fra vår analyse ser vi at det er gode grunner til å organisere deler av spesialundervisningen slik det er gjort ved de undersøkte skolene. Men vi ser også at det er varierende syn på hvilke elever som bør få et slikt tilbud, spesielt med tanke på hvem elever som kan ha utbytte av å være inkludert i ordinær klasse.

## **6.2 Implikasjoner for videre forskning**

Resultatene som vi kom frem til i denne studien er på bakgrunn av vårt teoretiske utgangspunkt, datamaterialet som vi har samlet inn og vår erfaring som forskere. Det kan hende resultatene hadde sett annerledes ut dersom vi hadde intervjuet flere pedagoger.

Vi ser at pedagogene kan oppleve begrepene mangfold, tilpasset opplæring og inkludering som noe komplekse og tidvis for teoretisk relaterte og vanskelige å overføre til det praktiske arbeidet i skolehverdagen. Begrepene kan tolkes noe ulikt, og det er ikke fastsatte fasitsvar som viser hvordan de skal brukes i praksis. Vi tenker at dette styrker viktigheten av skolens bevissthet i forhold til arbeidet med disse begrepene. Skolen bør være klare når det gjelder begrepenes innhold, målet med dem og hvordan man skal arbeide i praksis for å kunne oppnå en skole med rom for mangfold, tilpasset opplæring og inkludering.

Det kunne vært spennende og aktuelt å gjøre en mer omfattende studie hvor man intervjuet allmennpedagoger ved de undersøkte skolene, samt foresatte og elever som går i spesialavdelinger. Sannsynligvis vil det kunne gi en fyldigere informasjon om hvordan mangfoldet oppleves ved de aktuelle skolene, samt hvordan opplevelsen av begrepet inkludering og tilpasset opplæring forstås og erfares.

## Litteraturliste

**Arnesen, A.L.** (2004). *Det pedagogiske nærvær. Inkludering i møte med elevmangfoldet*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.

**Arnesen, A.L.** (2012). *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglig praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

**Askildt, A. og Johansen, B.** (2008). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling i Norge. I Befring, E. og Tangen, R. (red). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag (s. 74-109).

**Bachmann, K. og Haug, P.** (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.

**Befring, E.** (2008). Spesialpedagogikk: problemområder, perspektiver og tilnærming. I Befring, E. og Tangen, R. (red). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag (s. 45-72).

**Bjarnason, D.S.** (2010). Gjennom labyrinten: hva er (spesial)pedagogikk i et inkluderende miljø? I Reindal, S. M. og Hausstatter, R. S. (red). *Spesialpedagogikk og etikk. Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget (s. 72-99).

**Bråten, I.** (red). (2011). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

**Dalen, M.** (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

**Forskningsetiske komiteer (NESH).** (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teknologi*. URL: [http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20\(2006\).pdf](http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20(2006).pdf). (Lesedato: 14.01.13).

**Fasting, R., Nes, K og Solli, K-A** (under utgivelse). Tilpasset opplæring: Er det mulig å enes om en forståelse? *Artikkel innsendt for publisert mars 2013*.

**Hedergaard-Sørensen, L.** (2012). *Beskyttet eller inkludert – en falsk modsætning. En undersøgelse af specialklasserækken på en folkeskole.* Aarhus: Aarhus Universitet, Institut for uddannelse og pædagogik (DPU).

**Jelstad, J og Holterman S.** (2012). Den ekskluderende skolen. *Utdanning.* Nr 15 2012. (s. 14–19).

**Kirkebæk, B.** (2010). *Almagt og afmagt. Specialpædagogikkens holdninger, handlinger og dilemmaer.* København: Akademisk forlag.

**Kirkebæk, B. og Simonsen, E.** (2009). Handikaphistoriske temaer- utfordringer i dag. I Befring, E. og Tangen, R. (red). *Spesialpedagogikk.* Oslo: Cappelens Forlag (s. 91-108).

**Kleven, T.A., Hjordemaal, F. og Tveit, K.** (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode.* En hjelp til kritisk tolkning og vurdering. Oslo: Unibup.

**Kunnskapsløftet.** (2006). *Læreplanens generelle del.*

URL: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Innleiing/> (s. 1-2). (Lesedato: 24.10.12).

**Kvale, B. og Brinkmann, S.** (2009). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal Akademiske.

**Larsen, M.S. m.fl.** (2012). *Effekt og pedagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen. Forskningskortlægning.* København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning IUP, Aarhus Universitet.

**Nilsen, S.** (2008). Spesialundervisning i grunnskolen som ledd i tilpasset og inkluderende opplæring. I Befring, E. og Tangen, R. (red). *Spesialpedagogikk.* Oslo: Cappelens Forlag (s. 509-530).

**NOU.** (1994). *Kompetanseutvikling i arbeidet for psykisk utviklingshemmede*

URL:<http://www.regjeringen.no/nb/dep/ad/dok/nouer/1994/nou-1994-8.html?id=139439>

(Lesedato: 05.01.13).



- NOU.** (2009). *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Nordahl, T. m.fl.** (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørk AS.
- Nordahl, T. og Dobson, S.** (2009). «Forskning og praksis – en introduksjon til utviklingsarbeid i skolen» I Nordahl, T. og Dobson, S. (red). *Skolen og elevenes forutsetninger*. Vallset: Oplandske bokforlag. (s. 9- 19).
- Nordahl, T.** (2009). «Realisering og resultater av tilpasset opplæring i grunnskolen» I Nordahl, T. og Dobson, S. (red). *Skolen og elevenes forutsetninger*. Vallset: Oplandske bokforlag. (s. 193-211).
- Ogden, T.** (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendals Norske Forlag AS.
- Olsen, H.M.** (2010). Inkludering: Hva, hvordan og hvorfor. *Bedre Skole* nr. 3 2010. (s. 58-63).
- Overland, T.** (2009). *Forebygging av skoleskulk*. Kompendium, Sosiale og emosjonelle vansker – artikkelsamling, Høyskolen i Østfold.
- Overland, T.** (2007). *Skolen og de utfordrende elevene*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Persson, B.** (2007). *Elevers ulikheter og spesialpedagogisk kunnskap*. Stockholm: Liber AB.
- Reindal, S. M.** (2010). Dilemmaer om ulikhet: forskjellighet sett i lys av kapabilitetstilnærmingen som grunnlag for spesialpedagogisk virksomhet. I Reindal, S. M og Hausstatter, R. S. (red). *Spesialpedagogikk og etikk*. Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter. Kristiansand: Høyskoleforlaget (s. 116-132).
- Ringdal, K.** (2009). *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

**Skogen, K.** (2008). Skoleledelsens plikter og utfordringer. I Befring, E. og Tangen, R. (red). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelens Forlag (s. 710-726).

**Solli, K.-A.** (2010). *Inkludering og spesialpedagogiske tiltak-motsetninger eller to sider av samme sak?* Tidsskriftet FoU i praksis, 4 (1). (s. 27-45).

**Sorkmo, J.** (2010). Siste epoke i mer enn 100 års statlig spesialpedagogikk.

URL: [http://www.statped.no/Global/5\\_Om\\_Statped/Statpeds\\_historie/Stateds%20historie.pdf](http://www.statped.no/Global/5_Om_Statped/Statpeds_historie/Stateds%20historie.pdf)  
(Lesedato: 14.10.12).

**St.meld.nr 6.** (2012-2013). *En helhetlig integreringspolitikk, mangfold og fellesskap*. URL:  
<http://www.regjeringen.no/pages/38098840/PDFS/STM201220130006000DDDPDFS.pdf>  
(Lesedato: 15.03.13).

**St.meld. nr. 18.** (2010-2011). *Læring og fellesskap*. URL:  
<http://www.regjeringen.no/pages/16246827/PDFS/STM201020110018000DDDPDFS.pdf>  
(Lesedato: 15.03.13).

**St.meld. nr. 16.** (2006-2007). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. URL:  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-/6/3/4.html?id=441463>. (Lesedato: 12.03.13).

**St.meld.nr.19.** (2009-2010). *Tid for læring*. URL:  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2009-2010/Meld-St-19-20092010/2/2/1.html?id=608029> (Lesedato: 30.03.13).

**Sæthre, J.** (2010). Livskvalitet – et mulig grunnlag for å legge til rette og å evaluere (spesial)undervisning i en inkluderende skole. I Reindal, S. M & Hausstatter, R. S. (red). *Spesialpedagogikk og etikk*. Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter. Høyskoleforlaget (s. 133-149).

**Skaalvik, E.M. og Skaalvik, S.** (2005). *Skolen som læringsarena selvopppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: universitetsforlaget.

**The Salamanca statement and framework for action on special needs education.** (1994).

URL: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF) (Lesedato: 18.10.12).

**Utdanningsdirektoratet.** (2007a). *Dokumentasjon om elever/lærlinger/lærekandidater med spesialundervisning*. Rapport fra Utdanningsdirektoratets arbeidsgruppe 2007. URL:

[http://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/intern\\_rapport.pdf](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/intern_rapport.pdf) (Lesedato: 15.03.13).

**Utdanningsdirektoratet.** (2007b). *En lærende skole*. URL:

[http://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/Artikkelstafett/Skoler\\_i\\_utvikling.pdf](http://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/Artikkelstafett/Skoler_i_utvikling.pdf) (Lesedato: 30.03.13).

**Utdanningsdirektoratet.** (2009). *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. URL:

[http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Veiledn\\_Spesialundervisn\\_2009.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Veiledn_Spesialundervisn_2009.pdf?epslanguage=no)  
(Lesedato: 22.02.13).

**Utdanningsforbundet.** (2010). *Tallenes tale*. URL:

[http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Pdf-filer/Publikasjoner/Temanotat/Temanotat\\_2010\\_02.pdf](http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Pdf-filer/Publikasjoner/Temanotat/Temanotat_2010_02.pdf). (Lesedato: 25.01.13).

**Lovdata.no.** *Kapittel 5. Spesialundervisning*. URL: <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-006.html> (Lesedato: 15.12.12).

# VEDLEGG 1

## INTERVJUGUIDE

**En studie av pedagogers opplevelse av spesialundervisning ved en barneskole og en ungdomsskole. Utgangspunktet for dette intervjuet er problemstillingen:**

*Hvordan opplever pedagogene mangfoldet ved deres skole i forhold til inkludering og tilpasset opplæring?*

Er det rom for at spesialpedagogikk og allmennpedagogikk kan samkjøres og føre til en inkluderende praksis?

### Intervjuguide

Takk for at du vil være med på et intervju i forbindelse med studie av pedagogers opplevelse av spesialundervisning ved din skole. Nedenfor vil du se et utgangspunkt for spørsmål jeg ønsker å ta opp i intervjuet. Det er ikke sikkert at vi kommer til å vektlegge alle spørsmål like mye, underveis i intervjuet finner vi kanskje noen underspørsmål vi ønsker å snakke mer om enn andre.

#### 1. Generelle innledende spørsmål:

- Kan du si noe om din pedagogiske bakgrunn? Utdanning/ erfaring.
- Er du ansvarslærer?
- Hvor mange elever har du ansvaret for?

#### 2. Mangfold:

- Er det rom for mangfold ved din skole?
- Hvordan opplever du mangfoldet ved din skole?
- På hvilken måte er det rom for mangfold, evt ikke rom for mangfold?

#### 3. Inkludering:

- Hvordan forstår du begrepet inkludering?
- Har du noen eksempler på hvordan inkludering kan fungere best mulig?
- Kan du peke på noen utfordringer du opplever ved skolen i forbindelse med inkludering?
- Tror du at dine elever føler seg inkludert i skolen de går på?
- Hva mener du er viktige faktorer for at en elev skal føle seg inkludert i skolen?

- Er det rom for at spesialpedagogikk og allmennpedagogikk kan samkjøres og føre til en inkluderende praksis ved skolen du arbeider? Har du forslag til hvordan en slik samkjøring eventuelt kan fungere sammen?
- På hvilken måte bidrar du til samarbeid med kontaktlærerne for å få til en inkluderende praksis?

#### **4. Tilpasset opplæring:**

- Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring?
- Har skolen en felles forståelse i forhold til tilpasset opplæring?
- Hva er din opplevelse i forhold til skolens arbeid med tilpasset opplæring?
- Hvordan mener du skolen bør være for å fremme tilpasset opplæring og læring for elevene?
- Kan du peke på noen utfordringer du opplever med tilpasset opplæring?
- Tror du at dine elever opplever at de får tilpasset opplæring?

#### **5. Pedagogisk kompetanse:**

- I hvilken grad opplever du at det er behov for kompetanseheving for pedagogene, både spesialpedagogikk og allmennpedagogikk?
- Hvilke utfordringer møter du mellom teori og praksis? (du har en visjon om hva tilpasset opplæring er og når en skal praktisere det?).
- Har du kjennskap til om skolen du jobber på har handlingsplaner eller lignende som har betydning for deg i praksis?

#### **6. Spørsmål knyttet til spesialavdelinger og dens funksjon:**

- Hvordan er systemet for kartlegging av elevene som går i spesialavdelingen?
- Synes du skolen fungerer slik den er tenkt med en tilknyttet spesialavdeling?
- Hvem samarbeider dere med og hva er grunnlaget for dette samarbeidet?
- Hvordan synes du skolen skal være for at den skal være et godt sted for elever å lære?
- Hva er din vurdering av hvordan elevene har det i friminuttet på skolen, og i samvær med de andre elevene?
- Hva er det viktigste som kan gjøres for at dine elever skal trives og ha det på skolen?
- På hvilken måte bidrar du til at elevene i klassen får kjennskap til elevene som går på spesialavdelingen?

- Hvordan mener du at elevene skal bli kjent med hverandre på tvers av klassen og spesialavdelingen?
- Er det noe du opplever som svært positivt ved ditt arbeidssted i forhold til de temaer vi har tatt opp, som du vil si fungerer veldig bra? Hva burde vært gjort annerledes?
- Hvordan praktiserer du tilpasset opplæring for dine elever på spesialavdelingen?
- Hva oppfatter du som viktig på en spesialavdeling?
- Er det noe vi ikke har snakket rundt, som du ønsker å si noe om?

## VEDLEGG 2

### FORESPØRSEL TIL REKTOR.

Vi ønsker å gjennomføre en undersøkelse av pedagogers opplevelse av spesialundervisning ved din skole. Fokuset for vår masteroppgave er pedagogers opplevelse av arbeidet med tilpasset opplæring og inkludering ved to skoler som har tilhørende spesialavdeling. Formålet med studiet er i hovedsak å kunne studere praksisfeltet, og få pedagogenes stemme frem, samt bidra til økt forståelse av pedagogenes hverdag og få innsyn i kvaliteten på opplæringen som blir gitt.

Gjennom intervjuene ønsker vi å stille spørsmål om;

- Hvordan pedagogene opplever mangfoldet ved sin skole?
- Hvordan forstår pedagogen begrepet inkludering og tilpasset opplæring?
- Er det rom for at spesialpedagogikk og allmenpedagogikk kan samkjøres og føre til en inkluderende praksis ved skolen de arbeider?
- Synes pedagogen skolen fungerer slik den var tenkt med en tilknyttet spesialavdeling?
- Hvordan synes de skolen skal være for at den skal være et godt sted for elever å lære?
- Hva mener pedagogen er viktige faktorer for at elever fra spesialavdelingen skal føle seg inkludert i skolen?
- På hvilken måte bør skolen/pedagogene tilrettelegge for at hver elev skal få tilpasset opplæring?
- Hva mener pedagogen skal til for at spesialpedagogikk og allmenpedagogikk skal kunne fungere sammen på sin skole?

Ved prosjektets slutt vil du kunne motta den endelige masteroppgaven.

Prosjektet er godkjent av NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste).

Med vennlig hilsen

Siv Helen H Thorsen og Astrid Wahl

## VEDLEGG 3

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt.

*«Er det rom for mangfold eller er det bare pene ord?»*

#### **Bakgrunn og hensikt.**

Denne undersøkelsen skal handle om deg og dine opplevelser. Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt om dine erfaringer rundt din opplevelse av spesialundervisning ved din arbeidsplass, og hvordan du opplever begrepene inkludering og tilpasset opplæring.

Gjennom intervjuene ønsker vi å stille spørsmål om;

- Hvordan du opplever mangfoldet ved din skole?
- Hvordan forstår du begrepet inkludering og tilpasset opplæring?
- Er det rom for at spesialpedagogikk og allmenpedagogikk kan samkjøres og føre til en inkluderende praksis ved skolen du arbeider?
- Synes du skolen fungerer slik den var tenkt med en tilknyttet spesialavdeling?
- Hvordan synes du skolen skal være for at den skal være et godt sted for elever å lære?
- Hva mener du er viktige faktorer for at elever fra spesialavdelingen skal føle seg inkludert i skolen?
- På hvilken måte bør skolen/pedagogene tilrettelegge for at hver elev skal få tilpasset opplæring?
- Hva mener du skal til for at spesialpedagogikk og allmenpedagogikk skal kunne fungere sammen på din skole?

#### **Hva innebærer forskningsprosjektet?**

Forskningsprosjektet innebærer å delta i et intervju med varighet på ca. en time.

Informasjonen som kommer frem i intervjuene vil deretter bli tolket, analysert og benyttet i vårt forskningsprosjekt. Vi har fått tillatelse og har anledning til å intervju i arbeidstiden. I etterkant av intervjuet kan du få en utskrift av intervjuet dersom du ønsker det.

#### **Mulige fordeler og ulemper.**

Det er opp til deg selv eller ledelsen når intervjuet kan finne sted. Du bestemmer selv hvor intervjuet skal foregå, det må ikke være på arbeidsplassen. Tiden som avsettes til intervju vil foregå i arbeidstiden. Varigheten på intervjuet er beregnet til ca. en time. Din deltakelse er en



mulighet til å si noe om din opplevelse av spesialundervisning ved din arbeidsplass. Du har mulighet til å kunne reflektere over egen praksis, kunne se både muligheter og begrensinger i skolehverdagen.

### **Hva skjer med informasjonen du gir fra deg?**

Dette er en frivillig undersøkelse som bare skal brukes i vår masteroppgave. Alle opplysningene som du gir fra deg vil bli behandlet konfidensielt og anonymt. Opplysningene som kommer frem i undersøkelsen er det bare våre veiledere og vi som har tilgang til. Det er kun dine opplevelser og erfaringer som vil fremkomme i masteroppgaven. Ingen opplysninger om enkeltpersoner eller arbeidssted vil fremgå av oppgaven. Ved prosjektets slutt som er 15.05. 2013, vil alle opplysninger bli makulert. Ingen enkeltpersoner vil bli kjent igjen i masteroppgaven eller i annen rapportering. Det som kommer frem i oppgaven er om den spurte jobber i en ungdomsskole eller i en barneskole. Kommunens navn vil heller ikke være kjent. Når resultatene publiseres er det ikke mulig å identifisere deg. Dersom du ønsker det, kan du når som helst trekke deg fra forskningsprosjektet. Du trenger ikke å oppgi en begrunnelse for hvorfor du eventuelt trekker deg fra deltakelse.

Prosjektet er godkjent av NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste).

Høgskolen i Østfold, Remmen er behandlingsansvarlig for dette forskningsprosjektet.

Vår veileder er;

Kjell Arne Solli,

1. amanuensis

Høgskolen i Østfold, Remmen

1757 Halden

Med vennlig hilsen

Astrid Wahl

Enga 17

3430 Spikkestad

Tlf: 40 07 47 78

Siv Helen H Thorsen

Furutoppveien 33

3440 Røyken

Tlf: 93211207

Dersom du har noen spørsmål rundt intervjuet er det bare å ringe.

Vi tar kontakt med de som ønsker å delta i forskningsprosjektet.

**Jeg ønsker å bli intervjuet:            JA    NEI**

(Sett ring rundt det som passer).

Fylles ut av de som vil være med på intervju.

Navn:

Tlf:

## VEDLEGG 4

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Kjell Arne Solli  
Avdeling for lærerutdanning  
Høgskolen i Østfold  
Remmen  
1757 HALDEN

Vår dato: 10.10.2012

Vår ref:31738 / 3 / MAS

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.10.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

31738

*Er det rom for mangfold eller er det bare pene ord? En studie av pedagogers opplevelse av spesialundervisning ved en barneskole og en ungdomsskole*

Behandlingsansvarlig  
Daglig ansvarlig  
Student

*Høgskolen i Østfold, ved institusjonens øverste leder  
Kjell Arne Solli  
Siv Helen Haga Thorsen*

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

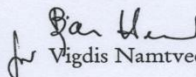
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

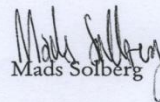
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Mads Solberg

Mads Solberg tlf: 55 58 89 28

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Siv H. H. Thorsen, Furutoppen, 33, 340 Røyken

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uio.no

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 31738

Prosjektet undersøker pedagogers opplevelse av spesialundervisning ved en barneskole og en ungdomsskole.

Utvalget består av 8 pedagoger. Disse rekrutteres gjennom en forespørsel som formidles etter rektor har gitt sin tillatelse.

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes muntlig og skriftlig samtykke basert på muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Høgskolen i Østfold sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 15.05.2013 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.