



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET
MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Mastergrad i spesialpedagogikk

Høstsemesteret, 2014

Åpen

Forfatter: Anne Caroline Gudem

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Anne Nevøy

Tittel på masteroppgaven: Elevers fortellinger om spesialundervisning i grunnskolen

Engelsk tittel: Students voices on special needs education

Emneord:

Elevenes perspektiv

Spesialundervisning

Inkludering

Utdanning

Identitet

Læring

Deltakelse

Sidetall: 71

+ vedlegg: 5

Stavanger, 19.11.2014

Innhold:

Forord.....	4
1. Introduksjon	5
1.1 Studiens formål	5
1.2 Studiens aktualitet	6
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	9
1.4 Avgrensning og avklaring	9
1.5 Rapportens struktur	9
2. Spesialundervisning og inkluderende opplæring	10
2.1 Spesialundervisning i spenningsfeltet mellom inkludering og ekskludering.....	10
2.1.1 Er det eleven eller skolen det er noe «galt» med?.....	12
2.2 Spesialundervisning og utdanningens formål	14
2.2.1 Læring, deltakelse og identitet	17
2.4 Har spesialundervisning en plass i en skole for alle?.....	21
2.4.1 Hvordan arbeide mot en mer inkluderende praksis i skolen?	22
3. Forskningsprosessen	26
3.1 Intervjustudien.....	26
3.1.1. Det kvalitative forskningsintervjuet	27
3.1.2 Utvalg, kontaktetablering og datakonstruksjon.....	28
3.1.3 Analyse av intervjustudien: Narrativer og Diskursanalyse	31
3.2 Studiens vitenskapelige kvalitet	33
3.2.1 Troverdighet og generalisering	33
3.3 Forskningsetiske utfordringer i forhold til utvalg	35
3.3.1 Elevenes samtykkekompetanse	36
4. Elevenes erfaringer fra skolehverdagen og spesialundervisningen.....	40
4.1 Elevene i intervjustudien	40
4.2 Analysen.....	42
4.2.1 «Det er vel for å sørge for at jeg skal få mest mulig med meg...»	43
4.2.2 «Det er litt det å skille seg ut».....	48
4.2.3 «Jeg jobber med det samme, bare litt forenkla»	50
4.2.4 «Jeg liker å være i klassen og alt sånn, men...jeg trenger litt mer hjelp»	55
4.2.5 «Jeg vil jo få en god utdanning»	59

5. Drøfting av funn	62
5.1 Innledning.....	62
5.2 Ambivalensen.....	63
5.3 Forenkla lærestoff og dialogiske arbeidsformer.....	66
5.4 Bidrar spesialundervisningen til en bedre utdanning?	70
6. Avslutning	73
Litteraturliste:	77
Vedlegg 1: Kvittering og prosjektvurdering fra NSD.....	82
Vedlegg 2: Informasjonsbrev til skolen.....	84
Vedlegg 3: Forespørsel til elevene om deltakelse i studien og informert samtykke	85
Vedlegg 4: Informasjonsbrev til foresatte.....	87
Vedlegg 5: Intervjuguide	88

Forord

Å utdanne seg handler om å få ny innsikt og nye perspektiver, og arbeidet med denne masteroppgaven har gitt meg dette. Det har vært en krevende, spennende og lærerik prosess. Det er mange som har bidratt til at denne masteroppgaven har blitt til, og som jeg ønsker å takke:

Først og fremst vil jeg takke de åtte elevene som var villige til å dele sine erfaringer fra sin skolehverdag med meg. Det viktigste fortellingene deres har lært meg er at vi må lytte til elevene i diskusjonen om skolen, vi må tørre å stille kritiske spørsmål til hvordan undervisningen tilrettelegges, og vi må fortsette å jobbe med hvordan vi møter elevers forskjellighet.

Takk til skolelederne som tok seg tid i en travel arbeidshverdag og hjalp meg med å få kontakt med informantene mine.

En stor takk til min veileder Anne Nevøy for tilgjengelighet, inspirasjon og kloke innspill i arbeidet med denne oppgaven.

Takk til Gerd og Kjetil for å tilrettelegge for en arbeidssituasjon som har gjort det mulig for meg å studere deltid i tre år.

Tilslutt vil jeg takke Anna, Selma og Svein som har heiet på meg, og tålt en til tider fraværende mor og kjæreste.

Karmøy, november 2014

Caroline

1. Introduksjon

«Jo nærmere han kom skolen, desto tettere ble strømmen av barn, helt til den presset seg inn gjennom det trange fossestryket i porten, helt til den løste seg opp i det store brusset på plassen, fløt der nye sideelver ut i den. Bare på ett sted hendte akkurat det motsatte. Den store elven skilte ut av seg en arm. En liten barnebekk sildret den andre veien. Hva som hendte med dem som gikk den andre veien? Lenge var det uklart for Jonas. Men han følte at noe ikke var i orden med dem. Der var noe forvorpent og stridig i dette å gå en annen vei, plutselig ved et bestemt hjørne. De gikk ut av menneskeheten, ut av verden. De skilte seg ut. De dro ut av broderskapet, ut av samfunnet og skolen. Der stod et underlig gufs av gråhet og tomhet opp av dem som gikk den andre veien. De hevnet seg på de andre ved å dunste ut en aura av gru og ensomhet» (Bjørneboe, 1976:21)

Utdraget er hentet fra «Jonas» skrevet av Jens Bjørneboe og utgitt i 1955. Boka vakte oppsikt da den ble gitt ut, og tar opp problemstillinger som fremdeles er aktuelle. Elever blir fremdeles marginalisert og ekskludert fra den ordinære undervisningen, og får hele, eller deler av, sin opplæring som spesialundervisning utenfor klassen.

Hvordan erfarer elevene som «går den andre veien» sin skolehverdag? Hva innebærer det å ha spesialundervisning? Tema for denne studien er elever som har spesialundervisning, og hvordan disse elevene erfarer sin skolegang.

1.1 Studiens formål

Som tidligere lærer i ungdomsskolen, og som nåværende spesialpedagog i PP-tjenesten, har jeg lenge vært opptatt av hvordan vi kan sikre et godt opplæringstilbud for alle elever.

Gjennom mitt arbeid treffer jeg elever som møter sosiale og faglige utfordringer i skolen, og mye av arbeidet mitt består av å være i dialog med elever, foresatte og skole om hvordan skolehverdagen best kan legges til rette slik at elevene trives og opplever mestring. Min erfaring er at foresatte, skole og eleven selv ofte har ulike svar på dette. Foresatte ønsker naturlig nok mest mulig hjelp og støtte til eleven, skolen er ofte opptatt av ressurser og organisering, mens elevene ofte har det til felles at de helst ikke vil skille seg ut og ønsker å være som alle de andre. Ønsket om å være som alle andre har i enkelte tilfeller resultert i at elever som har fått vedtak om spesialundervisning nekter å ta i mot denne undervisningen. De

ønsker verken forlate klasserommet, å arbeide med andre læremidler eller gjøre noe annerledes enn de andre elevene i klassen.

Det finnes mye forskning på spesialundervisning, men det er forsket lite på hva elevene som har spesialundervisning synes om denne undervisningen. I rapporten «Utdanning og forskning i spesialpedagogikk – veien videre» (2014) refereres det til ulike spørsmål som bør stilles i den spesialpedagogiske forskningen. Aktuelle spørsmål som nevnes er: Hvordan organiseres og gjennomføres spesialundervisningen? Hva virker for hvem og når? Hvordan oppleves det for elever å motta spesialundervisning?

Formålet med denne studien er å få elevens stemme inn i den spesialpedagogiske forskningen og inn i diskusjonen om spesialundervisning. Studien er basert på åtte elevers fortellinger om hvordan de har erfart spesialundervisning i grunnskolen.

1.2 Studiens aktualitet

Inkludering er et grunnleggende prinsipp i norsk skole. Alle barn og unge skal møtes i en fellesskole som har høy kvalitet og høye forventninger til læring for alle (Meld. St.18 (2010-2011) Læring og fellesskap). Likevel har i overkant åtte prosent av elevene vedtak på spesialundervisning (GSI, 2014). Antallet elever med spesialundervisning har økt siden Kunnskapsløftet ble innført i 2006, og denne utviklingen har kommet til tross for en politisk målsetting om å redusere omfanget av spesialundervisning i skolen. Økt vekt på læringsutbytte med tilhørende krav til vurdering og oppfølging, kan ha bidratt til at behovet for spesialundervisningen har økt (Meld. St.18 (2010-2011) Læring og fellesskap).

I utgangspunktet skal spesialundervisningen hjelpe elever som ikke har, eller kan få, utbytte av den ordinære opplæringen, og som ikke får den undervisningen de trenger for å lære og utvikle seg i skolen. Ifølge Nordahl og Hausttatter (2009) er det imidlertid vanskelig å finne forskning som viser at alle elever har et gjennomgående positivt læringsutbytte av spesialundervisningen, og de stiller en rekke kritiske spørsmål til spesialundervisningen som blir utført i skolen. Forskning viser at elever som har spesialundervisning trives mindre enn andre elevgrupper i skolen. Videre viser forskning at det er store variasjoner mellom skoler i antall elever som har spesialundervisning, og mellom elevgrupper som får spesialundervisning. Av de elevene som får spesialundervisning er det en overvekt av gutter, spesialundervisningen blir ofte knyttet til diagnoser og antall elever med spesialundervisning

stiger jo eldre elevene blir. I tillegg er spesialundervisningen svært ressurskrevende (Nordahl og Hausstätter 2009, Nordahl, 2012).

Når det gjelder trivsel på skolen, viser resultater fra en evaluering av spesialundervisning utført i 2007-2008 at elever som har vedtak på spesialundervisning trives mindre på skolen enn elever med ulike «vansker» som ikke har vedtak på spesialundervisning. I tillegg viser evalueringen at elever med vedtak på spesialundervisning kommer dårligere ut enn andre elever når det gjelder motivasjon, arbeidsinnsats og ulike dimensjoner knyttet til sosiale ferdigheter (Nordahl og Hausstätter, 2009).

Det er store variasjoner mellom skoler når det gjelder hvor mange elever som får spesialundervisning. Det er skoler der 1-2 prosent av elevene får spesialundervisning, og det er skoler der over 20 prosent av elevene får spesialundervisning (Meld. St. 18 (2010-2011)Læring og fellesskap). Dette kan henge sammen med at enkelte skoler kan ha mange elever med særskilte behov, men det kan også henge sammen med hvordan de forskjellige skolene driver den ordinære undervisningen (Nordahl, 2012).

Det er mye som tyder på at andelen elever som mottar spesialundervisning har en sammenheng med den generelle kvaliteten på undervisningen på den enkelte skolen. Skoler som rapporterer om store pedagogiske utfordringer tilbyr generelt mer spesialundervisning enn skoler som har en godt fungerende allmennpedagogikk (Nordahl og Hausstätter, 2009). Det kan derfor stilles spørsmål ved om hvem som har interesse av at det er mye spesialundervisning på en skole. Dersom mange av elevene ikke får utbytte av den ordinære undervisningen, er det elevene som skal få noe annet, eller er det undervisningen som bør endres?

Det er også store variasjoner i hvilke elevgrupper som har spesialundervisning. Ifølge Nordahl (2012) er nesten 70 % av elevene som har spesialundervisning gutter. Ut i fra utviklingspsykologi og medisinsk kunnskap er det liten støtte for at gutter har behov og forutsetninger som skulle tilsi et slikt omfang av spesialundervisning i skolen. Forskning viser imidlertid at gutter skårer klart dårligere enn jenter både når det gjelder faglig og sosialt utbytte i skolen, og det kan tyde på at den ordinære undervisningen gir jentene bedre muligheter for læring enn guttene.

Nordahl (2012) viser videre til forskning som hevder at det primært er elever med spesifikke diagnoser som får spesialundervisning. Tilknytningen mellom diagnose og

spesialundervisning er ikke i samsvar med opplæringsloven, der det heter at det er manglende utbytte av den ordinære opplæringen som skal utløse rett til spesialundervisning (Nordahl, 2012).

I tillegg til variasjoner mellom kjønn og ulike diagnoser, er det stor variasjon i alder og klassetrinn når det gjelder antall elever som har spesialundervisning. Ifølge Grunnskolens Informasjonssystem (GSI, 2014) er det en jevn økning av andelen elever som har spesialundervisning på alle klassetrinn gjennom hele grunnskolen. Det er nesten tre ganger så mange elever som har spesialundervisning i 10.klasse som i 1.klasse (GSI, 2014). Dette er problematisk av to grunner. For det første har det over lang tid vært et mål at elever med faglige utfordringer i skolen skal få tidlig hjelp, og at dette skal forebygge for senere problemer. Økningen av spesialundervisning jo lenger opp i skoleløpet elevene kommer, viser at målsettingen om tidlig innsats ikke blir realisert gjennom spesialundervisningen. For det andre er det problematisk at elever som først får spesialundervisning på ungdomsskolen, kan ligge så langt etter og har opplevd så mange nederlag i skolesammenheng, at spesialundervisningen ikke kan gi de ønskede resultater (Nordahl, 2012).

Spesialundervisningen krever mye ressurser i skolen, og spesialundervisningen og de støttefunksjonene som er bygd opp i tilknytning til den, koster samfunnet om lag 9 milliarder kroner per år (Nordahl, 2012:13). Dette impliserer at spesialundervisningen binder opp mye av skolens undervisningsressurser som bare kommer noen få elever til gode.

Utdanningsforbundet var nylig bekymret for fordelingen av penger til spesialundervisning i Osloskolen, hvor det viser seg at skoler på vestkanten får mer penger per elev med vedtak på spesialundervisning, enn skolene på østkanten, til tross for at skoler i øst har en prosentvis større andel elever med spesialundervisning. Dette begrunnes med at når det er flere elever som trenger spesialundervisning vil det være kostnadsbesparende å organisere elevene i grupper (Jensen og Løken, 2014). En kan imidlertid stille spørsmål ved om det er økonomi eller elevens individuelle rett på et forsvarlig undervisningstilbud, som da ligger til grunn? Til tross for at det brukes store ressurser på spesialundervisning, er det mye som tyder på at spesialundervisningen har negativ innvirkning på elevenes trivsel og at den har liten effekt på elevenes læring, samtidig som spesialundervisning fører til at enkelte elevgrupper blir stigmatisert og marginalisert. Hva er det som fremdeles gjør at vi tror at spesialundervisning er et rasjonelt svar på å hjelpe elever med skolefaglige utfordringer? Hva mener elevene som har spesialundervisning om denne undervisningen?

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med utgangspunkt i tema for oppgaven, og oppgavens formål, er det utarbeidet følgende problemstilling:

Hvordan erfarer elever som har vedtak på spesialundervisning sin skolegang, og hvordan kan disse erfaringene forklares og forstås i lys av skolens inkluderings- og ekskluderingsprosesser?

For å belyse problemstillingen er det utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

- Hva er elevenes erfaringer med spesialundervisning?
- Hvor har elevene spesialundervisning, og hva gjør elevene når de har spesialundervisning?
- Hvilke tanker har elevene om videre utdanning og fremtiden?

1.4 Avgrensning og avklaring

Studien er utført med et utvalg på 8 elever som har vedtak på spesialundervisning etter § 5-1 i opplæringsloven. Elevene går på forskjellige ungdomsskoler og det er ulike årsaker til hvorfor de har spesialundervisning. Det er elevenes stemme og deres oppfatninger av sin skolehverdag jeg er ute etter, ikke hva systemet rundt har definert som elevenes vansker og rettigheter i forhold til dette.

1.5 Rapportens struktur

Rapporten har seks hovedkapitler. I kapittel 1 presenteres studiens formål og aktualitet, problemstilling og forskningsspørsmål. Kapittel 2 inneholder teoretiske perspektiver som skal gi en innramming og fortolkningsramme for studien. I kapittel 3 redegjøres det for studiens design, beskrivelse og begrunnelse av metodevalg samt beslutninger knyttet til forskningsprosessen og det empiriske materialet. I kapittel 4 presenteres funn fra intervjustudien. Sentrale funn blir drøftet i kapittel 5. Kapittel 6 oppsummerer de viktigste perspektivene fra studien og stiller spørsmålet om en kan tenke annerledes i forhold til spesialundervisning i skolen.

2. Spesialundervisning og inkluderende opplæring

Spesialundervisning er en del av skolens virksomhet og kan ikke forstås isolert fra den ordinære undervisningen, og hva som foregår i skolen som et hele.

I et inkluderende perspektiv er målet en skole for alle, og dette perspektivet utfordrer den tradisjonelle spesialpedagogiske forståelsen av elever med «spesielle behov». For å flytte blikket fra elevers antatte begrensninger for læring til alle elevers muligheter for å lære i skolefellesskapet, er det valgt en teoretisk innramming hvor en ser på spesialundervisningen i forhold til visjonen om inkluderende opplæring.

Inkludering fokuserer på tilstedeværelse, deltakelse og utbytte for alle elever. Inkludering og ekskludering ses som sammenvevde prosesser, og inkludering dreier seg om å hele tiden være i en prosess for å begrense ekskludering (Ainscow og Miles, 2008:20).

Det ligger implisitt en kritikk av spesialundervisningen i det inkluderende perspektivet på utdanning. Ifølge Slee (2011) vil det hindre en utvikling mot en inkluderende skole dersom vi fortsetter å skille mellom ordinærundervisning og spesialundervisning. Slee (2011) skriver at utdanningspolitiske reformer må sammenholde tre kjerneområder: en nytenkning av utdanningens formål, et nytt språk om utdanning og skole, samt kontinuerlig utforskning av hvordan komplekse ekskluderingsstrukturer opererer i skole og samfunn.

Kapittelet er delt inn i fire delkapitler. Først belyses spesialundervisning i spenningsfeltet mellom inkludering og ekskludering (2.1). Deretter kobles spesialundervisning opp mot utdanningens formål (2.2). Tilslutt stilles det spørsmål ved om spesialundervisning kan ha en plass i en skole for alle, og hvordan en kan arbeide mot en mer inkluderende praksis i skolen (2.4).

2.1 Spesialundervisning i spenningsfeltet mellom inkludering og ekskludering

Inkludering relateres til utdanning, og til like muligheter for utdanning for alle. Etter UNESCOs verdenkonferanse i Salamanca i 1994 fikk inklusjon status som global beskrivelse for opplæring (Vislie, 2003). Vislie (2003) viser til Ainscow (2005) og skriver at inkluderende opplæring omtales som et nytt prinsipp, et prinsipp som utfordrer det meste av den nåværende praksis i spesialundervisningen, samtidig som det også representerer en kritikk av den vanlige

undervisningen. Mangfoldet i elevgruppen må møtes med en ny pedagogisk praksis, ikke med en ordinær undervisning for «alle», og spesialundervisning for de som «faller utenfor».

I en forskningsartikkel om inkluderende pedagogikk i praksis, viser Florian og Spratt (2013) til Kozleksi mfl. (2011) som hevder at det har vist seg å være utfordrende å utvikle inkluderende praksiser i skolen, selv om prinsippet om inkludering har stor oppslutning. En av årsakene til dette er at fortolkningen av begrepet inkludering, og hvordan en skal utføre inkludering i praksis, har vært inkonsistent og endret seg over tid (Kozleksi mfl., ref. i Florian og Spratt, 2013).

Ifølge Ainscow og Miles (2008) har den dominerende forståelsen av inkludering handlet om funksjonshemninger og spesielle undervisningsbehov, og hvordan disse elevenes opplæring kan tilpasses innenfor den ordinære undervisningen. Dette perspektivet bidrar til å opprettholde den historiske konstruksjonen av «funksjonshemmede elever» eller «elever med spesielle behov» som et problem en må sette inn tiltak for å løse. For å skape en skole for alle, må en imidlertid skifte fokus og utforske skolens inkluderende og ekskluderende prosesser. Istedenfor å fokusere på «spesielle elevgrupper», må en rette fokus mot utdanning og læring, deltakelse og sosial rettferdighet.

Inkludering dreier seg med andre ord om en nyorientering i utformingen av skolen der det sentrale er alle elevers deltakelse i fellesskapet. Inkludering handler ikke om enkelte elevgrupper, men er en dynamisk prosess som involverer alle elevers skolehverdag og læring på skolen (Florian og Spratt, 2013). Inkludering er imidlertid ikke det samme som å tenke læring og undervisning som identisk for alle elever, men det handler om at skolen og lærere må bruke ulike tilnæringsmåter som skal være tilgjengelig for alle elever i klasserommet, istedenfor å utvikle alternative tilnæringsmåter bare for noen enkelte elever (ibid.).

I den norske skolekonteksten dreier dette seg om å tenke nytt om å ta elever ut av klasserommet for å gi spesialundervisning, og det handler om å realisere prinsippet om tilpassa opplæring i klassens fellesskap. Spesialundervisningen står i spenningsfeltet mellom inkludering og ekskludering, og så lenge elever blir tatt ut av fellesundervisning for å få en annen undervisning et annet sted, blir ekskluderende praksiser opprettholdt i skolen. Målet med denne studien er å undersøke hvordan elever erfarer spenningsfeltet mellom den ordinære undervisningen og spesialundervisningen.

2.1.1 Er det eleven eller skolen det er noe «galt» med?

Debatten om spesialundervisning og den spesialpedagogiske tenkningen som ligger til grunn, springer ut fra to ulike diskurser om hvordan skolen kan romme alle elever. Disse ulike diskursene blir av enkelte benevnt som et kategorialt perspektiv og et systemperspektiv på spesialundervisning. Nevøy (2007) omtaler disse perspektivene som *det individuell-diagnostiske perspektivet* og *det kollektiv-inkluderende perspektivet*. Mens det Individuelle-diagnostiske perspektivet dreier seg om individuelle egenskaper og vansketenkning, handler det kollektivt-inkluderende perspektivet om hvordan fellesskapet kan legge til rette for alles deltakelse.

Innenfor *det individuelle-diagnostiske perspektivet* blir tiltak i form av ekstra støtte og spesialundervisning relatert til eleven sine vansker. Utgangspunktet er en medisinsk/psykologisk forståelse, og eleven forstås atskilt fra, og upåvirket av ytre forhold. Spesialpedagogikk som fag har tradisjonelt hatt et klart individfokus og den individuelle-diagnostiske fagforståelsen har fokusert på elever med funksjonshemminger og elever som avviker fra bestemte normalstandarder.

I motsetning til dette står *det kollektiv-inkluderende perspektivet* hvor individet forstås som aktør, som tenkende og handlende i sosiale, kulturelle og politiske kontekster. Spesielle behov forstås som sosiale konstruksjoner, og istedenfor fokus på patologi og diagnoser, må en fokusere på inkluderende og ekskluderende prosesser innenfor ulike fellesarenaer (Nevøy, 2007).

I samsvar med det det kollektiv-inkluderende perspektivet, retter Thomas og Loxley (2007) blikket mot hvordan skolen gjennom sin virksomhet kan legge til rette for alle elevers deltakelse i fellesskapet. Thomas og Loxley (2007) problematiserer den individorienterte spesialpedagogiske tradisjonen hvor begrepet «særlige behov» knyttes til elevers evner eller antatte egenskaper, og mener at forskjeller mellom elever ikke handler om at elever er ulike og har ulike behov, men forskjeller handler om hvordan ulikheter gjøres relevant i pedagogisk sammenheng. Istedenfor å legge vekt på diagnoser og ulike «lærevansker» i individet, mener de at en må legge vekt på at læring skjer i fellesskap. Ut i fra dette synet kan en hevde at lærevansker ikke dreier seg om fravær av evner, men om fravær av identitet i relasjon til fellesskapet. Sosial avstand og sosial kapital i form av sosiale ulikheter og relativ fattigdom har ødeleggende konsekvenser for barns læring og deltakelse i skolen. Istedenfor å fokusere

på elevers ulikhet, bør utdanningssystemet fokusere mer på hvordan de skal fjerne seg fra marginalisering og ekskludering, og heller fokusere på hvordan skolen kan skape deltakelse i et fellesskap, et fellesskap som evner å gi alle elever tro på at de har muligheter til å lære. «*The message is simple: if context is wrong, learning doesn't happen*» (Thomas og Loxley, 2007:139).

Problemet er imidlertid at skolen, og læreren, synes å ha mistet troen på at den ordinære, allmenne pedagogikken er god nok for elever som av ulike grunner møter vansker i skolesystemet. Løsningen har blitt å sette inn spesialpedagogiske tiltak istedenfor å utvikle og forbedre den ordinære undervisningen. Dette har, ifølge Thomas og Loxley (2007), ført til at vanlige lærere har en oppfatning av at de mangler kompetanse til å undervise elever som blir kategorisert som elever med spesielle behov.

Elever som av ulike grunner lærer saktere enn andre, trenger uansett de samme betingelsene for å lære som alle andre elever. Fremveksten av den spesialpedagogiske tradisjonen har imidlertid gitt et inntrykk av at dette ikke er nok, og at en trenger spesielle prosedyrer og tiltak for å forstå og for å hjelpe barn som blir kategorisert som elever med spesielle behov. Dette fører til at en elev som blir kategorisert som «spesiell» får en ny identitet og en annen posisjon innenfor skolesystemet. Elever blir satt i bås og det skapes grenser mellom det «allmenne» og det «spesielle» som er med på å forsterke forskjelligheten i skolen (Thomas og Loxley, 2007).

Ifølge Nordahl (2012) kan det være i skolens interesse å forklare problemer i skolen gjennom elevenes manglende læreforutsetninger og individuelle vansker, istedenfor å se på skolens undervisning. Sammenhengen mellom skolesystemets funksjon og skolefaglige resultat blir skjult fordi skolen har etablert et spesialpedagogisk system som skal «hjelpe og støtte» elever med ulike vansker. Implisitt innebærer dette at det spesialpedagogiske systemet i like stor grad dekker lærernes og skolens behov (ibid.).

Dersom en tar ut de elevene som ikke «passer inn» og kompenserer for elevenes antatte «mangler» og vansker ved å tilby spesialundervisning, krever dette ingen reorganisering av den ordinære undervisningen. Dette fører til at skolens skille mellom det ordinære og det spesielle blir forsterket, ikke opphevet. En kan derfor stille spørsmål om til hvem sin fordel spesialundervisningen egentlig er? Dersom eleven ikke får utbytte av den ordinære undervisningen, er det eleven som skal få noe annet, eller er det undervisningen som skal endres slik at den passer bedre for elevene?

Haug (2003) mener at samvær, deltakelse, samarbeid og utbytte er sentrale begrep i den inkluderende skolen. Slik skolen er organisert i dag er det ikke alle elever som opplever dette. Haug trekker frem dette som et dilemma, og spør om det er rett at elever skal gå i en skole som ikke sørger for at disse elevene opplever samvær, deltakelse, samarbeid og utbytte. Det er, ifølge Haug (2003), problematisk at skolen gjennom lang tid stadig har tatt nye elevgrupper inn, uten å endre sin virksomhet slik at alle barn kan passe inn i skolen. I dette perspektivet er det forståelig at både foreldre, lærere og politikere ønsker å opprettholde spesialtilbud til elever som har spesielle behov for hjelp og støtte. Dette gjør de fordi de har erfart at disse tilbudene fungerer, samtidig som de har erfart at det ikke fungerer i det ordinære. Dersom skolen endrer seg og legger til rette, er det imidlertid ingen grunn til at «prosjektet inkluderende skole» ikke er gjennomførbart (Haug 2003:93), men det vil kreve en radikal endring av skolen. Dersom det ikke skjer, skriver Haug at han vil være skeptisk til å anbefale at alle barn skal gå i denne skolen (Haug 2003:94).

Et sentralt spørsmål i denne studien er om det er gjort noen tiltak i det ordinære for å legge til rette for elevenes deltakelse, eller om det er spesialundervisningen som er tiltaket for å bedre elevenes læring. Videre er det interessant å stille spørsmål ved hva elevene *gjør* når de har spesialundervisning, og *hvor* de har denne spesialundervisningen. Hva er det som skiller spesialundervisningen fra den ordinære undervisningen? Kunne disse tiltakene blitt satt i gang innenfor den ordinære opplæringen, eller er det slik at tiltakene er så spesielle at de ikke kan realiseres innenfor fellesskapet?

2.2 Spesialundervisning og utdanningens formål

I den norske skolen har elever som ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet rett til spesialundervisning (opplæringsloven § 5-1). Spesialundervisningen skal kompensere for, eller være et tillegg til, den ordinære opplæringen slik at eleven får et utbytte han eller hun ellers ikke ville fått. Spørsmålet er imidlertid hvordan utbytte av opplæringen skal defineres. Skal det kun dreie seg om faglig utbytte, eller har utdanning en verdi i seg selv?

Richard Peters (1973) skriver: «*To be educated is not to have arrived at a destination, it is to travel with a different point of view*». Utdanning er en pågående prosess som handler om å

tilegne seg kunnskaper og ferdigheter som er nødvendige for å delta i det samfunnet en lever i. Ifølge Kunnskapsløftet (2006) er opplæringens og utdanningens mål å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre.

Biesta (2010) skriver at i dagens skole synes utdanningsdiskursen å være dominert av diskusjoner om læring, standardisering, konkurranse og måling av faglig utbytte. De siste 20-årene har det oppstått internasjonale sammenlignende målinger som spiller en sentral rolle i utdanningspolitikken, og gjennom dette også i undervisningspraksisen på skolene.

Konsekvensen av dette er et sterkt fokus på læringsutbytte, mens det har vært lite diskusjon om hva elevene skal lære og hva utdanningens formål skal være (ibid.).

I stedet for et ensidig fokus på hva som er effektiv utdanning i forhold til et smalt definert læringsutbytte, mener Biesta (2010) at det er viktig å stille spørsmål ved hva som er god utdanning og hva formålet med utdanningen skal være. Poenget til Biesta (2010) er ikke at læring i seg selv er uten betydning, men at vi må skille mellom begrepene læring og utdanning. Spørsmål om innhold, formål og relasjoner er det som skiller en generell diskusjon om læring fra en konkret diskusjon om utdanning. Barn og unge kan i utgangspunktet lære overalt, men utdannelse skal sikre at elever lærer spesifikke ting, innenfor bestemte relasjoner og for spesielle grunner (Biesta, 2014).

Den norske sosiologen Slagstad (1998) hevder at utdanning har to hovedoppgaver, eller to grunnleggende motiver. Slagstad benevner disse to oppgavene som det *instrumentelle motivet* og det *identitetsdannende motivet* i utdanningen. Det instrumentelle motivet dreier seg om å få mest mulig kompetanse ut av befolkningen, og innenfor dette motivet vil det være en sterk vektlegging av faglig fokus og elevenes læringsutbytte knyttet til fagene. Det identitetsdannende motivet i utdanningen er knyttet til dannelsen av enkeltindivid og samfunn. Målet er å sette elevene i stand til å møte livet personlig og sosialt. Balansen mellom disse to motivene i opplæringen avgjør i stor grad hvilken skole vi får, og dermed hvilke erfaringer og hvilket læringsutbytte elevene får med seg ut av skolen. I dagens skole ser det ut for at det instrumentelle motivet står sterkere enn det identitetsskapende motivet (Slagstad, 1998).

Biesta (2010) er opptatt av hvordan vi kan få tilbake fokuset på formål og retning i den utdanningspolitiske agendaen. Gjennom å dele utdanningens formål inn i tre overlappende

funksjoner mener han at de sammen utgjør grunnlaget for hva god utdanning bør være. Utdanningen skal, ifølge Biesta, bidra til *kvalifisering, sosialisering og subjektivering*. *Kvalifisering* dreier seg om å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter, forståelse og vurderingsevne som kvalifiserer for samfunnsmessig medborgerskap. I begrepet kvalifisering ligger betydningen av skolens innhold i form av fag. Dette kan sammenholdes med det Slagstad (1998) benevner som det instrumentelle motivet i utdanningen.

I likhet med Slagstad (1998), mener Biesta (2010) at kvalifisering og læring av fag har blitt det sentrale i utdanningen. Hvis vi imidlertid bare definerer skolens funksjon på grunnlag av innhold, ender vi opp med spørsmålet om hvem og hva som skal bestemme hva pensumet skal inneholde. Et pensum kan aldri inneholde all kunnskap, et gitt pensum vil alltid være et utvalg av hva som er mulig å lære, og dette impliserer muligheten for at elever som ikke møter sin erfaringsverden i skolens pensum vil føle seg ekskludert og fremmedgjort. Ifølge Biesta (2010) er det derfor viktig å tenke utdanningens funksjon som noe mer enn bare kvalifisering, men også som sosialisering og subjektivering.

Sosialisering handler om hvordan vi, gjennom utdanning, blir medlem og deltaker i spesifikke sosiale, kulturelle og politiske fellesskap, mens *subjektivering* på mange måter dreier seg om det motsatte av sosialisering, det vil si at en skal settes i stand til å bidra til endringer i den kulturen en er sosialisert inn i. Mens utdanningens sosialiseringsfunksjon bidrar til kontinuitet i kulturer og tradisjoner, dreier subjektivering seg om å utvikle en identitet, å kunne frigjøre seg og være selvstendig i forhold til fellesskapet en blir sosialisert inn i. Graden av subjektivering er knyttet til kvaliteten på utdanningen, og Biesta understreker at «...*any education worthy of its name should always contribute to processes of subjectification that allow those being educated to become more autonomous and independent in their thinking and acting*» (Biesta 2009:41).

Subjektiveringsfunksjonen i utdanningen er et viktig bidrag til demokratisering og dannelse av samfunnet, ved at elevene skal settes i stand til å delta og bidra til endringer, ikke bare sosialiseres inn i samfunnet slik det er. Biesta viser til Ranciere (1995) som sier at vi ikke kan forstå demokratisk inkludering som å ta opp i seg flere i den eksisterende demokratiske ordenen, men demokrati må forstås som en prosess som nødvendigvis involverer endringer av den eksisterende ordenen (Ranciere ref. i Biesta, 2010:125). Diskusjonen om hva som er god utdanning er derfor nært knyttet til ideen om sosial rettferdighet og demokrati.

Dersom en tar utgangspunkt i utdanningens tre formål slik Biesta (2010) definerer det, kan en stille en rekke spørsmål til spesialundervisningen som blir gitt i skolen.

Hva er formålet med spesialundervisningen, og får elevene realisert sine muligheter for faglig og sosial læring gjennom spesialundervisningen? Er det slik at elevene lærer andre ferdigheter i spesialundervisningen enn i den ordinære opplæringen som bidrar til elevenes kvalifisering, sosialisering og subjektivering?

2.2.1 Læring, deltakelse og identitet

I dagens utdanningsdiskurs har begrepet «læring» en sentral plass og har delvis overtatt for begreper som opplæring og utdanning (Biesta, 2009). I dette delkapittelet diskuteres hva som kan være årsaken til dette, og hvordan læringsbegrepet kan forstås. Videre er det sentralt å se på hvordan læring og deltakelse henger sammen, og hvordan elevenes identitet blir påvirket av deres møte med skolen.

Ifølge Biesta (2009) er det flere årsaker til at læringsbegrepet har blitt så sentralt i diskusjonen om hva innholdet i skolen skal være.

For det første har nye læringsteorier som legger vekt på elevens deltakelse i konstruksjon av kunnskap ført til at læringsbegrepet står sentralt.

For det andre har det tradisjonelle læringssynet som handler om at opplæringen kan og bør kontrolleres av læreren blitt utsatt for kritikk. Haug (2012) viser i tråd med dette til at arbeidsformene i skolen har endret seg de siste 20 årene. Undervisningen har dreid fra å være lærerorientert til å være elevorientert. Den lærerorienterte arbeidsmåten hvor lærer formidler, instruerer og spør elevene har blitt utsatt for kritikk av reformpedagogikken, og en har fått en dreining i skolen fra at elevene skal tilegne seg lærerens undervisning, til elevaktive arbeidsformer og økt medbestemmelse for elevene. Resultatet er at mer enn halvparten av tiden elevene tilbringer i klasserommet blir brukt til individuelt arbeid hvor elevene mottar lite direkte støtte fra læreren. Kombinasjonen av individuelt arbeid, lite oppfølging fra lærer og relativt lavt læringstrykk fører til høy grad av frihet for elevene, noe som igjen fører til at noen grupper elever er mindre aktive enn andre. Det er særlig elever med lav motivasjon og med lærevansker som ikke profiterer på denne måten å arbeide på, mens de elevene som er faglig dyktige nyttiggjør seg opplegget i større grad (Haug, 2012).

En tredje årsak til at begrepet «læring» har fått en sentral plass i utdanningsdiskursen er, ifølge Biesta (2009), «*the silent explosion of learning*»; læring blir stadig viktigere og mer omfattende i menneskers liv. Avslutningsvis viser Biesta (2009) til at fremveksten av velferdsstaten og kunnskapssamfunnet har ført til at utdanning har gått fra å være en rettighet til å bli en plikt, og at dette har ført til økt fokus på læring og utbytte.

Dette nye språket om læring, og den språklige vendingen fra utdanning til læring er, ifølge Biesta (2009) problematisk av flere grunner. Læring er for det første et individuelt begrep og viser til en prosess som skjer i individet, mens utdanning baserer seg på et mer kollektivistisk perspektiv. For det andre er begrepet læring en betegnelse på en prosess, det sier ingenting om hva vi skal lære eller formålet med det vi skal lære. I motsetning til dette står begrepet utdanning som dreier seg om hva vi skal lære og hvorfor.

Ifølge, Hodkinson, Biesta og James (2007), foregår det en pågående debatt om forskjellige måter å forstå læring på. Tradisjonelt har det vært en «to-delning» mellom en kognitiv orientering til læring hvor læring har vært sentrert rundt den mentale prosessen hos enkelt elever, og hvor nøkkelbegrepet har vært tilegnelse av læring, mens den sosio-kulturelle orienteringen har vært opptatt av at læring må forstås i den konteksten den forekommer i, og at deltakelse i læringsfellesskapet er helt sentralt. Det sosio-kulturelle perspektivet fremhever at læring skjer gjennom interaksjon mellom mennesker og kulturelle verktøy, og læring er et aspekt av all menneskelig virksomhet. Menneskets intellektuelle kapasitet, evne til å tenke og lære, kan ikke begrenses til den mentale og biologiske utrustningen vi er født med, men må ses i sammenheng med den sosiokulturelle virkeligheten vi lever i (Saljö, 2001).

Hodkinson mfl.(2007) har posisjonert seg i den sosio-kulturelle siden av debatten og viser til at individer lærer gjennom deltakelse i ulike *læringskulturer*, og blir formet inn i en identitet gjennom ulike praksiser. Samtidig viser de til Dewey, som mener at læring er «embodied», læring involverer det mentale, det følelsesmessige, det fysiske og det praktiske. Alt dette henger sammen og det kan ikke skilles fra hverandre. En læringskultur kan derfor ikke kun forstås som en kontekst eller et miljø hvor læring finner sted. Læringskulturer handler om den sosiale praksisen som mennesker lærer gjennom. Et individs læringshorisont blir etablert gjennom den pågående, og noen ganger forandrende samhandlingen mellom deres disposisjoner og ulike læringskulturer de deltar i. Poenget er dermed at læring formes av

individets deltakelse i ulike læringskulturer, samtidig som individets egne erfaringer påvirker konteksten de lærer i (Hodkinson mfl. 2007).

I et inkluderende perspektiv på utdanning tas det utgangspunkt i det sosiokulturelle synet på læring. Ut i fra dette synet kan læring og sosialisering forstås som overlappende prosesser. Sosialisering dreier seg om hvordan den enkelte blir medlem av bestemte sosiale, kulturelle eller politiske fellesskap gjennom å tilegne seg disse fellesskapenes kunnskaper, ferdigheter og verdier (Biesta, 2010). Gjennom samhandling mellom mennesker oppstår også den enkeltes identitet. Identitet dannes gjennom et samspill mellom ytre vurdering fra andre og indre egenvurdering (Imsen, 2001). I denne studien er temaet hvordan elever som har spesialundervisning erfarer sin skolehverdag. Elevenes møte med skolen vil ha innflytelse på elevenes utvikling av egen identitet ved at elevens egenvurdering påvirkes av den ytre vurderingen fra medelever, lærere og andre voksne de møter i skolen. Det er ulike teorier om hvordan utviklingen av identitet påvirkes av interaksjonen med andre, og i hvor stor grad den enkelte kan påvirke sin egen identitetsutvikling. I denne studien er Mead sin sosiale speilingsteori, Foucaults teori om subjektivering og Giddens forståelse av identitetsdanning som et refleksivt prosjekt sentralt.

I forhold til utvikling av egen identitet viser Imsen (2001) til Mead sin *sosiale speilingsteori*. Vi speiler oss i andres reaksjoner på oss selv. Vår selvopfatning konstrueres og eksisterer som samhandling med andre. Den ligger «i rommet mellom personer», men blir erfart og tolket av den enkelte. For at andres vurdering skal bety noe for selvbildet, må det være reaksjoner fra personer som betyr noe for en, såkalte «signifikante andre» (ibid.). Skolen, representert av lærere og medelever, kan være signifikante andre for elevene som går der. En kan stille spørsmål ved hvilke oppfatninger av eleven skolen speiler tilbake til eleven når eleven blir kategorisert som en elev som trenger noe annet for å lære i form av spesialundervisning?

Slik en blir beskrevet av andre blir en del av egen identitet ved at en tar opp i seg andres beskrivelse og retter den mot seg selv. Hultquist (2007) utdyper hvordan dette hviler på Foucaults begrep om *subjektivering*. Foucault er opptatt av at den måten en blir omtalt på av andre, blir en del av ens forståelse av seg selv. Ifølge Foucault er makt et grunnelement i relasjoner, og *subjektivering* er en form for makt hvor den enkelte tildeles en identitet fra de etablerte praksiser vedkommende er en del av. Individet blir ført inn i ulike subjektiverende

praksiser og dermed gjør det seg selv til objekt for sin egen kunnskap om seg selv (Hultquist, 2007).

Spesialpedagogikk som fag har oppstått innenfor visse politiske og institusjonelle kontekster, og dersom en ser på fagets historie ser en at det har oppstått i spennet mellom normalitet og avvik. Elever har blitt identifisert og kategorisert som elever som kan nyttiggjøre seg den ordinære undervisningen, eller som elever som ikke har utbytte av denne og trenger noe utover dette i form av spesialundervisning. Elever tildeles dermed en identitet som en elev med «særskilte» behov, en elev som trenger spesialundervisning for å mestre skoleløpet. Subjektet, eller i dette tilfelle eleven, forholder seg ikke til seg selv og sitt eget liv på egen hånd, men får hjelp av en autoritet, i dette tilfelle skolen, til tolkning og meningsdannelse om seg selv.

I sin bok om lederidentiteter i skolen, viser Møller (2004) til Giddens forståelse av *identitetsdanning som et refleksivt prosjekt*. Identiteten skapes i den enkeltes aktive deltakelse i interaksjon med andre. Identitet er ikke en gitt og konstant størrelse, men må forstås som en prosess. Vi konstruerer identiteten vår på bakgrunn av tidligere erfaringer gjennom refleksjon. Selvidentitet er noe som hele tiden produseres og reproduseres, og «fortellingen» om en selv er en måte å skape mening i tilværelsen på. Det narrative, eller selve fortellingen, er identitetens «kjerne» sier Giddens. Vi skaper vår virkelighet og vår identitet gjennom språket og fortellingen om oss selv (Møller, 2004). Et sentralt element i denne undersøkelsen er hvilke fortellinger elever som har spesialundervisning forteller om seg selv.

I debatten om spesialundervisning er læring, deltakelse og identitet sentrale begreper. Dersom en legger til grunn det sosio-kulturelle perspektivet på læring, blir elevenes deltakelse i fellesskapet grunnleggende. I dette ligger en kritikk av å ta elever ut av fellesskapet, fordi det i dette perspektivet vil begrense mulighetene for læring. Når elever blir kategorisert og ekskludert fra fellesskapet vil dette påvirke elevenes identitet. Hva sier elevene i undersøkelsen om hvordan de oppfatter seg selv og sin egen identitet i møte med skolen, når skolen har kategorisert dem som elever som har behov for spesialundervisning?

2.4 Har spesialundervisning en plass i en skole for alle?

Både norsk og internasjonal forskning drøfter forholdet mellom spesialundervisning og inkludering. I norsk kontekst har Peder Haug (2003) stilt spørsmålet om spesialundervisning har en plass i en skole for alle. Ifølge Haug (2003) må inkludering ses på som en reaksjon på og et alternativ til den måten spesialundervisningen har blitt og blir drevet på i skolen. Når den allmenne undervisningen er god, vil det redusere behovet for spesialundervisning. Alle i den inkluderende skolen skal ha sosialt og faglig utbytte og hovedmålet må være å skape et felles miljø, en kollektiv kultur eller en skolekode som fremmer alle elevers deltakelse. Ifølge Haug er det prinsippet om *tilpasset opplæring* som skal ivareta dette. De elevene som trenger spesiell hjelp for å få sosialt og faglig utbytte skal få det, men gjennom differensiering innenfor klassen uten at det skjer i segregerte former. Skolen kan ikke lenger holde på et normalspor for de fleste elevene og et spesialspor i form av spesialundervisning for elevene som har behov for spesiell hjelp (Haug, 2003).

Når det gjelder *tilpasset opplæring* skriver Haug (2012) at det kan være fruktbart å skille mellom en smal og en vid forståelse av tilpassa opplæring. I en smal forståelse vektlegges en individualisert undervisning basert på enkeltelevens behov, mens innenfor en vid forståelse vektlegges i større grad fellesskapet og det kollektive i skolen. I den vide forståelse av tilpasset opplæring kan tilpasning i større grad betraktes som en ideologi som skal prege hele skolen og all undervisning. Denne forståelsen impliserer at det tas utgangspunkt i at alle elever skal få en god tilpasset opplæring innenfor fellesskapet.

10 år etter artikkelen til Haug, skriver Uthus (2013) i sin doktorgradsavhandling som omhandler spesialpedagogens rolle i en skole for alle, at utviklingen i retning av et ensidig systemperspektiv har blitt kritisert av flere fagfolk. Kritikerne legger vekt på at et mål om inkludering må ha to sentrale og like viktige fokus: Både å satse på tilpasset opplæring for alle elever i et systemperspektiv, og å sørge for tilstrekkelig spesialpedagogisk kompetanse og ressurser til elever med spesielle behov, i et individperspektiv (Uthus, 2013).

Uthus (2013) viser til at spesialundervisning er en individuell rettighet, og i et rettighetsperspektiv kan det argumenteres for at spesialundervisning ikke utgjør en barriere, men snarere tvert i mot en grunnleggende forutsetning for at elever med spesielle behov skal delta som likeverdige innenfor et ordinært læringsfellesskap (ibid).

Problemet med Uthus (2013) sin argumentasjon er at hun ikke har tatt et oppgjør med den individuelle-diagnostiske tradisjonen. Tiltakene i form av spesialundervisning blir relatert til eleven sine vansker, og elevens vansker forstås atskilt fra den pedagogiske konteksten. I motsetning til det inkluderende perspektivet som fremholdes i faglitteratur, uteblir forståelsen av at funksjonshemming og spesielle behov konstitueres i samfunnsmessige, institusjonelle og sosiale kontekster og derfor ikke kan endres individuelt. Konsekvensen blir at spesialundervisningen reproducerer og opprettholder sosiale prosesser som legitimerer at systemiske motsetninger omskapes til individuelle problemer (Nevøy, 2007).

Så lenge spesialundervisning er koblet til en individuell rett i den norske skolen, vil det imidlertid være vanskelig å bli kvitt forståelsen av at tiltak må rettes inn mot enkeltelever. Den individuelle retten er med på å opprettholde en spesialpedagogisk praksis som baserer seg på at enkelte elever har en «vanske» eller et «problem» som skal behandles eller kompenseres ved hjelp av medisinske eller pedagogiske metoder (Nordahl og Haustätter, 2009).

I den internasjonale forskningen mener Slee at inkluderende utdanning dreier seg om en rekonstruksjon av utdanningen, utdanningens fundament og fremtid. Dersom vi fortsetter å dele inn i ordinær undervisning og spesialundervisning forhindres en utvikling mot inkludering. I et fremtidsperspektiv må en fortsette å jobbe mot en skole for alle ved og kontinuerlig redusere barrierer for deltakelse og læring samt fremme alles rett til tilgang, deltakelse og fremgang i utdanning. Dette dreier seg om å skape den «*irregulære skolen*». Den «*irregulære skolen*» står i motsetning til den «*regulære skolen*», hvor den «*regulære skolen*» representerer det ordinære og skaper et skille til det spesielle i form av spesialskoler og spesialundervisning (Slee, ref. i Nevøy mfl., 2014).

2.4.1 Hvordan arbeide mot en mer inkluderende praksis i skolen?

Dersom en tar utgangspunkt i at spesialundervisningen bidrar til ekskludering og ikke fremmer inkludering, hvordan kan så skoler arbeide mot inkludering og sosial utjevning gjennom å tilrettelegge for økt deltakelse for alle elever slik at deres resultater og utbytte av utdanningen kan styrkes både sosialt og faglig?

Produktive Pedagogikker er et resultat av en omfattende klasseromstudie utført i Australia mellom 1997 og 2001. Produktive pedagogikker ble utviklet for å støtte læring og skolefaglig framgang for alle elever, og er dermed et bidrag til debatten om utdanning, ulikhet og sosial rettferdighet (Hayes mfl. 2006).

Begrepet produktive blir brukt for å vise at en produserer et utbytte og det dreier seg om hvordan elevenes læring kan forbedres. Nøkkelpoenget i denne sammenheng er at skolene må utvikles til lærende organisasjoner strukturert rundt lærerens og elevenes læring (ibid.). Produktive pedagogikker sammenholder fire dimensjoner som ble skilt ut etter studier av lærers praksis, både statistiske analyser og teoretiske undersøkelser av observasjonsdata fra klasserommene. De fire dimensjonene er: Høyt faglig nivå, sammenheng mellom skole og elevers hjemme/nærmiljø, sosial støtte og arbeid med og verdsetting av forskjell.

Hayes mfl. (2006) understreker at deler fra alle de fire dimensjonene i Produktive pedagogikker bør være til stede for å sikre et godt akademisk og sosialt utbytte for elevene. I studien fant forskerne generelt høye nivåer av dimensjonen sosial støtte, men lave nivåer av de tre andre dimensjonene (ibid.).

Høyt faglig nivå dreier seg om at skolen må legge til rette for læringsaktiviteter som krever aktivt engasjement fra elevene i konstruksjonen av kunnskap. Lærere og elever må bruke dialog og diskusjon for å lære, og elevene må erfare at kunnskap er en menneskeskapt sosial konstruksjon som kan endres (Hayes mfl. 2006). Produktive pedagogikker er basert på at alle elever har behov for faglige utfordringer. Dette gjelder spesielt elever fra marginaliserte bakgrunner. Dersom pedagogiske ulemper blir kombinert med mangeltanking, fører dette til at skolene forstørrer og multipliserer ulikheter i samfunnet. God pedagogikk dreier seg derfor om å sette like faglige og intellektuelle krav til alle elever (ibid).

Sammenheng mellom skole og elevers hjemmemiljø handler om at elevene må oppleve det de lærer som relevant. Det elevene skal lære må bygge på det elevene allerede vet. Hayes mfl. (2006) understreker betydningen av integrasjon av det elevene lærer med elevenes bakgrunnskunnskap og erfaringene de har fra egen hverdag.

Sosial støtte dreier seg om godt klassemiljø. Godt klassemiljø blir ofte identifisert av elever og lærer som en viktig faktor for trivsel og læring. Støttende klasserommiljø innebærer elevmedvirkning på læringsaktiviteter, sosial støtte, akademisk engasjement, tydelige mål og selvregulering. I tillegg må elevene ha gjensidig respekt for hverandre.

Arbeide med og verdsetting av forskjellighet er viktig for å forbedre det akademiske og sosiale utbyttet til marginaliserte elever, samtidig som en forbedrer det sosiale utbyttet til alle de andre elevene. Dette innebærer å sørge for at alle elevene er inkludert i klasseromaktivitetene gjennom aktiv deltakelse, sørge for at elevenes forskjellige identiteter, som rase, kjønn og etnisitet, blir anerkjent og verdsatt, og gi elevene mulighet til å ta en aktiv rolle i å gjøre en forskjell i klasserommet, skolen eller samfunnet. I tillegg dreier dette seg om lærers bruk av ulike undervisningsstrategier slik at en når alle elevene (ibid.).

Den siste dimensjonen, *arbeide med og verdsetting av forskjellighet*, tar spesielt opp i seg det inkluderende perspektivet. Dette dreier seg om å inkludere alle elevene i den ordinære undervisningen istedenfor å understreke eller styrke forskjelligheten gjennom å lage ulike pedagogiske tilbud til ulike elever.

I denne studien er det interessant å se på hvordan de fire dimensjonene i produktive pedagogikker gjenspeiles i elevenes fortellinger om sin skolehverdag. Hva forteller elevene om det faglige innholdet og opplevelse av sammenheng og sosial støtte? Hvordan har skolen arbeidet med og verdsatt elevenes forskjellighet?

I 2007 bestemte en skole i Sverige seg for å ta vekk alle segregerende smågruppetilbud og å inkludere alle elevene i den ordinære undervisningen i klasserommet. En av årsakene til endringen var et høyt antall elever som ikke bestod avgangseksamen i 9.klasse og dermed ikke var kvalifisert for videregående opplæring. En annen årsak til endringen var en uholdbar situasjon der flere og flere elever ble karakterisert som elever som «ikke passet inn» i den ordinære undervisningen, og ble tatt ut i ulike grupper utenfor klasserommet. (Persson, 2012). Da skolen fjernet grupperinger av elever etter evner, og de spesialpedagogiske gruppene, støttet de seg til forskning som viser at heterogene klasser gir elever både sosiale og faglige fordeler. Skoleåret 2006/2007 deltok 20 % av elevene i 6.-9.klasse i ulike segregerte grupper, skoleåret 2007/2008 ble alle disse gruppene lagt ned, og elevene fikk sin undervisning i klassen. Ressursene som var tilknyttet spesialundervisningen og smågruppetiltakene ble imidlertid tilbakeført til de vanlige klassene, noe som innebar at en kunne doble lærerressursen i klassene i sentrale skolefag som svensk, engelsk og matematikk på enkelte klasstrinn (ibid.).

Perssons (2012) utførte skoleåret 2010/2011 en studie for å identifisere og analysere ulike faktorer i skolens arbeid med å inkludere alle elever. Perssons (2012) klasseromobservasjoner

viser at lærerne hele tiden er bevisste på å fjerne praktiske barrierer for elevenes deltakelse. Dette kan dreie seg om å sørge for at alle elever har nødvendig utstyr når timen begynner, tilpasse læringsaktivitetene til den enkeltes forutsetninger eller å gi elever med lese- og skrivevansker kopi av notater som lærer skriver på tavla. Lærerne bruker varierende undervisningsmetoder, timene begynner alltid med en plan for hva som skal gjøres og det gis tydelige kriterier for vurdering av arbeidet. Det blir lagt vekt på at lærer leder faglige samtaler i klasserommet under en autoritativ klasseledelse. I tillegg legger lærer vekt på relasjonsbygging og hyppige dialoger med elevene om deres læringsprosess (Persson, 2012).

Ifølge Persson (2012) får elevene på skolen tilbud om leksehjelp og ekstra støtte utenom den ordinære skoletiden. Spesialundervisning, kalt ekstra timer, i form av at en spesialpedagog underviser en elev om gangen, er et frivillig tilbud. I intervjuer med spesialpedagogene og elevene ble det sagt at disse timene ble brukt til å bygge opp basisferdigheter som av varierende grunner mangler hos enkeltelever (Person, 2012).

Resultatet av dette utviklingsarbeidet i Sverige er, ifølge Persson (2012), at lærere har høye ambisjoner om å skape læringssituasjoner som inkluderer alle elevene i klasserommet. To-lærer system i sentrale fag fører til at alle elevene i klassen profitterer på ressursene som blir satt inn. Det er imidlertid ikke bare lærerne som viser forpliktelse, det viser seg at det også har blitt viktig for elevene å få mest mulig ut av opplæringen. Mange av elevene nyttiggjør seg tilbudet om leksehjelp, det gjelder ikke bare de elevene som før hadde spesialundervisning, men også andre elever som ønsker hjelp til å forbedre sine resultater. Fra å være en skole med et av de dårligste eksamensresultatene i landet, utviklet skolen seg til å bli blant de ti beste i Sverige i forhold til snittkarakterer, andel elever som fikk bestått i alle fag og andel elever som kom inn på videregående skole. Vel så viktig som skolefaglige resultat, er at elevene fremstår som mer motiverte for skolearbeid og at de føler at skolen er viktig (Persson, 2012). Utviklingsarbeidet på denne skolen i Sverige viser at ved å behandle elever likt og ved å inkludere alle i fellesskapet, fører det til bedre trivsel, opplevelse av tilhørighet og økt læringsutbytte for elevene.

Spørsmål som stilles til elevene i denne studien er hvordan deres erfaringer med spesialundervisning, og den ordinære undervisningen kan forstås i lys av skolens inkluderende og ekskluderende prosesser. Er det slik at denne spesialundervisningen er helt nødvendig for eleven, eller kunne opplæringen til elevene vært organisert annerledes?

3. Forskningsprosessen

Hensikten med kapitlet er å beskrive og begrunne metodevalg og framgangsmåter knyttet til forskningsprosessen og studiens empiriske materiale. Kapitlet har tre delkapitler.

Innledningsvis redegjøres det for intervjustudiens planlegging, gjennomføring og analyseprosess (3.1). Det andre delkapitlet drøfter prosjektets vitenskapelige kvalitet gjennom begrepene troverdighet og generalisering (3.2). Til slutt drøftes etiske overveielser knyttet til prosjektet (3.3).

Det er valgt et kvalitativt forskningsdesign med en fenomenologisk tilnærming. En fenomenologisk tilnærming dreier seg om å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med, og deres forståelse av et fenomen (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2010:82). I denne studien er det spesialundervisning og hvordan elevene erfarer og forstår denne undervisningen som er utgangspunktet. Spesialundervisningen kan imidlertid ikke studeres løsrevet fra konteksten den befinner seg i, det er derfor valgt å ta utgangspunkt i hele elevens undervisningssituasjon, både den ordinære undervisningen og spesialundervisningen, men med et spesielt fokus på elevens erfaringer med spesialundervisning.

Det empiriske grunnlaget i denne studien består av en kvalitativ intervjustudie. Målet er å få tak i elevenes perspektiv, og det er derfor valgt å bruke intervju som metode for å få tak i elevenes erfaringer, tanker og beskrivelser av sin skolehverdag.

3.1 Intervjustudien

Intervjustudien omfatter åtte intervjuer med elever som har fylt 15 år, syv av elevene gikk i 10.klasse og en av elevene gikk i 9.klasse da intervjuene ble utført. Elevene går på to ulike ungdomsskoler. I intervjuene ble det fokusert på elevenes erfaringer med spesialundervisning og den ordinære undervisningen, trivsel på skolen og hvilke tanker de har om fremtidig utdanning og yrke. Ut i fra spørsmålene i intervjuguiden (se vedlegg) fikk elevene fortelle både om hendelser fra fortiden, her-og-nå situasjonen, og hva de tenker om fremtiden.

3.1.1. Det kvalitative forskningsintervjuet

Kvale og Brinkmann (2009) karakteriserer det kvalitative forskningsintervjuet som en samtale med et formål og med en struktur.

Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å få en forståelse for verden sett fra intervjupersonenes side. Målet er å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse. *Strukturen* er knyttet til rollefordelingen mellom deltakerne i intervjuet. Intervjuet er en utveksling av synspunkter mellom to personer i samtale om et tema som opptar dem, samtidig som dialogen ikke er likestilt. Det vil alltid være en asymmetri mellom intervjuer og intervjuobjekt fordi det er intervjuer som stiller spørsmålene og kontrollerer situasjonen (Kvale og Brinkmann, 2009).

Intervju egnet seg som metode i denne undersøkelsen fordi målet var en dialog med elevene for å få frem deres opplevelser, erfaringer og synspunkt om egen undervisning.

Det ble brukt semistrukturert intervju med en overordnet intervjuguide. Fordelen med å bruke intervjuguide er at forskeren har noen spørsmål og tema som utgangspunkt, samtidig som det er rom for at de som blir intervjuet kan komme med utdypende informasjon og assosiasjoner til temaene i guiden. Temaene i intervjuguiden springer ut av problemstillingen og forskningsspørsmålene som undersøkelsen skal belyse.

I intervju med barn er det viktig å unngå ledende spørsmål, og spørsmålene må være alderstilpasset. I denne undersøkelsen fungerte bruk av intervjuguide bra, fordi det gav en rettledning slik at forskningsspørsmålene hele tiden var i fokus, samtidig som det gav elevene anledning til å fortelle små historier og assosiere til spørsmålene som ble stilt.

I intervjusituasjonen ble det strebet etter å etablere en god dialog med eleven. Det ble fokusert på å bruke mest mulig åpne spørsmål, og *refleksjon* eller «speiling» ble helt bevisst brukt som metode. Når en reflekterer speiler en tilbake til den en snakker med, hva man har hørt og oppfattet av det den andre har sagt. Dette er en god metode for å sjekke ut om en har forstått riktig, og for å oppmuntre den en intervjuer til å utdype mer.

3.1.2 Utvalg, kontaktetablering og datakonstruksjon

Målgruppen for undersøkelsen var primært elever som går i 10.klasse og har spesialundervisning etter § 5-1 i opplæringsloven. Av elever som får spesialundervisning, er det flest elever som får mellom to og fem timer med spesialundervisning i uka, de fleste elever med spesialundervisning får denne undervisningen i grupper på to til fem elever, og det er flest elever som får spesialundervisning på tiende trinn (GSI, 2014).

Utgangspunktet for dette utvalget var strategisk utvelgelse. Det vil si at forskeren først tenker gjennom hvilke målgruppe som må delta for at en skal få samlet inn nødvendig data (Johannessen mfl. 2010). Ifølge GSI er antall elever med spesialundervisning høyest på tiende trinn, elever som går i 10.klasse er over 15 år, og de er i ferd med å avslutte grunnskolen. De har lang erfaring med å gå på skole og min erfaring er at elever i 10.klasse ofte har mye å bidra med når en snakker med dem om hvordan de har det i skolehverdagen sin. 15 års-aldersgrense brukes også i barneloven, som slår fast at barn fra fylte 15 år kan bestemme selv i valg av utdanning og organisasjonstilhørighet (NESH retningslinjer, 2006). Elever over 15 år kan også bestemme selv om de ønsker å ha spesialundervisning eller ikke (Opplæringsloven § 5-4).

For å finne informanter til intervjuundersøkelsen ble det sendt henvendelse til ungdomsskoler i kommunen. Det er 62 elever i 10.klasse, spredt på de forskjellige skolene, som har vedtak på spesialundervisning. Det var på forhånd bestemt at alle elever som sa ja til å delta ville bli intervjuet. Det ble tatt kontakt med en skole av gangen, slik at jeg ikke risikerte å stå igjen med et uoverkommelig utvalg i forhold til tidsrammen på masteroppgaven. Målet var å få positivt svar fra seks til åtte elever.

Prosjektet ble lagt fram i et møte med rektor og inspektør på de aktuelle skolene. Elever som har spesialundervisning er en sammensatt og mangfoldig gruppe, og enkelte elever er mer sårbare enn andre.

Målgruppen for prosjektet var elever som var fylt 15 år, som har rundt 5 timer med spesialundervisning i uka og som i utgangspunktet har samtykkekompetanse. Spørsmålet om redusert eller manglende samtykkekompetanse oppstår gjerne i forbindelse med forskning som omhandler barn, personer med psykiske lidelser, personer med psykisk utviklingshemming eller ruspåvirkete personer (NESH, retningslinjer, 2006).

Enkelte av elevene som har vedtak på spesialundervisning har imidlertid ulike psykiske lidelser eller psykisk utviklingshemming. Det ble derfor drøftet med skoleledelsen hvilke elever som skulle få forespørsel om å være med i undersøkelsen. Selv om denne strategien kan ha ført til at skoleledelsen fikk mulighet til å legge noen føringer i forhold til hvilke elever som ble intervjuet, var det viktig å følge retningslinjene til NESH når det gjelder den svakeste gruppen elever som har redusert eller manglende samtykkekompetanse.

Det viktigste var å få kontakt med mulige informanter som greit kunne reflektere rundt sin egen undervisningssituasjon, og som ikke ville ha problemer med å fortelle om sine erfaringer til en fremmed.

På forhånd var det utformet et brev (se vedlegg) der jeg henvender meg til elevene som var aktuelle for undersøkelsen. I brevet ble det gitt en kort beskrivelse av prosjektet og elevene fikk spørsmål om de ville delta i et intervju. Sammen med brevet lå det en samtykkeerklæring som elevene ble bedt om å fylle ut dersom de ønsket å delta i studien.

Utgangspunktet var at elevene selv skulle samtykke til deltakelse. Ledelsen ved den første skolen godkjente ikke at det ble unnlatt å involvere elevenes foresatte, til tross for at det ble vist til godkjennelse fra NSD. Det ble derfor laget et informasjonsbrev til foresatte, i tillegg til brevet til elevene. I brevet til elevene lå det også samtykkeerklæring til underskriving av eleven. Forespørselen til elevene ble delt ut av skolens ledelse i en time de hadde spesialundervisning og elevene fikk beskjed om å ta med brevene hjem og returnere signert samtykke til skolen neste dag, dersom de ønsket å være med i undersøkelsen. Det var viktig at elevene ikke opplevde seg presset til å være med, og at den fra skoleledelsen som overbrakte brevet forholdt seg nøytral til prosjektet. Dette ble drøftet i forkant med skoleledelsen.

På skole nr. 1 fikk åtte elever forespørsel om å delta i undersøkelsen, syv elever samtykket til deltakelse.

Planen var å komme på skolen og intervju elevene i en time de hadde spesialundervisning for å unngå at elevene ble ytterligere tatt ut av den ordinære undervisningen. Dette var rektor imidlertid svært uenig i, da han mente at det stred mot elevens enkeltvedtak på x-antall årstimer med spesialundervisning. Han syntes ikke det var greit at eleven mistet en time med spesialundervisning fordi han/hun skulle være med i undersøkelsen. Godkjennelsen fra NSD kom ikke før i slutten av april, og da henvendelsene ble sendt ut til skolene, var elevene i full gang med eksamensforberedelser. Tiden var derfor knapp, og det ble derfor satt av to

skoledager hvor intervjuene ble utført. Skolen ordnet det slik at det kom en elev opp på rommet jeg hadde til disposisjon i begynnelsen av hver skoletime. Rommet er skolens møterom. Det ligger i tilknytning til skoleadministrasjonens kontorer og er avskjermet fra undervisningsrommene på skolen.

Da syv intervjuer på skole nr. 1 var fullført, hadde jeg et godt utgangspunkt, men jeg ønsket å intervju elever på en skole til, slik at utvalget ble bredere, og slik at materialet ikke bare representerte elever på en skole.

Det ble derfor tatt kontakt med skole nr. 2. Etter møte med rektor ble det enighet om at denne skolen av ulike årsaker ikke hadde noen aktuelle elever som kunne få forespørsel om intervju. Skole nr. 3 ble derfor kontaktet og det ble avtalt møte med skoleledelsen. Etter møtet fikk syv elever forespørsel via ledelsen om å delta i intervju. Det ble brukt samme brevmal til elevene og informasjon til foresatte som ble brukt på skole 1. Det viste seg imidlertid i ettertid at inspektør hadde sett på feil elevlister da aktuelle elever til undersøkelsen ble drøftet. I stedet for å se på elever som går i 10.klasse dette skoleåret, hadde inspektør sett på lister over elever som skal begynne i 10.klasse neste skoleår. Noen av disse elevene hadde fylt 15 år, noen ikke.

Jeg måtte forholde meg til godkjenningen jeg hadde fått av NSD til å intervju elever over 15 år. Det ble derfor valgt, via skoleledelsen, å trekke tilbake forespørselen til tre av de syv elevene fordi de ikke hadde fylt 15 år. Av de fire elevene som hadde fylt 15 år som stod igjen, var det en elev som svarte ja til å delta. Dette var helt på slutten av skoleåret, så denne eleven hadde en uke igjen av 9.klasse. Det ble derfor vurdert slik at det var greit å intervju denne eleven, selv om han ikke gikk i 10.klasse.

Den samme intervjuguiden ble brukt i intervjuet med eleven som gikk i 9.klasse som ble brukt til elevene i 10.klasse. Før intervjuet var jeg spent på om denne eleven hadde begynt å reflektere over videregående skole og om han var like opptatt av fremtiden som de andre elevene som ble intervjuet, og som snart var ferdig med 10.klasse og ungdomsskolen. Jeg opplevde imidlertid at denne eleven allerede hadde gjort seg mange tanker om dette, og svarene til denne eleven skilte seg ikke noe spesielt ut i forhold til svarene til elevene i 10.klasse.

Før starten på selve intervjuet ble det informert om prosjektet. Det ble også informert om at intervjuet ikke ville ta mer enn en skoletime. Alle intervjuene ble tatt opp på ipad ved hjelp av «quick voice». Ingen av elevene hadde innvendinger mot at samtalen ble tatt opp på bånd. Intervjuenes lengde varierte mellom 20 minutter og 40 minutter, med et gjennomsnitt på en halvtime.

Intervjuene ble transkribert fortløpende. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) inngår transkribering av et intervju i en fortolkningsprosess og innebærer at en dialog mellom to mennesker blir abstrahert fra intervjusituasjonen og oversatt fra muntlig til skriftlig form. Når en hører på et lydopptak er ikke personene lenger fysisk tilstede, slik at den nonverbale kommunikasjonen i intervjusituasjonen forsvinner. Selve transkripsjonen av intervjuet innebærer enda en abstraksjon ved at stemmeleie, intonasjon, ironi, tonefall og tempo i dialogen blir borte (Kvale og Brinkmann, 2009:187).

Ved hjelp av lydopptakene ble intervjuene skrevet ordrett ned. Pauser ble markert med ..., dersom eleven lo ble det skrevet i parentes, nøling som «eh» og lignende ble tatt med. Det ble valgt å skrive intervjuene ned på normert bokmål, ikke på den dialekten som elevene snakket, samtidig som den muntlige syntaksen ble beholdt. I sitatene og narrative i kapittel fire er det gjort mindre språklige endringer av hensyn til anonymisering. Navn på personer som blir nevnt er endret, og elevene i undersøkelsen har fått fiktive navn.

3.1.3 Analyse av intervjustudien: Narrativer og Diskursanalyse

Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å beskrive og tolke det intervjupersonen forteller om fra sin livsverden. Det er et kontinuum mellom beskrivelse og tolkning (Kvale, 1997). Analysen av et intervju kan ifølge Kvale (1997) bestå av seks mulige trinn. Disse trinnene forutsetter ikke hverandre, hverken kronologisk eller logisk.

Det første trinnet er når intervjupersonen beskriver sin livsverden i løpet av intervjuet. Et annet trinn er at intervjupersonene selv oppdager nye forhold i løpet av intervjuet, og ser nye betydninger i det de opplever og gjør. I det tredje trinnet foretar intervjueren fortettinger og tolkninger av meningen med det intervjueren sier, og sender «meningen» tilbake. I intervjuene med elevene opplevdes dette som en nyttig måte å få bekreftet eller avkreftet mine tolkninger av det eleven fortalte. I ett tilfelle ble jeg korrigert av eleven ved at han svarte:

«*Nei, det har jeg ikke sagt*». I flere andre tilfeller ble det erfart at dersom jeg gjentok det eleven sa og reflekterte tilbake, utdypet eleven det de hadde sagt og fortalte mer om dette. I et fjerde trinn, beskrevet av Kvale (1997), blir det transkriberte intervjuet tolket av intervjueren og denne analysen kan deles inn i tre deler: Strukturere intervjumaterialet for analyse, klargjøre materialet og utvikle intervjuenes mening i den *egentlige analysen*. De to siste trinnene Kvale (1997) beskriver, gjen-intervjuing og endring av handling på bakgrunn av ny innsikt, var ikke aktuelle i forhold til denne intervjuundersøkelse.

Det er flere måter å gjøre en intervjuanalyse på, jeg valgte å støtte meg til innsikter fra *narrativ analyse* og *diskursanalyse*.

Narrativ strukturering vil si en tidsmessig og sosial organisering av teksten, men henblikk på å få frem meningen i den. En fokuserer på fortellingene som blir fortalt i løpet av intervjuet og utarbeider deres narrative strukturer og handlingsforløp. Analysemetoden forholder seg til intervjupersonens eget språk og oppfatning av virkeligheten (Kvale, 1997).

Intervjuanalysen kan da betraktes som en slags fortelling eller en fortsettelse av historien intervjupersonen fortalte. I løpet av analysen kan forskeren variere mellom å være en «*fortellingsfinner*», som leter etter fortellinger i intervjuene, og en «*fortellings-skaper*», som setter de mange forskjellige hendelsene sammen til en sammenhengende historie.

Målet med denne analysen var å sette de ulike delene sammen til en fortelling om elevene som ble intervjuet sin skolegang, og deres erfaring med den ordinære undervisningen og med spesialundervisningen. For å få til dette måtte jeg både være en «*fortellingsfinner*» og en «*fortellings-skaper*».

Etter å ha skrevet ned elevenes individuelle narrativer ble de leste gjennom flere ganger for å se om det var mulig å finne noen felles diskurser i elevenes fortellinger. Diskurser er språklige systemer som former måten vi oppfatter virkeligheten på, og diskursanalysen fokuserer på hvordan kunnskap og sannhet skapes gjennom diskurser, og maktrelasjonene i disse.

De som blir intervjuet betraktes som aktive deltakere, og et diskursivt perspektiv skjermer intervjuerens mottakelighet for forskjeller mellom forskerens og intervjupersonenes diskurser under et intervju og forskjellene i deres makt til å definere diskursene (Kvale og Brinkmann, 2009:167)

Det sentrale i en diskursanalyse er med andre ord «*hvordan sannhetseffekter skapes i en diskurs om verden som verken er sann eller usann*» (Kvale og Brinkmann, 2009:232).

I en artikkel fra 2010 stiller Sandberg spørsmål om vi kan vite om informantene våre forteller sannheten, og om det har noen betydning om de gjør det eller ikke. Han konkluderer med at «sannheten» ikke alltid er det beste målet på om dataene i en narrativ analyse er interessante eller relevante og skriver videre: «*Om det er sant eller usant, mangfoldet i fortellingene mennesker forteller reflekterer, og hjelper oss til å forstå, kompleksiteten i verdier, identiteter, kulturer og samfunn*» (Sandberg, 2010:447).

Det vesentlige i analysen er derfor ikke om elevene forteller «sannheten» eller ikke, men å se elevenes narrativer som sosialt konstruerte versjoner av deres virkelighet.

3.2 Studiens vitenskapelige kvalitet

Når en skal vurdere kvaliteten på et vitenskapelig arbeid må en ta stilling til studiens troverdighet og gyldighet, vurdere hvorvidt resultatet kan belyse lignende fenomener og kontekster, samt undersøke om arbeidet er utført på en etisk forsvarlig måte. En vanlig kritikk av intervjuetolknninger er at ulike tolkere finner ulike meninger i det samme intervjuet, derfor kan ikke intervjuet være noen vitenskapelig metode. I motsetning til dette kravet om utvetydighet, står de hermeneutiske og postmoderne forståelsesformene som åpner for et tolkningsmangfold. Det kan stilles mange spørsmål til en tekst, og ulike spørsmål fører til ulike meninger i teksten (Kvale og Brinkmann, 2009).

3.2.1 Troverdighet og generalisering

En åpen og detaljert fremstilling av forskningsprosessen, samt beskrivelse av konteksten, vil styrke troverdigheten i en studie (Johannesen mfl. 2010). I denne studien er dette forsøkt i delkapittel 3.1.2 *Utvalg, kontaktetablering og datakonstruksjon* samt delkapittel 3.1.3 *Analyse av intervjustudien*. Videre er studien støttet opp av en bredde i teoretiske perspektiv om spesialundervisning og inkluderende utdanning, beskrevet i kapittel 2. *Spesialundervisning og inkluderende opplæring*.

Kvale og Brinkmann (2009) argumenterer for at valideringen gjennomsyrrer hele forskningsprosessen og at det bør fungere som en kvalitetskontroll gjennom alle stadier av kunnskapsproduksjonen. Validering handler blant annet om utforming av forskningsspørsmål,

planlegging av studien, intervjuets kvalitet, transkriberingen, analysen og selve rapporteringen av funnene i en studie. I denne studien gjenspeiles dette i en grundighet i det empiriske arbeidet og i analysearbeidet.

I spørsmålet om hva som er valid kunnskap ligger spørsmålet om «hva er sannheten?» implisitt. Det kan godt være at intervjupersonene ikke «forteller sannheten» om de faktiske forhold, men utsagnene kan likevel uttrykke sannheten om personens oppfatning av seg selv. Gyldigheten av det intervjupersonene forteller avhenger av forskningsspørsmålenes «hva» (Kvale og Brinkmann, 2009). I denne studien er det sentrale hvilke erfaringer elevene har med spesialundervisning. En må derfor ta utgangspunkt i at det elevene formidler representerer deres virkelighet og hvordan de oppfatter skolen og undervisningen.

Innen fenomenologien er det et ideal som intervjuer å kunne tilnærme seg intervjuobjektet ved å lytte på en fordomsfri måte, og la intervjuobjektet fritt beskrive sine egne erfaringer og opplevelser (Kvale, 1999). I denne studien innebærer det å rette blikket mot elevene og høre på deres stemme, uten at min fortolkning farger situasjonen. Det er likevel slik at forståelsen av det elevene forteller er påvirket av en forståelseshorisont på bakgrunn av de erfaringer vi selv har med oss. I dette tilfelle vil min erfaring fra skolen, både som elev, lærer og spesialpedagog i PPT være med på å påvirke min forståelseshorisont i dialogen med informantene.

I analysearbeidet ble intervjumaterialet gjennomlest flere ganger for å hente ut felles tema og felles diskurser i elevenes fortellinger. Det er lagt vekt på transparens i presentasjonen av funn i kapittel 4 *Elevenes erfaringer* for å øke lesergeneraliseringen. Dette er gjort ved fylldige beskrivelser av datagrunnlaget for analysen. I kapittel 5 blir funn drøftet i lys av den teoretiske innrammingen i kapittel 2.

Lesergeneralisering dreier seg om leseren, ut i fra de fylldige beskrivelsene som er gitt, kan vurdere om resultatet av undersøkelsen kan overføres til andre kontekster (Kvale og Brinkmann, 2009). Det er derfor ikke bare forskerens vurdering av overføringsverdi som er sentralt, men også hvordan leseren kan overføre resultatene til andre områder enn den spesifikke studien. I denne studien vil overførbarheten dreie seg om hvorvidt elevenes fortellinger om spesialundervisning kan ha betydning for andre enn de åtte elevene som er med i denne undersøkelsen. Det er vært et mål å legge frem disse elevenes fortellinger og mine fortolkninger så fylldig som mulig slik at det kan komme frem elementer som kan ha betydning for spesialundervisning i skolen generelt.

I denne undersøkelsen er det viktigste å få frem elevenes stemme. Disse stemmene er individuelle og unike, og deres fortellinger er enestående i kraft av at det er deres erfaringer som formidles. Hensikten i studien er derfor ikke først og fremst generaliserbarheten, men å få frem den enkeltes elevs erfaringer slik de formidler dette selv. Det er imidlertid noen fellestrekk i disse erfaringene, og de er forsøkt samlet i fem ulike tematikker. Disse tematikkene tar opp problemstillinger som kan generaliseres og overføres til andre skolekontekster, slik som arbeidsmåter, det å være annerledes, ønsket om å gjøre det samme som andre, det opplevde behovet for mer hjelp (i form av spesialundervisning) og håpet for fremtiden.

3.3 Forskningsetiske utfordringer i forhold til utvalg

All virksomhet som får konsekvenser for andre mennesker, må bedømmes ut fra etiske standarder. Dette gjelder naturligvis også forskning. «Forskningsetikk» viser til et mangfoldig sett av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet (retningslinjer NESH, 2006).

Det har vært mye debatt om forskning på barn og om det er etisk riktig å gjennomføre intervjuer med barn (Johannesen mfl. 2010:91). Barn har samme moralsk rett til å delta i forskning som voksne, og det er viktig at beslutninger som får konsekvenser for barn er tuftet på forskning med barn. Samtidig er barn umodne både fysisk og kognitivt, og har begrensede rettigheter til å foreta valg om egen forskningsdeltakelse. Dette gjør barn til en utsatt forskningsgruppe (Fossheim mfl. 2013).

I spesialpedagogisk forskning har det vært liten tradisjon for å «spørre dem det gjelder», nemlig elevene. Forskingen har vært fokusert rundt skolen, lærernes og foresattes oppfatninger av spesialpedagogiske tiltak. Målet med denne undersøkelsen er å få frem elevenes perspektiv på et tema som angår elevene, og jeg mener det er viktig å få frem elevenes stemme i den spesialpedagogiske forskningen. Gjennom utdanning og erfaring som lærer og spesialpedagog i PP-tjenesten, har jeg lang erfaring med å snakke med ungdom i ungdomsskolen. Jeg har erfart at disse ungdommene ofte har gode og interessante innspill på sin egen skolesituasjon.

Ifølge retningslinjene til NESH (2006:16) har barn og unge som deltar i forskning særlige krav på beskyttelse i tråd med deres alder og behov. Forskeren må ha tilstrekkelig kunnskap om barn til å kunne tilpasse både metode og innhold av forskningen til den aldersgruppen som skal delta. Gjennom mitt arbeid med ungdom over flere år, mener jeg at jeg har denne kunnskapen.

3.3.1 Elevenes samtykkekompetanse

Ifølge NSD kan ungdom over 15 år ofte kunne samtykke selv i mindre forskningsprosjekter med ikke-sensitiv data. Spørsmålet i dette prosjektet ble hva som regnes som sensitiv data, og det skulle vise seg å bli en lang diskusjon med NSD i forhold til om informantene kunne samtykke selv til å delta i prosjektet.

I meldeskjemaet til NSD ble det lagt til grunn at elevene jeg ønsket å intervjuere var over 15 år, og at jeg ønsket at de selv skulle gi sitt samtykke til deltakelse. NSD var uenig i dette og pekte på at spesialundervisning kan grunne i potensielt sensitive forhold, og anbefalte at 15-åringene som selv ønsket å delta i prosjektet, i tillegg skulle ha samtykke fra foreldrene. Bakgrunnen for denne anbefalingen var at NSD mente at *«15-åringer ikke nødvendigvis har kompetanse til å se eventuelle ringvirkninger/belastninger som kan oppstå i etterkant av et slikt intervju. Ved å involvere foreldrene kan ungdommene også få noen å drøfte sin deltakelse med.»*

I svaret til NSD skrev jeg at årsaken til at jeg ønsket at 15-åringene skulle samtykke selv, var at jeg ville unngå at kravet om foresattes samtykke kunne legge begrensninger for elevenes deltakelse i studien. Mange foreldre har selv negative skoleerfaringer, og dette kan farge foreldrenes avgjørelser. Et annet moment er at foreldre ofte ønsker at barnet skal få spesialundervisning dersom barnet møter utfordringer på skolen, og at de ikke ønsker at noen skal stille spørsmål ved dette. Det kan også være at foreldre har egeninteresse av at barna ikke deltar i forskning.

I diskusjonen med NSD viste jeg til artikkelen *«Sårbare barn som deltakere i kvalitativ forskning, forskningsetikk og forskningsetiske utfordringer»* (Strandbu og Thornblad, 2010). I artikkelen drøftes balansegangen mellom beskyttelse og deltakelse. Forfatterne av artikkelen refererer til erfaringer fra en studie om fosterhjemstiltak. I denne studien fikk flere fosterbarn

ikke forespørsel om å delta i intervju fordi fosterforeldrene ikke samtykket. Begrunnelsen til fosterforeldrene som ikke samtykket var beskyttelse av barna; de skulle «slippe» å snakke om det som var vanskelig. Barn som var aktuelle for studien fikk dermed ikke tilgang til informasjon eller mulighet til å vurdere selv om de ville delta eller ikke, selv om de var over 15 år. Artikkelen til Strandbu og Thornblad (2010) viser videre til forskningen til Powell og Smith som viser at barns muligheter for deltakelse i forskning ofte preges av maktforhold samt syn på barns kompetanse og sårbarhet. Foresatte ønsker gjerne å beskytte sine barn, og i kraft av sin omsorgsrolle ønsker de ikke at barn skal delta i forskning. Powell og Smith argumenterer for at overbeskyttelse av barn kan hindre mulig deltakelse i forskning, samtidig som de stiller spørsmål om hvorvidt det er sensitivt å snakke med barn om ting de allerede har opplevd (Powell og Smith, ref. i Strandbu og Thornblad, 2010).

I sin artikkel «*For sensitiv for ungdom*» har Mossige og Backe-Hansen (2013) lignende argumenter. Bakgrunnen for deres artikkel var en planlagt undersøkelse om ungdoms erfaringer med vold og overgrep hvor de ønsket at ungdommene selv skulle samtykke til deltakelse. Datatilsynet og Personvernemda avslo dette. I sin artikkel problematiserer Mossige og Backe-Hansen følgende: Dersom ikke ungdom har samtykkekompetanse, kan foresatte, på den ene siden beskytte ungdom mot å ta stilling til vanskelige spørsmål vedrørende deltakelse, mens på den andre siden kan det være i ungdommens egen interesse å få lov til å ta avgjørelsen om deltakelse selv, både for å få lov til å formidle sine erfaringer, og i forhold til dagens fokus på medvirkning fra barn og unge.

Mossige og Backe-Hansen (2013) spør videre om det er rimelig å anta at en 15-åring ikke har forutsetninger for å gjøre en god nok vurdering av om han/hun skal delta eller ikke, og de viser til FNs barnekonvensjon (artikkel 12) som sier at barn har rett til å si sin mening i saker som angår dem, og barnets mening skal tillegges vekt. På den andre siden vil et krav om foreldrenes eksplisitte samtykke kunne tenkes å skåne noen av de unge informantene for å bli eksponert for noe de etter foreldrenes mening ikke ville ha godt av. Dette tar hensyn til de foresattes rett og plikt til å ivareta omsorg og beskyttelse av egne barn. Diskusjonen kan betraktes som en konflikt mellom grunnleggende verdier, barns rett til å bli hørt og foreldrenes mulighet til å ivareta omsorg for sine barn.

Et annet moment Mossige og Backe-Hansen (2013) legger vekt på er at foreldrene kan ha egne interesser av å ikke samtykke for barnas deltakelse i forskning. Det kan handle om at de ikke liker at temaet det skal forskes på tas opp, eller det kan handle om at de ikke liker at

barna skal bruke tid på å besvare ulike undersøkelser i skoletiden. Mossige og Backe-Hansen eksemplifiserer dette ved å vise til den planlagte undersøkelsen om vold og overgrep hvor de ikke fikk godkjenning for at ungdom selv kunne samtykke til deltakelse. Dersom det er foreldrene som er overgripere, vil foreldrene ha egeninteresse av at barnet ikke deltar i en slik undersøkelse.

I denne undersøkelsen kan foreldre ha egeninteresse av å nekte barnet deltakelse dersom de er overbevist om at spesialundervisning er det beste tilbudet for sitt barn, og det kan hende at de ikke er interessert i at dette skal stilles spørsmål ved.

I svaret til NSD la jeg vekt på at det er viktig at barn blir hørt, og i den spesialpedagogiske forskningen er barnets stemme altfor lite fremtredende. Barn har rett til å delta i forskning for å få sine synspunkter frem, særlig når det er spørsmål som angår dem. Ifølge barneloven skal barnets mening tillegges stor vekt etter fylte 12 år. Når det gjelder forskningsprosjekter kan barn helt ned til 12 år samtykke på egne vegne uten at foreldrene (nødvendigvis) informeres. I forbindelse med spesialundervisning skal barn som har fylt 15 år selv samtykke til utredning og eventuelt vedtak på spesialundervisning, og i denne forbindelse vil det være underlig om de ikke kan samtykke selv til å uttale seg om denne undervisningen.

Jeg viste også til at om kvalitativ forskning gir negative følger eller ikke for de som deltar, avhenger blant annet av kvaliteten på den konkrete gjennomføringen. I mitt daglige arbeid i PPT snakker jeg ofte med barn og ungdom, både om deres faglige styrker og deres antatte faglige vansker. Jeg har aldri fått noen tilbakemeldinger på at noen har opplevd dette som belastende.

NSD sa seg enig i at 15-åringer har selvbestemmelse i forhold til utredning og vedtak på spesialundervisning, og at det er et viktig moment i forhold til hvorvidt de har selvstendig samtykkekompetanse til å delta i forskning om spesialundervisning. Videre anså NSD det som et viktig argument at jeg hadde lang erfaring i å oppleve at ungdom ikke anser spørsmål rundt dette som belastende. De ville imidlertid ha svar på om jeg ville komme inn på sensitive temaer av mer inngripende art, for eksempel spørsmål rundt mobbing og dårlig selvfølelse.

I svaret til NSD ble det skrevet at spørsmålene i intervjuguiden ikke inneholdt sensitive spørsmål, og at hovedfokus var elevenes erfaringer med læring, undervisning, differensiering og ulike arbeidsmåter.

I tillegg ble det forklart at jeg ville be skolen om å oppfordre elevene til å vise informasjonsbrevet til foresatte. Nederst i brevet stod både mitt og veileders telefonnummer og min mailadresse, slik at foresatte hadde mulighet til å ta kontakt dersom de var skeptiske.

Elevene hadde dessuten mulighet til å trekke seg fra prosjektet, slik at foresatte uansett ville ha en indirekte påvirkningskraft dersom de var helt imot elevens deltakelse i prosjektet.

Etter denne korrespondansen med NSD fikk jeg tilslutt godkjenning for at 15-åringene selv kunne samtykke til deltakelse i prosjektet.

I forhold til prinsippet om fritt informert samtykke, det vil si at samtykket til å delta i undersøkelsen er avgitt uten ytre press eller begrensninger av personlig handlefrihet, var det viktig at elevene ikke følte seg presset til å delta. I tillegg var det viktig å ivareta prinsippet om informert samtykke ved at den som skal delta skal ha de nødvendige opplysninger om undersøkelsen. Siden det var elever jeg henvendte meg til, var det viktig å gi alderstilpasset informasjon om prosjektet og dets konsekvenser, å formidle at deltakelsen var frivillig og at elevene når som helst kunne trekke seg fra prosjektet (NESH retningslinjer, 2006).

I dialogen med elevene var jeg opptatt av å ikke trå over grensene deres, og i enkelte tilfeller unngikk jeg bevisst å spørre mer om enkelte tema som kom frem, hvis jeg så det var ubehagelig for eleven å snakke om. Da intervjuet var over snakket jeg med elevene om hvordan de hadde opplevd intervjuet. Ingen gav uttrykk for ubehag, de fleste gav uttrykk for at det hadde vært greit å delta. To av elevene understreket at de synes det er viktig å delta i en slik undersøkelse, da de håper at deres deltakelse kan føre til forbedringer i undervisningssituasjonen til andre elever i samme situasjon

4. Elevenes erfaringer fra skolehverdagen og spesialundervisningen

I dette kapittelet presenteres analysen av elevenes fortellinger om sin skolehverdag. Formålet med denne studien er å få frem elevenes «stemme» og deres erfaringer med spesialundervisning. I analysen av transkripsjonene skilte det seg ut fem hovedtema. Disse temaene blir presentert som fem ulike diskurser som går igjen i elevenes fortellinger. Utgangspunktet for en diskursanalyse er at språket gir mening til erfaringene våre gjennom begreper og logiske strukturer. Å modellere en diskurs kan gjøres ved å velge og avgrense diskursen, identifisere hva som representerer diskursen og avdekke diskursens lagdeling (Johannesen mfl. 2010).

Analysen av elevintervjuene kan beskrives som en todelt prosess fra enkeltelevenens fortellinger til felles tverrgående tematikker. Innledningsvis ble intervjuet med hver av elevene skrevet fram som elevnarrativer. Deretter ble oppmerksomheten rettet mot å lete fram felles tematikker i disse narrative. Denne siste analysefasen ledet fram til diskurser som til sammen gir et helhetlig bilde av elevenes skoleerfaringer.

Det er valgt å ikke gjengi den enkelte elevs narrativ, men å presentere de fem ulike tematikkene. Dette valget er tatt for å unngå direkte identifisering av elevene i undersøkelsen. Det blir gitt en kort presentasjon av elevene før tematikkene blir presentert. I presentasjonen av elevenes fortellinger i ulike tematikker blir det brukt fiktive navn og steder. Bortsett fra det er det ikke endret noe i det elevene forteller. For å eksemplifisere materialet som ligger til grunn for analysen, og for å få frem elevenes «stemme» er det valgt å bruke en rekke sitater fra elevintervjuene. Sitatene er gjengitt ordrett og er skrevet i kursiv.

4.1 Elevene i intervjustudien

Åtte elever har deltatt i intervjustudien, fem elever er gutter, tre er jenter. Felles for disse elevene er at de har vedtak på spesialundervisning. Bortsett fra det er de like forskjellige som alle andre elever.

Ola går i 10.klasse. Han har hatt spesialundervisning siden han gikk i 2. eller 3.klasse, men tror ikke han har spesialundervisning nå, fordi han er «*inne i klassen og gjør akkurat som alle*»

andre». Ola legger vekt på at det er viktig for han at de andre elevene vet «*hvem han er*», slik at de kan forstå han bedre og respektere han for den han er.

Da vi var ferdig med intervjuet, og Ola var på vei ut av døra, sa han at han håpet at noe av det han hadde fortalt kunne være til hjelp for andre.

Markus går i 10.klasse og har hatt spesialundervisning siden han gikk i 2.klasse. Han har spesialundervisning i norsk, matematikk og engelsk. Markus sier at han har dysleksi. På spørsmål om det er derfor han har spesialundervisning, svarer Markus at han ikke vet helt, han tror ikke det, han tror det er fordi foreldrene og han selv har klaget på undervisningen. Da jeg kom på skolen for å intervju Markus, fortalte kontaktlæreren hans meg at Markus hadde sagt følgende til han: «*Du, Tore (kontaktlærer), er det sann at det den dama skriver, kan føre til at elever som kommer etter meg får et bedre skoletilbud?*»

Geir går i 9.klasse og har spesialundervisning i norsk, engelsk og matematikk fordelt på 5 timer i uka. Han har hatt spesialundervisning siden 2.klasse og sier det er fordi han «*sliter med å konsentrerer seg*». Geir forteller at han liker å ha spesialundervisning fordi han mener det hjelper han å lære mest mulig og med å holde fokus.

Ane går i 10.klasse. Hun har hatt spesialundervisning siden 3. eller 4. klasse og har spesialundervisning fordi hun har dysleksi. Hun velger selv om hun vil gå ut på grupperommet å ta imot tilbudet om spesialundervisning, og fremstiller det slik at hun har spesialundervisning etter behov.

Anders går i 10.klasse. Han husker ikke helt når han begynte å ha spesialundervisning, men det var på barneskolen. Han har spesialundervisning i norsk og engelsk. På spørsmål om han vet hvorfor han har spesialundervisning i disse to fagene, svarer han at han er «*helt elendig i engelsk*», og han tror grunnen til at han har spesialundervisning i norsk er at han «*skal få mest mulig med seg*».

Kjell går i 10.klasse. Han har spesialundervisning i engelsk og noen ganger i andre fag. Kjell utdyper dette med at før prøver og tentamener repeterer han og går gjennom fagstoff med lærer utenfor klassen. Han husker ikke når han begynte med spesialundervisning, men på spørsmål om han vet hvorfor han har spesialundervisning svarer han: «*Jeg er jo litt annerledes... Og så har jeg dysleksi.*»

Eli går i 10.klasse. Hun har hatt spesialundervisning siden 3. klasse og har spesialundervisning i matematikk, engelsk og naturfag. Hun forteller at hun har spesialundervisning fordi hun «*strever med å lære ting og sånn*».

Sandra går i 10.klasse og er flerspråklig. Hun flyttet til Norge for 5-6 år siden og har spesialundervisning i norsk, engelsk, matematikk og naturfag og sier det er på grunn av språkproblemer. Hun klarte seg godt på skolen i hjemlandet og hadde ingen form for ekstra tilrettelegging eller spesialundervisning før hun kom til Norge. Etter at Sandra begynte på ungdomsskolen hadde hun perioder med svært høyt skolefravær, men i 10.klasse har Sandra stort sett vært på skolen hver dag.

4.2 Analysen

Titlene på diskursene er hentet fra elevsitater som beskriver de temaene som utkrystalliserte seg i intervjumaterialet:

- «*Det er vel for å sørge for at jeg får mest mulig med meg?*»
- «*Det er litt det å skille seg ut*»
- «*Jeg jobber med akkurat det samme, bare litt forenkla*»
- «*Jeg liker å være i klassen og alt sånn, men... jeg trenger litt mer hjelp*»
- «*Jeg vil jo få en god utdanning*»

«*Det er vel for at jeg skal få mest mulig med meg*» handler om elevenes fortellinger om hva de har spesialundervisning i, og deres begrunnelse for at de har spesialundervisning.

«*Det er litt det å skille seg ut*» dreier seg om det å være, eller gjøre, noe annerledes.

«*Jeg jobber med akkurat det samme, bare litt forenkla*» står i motsetning til «*Jeg liker å være i klassen og alt sånn, men... jeg trenger litt mer hjelp*». Dette handler om hva elevene gjør og hvordan de arbeider når de har spesialundervisning, og det opplevde behovet elevene formidler om å trenge ekstra hjelp. Elevene vil ikke gjøre noe annet enn det de andre i klassen gjør, og opplevelse av sammenheng mellom den ordinære undervisningen og spesialundervisningen fremstår som viktig. Samtidig mener elevene at de ikke kan klare å delta i klassens fellesskap uten den ekstra hjelpen de får gjennom å ha spesialundervisning. I sammenheng med den ekstra hjelpen elevene mener de må ha gjennom spesialundervisning,

fremstår læreren som har denne spesialundervisningen som betydningsfull, samtidig som elevene er usikre på om dette er en lærer eller en slags assistent.

Det siste temaet «*Jeg vil jo få en god utdanning*» handler om elevenes ønsker og håp for fremtiden. Elevene ønsker å gå ut av grunnskolen med god nok kompetanse, slik at de kan mestre videregående skole og få en god jobb.

4.2.1 «Det er vel for å sørge for at jeg skal få mest mulig med meg...»

Hvilken forståelse har elevene av sin egen spesialundervisning? Hvorfor har de spesialundervisning, og hva har de spesialundervisning i? Hva er det som gjør at de må ha denne spesielle hjelpen på skolen?

Anders sier at han tror han har spesialundervisning i norsk og engelsk, men han vet ikke hvor mange timer i uka han har spesialundervisning. På spørsmål om han vet hvorfor han har spesialundervisning i norsk og engelsk, svarer Anders, mens han flirer litt:

«Nei, jeg vet i alle fall i engelsk, der er jeg helt elendig...»

Deretter svarer han når jeg spør en gang til om han vet hvorfor han har spesialundervisning i norsk:

«Eh... Det er vel for å sørge for at jeg får mest mulig med meg?»

Når Anders sier at han har spesialundervisning i norsk fordi han skal få mest mulig med seg, illustrere dette noe alle elevene formidler om spesialundervisningen. Elevene har en oppfatning av at spesialundervisningen handler om å gi dem mest mulig hjelp og støtte slik at de skal få best mulig resultat av skolearbeidet.

Ola mener bestemt at han ikke har spesialundervisning lenger, han forteller at han nå er inne i klassen og gjør akkurat det samme som de andre, men da han gikk på barneskolen hadde han spesialundervisning. Fra 2.klasse til 6.klasse var Ola alene med lærer på et grupperom og hadde all undervisning der:

I: *Vet du hvilke fag du har spesialundervisning i?*

O: *Neei, jeg tror ikke jeg har spesialundervisning i noen fag akkurat nå. Men jeg har hatt.*

I: *Du har hatt. Hva er det du har hatt spesialundervisning i, vet du det?*

O: *Når jeg gikk på barneskolen. Ikke her. Da var jeg jo, eh, jeg var på et eget grupperom, eh og hadde undervisning om alt der helt aleine, så ja...*

I: *Var du helt alene med en lærer da?*

O: *Ja*

I: *Men nå er du ikke det?*

O: *Nei, nå er jeg inne i klassen og gjør akkurat som alle andre.*

Ola forteller videre at han ble «*hivd ut av klassen fordi han har ADHD og Asberger syndrom, og fordi han ofte var sint på medelevene sine*». Da han gikk i 6.klasse fikk han en lærer som hjalp han med å «*få kontroll på sinnet sitt*», og etter det fikk han «*komme inn*» i klassen igjen. Det synes viktig for Ola å fortelle at han nå er som alle de andre i klassen og at han mestrer det samme som de andre elevene.

Senere i intervjuet med Ola kommer det frem at han ikke er helt sikker på om han fortsatt har spesialundervisning. Han forteller at han har god nytte av at lærer tar han med ut av klasserommet og spør han noen «*konkrete spørsmål*» til lærestoffet og sjekker om han har «*kontroll*» på det de holder på med i klassen. Ola forteller også at han lærer best når han får jobbe med PC, eller at han kan gå ut og «*lære på en annen måte*».

Det kan være at Ola definerer spesialundervisning som det han erfarte på barneskolen, da han var alene med lærer hele skoledagen på grupperommet, og at den ekstra hjelpen han nå får ikke handler om spesialundervisning, slik Ola forstår det.

Ola formidler at han ikke syntes noe om å være ute av klassen og på grupperommet sammen med en lærer på barneskolen:

«Det var ubehagelig. Jeg følte meg jo litt sånn inneklemt på en måte blant lærerne. Det var jo ikke akkurat like kjekt alltid, men...»

I likhet med Anders, er Markus litt usikker på hvorfor han har spesialundervisning. Han tror at enten er det fordi han har dysleksi, eller så er det fordi han og foreldrene har klaget på undervisningen. På spørsmål om han kan huske når han begynte å få noe ekstra hjelp på skolen, svarer Markus:

«Ja, jeg gikk i, mine foreldre visste jo, eller mente jo, at jeg hadde det hele tiden. Men så var det i 2. klasse da krangla, nei det var i 1.klasse, så mente faren min at jeg hadde dysleksi og sånne ting, men så var det ikke, jeg vet ikke helt, PPT eller hva pokker det var, de mente at vi

måtte gjøre en sånn test i 2.klasse og sånne ting, og det ble vel mye krangel der, og så måtte jeg vente til 2.klasse, og da fikk jeg hjelp og at jeg hadde dysleksi ja, så de hadde rett...»

Når Markus forteller om skolegangen sin dukker det hele tiden opp historier om lærere som har «gitt han opp» og foreldrene som har blitt «forbanna». Etter at en lærer som hadde lært Markus å lese «gav han opp» på grunn av Markus sin manglende trening forteller Markus følgende:

«Så det som skjedde da, var at jeg plutselig sa det til foreldrene mine, så var de veldig sjokka egentlig, og skuffa, og så har ikke de visst noe og sånne ting, så avtalte de en samtale hvor foreldrene mine var litt forbanna egentlig for at de ikke hadde fått vite dette av læreren, og mente at det ikke var lov og sånne ting...»

Det synes derfor uklart for Markus om han har spesialundervisning fordi han har dysleksi, eller om han har det fordi foreldrene gjentatte ganger har klaget på undervisningen og vært i stadige diskusjoner med skolen.

Kjell kan ikke huske når han fikk spesialundervisning, men han vet hvorfor han har spesialundervisning:

«Jeg er jo litt annerledes. Og så har jeg dysleksi.»

Kjell forteller at han som oftest har spesialundervisning i engelsk, men understreker at han egentlig er mye i klassen. I tillegg til engelsktimene, går han noen ganger ut på grupperommet etter behov i andre fag. Han er usikker på hvem som bestemmer om det er behov for dette, men forteller at han noen ganger har bedt om ekstra hjelp, mens andre ganger har lærerne noe de skal gå gjennom med han. Kjell er usikker på hva de pleier å gå gjennom på grupperommet, men sier det er «skoleting...»

Kjell har ikke noe forklaring på hvordan han synes det er å være på grupperommet og ikke i klassen, men han synes det er greit å være begge plasser. På spørsmål om når han synes han lærer mest, svarer Kjell:

«Ehh... Når, ja det kan være at vi er i klasserommet, men når det begynner å nærme seg sånn prøver og sånn, så kan jeg kanskje gå og få et lite sammendrag på grupperommet.»

Kjell sier videre at han lærer best i klasserommet av å høre på lærer fortelle og at han synes tavleundervisning er ganske greit.

Eli, Ane og Geir vet i likhet med Kjell hvorfor de har spesialundervisning, og hva de har spesialundervisning i.

Eli forteller at hun har spesialundervisning i matte, engelsk og naturfag, men hun er usikker på hvor mange timer i uka hun har spesialundervisning. På spørsmål om hun vet hvorfor hun har spesialundervisning, svarer Eli:

«Mmm, jeg har.., jeg har strevd med ulike ting siden barndommen min, så jeg strever med å lære ting og sånn, og så har jeg spesialundervisning da, som PPT har fått fiksa for meg.»

Ane sier at hun har spesialundervisning fordi hun har lese- og skrivevansker:

«Kanskje er det tyngre for meg å lese og det går litt treigere og... Jeg føler liksom at alle andre bare springer gjennom det, og så sitter jeg der og... holder fingeren under ordene fortsatt...»

Ane tror hun begynte med spesialundervisning i 3. eller 4. klasse:

«Det var da jeg begynte å bli tatt ut av klassen og... inn på gruppe og sånn.»

På spørsmål om hun kan huske hva hun tenkte om det å bli tatt ut av klassen, svarer Ane:

«Det er jo ganske lenge siden, men jeg tror jeg syntes det var ganske flaut å gå ut av klassen.»

Geir har spesialundervisning i matte og engelsk fordi han *«sliter med å konsentrere seg»*. Han forteller at han egentlig skulle hatt spesialundervisning i norsk også, men at *«vi har hatt så mye ting og tang nå på skolen, så det har ikke blitt så mye ut av den norsken nå.»*

På spørsmål om han vet hva en IOP er, og om han har sett sin IOP, svarer Geir at han ikke vet hva det er og at han ikke har sett noen IOP.

Geir forteller at han har hatt spesialundervisning siden 2.klasse:

«Jeg var jo vill og hadde mye energi, men jeg er litt mer rolig nå... enn hva jeg var. For jeg hadde lopper i blodet jeg da, jeg var helt galen.»

Selv om Geir har blitt roligere, har han fremdeles spesialundervisning.

Konsentrasjonsvanskene er der fremdeles og Geir forteller at han fort blir distraheret og *«roter seg vekk»*. Når han *«roter seg vekk»* forstyrres han ofte de andre i klassen. Geir forteller videre at han jobber best når det er rolig rundt han, og at dette gjelder både på grupperommet og i klassen.

Slik Geir beskriver det er det ikke fagvansker som gjør at han har spesialundervisning, men at det er behovet for ro, og hjelp til å holde fokus. Geir får karakterer i alle fag, han har de

samme prøvene som de andre i klassen, også i de fagene han har spesialundervisning i. Klassen til Geir kan være bråkete, og Geir forteller selv at han bidrar til bråket og forstyrrer de andre dersom han ikke klarer å holde fokus på det han skal gjøre i timen.

Sandra er flerspråklig. Hun har flyttet til Norge fra Filippinene for 5-6 år siden og har spesialundervisning i norsk, matte, engelsk og naturfag på grunn av språkproblemer: *«Det er på grunn av språk og sånn. Det er vanskelig å få tak i hva de mener om... ja»*

Sandra forteller at hun ikke hadde spesialundervisning da hun gikk på skole i hjemlandet og at hun da var en flink elev, faktisk den flinkeste i klassen, og at det var mye enklere å gå på skolen da enn nå. Det har vært en stor overgang for Sandra å flytte til Norge, og hun har i perioder hatt stort skolefravær fordi hun har mistriivs på skolen, følt seg mobbet og utenfor.

De fleste elevene i studien har noen ideer om hvorfor de har spesialundervisning, selv om alle ikke er helt sikre på den egentlige årsaken til hvorfor de har fått rett på spesialundervisning. De fleste vet hvilke fag de har spesialundervisning i, og de har ganske klare oppfatninger av hva de må ha hjelp til og hvorfor.

Det er ingen av elevene i undersøkelsen som er klar over at når de har fylt 15 år kan de bestemme selv om de ønsker å ha spesialundervisning. Ingen av elevene sier at de kan tenke seg å ikke ha spesialundervisning, alle har en oppfatning av at den faglige støtten de får fører til at de lærer mer, og at det fører til at de klarer å få med seg mest mulig av lærestoffet. Det er vanskelig å få tak i hva den faglige støtten elevene er opptatt av at de trenger handler om. Slik elevene formidler det, handler det om at lærer sjekker ut og kontrollerer om de har fått med seg lærestoffet, det handler om hjelp til å holde fokus, og enkelte formidler at spesialundervisningen blir gitt etter behov. Kjell mener imidlertid at det er mest lærerikt å være i klasserommet, samtidig som han ikke kunne tenke seg å kutte ut spesialundervisningen fordi han synes *«det er en grei ordning sånn som jeg har det nå»*. Ut i fra det elevene forteller kan en stille spørsmål ved om den spesialundervisningen som blir gitt, egentlig skiller seg noe særlig ut fra den ordinære undervisningen. Dersom det er slik at den ikke gjør det, er det betimelig å spørre hvorfor elevene har denne spesialundervisningen, og hvorfor elevene formidler så sterk tro på at dette er noe de trenger.

4.2.2 «Det er litt det å skille seg ut»

Alle elevene i studien formidler en oppfattelse av seg selv som annerledes enn de andre elevene, først og fremst når det kommer til faglige prestasjoner. Det at de skiller seg ut og ser seg selv som annerledes enn de andre elevene i klassen kan være en konsekvens av at de i mange år har hatt spesialundervisning. Det blir veldig tydelig for de andre elevene i klassen at disse elevene går ut av klasserommet for å gjøre noe annet, eller som elevene i undersøkelsen formidler, «jobbe med forenkla fagstoff».

Elevene i undersøkelsen har ulike tilnærminger til det å være annerledes og skille seg ut, noen har valgt å fortelle de andre i klassen hvorfor de har spesialundervisning, mens noen ikke vil snakke så høyt om det.

Ane er en av elevene som ikke ønsker å skille seg ut, og har ikke noe behov for å «stå frem» for klassen og fortelle alle at hun har dysleksi, selv om hun tror at de fleste vet at hun strever med å lese. Ane forteller at hun har fått tilbud om å ha PC og lydbøker når hun jobber i klasserommet, men at hun ikke vil dette. På spørsmål om hvorfor hun ikke vil, svarer Ane: «Det er litt det å skille seg ut, å sitte i klasserommet og alle har bøker, og så kommer jeg med PC og sitter og lytter liksom, det er ikke så gøy.»

Ane forteller videre:

«Jeg skiller meg jo litt ut, men jeg synes ikke det er så veldig gøy å vise at, hei, hei, jeg har dysleksi liksom. Og læreren min har jo sagt at hvis jeg vil, kan jeg holde foredrag i klassen om det liksom, sånn at folk vet det, men jeg tror flesteparten vet det, men jeg vil ikke akkurat gå rundt og snakke om det.»

I motsetning til Ane, har Markus og Ola gode erfaringer med å fortelle de andre i klassen om seg selv. Ola har så gode erfaringer med dette, at et av hans ønsker for videregående er at han en av de første dagene i ny klasse kan få lov til å fortelle de andre om seg selv.

Det er viktig for Ola at andre «vet hvem jeg er». Han synes det er en lettelse når de andre vet litt mer om han, og han opplever at de andre elevene respekterer han for den han er. Han synes det er bedre å være åpen, «si det ut, så alle vet hvem jeg er» enn «å prøve å gjemme det», fordi det er «verre og ubehagelig». Ola forteller at miljøet i den klassen han nå går i er godt, at de er mange «forskjellige personligheter» og at alle får lov til å være den de er.

Markus forteller at kontaktlærer har brukt mye tid på at alle i klassen skal respektere hverandre og være trygge på hverandre:

«Han har brukt tid på at vi skal bli en bra gjeng egentlig.»

Da Markus begynte på ungdomsskolen syntes han det var «forferdelig» å gå ut av klasserommet og ha spesialundervisning:

«Eh...Da jeg begynte, så var det forferdelig at de så at jeg var der, og jeg følte liksom at jeg ikke likte å gå ut der, jeg tenkte at de andre tenkte sånn: Hva er galt med han og sånne ting, men nå, nå bryr jeg meg ikke. Hvorfor skal jeg bry meg om det, de vet jo om det. De tåler det, de bryr seg ikke...»

Grunnen til at Markus ikke lenger bryr seg om hva de andre tenker om at han har spesialundervisning, er at han har valgt å la de andre elevene få vite at han har dysleksi.

Markus klarte imidlertid ikke å fortelle dette selv:

«Jeg var vel egentlig redd da, jeg likte ikke å snakke om det, men så tenkte jeg at de måtte få vite det, men da kunne jeg nesten bare begynne å grine om vi snakket om dysleksi egentlig...»

Fordi det var vanskelig for Markus å fortelle selv at han har dysleksi, valgte han å la kontaktlæreren fortelle de andre i klassen det, da Markus var borte fra skolen i noen dager:

«Så da fikk han si det. Hva som feilte meg, for mange lurte på hva er det du gjør der inne (på grupperommet) og sånne ting, jeg ville liksom ikke si det, jeg ville liksom ikke stå der og grine og si det liksom, sant? Så etter det så var det jo akkurat som en ryggsekk datt av meg. Det var mye lettere... Mye lettere å snakke om det. Det var jo... Alt ble lettere»

Markus forteller at da han kom tilbake på skolen etter at kontaktlæreren hadde fortalt om han, var han spent på hvordan de andre elevene reagerte på det de hadde blitt fortalt:

«Jeg lurte jo litt på hva de kom til å si og sånne ting. Men... jeg har jo ikke akkurat vært den mest upopulære heller, jeg er jo ganske okey i gruppa, jeg er liksom ikke... jeg hører jo veldig til i den gruppa liksom...»

I dette formidler Markus at han tross alt er «en av gutta». Selv om det er definert at han har noen utfordringer i skolefaglig sammenheng, og til tross for at dette fører til at han skiller seg ut i skolehverdagen, er han likevel en av «gjengen», og blant medelevene er han respektert på lik linje med alle de andre.

Både Markus og Ola forteller om en kontaktlærer som har brukt tid på å skape et godt klassemiljø hvor det er greit å være litt annerledes og begge har erfart at det er en lettelse å være åpen om hvorfor de har spesialundervisning.

Eli har en litt annen tilnærming til det å være annerledes. På spørsmål om hvordan Eli synes det er å ha undervisning på grupperommet, svarer hun:

«Jeg synes faktisk det er ganske greit, siden når de tar ut sånne ungdommer på grupperom, og barn og sånn, så lærer ungen, så lærer vi mer, siden da er det ikke så mange rundt deg, så følger du mere med og».

I dette sier Eli noe om det å være annerledes, «*sånne ungdommer*», som henne selv, som må ha noe annet for å lære, og for å følge med, enn de andre ungdommene eller elevene i klassen. Når Eli bruker begrepet «*sånne ungdommer*» gir hun uttrykk for en slags objektivisering, det vil si at en gjør seg selv til objekt for eget blikk. Eli har overtatt skolens blikk på «*sånne elever*» og retter det mot seg selv. Hun definerer seg som en «*sånn en*» som må på ha «*noe annet*» eller «*noe mer*» for å lære.

Elevene gir ulike fremstillinger av det å være annerledes. For noen av elevene er det viktig at de andre i klassen vet hvorfor, for andre er det viktig å skille seg minst mulig ut. Elevene formidler på hver sin måte hvert sitt strev med å takle det at de skiller seg ut, men til tross for annerledesheten, ønsker de å bli akseptert for den de er og de ønsker å være en del av fellesskapet i klassen.

4.2.3 «Jeg jobber med det samme, bare litt forenkla»

Et av temaene som dukket opp og gikk igjen i elevenes fortellinger, var ønsket om å jobbe med det samme lærestoffet som de andre elevene i klassen, men at det var greit at de fikk tilpasning i mengde og vanskegrad, eller det elevene kaller for «forenkla» lærestoff. Dette kan forstås som at opplevelse av sammenheng mellom spesialundervisningen og den ordinære undervisningen er viktig. Elevene i undersøkelsen tilbringer flest skoletimer i klassen, og det er derfor viktig for elevene å identifisere seg med de andre i klassen og delta i læringsprosessene som skjer i klasserommet.

Elevenes fortellinger om hva de holder på med ute på grupperommet indikerer at det er mye ekstra gjennomgang og hjelp til å forstå klassens pensum, samt øving til prøver. Elevene forteller også om lett-lest bøker og enklere oppgaver, men emnene og temaene er de samme som det de andre elevene i klassen jobber med i den ordinære undervisningen.

Flere av elevene forteller at det var annerledes med spesialundervisning på barneskolen. Enkelte elevers erfaringer fra barneskolen og ungdomsskolen indikerer at på barneskolen drev de med utstrakt trening på ferdigheter de ikke mestret, mens på ungdomsskolen blir det lagt mer vekt på hjelp og støtte slik at elevene skal «henge med» i pensum. Dette kan ha sammenheng med at barneskolen legger vekt på å få på plass grunnleggende ferdigheter, mens karaktersystemet på ungdomsskolen gjør at elevene måles ut i fra kompetansemålene for sitt trinn. Det fører til at det nødvendig å jobbe med kompetansemålene for trinnet for å kunne vurderes med karakter. Flere av elevene fortalte at de fikk karakterer, noen i alle fag, enkelte i de fleste fag, selv om de har spesialundervisning.

Eli forteller at når hun er på gruppa og har spesialundervisning jobber de med de samme bøkene som resten av klassen, men at de gjør de enkleste oppgavene:

«Jeg jobber med akkurat det samme, bare litt forenkla».

Eli sier videre:

«Jeg vil helst gjøre det samme som det klassen gjør, siden da er jeg i samme rekke som de, på oppgaver og sånn, jeg føler jeg er litt mer med klassen enn... ja»

Dette handler om ønsket om å være som andre, og om å delta i fellesskapet. I motsetning til Eli, tror ikke Geir at han jobber med det samme som de andre i klassen når han har spesialundervisning. Han forteller at de jobber i hefter som læreren lager til dem, men at innholdet i disse heftene er det samme temaet eller emnet som de andre i klassen jobber med. Geir forklarer det som at de får litt enklere oppgaver:

«Hvis for eksempel klassen jobber med brøk, så pleier vi å få hefter med brøkoppgaver som er litt enklere enn de som står i læreboka.»

Flere elever forteller om utstrakt trening på grunnleggende ferdigheter da de gikk på barneskolen. Ane hadde for eksempel lesetrening flere ganger i uka på barneskolen. Hun vet egentlig ikke om det hadde noen effekt, men hun syntes det var «kjedelig». Ane forteller videre at overgangen til ungdomsskolen var en «opptur», og at foreldrene og hun selv er

veldig fornøyde med de gode karakterene hun får og at hun klarer seg veldig bra på ungdomsskolen, til tross for lesevanskene hun har:

«Mamma og pappa sier og at, eh, de merker bedre forskjell på meg nå, og at det egentlig er ganske sykt at jeg skal ha sånne karakterer siden barneskolen var så nedtur».

Slik Ane formidler det, høres det ut som at det er bedre for henne å få hjelp til det som er utfordrende for henne, for eksempel lese store mengder med tekst i lærebøkene. Ane forteller at læreren leser for henne, eller forteller hva teksten handler om. På gruppa går de gjennom lærestoffet og drøfter det muntlig, istedenfor å lese stille i boka og skrive ned svar på spørsmål.

Ane jobber derfor med det samme som de andre i klassen, men med hjelp fra lærer jobber hun med stoffet på en annen måte enn det de andre i klassen gjør. Dette synes Ane er bra, for da føler hun seg ikke så «ensom». Ane synes det hadde vært «kjipt» å ha andre bøker eller eget opplegg, for da kunne hun ikke gjort lekser sammen med venninnene sine. Venner er viktig for Ane, og hun forteller at hun liker godt å samarbeide med andre om skolearbeidet.

I tillegg får Ane lett-lest bok i engelsk, boka er den samme som det de andre har, men tekstene er forenklet, eller som Ane beskriver det:

«Det er ikke alle detaljene liksom. De forteller liksom at det er en blomst, de forteller ikke hvor mange farger det er på den blomsten og alt sånn».

Kjell har også lett-lest bøker i engelsk. Han understreker at han liker at de utseendemessig ser ut som de som klassen har, han tror ikke det går an å se at han har lett-lest utgave. Kjell forteller videre at når han ikke har spesialundervisning i engelsk og norsk, er han sammen med de andre i klassen og jobber med de samme bøkene. Når han er på grupperommet sier han at de som oftest går gjennom det samme som det de gjør i klassen.

Markus får karakterer i alle fag, bortsett fra i nynorsk og i engelsk. Han forteller at han har de samme bøkene som klassen, men at han har lett-lest bøker når han er på grupperommet. I likhet med Kjell, understreker han at lett-lest bøkene nesten er akkurat like som de resten av klassen har. Da Markus gikk i 7.klasse fikk han lesebøker med kaniner på, bøker som egentlig var for 2. og 3.klasse. Det likte han ikke, han syntes det var «skikkelig teit».

I likhet med Ane, forteller Markus at spesialundervisningen på barneskolen var annerledes enn den han har på ungdomsskolen. Når han forteller om spesialundervisningen på

ungdomsskolen formidler han, i likhet med Ane, at han får hjelp til å jobbe med det samme som de andre i klassen holder på med.

Markus sier at når han har spesialundervisning sammen med lærer «*gjør vi det vi trenger*». Av og til snakker de litt engelsk sammen, andre ganger har han muntlige prøver i ulike fag, noen ganger tar Markus initiativ og forteller hva han trenger å øve på og må ha hjelp til, og av og til har læreren noen forslag til hva de kan bruke timen til.

Markus strever med å lese og skrive, men forteller at han alltid prøver å gjøre oppgaver på lik linje med de andre elevene når han er i klassen:

«Jeg lytter jo og sånne ting, men jeg er kanskje ikke den skarpeste i skrivinga da, akkurat, jeg er kanskje ikke den som skriver mest, men jeg prøver å skrive mest mulig, spør kanskje naboen og han som sitter ved siden av meg om litt hjelp...»

Når elevene har muntlige fremføringer i klassen, liker Markus best å være i gruppe, fordi da kan de elevene som er flinkere enn han på gruppa hjelpe han, dersom han står fast:

«Jeg liker best å være sammen med andre siden de er flinkere, ja... Men vi er jo godt kjent nå da, så hvis jeg feiler litt så kan de jo bare hjelpe meg litt, si ordene til meg da, hvis jeg for eksempel hakker på norsk, så sier alle ordet liksom, så bare fortsetter jeg.»

Markus forteller at han har hatt spesialundervisning siden 2.klasse, og slik Markus formidler det, kan det høres ut som at fokus har vært å lære han å lese og «*å få han til å jobbe*». Til tross for spesialundervisning siden 2.klasse kunne han nesten ikke lese da han begynte på ungdomsskolen. På barneskolen var Markus i en gruppe med en annen elev som ikke snakket så mye. Markus likte ikke å være to. Han forteller at han begynte å tulle og snakke om forskjellige ting, og at de snakket mye om 2.verdenskrig, for det interesserte han. Markus sier han lærte mer om 2.verdenskrig enn å lese, og han tror at lærerne på barneskolen etter hvert gav opp å lære han å lese.

Selv om Markus formidler at det å lese og skrive fremdeles er strevsomt, er det viktig for han å delta i klassens undervisning. Han har god erfaring med å spørre medelever om hjelp, og opplever at de støtter og hjelper han slik at han mestrer. Timene med spesialundervisning blir brukt til å hjelpe han med det han har behov for, slik at han «*henger med*» og deltar på lik linje med de andre når han er i klassen.

Ola har også erfaringer fra barneskolen om at spesialundervisningen har dreid seg om å gjøre noe annet enn de andre i klassen. Han er opptatt av at han ikke har spesialundervisning lenger, i hvert fall ikke det som han definerer som spesialundervisning. Da Ola gikk på barneskolen hadde han ingen undervisning sammen med de andre elevene i klassen i flere skoleår. Han var alene på et grupperom sammen med lærer og jobbet av og til med matte, engelsk og vanlige fag, men mest med ulike prosjekter. Han bygget ting, lagde kart og tegnet.

Nå er Ola skolelei og han liker ikke å sitte rolig, skrive eller lese:

«Jeg er veldig skolelei nå da, nå som jeg har begynt i tiende, siden nå er det jo ikke timer der du gjør ting, alle de timene er vekke. I åttende var det jo Kunst og håndverk og Mat og helse i 6 timer totalt, og nå er det ingen av delene. Og da er det drit kjedelig...For nå er det jo bare gym og musikk. Å sitte i ro og skrive på et ark, det...er ikke min greie...»

Ola formidler motstridende ønsker i forhold til det å gjøre det samme som de andre, eller det å gjøre noe annet. Egentlig kunne han tenkt seg en time med praktiske aktiviteter hver dag, men han vil heller være sammen med klassen, fordi han helst ikke vil skille seg ut og være så spesiell. Han synes at mye av det som foregår i klassen er ganske kjedelig, men han tror ikke at han er den eneste som synes det, og han tror at alle egentlig kunne tenkt seg en litt mer praktisk tilnærming til skoledagen.

Ola gir hele tiden uttrykk for at det viktigste for han er å være sammen med de andre i klassen. Under intervjuet kommer det flere ganger frem at Ola har lyst til å gjøre ting litt som han vil, både når han jobber med gruppearbeid og når han skal gjøre oppgaver, men så modererer han seg etterpå og sier at han har akseptert at det ikke alltid er sånn at han kan gjøre som han vil. Dersom han gjør som han vil kan han falle ut av fellesskapet og skilles seg mer ut, noe han synes er «dumt». Det synes viktig for Ola at det som skjedde på barneskolen, at han ikke fikk være i klassen, ikke skjer igjen. Han vil heller kjede seg og være sammen med de andre, enn å ha et eget tilbud som passer bedre til hans ønsker for skoledagen med en mer praktisk skoledag.

I fortellingene til elevene kommer det frem at det er viktig å jobbe med de samme temaene som klassen, være en del av fellesskapet og identifisere seg med det de andre i klassen holder på med.

4.2.4 «Jeg liker å være i klassen og alt sånn, men...jeg trenger litt mer hjelp»

Samtidig som elevene i undersøkelsen gir uttrykk for at de trives i klassen, at de helst ikke vil skille seg ut, og at de ønsker å jobbe med det samme som de andre i klassen, er det «noe» som gjør at de trenger mer hjelp enn de andre.

Det er «noe» som oppleves som vanskelig, for eksempel å lese eller å konsentrere seg. Alle elevene uttrykker at de ønsker hjelp til å mestre det som er vanskelig, en slags «*høyre hånd*» eller noen som hjelper dem slik at de klarer å holde tritt med de andre elevene i klassen. Det er ikke «nok» at lærestoffet blir forenkla, de trenger mer støtte enn de andre for å lære.

Ingen av elevene jeg snakket med var opptatt av at de går glipp av noe når de er på grupperommet, de syntes tvert imot mer opptatt av at de trenger denne ekstra gjennomgangen på grupperommet for å kunne delta på lik linje med de andre elevene i klassen.

Flere av elevene forteller om en «*hjelpelærer*» eller en «*høyre hånd*». Når elevene forteller om disse «hjelperne» skinner det imidlertid gjennom at de har et annet syn på deres profesjonalitet enn på profesjonaliteten til faglærere eller kontaktlærere. Elevene er usikre på om disse «hjelperne» er lærere eller assistenter. Elevene gir inntrykk av at de har gode relasjoner til disse «hjelperne» og at de opplever både faglig og sosial støtte fra disse personene.

Markus forteller at «*jeg er ikke er så flink til å være med klassen hele tiden, jeg trenger litt mer hjelp og veiledning*».

I dette formidler han at han trenger litt mer hjelp enn at læreren kommer bort til han i timen for å hjelpe han når han rekker opp hånda. Markus er opptatt av å lære, og han har en tro på at han lærer best dersom han har en lærer helt for seg selv.

Da Markus begynte på ungdomsskolen var han i en gruppe sammen med andre elever i engelsktimene, men den læreren de skulle ha var lite tilstede, «*han var på møter og sånne ting*», så da fikk de en vikar som ikke helt visste hva de skulle gjøre. Markus sier at han lærte ingenting av det og han følte at det ikke var noen vits i å være der.

«*Jeg, ja jeg klaget, jeg ville ikke, jeg syntes jeg fortjente bedre, jeg ville ha skikkelig, sånn som jeg følte, jeg veit ikke om jeg har krav på det, men jeg ville vertfall ikke sitte der, så da fikk jeg foreldrene mine til å snakke med dem, og så ble det litt møter og så fikk vi ordna det, så jeg fikk..., for hvorfor skal jeg sitte der å lære ingenting?*»

Etter dette fikk Markus «*sin egen gruppe*», det vil si at han har spesialundervisning med en lærer som hjelper han med «*forskjellige ting*».

Markus forteller at han er glad for at han har denne læreren som han omtaler som «dama»:
«Jeg liker å være i klassen og alt sånn, men... jeg trenger litt mer hjelp, jeg trenger vertfall de tre timene. De er veldig greie å ha. Det er sånn som dette her, jeg kan snakke, jeg føler meg tryggere, jeg får litt bedre veiledning, så det er veldig viktig. Hu hjelper meg litt med alt som jeg trenger hjelp med».

På spørsmål om «dama» er en lærer, svarer Markus:

«Hun er på en måte litt lærer ja. Men hun er liksom ikke 100 prosent, nei...»

I tillegg til de tre timene alene med en lærer er Markus med i en mattegruppe. Markus liker ikke matte så godt, og kunne egentlig tenkt seg å være alene med lærer i matte også, men som Markus sier selv: *«det er ikke alt du kan få»*. Markus kunne tenkt seg en time daglig alene med en lærer fordi det er da han jobber best, og han liker at læreren snakker personlig til han.

Markus ser for seg at han må ha ekstra hjelp også på videregående skole, og på spørsmål om det er noe han skulle ønske den nye læreren hans visste svarer han:

«Jeg ville sagt at jeg har dysleksi, jeg har vanskelig for å skrive, jeg er ikke så flink til å være sammen med klassen hele tiden, jeg trenger litt hjelp og litt veiledning, så jeg ville håpet i litt seinere tid om dere kunne gitt meg en hjelpelærer eller en høyre hånd, så kunne vi gått ut en time i uka, to ganger i uka, tre ganger i uka eller noe sånn... Jobbet med prøver og forskjellige ting. Det håper jeg da at de kan få til. Det ville jeg sagt»

Markus er opptatt av at «hjelpelærere» burde ha en litt bedre utdanning, og at han har erfaring med mange som *«ikke kunne det de drev med...»* Han mener at det er ikke hvem som helst som kan bli hjelpelærer, de må en slags utdanning og kurs for å kunne hjelpe.

På spørsmål om Markus tror at en god lærer kan hjelpe elevene i klassen istedenfor at man er avhengig av en hjelpelærer som hjelper elevene utenfor klassen, svarer han at det kunne kanskje gått hvis denne læreren visste mer om hvordan elevene hadde det, hva de trengte for å lære og hadde mer tid til hver enkelt. Dette dreier seg egentlig om å ha en tett relasjon til elevene, og ha god tid til hver enkelt.

Markus opplevde behov for å ha en lærer for seg selv, som hjelper bare han, står i motsetning til Ola sine erfaringer med å være alene med en lærer. På barneskolen var Ola, som tidligere nevnt, flere år alene på et grupperom sammen med en eller flere lærere. Ola beskriver dette

som ubehagelig og at han følte seg «inneklemt» blant lærerne. Ola forteller om en mann som har hjulpet han med å mestre sinnet sitt, og med å komme «inn» i klassen igjen. På spørsmål om Ola vet om han er lærer eller miljøarbeider, svarer Ola:

«Jeg tror han er lærer «slash» miljøarbeider. Jeg er ikke sikker. Tror han skal være lærer.»

Ane forteller at hun selv kan regulere om hun vil være med ut i en gruppe tilknyttet klassen for å ha spesialundervisning eller ikke, det er avhengig av hvor mye hjelp hun selv mener at hun har behov for i de ulike emnene klassen jobber med. Hun forteller videre:

«Det pleier som regel å være to lærere i klassen og da kommer hovedlæreren og sier liksom: «Vil du gå ut nå?» Og så sier jeg ja eller nei.»

Ane vet ikke om læreren de har ute på gruppa egentlig er en lærer eller en assistent:

«Han er ganske ny. Ung, kommer rett fra lærerskolen. Nei, det er vel en slags assistent liksom.»

Ane sier at hun trives i gruppa, og at hun liker å få hjelp til å forstå tekstene. Hun mener det er bedre å gå ut på gruppa og få ekstra hjelp, enn å sitte i klassen som «et spørsmålstejn». Dessuten kan de snakke mer fritt om lærestoffet på gruppa, istedenfor å sitte i klassen og jobbe med oppgaver, lese og skrive.

I likhet med Ane, liker Sandra seg på gruppa, hun forteller:

«Jeg synes det er fint, jeg. Vi jobber ikke så masse, vi leker... (ler). Vi sitter og snakker liksom.»

Sandra mener at det ikke er vanskeligere å spørre om hjelp i klasserommet enn på grupperommet, men at det er enklere å få hjelp på grupperommet fordi det er færre elever der. Sandra forteller at de jobber med det samme som de gjør inne i klassen, men at det er friere på grupperommet fordi de er færre elever. Når Sandra sier at de leker, kan det forstås som at det ikke kun er faglig fokus på grupperommet, og at hun opplever det som sosialt og litt mer avslappende å være der enn i klassen. Sandra forteller at de både snakker om fag, og andre ting, for eksempel hva de har gjort på fritiden. Hun forteller også at elevene på gruppa er gode venner og at det er disse hun holder seg sammen med når hun er i klassen og i friminuttene.

Geir formidler at han foretrekker å ha spesialundervisning fordi det er lettere å få hjelp fra læreren, og fordi han konsentrerer seg bedre når han ikke er sammen med så mange av gangen. Grunnen til at han får mer hjelp er at det er få elever på gruppa, og da slipper han å *«vente i flere timer på det»*.

Geir forteller i likhet med andre elever om en *«hjelpelærer»*. På spørsmål om hva en *«hjelpelærer»* er, og hva som er forskjellen på en hjelpelærer og en vanlig lærer svarer han: *«Hjelpelærer, det er jo en lærer som hjelper meg til å jobbe mer, og til å lære mer. Det er det hjelpelærere er til for. En lærer det er jo, liksom en som er kontaktlærer, det er og litt klassens lærer, og hun lærer jo hele klassen, mens det er bare en hjelpelærer som lærer meg...»*

Eli har blant annet spesialundervisning i matematikk som er det faget Eli liker minst. Hun forteller:

«Det er vanskelig å regne ut... Når jeg er på grupperommet i matte får jeg oppgaver som jeg ikke har forstått enda».

Det er ikke alltid Eli har spesialundervisning i matematikktimen. Når hun har matematikk i klassen jobber hun med de samme matteoppgavene som klassen driver med, eller hun *«prøver å finne ut løsningen...»*

Eli forteller at det er vanskeligere å gjøre oppgaver i klasserommet enn når hun er på grupperommet. Det som er avgjørende for Eli er at læreren er tett på og sjekker det hun gjør, dette er vanskeligere å få til i klassen enn på grupperommet, samtidig som hun forteller at hun opplever at læreren ofte kommer bort til henne i klasserommet og spør om hun følger med og hjelper henne på vei.

Eli forteller at hun trives på gruppa og at hun lærer mer der enn i klasserommet. Miljøet på gruppa er godt, elevene kommer godt overens, samtidig som miljøet i klassen er *knall-flott*, og hun forteller at det er der hun føler seg mest trygg.

For Eli, og for de andre elevene i undersøkelsen, er det viktig med tett oppfølging i form av faglig og sosial støtte for å lære, og trygghet, både i forhold til lærer og i forhold til medelever. Elevene opplever at de får denne støtten og tryggheten i større grad på grupperommet sammen med få elever, enn når de er i klasserommet. Utover lett-lest bøker, er det ingen av elevene som forteller at de får noe tilpasning i klasserommet. Slik elevene formidler det, gis tilpasningen når de er på grupperommet og har spesialundervisning. Det går

igjen i samtalen med elevene at læreren de har spesialundervisning med er noe «annet» enn «hovedlærer» eller kontaktlærer. «Hjelpelæreren» er en som er «eksklusivt» til for eleven som har vedtak på spesialundervisning, de er elevens «hjelper», samtidig som det er kontaktlærer/faglærer som er «sjefen». Flere av elevene i studien forteller om tett og god relasjon til denne «hjelperen» og formidler at de blir «sett», «forstått» og hjulpet individuelt i mengden av medelever.

4.2.5 «Jeg vil jo få en god utdanning»

Elevene i undersøkelsen formidler at de ønsker å lære mest mulig på skolen, slik at de i fremtiden kan få jobb og klare seg selv. For noen er det viktig å få god inntekt i fremtiden. Andre ønsker å bruke egne erfaringer til å hjelpe andre i samme situasjon som dem selv.

I samtalen med Geir var han gjennomgående opptatt av at han vil lære mest mulig. Geir forteller at da han gikk på barneskolen gav han læreren beskjed om at han ikke ville ha en annen lekseplan enn de andre i klassen, fordi han «ville gjøre og lære det samme som det de andre gjorde». På spørsmål om hvorfor han er så opptatt av dette, svarer Geir:
«Jeg vil jo få en god utdanning og sånn.»

Det Geir ønsker mest er «å komme seg ut i olja», men han vet at «det krever hardt arbeid å komme seg dit», så hvis han ikke klarer det, ønsker han å bli snekker. God utdannelse og god jobb er viktig for Geir, fordi da kan han «tjene masse penger slik at han kan få seg et skikkelig hus og bil». Han tror ikke at han vil trenge spesialundervisning på videregående skole, fordi han skal «tvinge seg selv til å følge mere med og ikke bli så ukonsentrert av andre folk rundt seg». Geir forteller at «målet er å komme meg litt på egne føtter». Det synes viktig for Geir å klare seg selv, både i skolen og i en fremtidig jobb, og økonomisk.

I likhet med Geir, er Markus opptatt av å lære mest mulig på skolen:
«Det viktigste for meg er det at jeg får det jeg trenger for å få den jobben jeg vil ha».

Markus vil bli mekaniker, og har lyst på en jobb i Nordsjøen. På spørsmål om hva han ser for seg om ti år, svarer han:
«Jeg ønsker meg det som er vanlig, fint hus, fin dame, mye penger og god jobb».

Markus har snakket med rådgiver på skolen og er klar over at han ikke kan få fagbrev dersom han fortsetter med spesialundervisning på videregående skole. Samtidig som han ønsker seg en god jobb (som ofte krever et fagbrev), ønsker han seg en *«hjelpelærer eller en høyre hånd på videregående som kan hjelpe han med prøver og forskjellige ting, sånn som han har det nå.»*

Han vil gjerne fortsette med ekstra hjelp på videregående skole, men han ser for seg at i fremtiden skal han få *«det som er vanlig»*, det som alle andre har: Jobb og familie, og helst god økonomi.

Sandra tenker også på fremtiden. De to første årene på ungdomsskolen strevde hun med høyt skolefravær, men dette året har Sandra stort sett vært på skolen. Dette forklarer Sandra med at hun har begynt å tenke på fremtiden:

«Eh, jeg tenker på fremtiden liksom, hvis jeg ikke var på skolen, så fikk jeg ikke jobb eller, ja...»

Anders har søkt på TIP og Bygg & anlegg, men er usikker på hva han ønsker å jobbe med. I dialogen vår om hva han ser for seg ti år frem i tid, kommer det frem at han ikke har noen konkrete planer for hva han ønsker å jobbe med, men at det er viktig for han å klare seg selv:

I: *Om ti år er du 26 år. Hvordan håper du at livet ditt er da? Hva drømmer du om?*

A: *...Tja, det hadde vært...det hadde vært fint og hatt en jobb som jeg tjente nok på så jeg kunne sluppet å være avhengig av alle andre...»*

I: *Ser du for deg at du har hus, familie og sånne ting?*

A: *Tja, det hadde vært kjekt, men jeg vet ikke...*

Eli bor i fosterhjem og ønsker å bruke egne erfaringer for å hjelpe andre barn i samme situasjon som hun selv. Hun har søkt på Helse og oppvekst på videregående, og hun ønsker å jobbe med barn, helst i barnevernet.

I likhet med Eli, ønsker Ola å bruke sine erfaringer til å hjelpe andre barn. Han har søkt salg og service som 1.valg på videregående skole, men *«plan B»* er å ta Helse og oppvekst slik at han kan *«hjelpe andre»*. Årsaken til at Ola ønsker dette er at han har vært på barnebolig:

I: *Det er jo litt interessant at du vil ta «Helse og oppvekst» for å hjelpe andre, at det liksom er plan B... Hva er det som gjør at du ønsker det?*

O: *Jeg har vært på en barnebolig... Og det var ikke akkurat det kjekkeste... Og da følte jeg at jeg gjorde en mye bedre jobb enn de som var der og skulle jobbe med oss... Og de som jobba der spurte om jeg kunne jobbe med de, selv om jeg egentlig ikke jobba der, så...»*

I: *Er det sann at du ikke er på barnebolig lenger?*

O: *Nei... Der var det et helvete å være, for å si det mildt.*

Kjell forteller at han har søkt på TIP, men at var usikker på hva han skulle velge. Han har ikke tenkt så mye over hvordan det vil bli å begynne på videregående skole, men han tror at han har lært det han trenger på ungdomsskolen, og han tro at han ikke vil trenge så mye hjelp på videregående skole. Da intervjuet med Kjell var ferdig og vi var i ferd med å avslutte, ønsket jeg han lykke til med videregående skole, og med eksamen jeg visste var uka etter. Da fortalte imidlertid Kjell at han ikke skal ha eksamen:

«Nei, jeg, klassen kom faktisk opp i engelsk, det har jeg fritak i...»

Når de andre skal ha eksamen forteller Kjell at han skal ha studiedag. På spørsmål om hva han synes om at han ikke skal ha eksamen, svarer han:

«Eh, det blir jo litt mindre å øve på da... Ja, jeg fikk jo en del lekser da... Som jeg skal gjøre hjemme siden jeg ikke skal ha eksamen.»

På spørsmål om han heller ville hatt eksamen enn å være hjemme og jobbe med lekser, svarer Kjell:

«... Eh... jeg er litt usikker».

Samtidig som Kjell mener at han har lært det han trenger, og at han er klar for videregående skole, formidler han at han ikke skal ha eksamen i engelsk fordi han sannsynligvis har jobbet med andre kompetansemål i faget og derfor har fritak fra vurdering med karakter, og fritak fra å gå opp til eksamen i dette faget. Det betyr at Kjell egentlig er mindre kvalifisert enn de andre elevene i klassen i engelsk når han skal begynne på videregående, men det synes ikke som at Kjell er klar over dette.

De fleste elevene i undersøkelsen har klare mål for fremtiden, de ønsker en utdanning og en god jobb. Noen har konkrete planer om hva de ønsker å utdanne seg til og hva de ønsker å jobbe med, andre er litt usikre enda, men målet for alle er å få en jobb. For å få til dette er elevene opptatt av at de må lære mest mulig på skolen. Alle elevene formidler at de føler seg «klare» for å begynne på videregående skole, men bare en elev er helt klar på at han ser for seg videre hjelp eller spesialundervisning på videregående skole.

5. Drøfting av funn

Problemstillingen som ligger til grunn for forskningsprosessen er: *Hvordan erfarer elever som har vedtak på spesialundervisning sin skolegang, og hvordan kan disse erfaringene forklares og forstås i lys av skolens inkluderings- og ekskluderingsprosesser?* I dette kapittelet drøftes sentrale temaer i analysen i lys av de teoretiske perspektivene som er presentert tidligere i rapporten.

5.1 Innledning

Drøftingen fokuserer på forskningsspørsmålene presentert i introduksjonen (jmf. 1.3).

Det første forskningsspørsmålet hadde til hensikt å undersøke hvordan elevene erfarer spesialundervisningen. Forskning har tidligere vist at elever som har spesialundervisning kommer dårligere ut når det gjelder motivasjon, arbeidsinnsats, sosiale ferdigheter og trivsel (Nordahl og Hausstätter, 2009. Jmf. 1.1).

Elevene i denne studien formidler at de trives på skolen, men de fremstår som ambivalente til det å ha spesialundervisning. Elevene gir uttrykk for at de helst vil gjøre og lære det samme som de andre, samtidig som de mener at de må ha spesialundervisning for å få dette til. Det er ingen av elevene som gir uttrykk for at de ikke ønsker spesialundervisning, elevene signaliserer tvert i mot at de er «avhengige» av denne spesialundervisningen for å mestre og å jobbe med det samme som de andre. Det er imidlertid viktig for elevene at det de gjør når de har spesialundervisning er mest mulig likt det de andre elevene gjør i den ordinære undervisningen. Lærestoffet kan godt være tilpasset, eller «forenkla», men det må helst dreie seg om det samme temaet eller emnet som de andre i klassen holder på med, slik at elevene skiller seg minst mulig ut, og slik at de opplever deltakelse i fellesskapet på lik linje med medelevene. Dette handler om å kunne delta i klassens arbeidsfellesskap, og om å kunne gjøre lekser og annet skolearbeid sammen med venner og medelever.

Ambivalensen elevene formidler kan forstås som å skape en identitet i spenningen mellom det å ha spesialundervisning og motstanden mot å gjøre noe annet eller å skille seg ut fra de andre. Det handler om en identitet og en selvforståelse elevene har utviklet i møte med skolen, de vil gjerne være og gjøre som de andre, men de må ha noe «mer» for å mestre skolehverdagen.

Det andre forskningsspørsmålet hadde til hensikt å undersøke hvor elevene har spesialundervisning og hva elevene gjør når de har spesialundervisning. Elevene i studien formidler at de stort sett jobber med det samme som de andre i klassen, men at de gjør de enkleste oppgavene og har «forenkla» lærebøker. Det som imidlertid skiller spesialundervisningen fra den ordinære undervisningen, slik elevene i undersøkelsen formidler det, er at de er på et grupperom, og at arbeidsformene og hvordan de jobber med lærestoffet sammen med lærer er annerledes enn i klasserommet.

Målet med det siste forskningsspørsmålet var å undersøke hvilke tanker elevene har om videre utdanning og fremtiden. Elevene i undersøkelsen formidler et fremtidshåp om at de skal klare seg selv og «*stå på egne føtter*». Samtidig som de gir uttrykk for at de er «avhengige» av hjelp og støtte i nåværende skolesituasjon, ser de for seg at de i fremtiden skal få god utdanning og god jobb uten at de trenger noe ekstra hjelp og støtte for å klare dette.

Drøftingen er tre-delt. Først drøftes ambivalensen elevene forteller om. Elevene vil være som alle andre, samtidig som de vil ha spesialundervisning (5.2). Videre drøftes hva denne spesialundervisningen egentlig dreier seg om og hva elevene gjør i timene med spesialundervisning under overskriften «Forenkla lærestoff og dialogiske arbeidsformer» (5.3). Tilslutt drøftes det om spesialundervisningen bidrar til et bedre utdanningstilbud (5.4).

5.2 Ambivalensen

Ambivalensen elevene uttrykker handler om at det på den ene siden er viktig at elevene ikke skiller seg ut og at de jobber med det samme som de andre, slik at de kan delta i klassens fellesskap og få en god utdanning. På den andre siden formidler elevene en oppfatning av at de ikke kan lære det samme som de andre og delta på lik linje med de andre, dersom de ikke får ekstra hjelp og tilrettelegging i form av spesialundervisning.

Denne ambivalensen kan dreie seg om det Johansson (2009) i en studie fra den svenske skolen karakteriserer som elevenes strategier for å forholde seg til og håndtere skolens institusjonelle ordninger. Johansson (2009) har tatt utgangspunkt i Giddens struktureringsteori sammen med teorier om elevers tilpasning og motstand, og har studert hvordan elevenes identitet utvikles i møte med skolen. Ifølge Johansson (2009) pendler elever

mellom *tilpasning* og *motstand* i forhold til skolens krav, men tilpasser seg som regel etter hvert. Elever blir ofte lojale mot skolens overordnende institusjonelle ordninger og er også med på å opprettholde disse selv.

Elevene i denne studien forteller at de har hatt spesialundervisning siden tidlig på barneskolen. Dette har vært skolens tilbud for å møte elevenes «forskjellighet» og skolefaglige utfordringer. Elevene forteller om blandede følelser og erfaringer i forhold til å bli tatt ut av klasserommet for å ha spesialundervisning. Ane syntes det var flaut (jmf. s.46), Markus forteller at han var på gråten og redd for at de andre i klassen skulle lure på hva som var galt med han (jmf. s. 49), og Ola har en oppfatning av at han ble «kastet ut» av klasserommet og ikke fikk lov til å være der (jmf. s. 44). Andre husker ikke, eller velger å ikke fortelle så mye, om hvordan dette opplevdes for dem. I den grad elevene har følt på motstanden mot å ha spesialundervisning i fortiden, formidler de i nåsituasjonen en høy grad av *tilpasning* til denne undervisningen.

Elevenes fortellinger vitner om at de har funnet en måte å «godta» og tilpasse seg spesialundervisningen i form av at dette er noe de «trenger» for å lære mest mulig på skolen. Tittelen på det første temaet i analysen, «*Det er vel for å sørge for at jeg får mest mulig med meg*», viser tilbake til nettopp dette; Gjennom å overta skolens formidling om at dette er et godt tilbud, tenker elevene at spesialundervisning er til eget beste, og at det fører til at en lærer mest mulig. Dermed har eleven som uttaler dette tilpasset seg skolens institusjonelle ordning med spesialundervisning. Selv om dette sitatet er hentet fra intervjuet med Anders, representerer det alle elevenes oppfattelse av at spesialundervisning er bra for dem. Et unntak fra denne oppfatningen er imidlertid Ola, som mener at han ikke har spesialundervisning lenger.

Samtidig som elevene gir uttrykk for en slags tilpasning til spesialundervisningen, gir de også uttrykk for en type *motstand* ved at de vil ikke ha annet lærestoff, de liker best å gjøre det samme som de andre i klassen og de vil helst ikke skille seg så mye ut.

Elevene forteller gjennomgående om en stadig forhandling mellom tilpasning og motstand, og en forhandling om sin status som elev i klassen. Elevene blir påtvungne å forholde seg til at skolen, gjennom å gi dem spesialundervisning, definerer dem som annerledes, og dette fører til at de må finne ut av hvordan de skal forholde seg til denne statusen på en eller annen måte. Samtidig som de skiller seg ut ved at de har spesialundervisning, er de opptatt av at denne spesialundervisningen egentlig ikke er så forskjellig fra den ordinære undervisningen. Markus

illustrerer dette når han forteller at han «er ganske okey i gruppa (klassen) og at han ikke har vært den mest upopulære» (jmf. s.49). Sandra er opptatt av å få frem at hun var en av de flinkeste elevene i klassen sin før hun flytta til Norge (jmf. s. 47), mens Ane føler at de andre elevene jobber kjapt og effektivt, mens hun sitter der og «holder finerene under ordene fortsatt...»(jmf. s. 46). Ane uttaler i dette en tilpasning til skolens tilbud om spesialundervisning og begrunner dette ut i fra en forståelse av at de andre er så mye flinkere til å jobbe enn henne.

Gjennom sine erfaringer i møtet med skolen hvor elevene har opplevd at de ikke mestrer det samme som de andre elevene, har de utviklet en forståelse av seg selv som ikke «gode nok» for det de andre elevene og klassen holder på med. Alle elevene i undersøkelsen har svar på hvorfor de har spesialundervisning; «Jeg er helt elendig i engelsk» (Anders s. 43), «jeg hadde ikke kontroll på sinnet mitt» (Ola, s. 44), «jeg har lese- og skrivevansker» (Ane, s. 46), «jeg er litt annerledes» (Kjell, s. 45), «jeg sliter med å konsentrere meg» (Geir, s. 46), «Jeg strever med å lære ting» (Eli, s. 46), «jeg har språkvansker» (Sandra, s 47). Skolens svar på disse «vanskene» er å tilby spesialundervisning. Elevene i undersøkelsen formidler at dersom de skal «henge med» og lære eller gjøre det samme som de andre, må de ha forenklet lærestoff og ekstra hjelp fra en lærer eller det elevene karakteriserer som en «hjelpelærer». Når elevene i studien ikke har tro på at de kan mestre skolen uten spesialundervisning kan det ses i lys av Foucault sin teori om subjektivering (jmf. 2.2.1). Elevene har overtatt (og tilpasset seg) skolens definisjon av seg selv som en elev som har behov for spesialundervisning for å få utbytte av opplæringen som blir gitt i skolen (Hultquist, 2007).

Elevenes utvikling av en identitet forhold til skolen kan også forstås i lys av Mead sin sosiale speilingsteori (jmf. 2.2.1). Dersom skolen legger opp til at enkeltelever må ha spesialundervisning for å klare seg faglig, vil dette sende signaler til elevene det gjelder, og være med på å forme deres selvbylde. Når elevene i undersøkelsen snakker om at de trenger mer hjelp og støtte enn medelevene, kan det handle om at de i sine erfaringer med skolen, har blitt speilet på sine «feil og mangler» og antatte behov for noe særskilt for å lære (Imsen, 2001).

Ifølge Giddens (jmf. 2.2.1) er identitet noe som hele tiden produseres og reproduseres. Den «fortellingen» vi forteller om oss selv er identitetens «kjerne» og skaper mening i vår tilværelse (Møller, 2004). Med henvisning til sosial speilingsteori og subjektivering, kan de fortellingene elevene forteller om seg selv som handler om at de må ha mer hjelp og støtte enn andre elever for å lykkes, forstås som at elevene har tatt opp i seg skolens blick på seg selv.

Ambivalensen elevene formidler i forhold til spesialundervisningen handler på den ene siden om at elevene i møtet med skolen har *tilpasset seg* og utviklet en identitet som handler om at de må ha noe mer enn de andre elevene for å lære. På den andre siden formidler elevene en slags *motstand* ved at de er opptatt av at de helst ikke vil holde på med noe annet, enn det de andre elevene gjør i den ordinære undervisningen, når de har spesialundervisning.

5.3 Forenkla lærestoff og dialogiske arbeidsformer

Hva holder så elevene på med når de har spesialundervisning? Elevene i studien forteller at spesialundervisningen blir gitt som egen undervisning inne på grupperommet, det er uklart om de har noe ekstra støtte inne i klassen utover dette.

Alle elevene forteller at de får lett-lest bøker i noen fag, mens i andre fag jobber de med de samme lærebøkene som klassen. De forteller at de jobber med de enkleste oppgavene, eller at fagstoffet er «forenkla», men at de holder på med det samme emnet som klassen. Elevene formidler at de opplever sammenheng mellom spesialundervisningen og det ordinære. Dette fremstilles som viktig, og et eksempel på dette er Geirs fortelling fra barneskolen da han protesterte på at han fikk lærebøker som var beregnet for 5.klasse da han gikk i 6. klasse; «*jeg ville jo lære det samme, for hvis ikke ble jeg forvirra i timene jeg hadde i 6.klasse da*» (jmf. s. 59). Elevene tilbringer mest tid i den ordinære undervisningen, og dersom elevene arbeider med noe helt annet når de har spesialundervisning, mister de opplevelsen av sammenheng og mulighet for deltakelse i den ordinære undervisningen. Elevene i undersøkelsen gir ikke uttrykk for at de går glipp av noe av det som skjer i det ordinære når de har spesialundervisning, snarere tvert imot fremstilles spesialundervisningen som en ekstra hjelp og støtte til å henge med i pensum og det de andre holder på med.

Dersom en tar utgangspunkt i Hodkinson mfl. (2007) sitt begrep om ulike læringskulturer, og at forskjellige læringskulturer tilbyr forskjellige muligheter til å lære for de som deltar i dem, kan det elevene i undersøkelsen forteller om sin spesialundervisning, indikerer at spesialundervisningen representerer en annen læringskultur enn den i klasserommet.

Læringskulturen på grupperommet handler om få elever, tett relasjon til lærer, trygghet, dialogiske arbeidsmåter og forenkla lærestoff. På grupperommet leser lærer høyt fra læreboka, forteller om ulike emner, går gjennom og formidler fagstoffet, og drøfter fagstoffet muntlig sammen med elevene. Elevene i undersøkelsen opplever og uttrykker at de lærer mer i denne

læringskulturen enn de gjør i klasserommet hvor læringskulturen er karakterisert av mange elever, større avstand til lærer, individuelt skrivearbeid og lærestoff som ikke er tilpassa til eleven.

På spørsmål om de fikk noe tilpasning i det ordinære undervisningstilbudet var elevene i undersøkelsen usikre, ingen svarte ja eller kunne vise til noen eksempler på dette. Eli forteller for eksempel at når hun har matematikk i klasserommet jobber hun med de samme oppgavene som de andre og «*prøver å finne ut løsningen*», mens når hun har spesialundervisning i matematikk får hun hjelp til å forstå disse oppgavene og hun får forenkla oppgaver (jmf. s. 58).

Dersom en legger til grunn Thomas og Loxley (2007) sin argumentasjon om at ulikhet mellom elever kan føre til at noen elever opparbeider seg en identitet som annerledes, som fører til en fremmedgjøring fra fellesskapet, noe som igjen blir en barriere for elevens læring og deltakelse, kan det være at elever som har spesialundervisning føler seg fremmedgjort fra læring og deltakelse i klasserommet, og har utviklet en oppfatning av at de lærer og deltar på en bedre måte i den læringskulturen som eksisterer på grupperommet.

Ifølge Peder Haug (2012) har arbeidsformene i skolen endret seg de siste 20 årene. I en undersøkelse om kvalitet i opplæringen har Haug sett på hvordan arbeidet i skolen er lagt opp, og hvordan tilpassa opplæring blir praktisert. Resultatet viser at elever jobber mer enn halvparten av tiden med individuelle oppgaver. Ifølge Haug (2012) har det blitt mindre og mindre lærerorientert undervisning, og elevene mottar liten direkte støtte fra lærer. Årsaken til at læringsaktivitetene har blitt mer og mer individualisert, er ifølge Haug (2012) kravet fra sentrale myndigheter om økt læring og mer tilpassa opplæring. For å realisere individuell tilpasning for elevene har undervisningen dreid fra å være lærerorientert til elevorientert. Tanken som ligger bak er at gjennom økt bruk av prosjektarbeid og arbeidsplaner skal disse arbeidsmåtene føre til mer elevaktive måter å jobbe med stoffet, mer indre motivasjon hos elevene og mer tilpassa opplæring. Dersom skolen tilpasser til enkeltelever gjennom individualisering og nivåddifferensiering, er det den smale betydningen av tilpassa opplæring som ligger til grunn. Den vide betydningen av tilpassa opplæring, derimot, handler om hvordan arbeidet i fellesskapet blir lagt opp slik at tilpasningen gjelder alle elever og muliggjør for alles deltakelse i fellesskapet (Haug, 2012).

Elevene i undersøkelsen forteller at de synes det er utfordrende å sitte i klasserommet og jobbe selvstendig med lese- og skriveaktiviteter. De mestrer ikke oppgavene, de blir urolige, ukonsentrerte og forstyrrer de andre. Geir forteller at han fort blir distraheret og «*roter seg vekk*» når han skal jobbe i klasserommet, og at det er enklere for han å fokusere når han er på grupperommet (jmf. s. 46). Ane sier det er bedre å få hjelp på gruppa til å forstå lesetekstene enn å sitte i klasserommet som et «*spørsmålstegn*» og vente på hjelp (jmf. s. 57). Ola sier at «*å sitte i ro og skrive på et ark, det er ikke min greie*» (jmf. s.54). Paradokset er at skolene ofte bruker arbeidsplaner og individuelt elevarbeid for å differensiere undervisningen (Haug, 2012). Dette handler om tilpasning i smal betydning. Å jobbe selvstendig med arbeidsplaner, om de er aldri så tilpassa, krever selvdisciplin og evne til å jobbe fokusert over tid, noe elevene i undersøkelsen formidler at de strever med.

Elevene i undersøkelsen understreker derimot at de lærer mest av å høre på læreren fortelle om lærestoffet inne på grupperommet. Dette er det Haug (2012) refererer til som en lærerorientert undervisningsform, egentlig en undervisningsform som er «avleggs».

Det som skjer på grupperommet kan forstås som tilpasning i vid betydning fordi tilpasningen blir gjort felles for hele gruppa ved at lærer formidler fagstoffet, «forenkler» og legger opp til felles drøfting sammen med elevene på gruppa. Dette blir imidlertid ikke definert som tilpasset opplæring, men som spesialundervisning. Spørsmålet er om dersom en hadde drevet denne undervisningsformen som en driver på grupperommet mer i klasserommet, ville disse elevene nyttiggjort seg den ordinære undervisningen bedre? Mye tyder på at de faktisk ville gjort det, da flere elever svarer at de lærer mest av å høre på lærer fortelle, og at de får med seg «tavleundervisningen» i klassen, det er det individuelle arbeidet som er utfordrende. En elev, Kjell, sier til og med at han lærer mest når han er i klasserommet, dersom læreren driver tavleundervisning (jmf. s. 45).

Dette handler om hvilke læringskulturer som gjør seg gjeldende. Elevene forteller at de ikke mestrer de individuelle arbeidsøktene i den ordinære undervisningen, det er ikke en kultur som fremmer læring for dem. Kjell minner oss likevel på at det er deler av læringskulturen i det ordinære som han kan identifisere seg med, og det er når lærer driver tavleundervisning. Dette er nettopp noe av det Persson (2012) beskriver fra sin studie i en svensk skole der et av grepene skolen gjorde for å jobbe mer inkluderende var å jobbe med felles struktur og kollektiv læring der lærer leder faglige samtaler i klasserommet under autoritativ ledelse.

Likevel er det noe elevene «får» på grupperommet som de ikke kan få i klasserommet. Det handler om den tette relasjonen til læreren, og det å være i en liten gruppe. Elevene formidler

at det er trygt og godt i gruppa, og at det er et sted de kan snakke om både lærestoffet og andre ting.

Samtidig formidler alle elevene at de trives i klassen. Markus forteller at han har muntlige fremføringer og deltar i klassesdiskusjoner (jmf. s. 53). Eli sier at det er i klassen hun føler seg tryggest (jmf. s. 58). Flere av elevene forteller om en lærer som har brukt mye tid og krefter på å skape et godt og trygt klassemiljø. At klasserommet oppleves som trygt, og at det er godt læringsmiljø i klassen, kan være vel så viktig når det gjelder aktiv deltakelse, som et tilbud på grupperommet, men dette er ikke undersøkt i denne studien.

Dersom en går ut i fra at den spesialundervisningen elevene i undersøkelsen forteller om, vel så mye handler om tilpasning som spesialpedagogiske tiltak, hva er det da som gjør at disse elevene har vedtak på spesialundervisning? Ut i fra teorien til Thomas og Loxley (2007) kan dette handle om skolens selvforståelse. Den spesialpedagogiske tradisjonen og fokuset på enkeltelevers vansker og behov har ført til at skolen, og lærerne, har mistet troen på at en god allmennpedagogikk kan gagne alle elever. Istedenfor har det blitt tatt for gitt at enkelte elever må ha noe spesielt for å lære, og at spesialundervisning gir bedre undervisning for disse elevene enn det allmenne. Løsningen har blitt å sette inn spesialpedagogiske tiltak istedenfor å utvikle og forbedre den ordinære undervisningen (Thomas og Loxley, 2007).

Elevene i undersøkelsen formidler at de gjør det samme som elevene i klasserommet, men de gjør det på en litt annen måte. Det kan derfor være at dersom en hadde endret på den undervisningen som blir gitt i klassen, kunne elevene hatt like stor nytte av å være i klassen. Dersom vi forklarer vanskeligheter i en læringssituasjon som feil og mangler hos eleven, istedenfor å se på selve undervisningssituasjonen, skaper vi samtidig et bilde av at feilen ligger hos eleven og at det er eleven vi må «gi noe annet». Et alternativ kunne vært å se på læringssituasjonen og om denne kunne endres, slik at flere elever kunne deltatt og identifisert seg med læringsprosessene i klasserommet.

På en svensk skole har en gjort akkurat dette, endret læringssituasjonen og jobbet med den ordinære undervisningen for å sikre alle elevenes deltakelse. De spesialpedagogiske tilbudene er lagt ned, og alle elevene får sin undervisning i klassen. Resultatet er økt trivsel og mer motiverte elever, i tillegg til at de skolefaglige resultatene til elevene har gått fra å være blant de dårligste, til de beste i Sverige (Persson, 2012).

5.4 Bidrar spesialundervisningen til en bedre utdanning?

Intensjonen med spesialundervisning er at de elevene som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen skal få et bedre opplæringstilbud med spesialundervisning. Får elevene det? Bidrar spesialundervisningen til et bedre utdanningstilbud for eleven?

Biesta (2009) er opptatt av at utdanning er noe annet enn måling av elevenes læringsutbytte. Dette står i kontrast med det rådende kunnskapssynet i Kunnskapsløftet (2006) der en måler elevenes læring i form av kompetansemål. Antallet elever med spesialundervisning har økt etter innføringen av Kunnskapsløftet, til tross for at målet var å redusere omfanget av spesialundervisningen (Meld. St.18 (2010-2011) Læring og fellesskap). Ifølge Biesta (2010) er formålet med utdanning er at den skal bidra til kvalifisering, sosialisering og subjektifisering.

Kvalifisering dreier seg om å tilegne seg kunnskaper og faglige ferdigheter. Er det slik at spesialundervisningen bidrar til mer kvalifisering?

Elever som har spesialundervisning har individuell opplæringsplan med egne mål, noen følger kompetansemålene for sitt klassetrinn, noen har avvik fra kompetansemålene og karakterfritak. Dersom en tar utgangspunkt i det Slagstad (1998) definerer som skolens instrumentelle motiv, og det Biesta (2010) definerer som kvalifiseringsdimensjonen i utdanningen, vil avvik fra kompetansemål og karakterfritak føre til at elevene er mindre kvalifiserte for videre utdanning. Elevene i undersøkelsen synes ikke å være bevisste på dette. Alle elevene gir uttrykk for at de mener de har lært det de trenger i grunnskolen, og at de er kvalifisert for å begynne på videregående skole. Samtidig forteller flere av elevene at de ikke har karakterer i alle fag, og Kjell forteller at han ikke skal ha eksamen i engelsk, fordi han har egne mål i faget og karakterfritak (jmf. s. 61).

Ifølge forskningen til Markussen (2009) er svake kvalifikasjoner fra grunnskolen en risiko med hensyn til gjennomføringen av videregående opplæring. Det er et åpent spørsmål hvordan det vil gå med disse elevene i videregående skole. Vil de mestre de faglige kravene, fullføre videregående skole og kunne realisere drømmen om en god jobb i fremtiden?

I motsetning til elever som forteller om karakterfritak, forteller Ane at hun gjennom å ha ekstra hjelp i form av spesialundervisning, får overraskende gode karakterer til tross for lese- og skrivevansker (jmf. s. 51). En kan derfor stille spørsmål om spesialundervisningen bidrar

til Anes kvalifisering. Hadde hun fått like gode resultater dersom hun ikke hadde hatt spesialundervisning? Eller er det slik at spesialundervisningen ikke bidrar til mer kvalifisering, men heller til «lært hjelpeløshet» og utvikling av en identitet som sier at «jeg må ha mer hjelp enn andre for å lære»?

I forhold til denne lærte hjelpeløsheten sier Anders når han snakker om fremtiden, at det er et mål «å slippe å være avhengig av alle andre» (jmf. s. 60).

Geir svarer, på spørsmål om han ser for seg at han trenger noe ekstra hjelp på videregående skole, at «han tviler på det, fordi han skal komme seg litt på egne føtter og følge mer med» på skolen (jmf. s. 59). I dette formidler han at han har tro på at han skal klare seg selv, dersom han bare tar seg litt mer sammen.

Sosialiseringsdimensjonen i utdanningen synes viktig for elevene i undersøkelsen. De ønsker å delta i klassefellesskapet, noen er opptatt av å skille seg minst mulig ut, mens andre er slått seg til ro med at de er annerledes, så lenge medelevene vet hvorfor og respekterer dem for den de er. Et godt eksempel på at elevene ønsker å delta i klassens fellesskap er Ola som formidler at han er villig til å kjede seg og ikke få utrettet så mye, bare han kan få være i klassen (jmf. s. 54). Eller Markus som forteller at han deltar i gruppearbeid, har muntlige fremføringer i klassen og prøver å jobbe med de samme oppgavene som de andre i klassen, men at han har god nytte av støtte fra medelevene for å mestre dette (jmf. s. 53). Elevene i undersøkelsen formidler at de blir respektert av de andre, og at de opplever tilhørighet til læringsfellesskapet, selv om de av og til er utenfor klasserommet og har spesialundervisning.

Subjektifiseringsdimensjonen dreier seg på mange måter om det motsatte av sosialisering. Elevene skal settes i stand til å bidra til endringer i den kulturen de er sosialisert inn i. Dersom en tenker seg at elevene gjennom sin grunnskoleutdanning har blitt sosialisert inn i en skolekultur, dreier subjektifiseringsdimensjonen seg om å stille spørsmål til den kulturen de har blitt sosialisert inn i, og om å bidra til endringer i denne kulturen.

Når Markus og Ola er opptatt av at de håper deres bidrag til denne undersøkelsen kan hjelpe andre elever som kommer etter dem til å få et bedre skoletilbud, er det et eksempel på subjektifisering. Gjennom å bruke sin stemme aktivt i den spesialpedagogiske debatten kan det bidra til endringer for andre elever i lignende situasjoner.

Gjennom å bli sosialisert inn i den «spesialpedagogiske – tradisjonen», og gjennom å ha utviklet en identitet som sier at det er vanskeligere for dem å lære enn andre, og at de må ha

mere hjelp enn andre, er resultatet en subjektifisering hvor elevene føler seg fremmedgjort fra fellesskapet, eller det som Thomas og Loxley (2007:134) karakteriserer som «*fravær av identitet i relasjon til fellesskapet*». Gjennom den spesialpedagogiske praksisen gjør skolen elevenes forskjellighet pedagogisk relevant ved å lage et ulikt undervisningstilbud til elevene. Istedenfor å vektlegge ulike «lærevansker» i individet og lage spesialpedagogiske opplegg for enkeltelever, bør skolen heller vektlegge at læring skjer i fellesskap og utvikle en god allmenn pedagogisk praksis som legger til rette for at alle elever kan identifisere seg med, og delta i, læringsfellesskapet (Thomas og Loxley, 2007).

6. Avslutning

I denne studien har elever som har vedtak på spesialundervisning komme til ordet med sine erfaringer fra skolehverdagen. Formålet med studien har vært å søke innsikt i elevenes erfaringer og forstå disse i lys av skolens inkluderings- og ekskluderingsprosesser.

Innledningsvis ble det referert til boka «Jonas» som handler om elever som skiller seg ut ved å gå «den andre veien» (Bjørneboe, 1976). Det er fremdeles slik, at det er vanlig praksis i skolen at de fleste timene med spesialundervisning blir gitt utenfor klassefelleskapet (GSI, 2014), dette gjelder også elevene i denne undersøkelsen.

Hvordan erfares det så, «å gå den andre veien», å bli ekskludert fra fellesskapet, og gå inn på grupperommet, istedenfor inn i klasserommet sammen med de andre elevene?

Samtidig som elevene formidler at de har tilpasset seg skolens institusjonelle ordning med spesialundervisning, formidler de også en motstand til denne ordningen. De ønsker å skille seg minst mulig ut, og de ønsker å gjøre og lære det samme som de andre elevene.

Elevene i studien formidler en ambivalens mellom ønsket om å være en del av fellesskapet på lik linje som de andre elevene, og å få den hjelpen de mener spesialundervisningen gir. De forteller om en selvforståelse eller en oppfatning av at de ikke kan klare seg i den ordinære undervisningen, dersom de ikke får ekstra hjelp og støtte gjennom spesialundervisning. Spesialundervisningen blir oppfattet som et «gode», et tiltak som skal føre til at de får *«mest mulig med seg»*.

Gjennom spesialundervisningen blir elevene «skvist» i spenningen mellom inkludering og ekskludering. Elevene vil delta i det ordinære læringsfellesskapet, samtidig vil de ha den hjelpen de får utenfor klassen. Årene med spesialundervisning har ført til at elevene har en tro på at de trenger mer *«hjelp og veiledning»* enn andre elever, og at det de lærer på grupperommet er nærmest en forutsetning for deltakelse i det ordinære læringsfellesskapet. Ambivalensen elevene formidler kan ses på som et resultat av denne ekskluderingshistorien.

Elever som har rett på spesialundervisning er en sammensatt gruppe, og det er ulike årsaker til at elever ikke har utbytte av den ordinære opplæringen. Elevene som kommer til ordet i denne studien representerer de som utgjør hovedtyngden i statistikken over elever som har vedtak på spesialundervisning, det vil si det er elever som har mellom to og fem timer i uka med spesialundervisning (jmf. GSI, 2014). Det paradoksale er at den spesialundervisningen elevene forteller om, ikke skiller seg ut fra hva som er mulig i den ordinære undervisningen.

Spesialundervisningen innebærer ikke at elevene gjør noe annet enn det som skjer i den ordinære undervisningen, men det innebærer at de får tilpasning i mengde og vanskegrad, og at undervisningsformen og arbeidsmåtene er annerledes enn det som foregår i klasserommet. På grupperommet legges det vekt på en dialogbasert arbeidsmåte hvor lærer og elever samtaler og samarbeider om lærestoffet, istedenfor individuelt tekstbasert arbeid som det ofte arbeides med i klasserommet.

Lewis og Norwich (2000) stiller spørsmål ved om det finnes en egen «spesiell» pedagogikk for elever som har spesialpedagogiske behov. Trenger disse elevene en annen type undervisning enn elever uten spesialpedagogiske behov for å lære det samme innholdet? Etter å ha gått gjennom en rekke studier av spesialundervisning for ulike elevgrupper, konkluderer Lewis og Norwich med at de ikke finner en egen pedagogikk for elever med «*special educational needs*», men det de finner er en rekke generelle pedagogiske prinsipper som kan nyttes i undervisningen av alle elever. Studiene viser at enkelte elever kan ha behov for mer intens og fokusert undervisning, og andre måter å tilrettelegge undervisningen på, men de pedagogiske prinsippene er uansett de samme (Lewis og Norwich, 2000:22).

Dersom en tar utgangspunkt i Lewis og Norwich sin tenkning om at det ikke finnes en egen «spesiell» pedagogikk for elever med rett til spesialundervisning, hvordan kan da skolen tenke og handle annerledes i møtet med elevers forskjellighet? Er det mulig å gi elever støtte og hjelp på en annen måte enn å ekskludere dem fra fellesskapet?

I studien fra skolen i Sverige som la ned alle spesialpedagogiske tiltak, viser Persson (2012) til at det er mulig å inkludere alle elevene i fellesundervisningen. Hun framholder at i utgangspunktet kan alle elevene delta i samtale og diskusjonen som foregår, både mellom elevene og mellom lærer og elever, dersom elevenes forskjellighet blir sett på som en ressurs i undervisningen, istedenfor et hinder. Det som trengs er andre måter å møte forskjellighet på, og å organisere undervisningen slik at en kan gi elever sosial og faglig støtte uten å ta dem ut av klasserommet. Istedenfor at spesialpedagogen henter elever *ut* av klasserommet, kan spesialpedagogen komme *inn* i klasserommet og jobber sammen med klasselærer for å hjelpe og støtte alle elevene i klassefellesskapet.

Argumentene til Persson (2012) er nært beslektet med Produktive pedagogikker (Hayes mfl. 2006). Slik det er redegjort for i kapittel 2.4.1, fokuserer Produktive pedagogikker på alle elevers læringsarbeid i et heterogent klassefellesskap, og fremstår som et alternativ til «to-

delingen» mellom en pedagogikk for «normaleleven» og spesialpedagogikk for «de andre». Høyt faglig nivå, sammenheng mellom skolefag og elevenes erfaringsbakgrunn, sosial støtte og arbeid med og verdsetting av forskjellighet er sentrale dimensjoner i det som karakteriseres som Produktive pedagogikker.

I forhold til *høyt faglig nivå*, må alle elever bli utfordret på sitt nivå og få arbeidsoppgaver som de kan mestre. Elevene i denne studien understreker viktigheten av å gjøre og lære det samme som de andre, både fordi de ønsker en god utdanning, og fordi det er viktig for deres deltakelse i klassefellesskapet.

Videre fremhever elevene i denne undersøkelsen *sosial støtte* som viktig. Læreren som har spesialundervisningen blir omtalt som «hjelpelæreren» og fremheves som en sentral støtte, i tillegg til den støtten elevene i gruppa får fra hverandre. Samtidig formidler flere av elevene i undersøkelsen at de opplever støtte fra lærere og medelever i klassen. På spørsmål om elevene tror at en god lærer kan hjelpe elevene i klassen istedenfor at man er avhengig av en «hjelpelærer» som hjelper elevene utenfor klassen, svarer Markus at det kunne kanskje gått dersom læreren visste mer om hvordan elevene hadde det, hva de trengte for å lære og hadde mer tid til hver enkelt (jmf. s. 56). Dette handler om at lærer har tett relasjon til elevene, og det handler om flere lærere i klassen samtidig.

Den siste dimensjonen i produktive pedagogikker, *å arbeide med og verdsette ulikhet* hos elevene, er helt sentralt i et inkluderende perspektiv. Elever er forskjellige, men det som er avgjørende er hvordan skolen møter denne forskjelligheten uten å kategorisere og ekskludere. Elevene i denne undersøkelsen har i sitt møte med skolen blitt kategorisert som en elev som ikke kan følge den ordinære undervisningen uten hjelp og støtte i form av spesialundervisning. Som en konsekvens av dette har elevene overtatt skolens forståelse av seg selv og konstruert en fortelling som handler om at de må ha mer hjelp enn andre elever for å mestre skolehverdagen.

Det vil være et åpent spørsmål om hvordan disse elevene hadde oppfattet seg selv og sine muligheter, dersom de ikke hadde hatt spesialundervisning, men fått tilpasning og støtte innenfor det ordinære ved at undervisningen hadde favnet og møtt elevenes forskjellighet. På bakgrunn av denne studien er det grunn til å anta at elevene da hadde vært fritatt fra belastningene som skolen har påført de med å stadig forholde seg til en identitet som annerledes og som den som ikke mestrer.

Ifølge ekspertgruppen for spesialpedagogikk som ble nedsatt av forskningsrådet er det behov for mer forskning på effekten av ulike spesialpedagogiske tiltak og dokumentasjon av evidensbasert spesialpedagogisk praksis (Norges forskningsråd, 2014). Skal en skape endring er det kanskje viktigere å få kunnskap og forståelse av hva som er god pedagogikk for alle elever, og hva som skal til for å endre praksis slik at skolen er i prosess for å begrense ekskludering og fremme inkludering, enn å forske på effekten av ulike tiltak rettet inn mot enkeltelever.

Videre forskning bør, i tråd med et inkluderende perspektiv på utdanning, fokusere på hva vi faktisk kan gjøre i omforming av det ordinære og i klassefellesskapet for å bedre alle elevers læring. Så lenge retten til spesialundervisning henger sammen med om en elev har utbytte av den ordinære undervisningen, vil behovet for spesialundervisning sannsynligvis reduseres dersom kvaliteten på den ordinære opplæringen blir bedre. Skal skolen utvikles i en inkluderende retning må fokus derfor være å bygge ned troen på at det finnes et skille mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk, og heller fokusere på hva som er gode pedagogiske tiltak for alle elever i den ordinære opplæringen.

Litteraturliste:

Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusive education system.

Electronic Journal of Research in Educational Psychology, Vol 3 (3) 5-20.

Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: where next? *Prospects*, 38: 15-34.

Biesta, G.J.J (2009). Good education in an age of measurement: In the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 21:33-46.

Biesta, G.J.J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Boulder, Colorado: Paradigm Publishers.

Biesta, G.J.J. (in press/2014). How does a competent teacher become a good teacher? On judgement, wisdom and virtuosity in teaching and teacher education. In R. Heilbronn & L. Foreman-Peck (Eds): *Philosophical perspectives on the future of teacher education*. Oxford: Wiley Blackwell.

Bjørneboe, J. (1976). *Jonas*. Fagernes: Pax Forlag.

Haug, P (2012). Tilpassa opplæring. Kvar står vi i dag, og kva er hovudutfordringane? I: Engen, T. O. & Haug, P. (red). *I klasserommet. Studier av skolens praksis*. Oslo: Abstrakt forlag, s. 45-59

Hultquist, K. (2007). Michel Foucault: Makten er det som viser seg mest og derfor skjuler seg best. I: Steinsholt, K. & Løvlie, L. (red). *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogikkens idehistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 618-633

Florian, L & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice, *European Journal of Special Needs Education*, 28:2, s.119-135.

Fossheim, H., Hølen, J. & Ingierd, H (2013) *Barn i forskning. Ethiske dimensjoner*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.

Grunnskolen Informasjonssystem (GSI)

Haug, P. (2003). Har Spesialundervisning ein plass I skulen for alle? *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*. Årgang 81 – nr. 2.

Hayes, D., Mills, M., Christie, P., & Lingard, B.(2006). *Teachers and Schooling making a difference: Productive Pedagogies, Assessement and Performance*. Crows Nest: Allen & Unwin.

Hodkinson, P., Biesta, G. & James, D. (2008). Understanding Learning Culturally: Overcoming the Dualism Between Social and Individual Views of Learning. *Vocations and Learning* 1:27-47.

Imsen, G.(2001). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget.

Jensen, R og Løken, K.M (2014). *Forskjeller i spesialundervisning bekymrer Utdanningsforbundet*. Hentet fra internett 15.05.2014
<http://www.nrk.no/ostlandssendingen/1.11707135>

Johansson, M. (2009). *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande*. Göteborgs Studies in Educational Sciences 281. Göteborg: Göteborgs universitet, Acta Universitatis Gothoburgensis.

Johannesen, A., Tufte, P.A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.

Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Lewis, A & Norwich, B (2000). Is there a distinctive SEN pedagogy? In *SEN Policy Options Steering group. Specialist teaching for special educational needs and inclusion*. Policy paper 4 (third series). Hentet fra internett 15.11.2014

<http://www.nasen.org.uk/uploads/publications/55.doc>

Markussen, E (2009). *Videregående opplæring for (nesten) alle*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.

Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Mossige, S. & Backe-Hansen, E (2013). For sensitiv for ungdom? I: Fossheim, H., Hølen, J. & Ingierd, H (red.) *Barn i forskning. Etiske dimensjoner*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene, s. 45-71

Møller, J (2004). *Lederidentiteter i skolen: posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget

NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.

Nevøy, A (2007). *En analyse av spesialpedagogikkens institusjonelle selvforståelse*. Avhandling for PhD graden. Stavanger: Universitetet i Stavanger

Nevøy, A., Rasmussen, A., Ohna, S.E., Barrow, T. (2014). Nordic Upper Secondary School: Regular and Irregular Programmes – or just One Irregular School for All? In U. Blossing, G. Imsen & L. Moos (Eds.), *The Nordic Education Model. "A School for All" Encounters Neo-Liberal Policy*. Dordrecht: Springer

Nordahl, T. & R. Hausstätter (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*. Rapport 9/2009. Hamar: Høgskolen i Hedemark

Nordahl, T (2012). Elever som mislykkes i skolen. I: Nordahl, T (red.) *Bedre læring for alle elever. Om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer i skolen.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS, s. 11-35

Norges forskningsråd (2014). *Utdanning og forskning i spesialpedagogikk – veien videre.* Rapport fra Ekspertgruppen for spesialpedagogikk.

Opplæringsloven (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Persson, E (2012). Reaching achievement through inclusion. *International Journal of Inclusive Education.* Vol. 17, No.11, 1205-1220

Peters, R. S (1973). Aims of Education – A conceptual Inquiry. *In Philosophy of Education,* ed. R. S Peters. Oxford: Oxford University Press. 20

Strandbu, A & Thørnblad, R (2010). «Sårbare» barn som deltakere i kvalitativ forskning. *Forskningsetikk og etisk forskning. Barn* nr. 1 2010:27-41. Norsk senter for barneforskning

Sandberg, S. (2010). What can «Lies» Tell us about Life? Notes towards a Framework of Narrative Criminology. *Journal of Criminal Justice Education,* 21:4, 447-465.

Slagstad, R. (1998). *De nasjonale strateger.* Oslo: Pax.

Slee, R. (2011). *The irregular School. Exclusion, schooling and inclusive education.* London: Routledge.

Säljö. R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv.* Oslo: Cappelen

Thomas, G., & Loxley, A. (2007). *Deconstructing special education and constructing inclusion.* Maidenhead: McGraw Hill/Open University Press.

Utdannings- og forskningsdepartementet (2006). *Kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskolen- og videregående opplæring.*

Uthus, M (2013). *Spesialpedagogenes oppfatning av sin rolle i en skole for alle. Idealer, realiteter og belastninger*. Trondheim: Pedagogisk institutt, Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet.

Vislie, L. (2003). Inkluderende opplæring: Idègrunnlag og politikk. Utopi-realitet? *Spesialpedagogikk*, nr. 6/03 s. 4-14

Vedlegg 1: Kvittering og prosjektvurdering fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Anne Nevøy
Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk Universitetet i Stavanger
4036 STAVANGER

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

Vår dato: 30.04.2014

Vår ref: 38213 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.03.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

38213	<i>Elevers erfaringer med skole og spesialundervisning</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens overste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Anne Nevøy</i>
<i>Student</i>	<i>Anne Caroline Gudem</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Anne Caroline Gudem ac.gudem@stud.uib.no

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

Avdelingskontorer / District Offices

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

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 38213

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Etter korrespondanse med prosjektleder, finner ombudet at 15-åringene kan samtykke selv til deltakelse i dette prosjektet. Prosjektleder viser blant annet til at 15-åringene har selvbestemmelse i forhold til utredning og vedtak på spesialundervisning, samt at fokuset i dette prosjektet er på elevenes erfaringer med læring og undervisning. Prosjektleder har videre flere års erfaring fra PP-tjenesten. Det behandles ikke sensitive opplysninger. Elevene oppfordres av skolen til å vise informasjonsskrivet hjemme.

Frivillighetsaspektet synes godt ivaretatt. Ombudet minner om viktigheten av å vektlegge dette, spesielt når forskningen foregår på skolen, som elevene står i et avhengighetsforhold til.

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

Forventet prosjektslutt er 31.12.2014. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved:

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

Vedlegg 2: Informasjonsbrev til skolen

Forespørsel om å delta i et intervju om skole og spesialundervisning

Jeg heter Anne Caroline Gudem. Jeg er masterstudent og holder på med en undersøkelse ved Universitetet Stavanger. I tillegg til å være student jobber jeg som spesialpedagog i PPT.

Temaet i masteroppgaven min er hvordan elever som har rett på spesialundervisning erfarer sin skolehverdag.

Skoleforskning har tradisjonelt vært opptatt av hva lærere og foreldre mener er bra for elevene, ikke av elevenes opplevelser og erfaringer. Jeg mener at det er viktig at vi voksne som jobber med elever får vite mer om hvordan elever opplever skolen, og derfor ønsker jeg å intervjuere elevene om dette.

Spørsmålene i intervjuet vil i hovedsak dreie seg om hvordan elevene erfarer spesialundervisningen og den ordinære undervisningen, hvordan de trives og hvilke tanker disse elevene har om fremtidig utdanning og yrke.

Intervjuet vil vare ca 45 minutter. Jeg ønsker å møte elevene på et grupperom på skolen i en time de har spesialundervisning. Jeg vil gjøre lydopptak av intervjuet og ta notater underveis. Vedlagt ligger et brev til elevene. Jeg ønsker at en fra skoleledelsen gir brevet til de aktuelle elevene i en time de vanligvis har spesialundervisning. I brevet vil det være en kort informasjon om undersøkelsen.

Dersom eleven kan tenke seg å bli intervjuet, kan han/hun krysse av på ja i boksen på svararket. Deretter fyller eleven ut vedlagt samtykkeerklæring. Dersom de ikke ønsker å delta fyller de ikke ut noe på arket. Etterpå leverer eleven svaret sitt til vedkommende som delte ut brevet. Innen utgangen av neste skoledag vil elevene få tilbakemelding om tid og sted for intervjuet.

Det er frivillig å være med, og elevene vil bli informert om at de har mulighet til å trekke seg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom eleven trekker seg etter at intervjuet er gjennomført, vil alle innsamlede data bli slettet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og anonymt. Ingen kommer til å få vite navnet på eleven, eller hvilken skole eleven går på. Når oppgaven er ferdig vil lydopptakene slettes.

Hvis det er noe dere lurer på kan dere ta kontakt med meg, eller min veileder Anne Nevøy ved Institutt for grunnskoleutdanning, idrett og spesialpedagogikk, Universitetet i Stavanger, tlf: 51833447. Studiet er meldt Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen Anne Caroline Gudem

Tlf: 45428585

Vedlegg 3: Forespørsel til elevene om deltakelse i studien og informert samtykke

Forespørsel om å delta i et intervju om skole og spesialundervisning

Informasjon til eleven

Mitt navn er Anne Caroline Gudem og jeg jobber som spesialpedagog i PPT. For tiden arbeider jeg med en undersøkelse ved Universitetet i Stavanger som handler om 10.klassingers erfaringer fra skolen og spesialundervisningen.

Spørsmålet til deg er om du kan tenke deg å bli intervjuet. Intervjuet vil dreie seg om dine erfaringer med skole og spesialundervisning, om du trives, og hvilke tanker du har om framtidig utdanning og yrke.

Intervjuet vil vare ca 45 minutter og det vil foregå på et grupperom på skolen i en time du vanligvis har spesialundervisning. Det du forteller i intervjuet vil bli behandlet anonymt. Det betyr at ingen kommer til å få vite navnet ditt, hvilken klasse eller hvilken skole du går på. Dersom du kan tenke deg å være med på et intervju krysser du av på ja i boksen nederst på siden. Deretter fyller du vedlagt samtykkeerklæring.

Dersom du ikke vil delta skriver du ingenting på arket.

Det er frivillig å være med, og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg etter at intervjuet er gjennomført, vil intervjuet bli slettet.

Dere som krysser av på ja vil få et brev om når jeg kommer til skolen for å intervju dere.

Dersom dere lurer på noe kan dere ta kontakt med meg, eller min veileder Anne Nevøy ved Institutt for grunnskoleutdanning, idrett og spesialpedagogikk, Universitetet i Stavanger, på tlf: 51833447.

Med vennlig hilsen

Anne Caroline Gudem

Mail: Ac.gudem@stud.uis.no

Tlf: 45428585

Svar på forespørsel om å være med på intervju:

JA, jeg ønsker å bli intervjuet

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i et intervju.

Sted: _____ Dato: _____

Skole: _____

Underskrift: _____

Vedlegg 4: Informasjonsbrev til foresatte

Forespørsel om å delta i et intervju om skole og spesialundervisning

Jeg heter Anne Caroline Gudem. Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk og holder på med en undersøkelse ved Universitetet Stavanger. I tillegg til å være student jobber jeg som spesialpedagog i PPT. Temaet i masteroppgaven min er hvordan elever som har rett på spesialundervisning erfarer sin skolehverdag.

Skoleforskning har tradisjonelt vært opptatt av hva lærere og foreldre mener er bra for elevene, ikke av elevenes opplevelser og erfaringer. Jeg mener at det er viktig at vi voksne som jobber med elever får vite mer om hvordan elever opplever skolen, og derfor ønsker jeg å intervjuere elevene om dette.

Spørsmålene i intervjuet vil i hovedsak dreie seg om hvordan elevene erfarer spesialundervisningen og den ordinære undervisningen, hvordan de trives og hvilke tanker disse elevene har om fremtidig utdanning og yrke.

Intervjuet vil vare ca 45 minutter. Jeg ønsker å møte elevene på et grupperom på skolen i en time de har spesialundervisning. Jeg vil gjøre lydopptak av intervjuet og ta notater underveis. Etter avtale med skoleledelsen har aktuelle elever fått et brev fra meg med spørsmål om de ønsker å være med på et intervju. Dersom eleven kan tenke seg å bli intervjuet, kan han/hun krysse av på ja i boksen på svararket. Deretter fyller eleven ut vedlagt samtykkeerklæring. Elever som har fylt 15 år kan samtykke selv i mindre forskningsprosjekter med ikke-sensitiv data. Dersom eleven ikke ønsker å delta fyller de ikke ut noe på arket. Etterpå leverer eleven svaret sitt til vedkommende som delte ut brevet. Elevene vil få tilbakemelding om tid og sted for intervjuet av skolen.

Det er frivillig å være med, og elevene vil bli informert om at de har mulighet til å trekke seg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom eleven trekker seg etter at intervjuet er gjennomført, vil alle innsamlede data bli slettet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og anonymt. Ingen kommer til å få vite navnet på eleven, eller hvilken skole eleven går på. Når oppgaven er ferdig vil lydopptakene slettes.

Hvis det er noe dere lurer på kan dere ta kontakt med meg, eller min veileder Anne Nevøy ved Institutt for grunnskoleutdanning, idrett og spesialpedagogikk, Universitetet i Stavanger, tlf: 51833447. Studiet er meldt Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen

Anne Caroline Gudem

Tlf: 45428585

Vedlegg 5: Intervjuguide

Innledning:

- Presentere kort meg selv og fortelle hvorfor jeg ønsker å intervju eleven.
- Forklare kort begrepene «spesialundervisning» og «ordinær undervisning» for å sikre at eleven forstår hva jeg spør om.
- Si noe om strukturen og hvor lang tid vi skal bruke på intervjuet.
- Spørre om det er greit at intervjuet blir tatt opp på bånd.
- Informere om anonymitet og informantens rett til å avbryte intervjuet når som helst.

Introduksjonsspørsmål:

- Hva trives du med på skolen?
- Hva trives du mindre med på skolen?

Be eleven om å fortelle og utdype dette.

Overgangsspørsmål:

- Du fikk spørsmål om å delta i dette intervjuet fordi du har spesialundervisning. Hvilke tanker har du om spesialundervisning?
- Hvor mange timer har du spesialundervisning i uka?
- Hvilke fag har du spesialundervisning i?
- Hvor har du spesialundervisning?

Nøkkelspørsmål, elevenes erfaringer med den ordinære undervisningen og spesialundervisningen:

- Hvordan er det å ha undervisning utenfor klasserommet?
- Har du spesialundervisning sammen med andre elever, eller er du alene med lærer?
- Jobber du med noe annet enn de andre i klassen når du har spesialundervisning?
- Hvordan er det å jobbe med noe annet enn det de andre i klassen jobber med?
- Får du ekstra tilrettelegging eller tilpasning når du har undervisning i klassen? På hvilken måte?

- Synes du det er noen sammenheng mellom det du lærer når du har spesialundervisning, og det du lærer når du har ordinær undervisning? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Når synes du at du lærer mest?
- Når synes du at du jobber best?
- Når synes du at du får mest hjelp?
- Vet du hvorfor du har spesialundervisning?
- Kan du huske når du begynte med spesialundervisning? Fortell!
- Det er få elever som kjenner til regelen om at en elev over 15 år har rett til å bestemme selv om han/hun vil ha spesialundervisning eller ikke. Har du fått informasjon om denne regelen?
- Hvilke programfag har du søkt neste skoleår når du skal begynne på VGS?
- Tenker du at du har lært det du trenger for å begynne på VGS?
- Hva drømmer du om i fremtiden når det gjelder utdanning og yrke?
- Hva tror du at du gjør om 10 år?

Avslutning:

- Er det noe av det vi har snakket om som du har lyst til å si noe mer om?
- Takke eleven for at han/hun stilte opp og ønske lykke til med Videregående skole.