



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i utdanningsvitenskap	Vårsemesteret, 2018...  Åpen
Forfatter: Anja Judith Urke Wik	..... (signatur forfatter)
Veileder: Ingunn Eikeland	
Tittel på masteroppgaven: Fra mine til våre elever – Hvordan legge til rette for en mer inkluderende spesialundervisning Engelsk tittel: How to approach a more inclusive special education	
Emneord: Inkludering Inkluderende spesialundervisning Inkludering og ledelse Inkluderende kulturer Kollegialt samarbeid	Antall ord: 26520 + vedlegg/annet: 2945  Stavanger, ..... dato/år

## Sammendrag

En inkluderende skole blir løftet frem som et ideal både i nasjonal og internasjonal utdanningsdiskurs. Forskning peker på at samfunn, skoler og elever vil profitere på at den mangfoldige elevpopulasjonen befinner seg på de samme læringsarenaene. Hensikten med denne studien har vært å undersøke hva som kjennetegner spesialundervisningen i en inkluderende skole, altså hvilke vilkår som må ligge til grunn for å innlemme spesialundervisningen i den ordinære undervisningen. Problemstillingen som studien diskuterer er: *Hvordan kan skolen legge til rette for en mer inkluderende spesialundervisning?* Teorigrunnlaget i studien er knyttet til temaene inkludering, profesjonelle læringsfellesskap, inkluderende spesialundervisning og kollegialt samarbeid. Studien er en casestudie gjennomført på en skole og med tre analyseenheter; *skolens ledergruppe, lærere 1.trinn og lærere 5.trinn*. Data er hentet fra klasseromsobservasjoner på 1. og 5. trinn, observasjoner av teammøter på 1. og 5. trinn samt fokusgruppeintervjuer av de tre informantgruppene. Studien viser at en samlet og visjonær ledelse som tilrettelegger og skaper gode vilkår for en inkluderende praksis er den viktigste faktoren for at spesialundervisningen kan foregå i den ordinære undervisningen. I tillegg er lærertetthet, kompetanseutvikling, godt lærersamarbeid og skolens fysiske utforming viktige faktorer som gjør inkluderende spesialundervisning mulig.

## Forord

En lang og lærerik periode nærmer seg slutten, det føles godt og vemodig på samme tid. Jeg føler meg privilegert som har fått muligheten til å få studere et fenomen som har opptatt- og engasjert meg i mange år. Gjennom utdanningen, og dette masterprosjektet, har jeg nå fått en dypere forståelsen over kompleksiteten det er å skape en mer inkluderende skole som ivaretar alle elever. Denne kunnskapen vil komme godt med i mitt daglige arbeid med elever.

Mange personer har bidratt til dette prosjektet. Først og fremst vil jeg rette en stor takk til informantene på skolen som tok godt imot meg og delte sine erfaringer med meg. Deres positive holdning til, og interesse for studien, gjorde feltarbeidet lystbetont og interessant. Veileder Ingunn Eikeland ved UIS, kan ikke takkes nok. Hennes gode og konstruktive tilbakemeldinger, gode og lærerike samtaler samt positive holdning til prosjektet, har vært til stor støtte og hjelp gjennom hele prosjektet. Kollega Sven Fandrem som hjalp meg med de tekniske problemene jeg støtte på underveis i prosjektet, må også takkes. Mine kollegaer som tålmodig har lyttet til meg og støttet meg, har vært gode støttespillere og motivatorer.

Til sist vil jeg rette en stor takk til Espen, Ole, Kristine og Bent Roar som har måttet leve med en mor og hustru som mer eller mindre har vært fraværende i et halvt år. Støtten dere har vist gjennom konstruktive samtaler og oppmuntrende ord har vært helt avgjørende, uten dere hadde dette prosjektet ikke vært mulig å gjennomføre.

Stavanger , juni 2018

Anja Judith Urke Wik

## Innhold

1.0 Innledning.....	1
1.1 Valg av tema .....	1
1.2 Problemstilling.....	2
1.3 Studiens aktualitet.....	2
1.4 Begrepsavklaringer.....	3
1.5 Oppgavens kontekst.....	4
2.0 Teori.....	5
2.1 Inkludering.....	5
2.2 Inkludering og ledelse .....	9
2.2.1 Profesjonelt læringsfellesskap og en inkluderende kultur.....	9
2.3 Inkluderende spesialundervisning.....	13
2.4 Kollegialt samarbeid.....	16
2.5 Kontekstuelle faktorerers betydning for inkludering .....	18
3.0 Metodisk tilnærming.....	20
3.1 Forskningsdesign .....	20
3.2 Metode for datainnsamling.....	22
3.2.1 Fokusgruppeintervju .....	22
3.2.2 Observasjon.....	24
3.3 Utvalg og rekruttering .....	25
3.4 Bearbeiding av data og analyse.....	26
3.5 Vurdering av forskningskvalitet.....	28
3.5.1 Validitet .....	28
3.5.2 Reliabilitet.....	29
3.5.3 Overførbarhet.....	30
3.6 Etske refleksjoner .....	30
4.0 Resultater .....	33
4.1 Skolens organisering og undervisningspraksis .....	33
4.1.1 Å gjøre inkludering .....	34
4.1.2 Den fysiske konteksten.....	38
4.1.3 Fagansvarlig for timen.....	39
4.1.4 Alle kontaktlærere har spesialundervisning med egne elever.....	40
4.1.5 Samsnaking og forberedelse .....	42
4.1.6 Lesesiesta .....	42
4.2 Ledelsens føringer .....	43

4.2.1 Felles skolering .....	43
4.2.2 Nedleggelse av skolens spesialpedagogiske team .....	44
4.2.3 Pedagogisk utviklingsgruppe .....	46
4.2.4 Bruk av PPT .....	47
4.2.5 Å kunne være fleksibel i bruk av ressurser .....	49
4.3 Det er våre elever .....	50
5.0 Drøfting .....	52
5.1 Forståelsesrammer for inkludering .....	52
5.2 Endringsprosessen: viktige forutsetninger for inkluderende praksis .....	53
5.2.1 Lærertetthet .....	54
5.2.2 Kompetanseutvikling .....	57
5.2.3 Skolebygningen .....	58
5.2.4 Samarbeidsformer .....	58
5.3 En mer inkluderende spesialundervisning .....	59
5.3.1 Deltagelse .....	60
5.3.2 Medvirkning .....	60
5.3.3 Utbytte .....	61
5.3 Fellesskapet: fra mine til våre elever .....	62
6.0 Avslutning og konklusjon .....	63
6.1 Videre forskning .....	64
Bibliografi .....	<b>Feil! Bokmerke er ikke definert.</b>

## Vedlegg

Vedlegg 1: Forespørsel om deltagelse i prosjektet

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Observasjonsskjema

Vedlegg 4: Kodingskategorier

Vedlegg 5: Informasjonsskriv til elever og foresatte

Vedlegg 6: Godkjenning fra NSD

## 1.0 Innledning

### 1.1 Valg av tema

Å utvikle en skole som klarer å romme alle elever har vært et internasjonalt prosjekt i flere tiår. I 1994 underskrev Norge og 91 andre land Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994). I denne erklæringen forpliktet landene seg til å jobbe mot en skole som skal inkludere alle elevene ved at en tar hensyn til forutsetningene og behovene den enkelte eleven har.

Erklæringen setter inkluderingsprinsippet på dagsordenen og en skal jobbe for en mangfoldig skole som skal forebygge diskriminering:

regular schools with this inclusive orientation are the most effective means of combating discriminatory attitudes, creating welcoming communities, building an inclusive society and achieving education for all; moreover, they provide an effective education to the majority of children and improve the efficiency and ultimately the cost-effectiveness of the entire education system. (UNESCO, 1994).

Prinsippene i Salamancaerklæringen finner vi igjen i norske styringsdokumenter for skole og utdanning, ofte i forbindelse med tilpasning av undervisning og spesialundervisning. I opplæringslovens §1-3 står det: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven» (Opplæringslova, 1998). §5-1 i samme lov sikrer at elever som ikke har et tilfredsstillende læringsutbytte har rett på spesialundervisning, og §9a -3 trekker frem at alle elever har krav på et trygt og godt psykososialt læringsmiljø der alle skal kunne oppleve sosial tilhørighet. I blant annet Stortingsmelding 30 slås det fast at den norske skolen skal være en inkluderende skole: «Likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen. Det betyr at opplæringen må være tilgjengelig for alle, og at alle skal få gode muligheter for læring, mestring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2004 s.85).

Denne studien er en case-studie som søker å finne ut hva som kjennetegner arbeidet med spesialundervisning ved en skole som aktivt jobber for en inkluderende praksis. Prosjektet vil ha fokus på hvordan en ivaretar elever med spesielle opplæringsbehov i en inkluderende skole, hvem legger til rette for læring for denne elevgruppen og hvor finner læringen sted. Er det slik at elever med rett til spesialundervisning etter §5.1 kun er fysisk inkludert og jobber med sine helt spesielle arbeidsoppgaver? Eller er det slik at en klarer å tilpasse undervisningen på en måte som gjør at elever med rett til spesialundervisning faktisk er inkludert i ordinær undervisning?

Forskning viser at læring best skjer sammen med andre, og at alle elever derfor bør være i klasserommet (Säljö, 2016). Dette prosjektet har gitt meg en unik mulighet til å få studere og reflektere over hvordan en skole jobber for at alle elever skal få mulighet til å lære sammen med klassekameratene.

## 1.2 Problemstilling

Formålet med studien er å utforske hva som kjennetegner den spesialundervisningen i en inkluderende skole. Med bakgrunn i dette formålet vil den overordnede problemstillingen i prosjektet være:

*Hvordan kan skolen legge til rette for en mer inkluderende spesialundervisning?*

For å kunne svare på problemstillingen, er det utformet to forskningsspørsmål.

1) *Hva er viktige forutsetninger for at spesialundervisning skal kunne foregå innenfor ordinær undervisning?*

2) *Hvordan kan spesialundervisning organiseres og gjennomføres innenfor ordinær undervisning?*

## 1.3 Studiens aktualitet

Skolen er ikke til for seg selv, den har et samfunnsoppdrag. I skolens formålsparagraf §1-1, legges det vekt både på utdannelsesaspektet og dannelsesaspektet (Opplæringslova, 1998). Skolen skal gjøre barn og unge i stand til å møte de utfordringer samfunnet byr på, møte livets oppgaver og gjøre dem i stand til å ta vare på seg selv. For å imøtekomme dette kravet er skolen i stadig utvikling for å finne gode pedagogiske praksiser som kan ivareta alle elever. De siste årene er det blitt forsket på pedagogiske praksiser som kan bidra til at man kan *gjøre voksen eksistens mulig* (Biesta, 2015) for alle elever. Å gjøre voksen eksistens mulig, betyr ifølge Biesta (2015) å gjøre barnet i stand til å bli et autonomt menneske som står stødig i sitt eget liv, som har styrke og kunnskap nok til å leve *i og med* verden. Man er altså i en stadig søken etter å finne undervisningsformer i skolen som bidrar til at elever skal kunne oppnå dette. Utdanningspolitikken, både nasjonalt og internasjonalt, er også på jakt etter å finne undervisningspraksiser som medvirker til at landets elever får best mulig kompetanse som gjør dem i stand til å bidra til samfunnet i voksen alder. I mars 2017 satte regjeringen ned en ekspertgruppe, ledet av Thomas Nordahl. Den fikk i oppdrag å studere hvordan barn og unge med behov for ekstra hjelp, eller krav på spesialundervisning, skal få et opplæringstilbud av høy kvalitet, samtidig som de skal være en del av et inkluderende læringsmiljø. Gruppen

skulle også undersøke hvordan skoler kan organisere undervisningen på en slik måte at det blir mindre bruk av spesialundervisning (Statsministerens kontor, 2017). I løpet av arbeidet med denne masteroppgaven har ekspertgruppen (Nordahl T. m., 2018) kommet med en rapport som både vurderer tilstanden i den norske skolen og gir noen anbefalinger for veien videre i arbeidet med å jobbe for en inkluderende skole. Innholdet i ekspertgruppas rapport hentes opp i teorikapittelet, men at en slik rapport kommer akkurat nå, sier noe om aktualiteten i tematikken som denne masteroppgaven studerer. Stortingsmelding 18, Læring og fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011) slår fast at inkludering er et grunnleggende prinsipp i den norske skolen, det forventes at skolene skal drive en likeverdig undervisning som tilpasser undervisningen til elevenes ulike forutsetninger og behov. I Norge har alle elever rett til tilpasset opplæring, og opplæringen skal aller helst foregå innenfor det ordinære skoletilbudet (Opplæringslova, 1998, §1.3). Kravet om tilpasset opplæring kan sies å være en forutsetning for inkludering da en ikke kan arbeide mot en inkluderende undervisning hvis en ikke samtidig legger til rette for at undervisningen skal være tilpasset den enkelte elev.

Formålet med studien er som nevnt å få mer kunnskap om hvordan en kan tilrettelegge for spesialundervisning innenfor rammen av ordinær undervisning. Fokuset har gjennom hele prosjektet vært hvilke vilkår, hvilke tilrettelegginger og hvilke føringer som kan synes å være nødvendige slik at spesialundervisning skal kunne foregå innenfor rammene av den ordinære undervisningen. Studiens bidrag er knyttet til den pågående inkluderingsdebatten.

#### 1.4 Begrepsavklaringer

*Inkludering* er et begrep med stor definisjonsmessig variasjon. Begrepet blir derfor grundig presentert i kapittel tre. En overordnet definisjon som kan danne grunnlaget for inkluderingsbegrepet i denne studien er at inkludering kjennetegnes ved at en ikke fremhever annerledeshet, men likevel responderer på ulikheter (Ainscow & Sandill, 2010).

*En inkluderende skole* responderer på elevenes ulikhet uten å fremheve individenes annerledeshet og tilpasser derfor skolen virksomheten sin etter alle elevenes behov (Haug, 2014). Begrepet tilhører den allmennpedagogiske diskursen (Göransson & Nilholm, 2014).

*Spesialundervisning* er en rettighet som inntreffer når elever ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen (Opplæringslova, 1998, § 5.1). Spesialundervisning kjennetegnes tradisjonelt sett ved at den stort sett foregår utenfor den ordinære opplæringen. Den er preget av et individuelt fokus og tilhører den spesialpedagogiske diskursen (Göransson & Nilholm, 2014).



*Ordinær undervisning* er den undervisningen som kontinuerlig foregår på en skole, som tilrettelegger for læring slik at alle elever i større eller mindre grad har utbytte av den (Nordahl, 2012).

### 1.5 Oppgavens kontekst

Dette masterprosjektet bygger på to tidligere studier gjennomført i Sverige (Persson & Persson, 2012) og Norge (Nevøy & Ohna, 2014). Studien til Persson & Persson (2012) viser til en omfattende snuoperasjon i skolene i Essunga, der skolene i kommunen blant annet sluttet med segregert spesialundervisning, noe som førte til bedre faglige resultater og økt sosial trivsel. I Essunga opplevde man at ved å oppheve de spesialpedagogiske gruppene og heller inkludere alle elevene i klassene, oppsto to nye motto; *alle skal lykkes i klasserommet* og *elevenes framgang er skolens ansvar* (Persson & Persson, 2012).

Studien til Nevøy og Ohna (2014) retter blikket mot spesialundervisningen i seks norske kommuner og to fylkeskommuner, og stiller blant annet spørsmål om hvorfor spesialundervisningen i Norge stadig øker og hvilke forhold som bidrar til økningen (Nevøy & Ohna 2014, s. 20). Studien deres setter blant annet søkelyset på, og diskuterer, hvorvidt det spesialpedagogiske fagfeltet bidrar til å opprettholde spesialundervisningen fordi allmennpedagoger ikke føler de er kompetente til å undervise alle elever. Den stiller videre spørsmål om det er noe ved ressurstildelingen til skolene, eller om det er skolenes organisering og praksis som er med på å opprettholde den segregerte spesialundervisningen.

Disse to studiene posisjonerer seg ulikt med hensyn til inkluderende opplæring og hvordan legge til rette for dette, men studiene kan kanskje sies å komplementere hverandre. Langt på vei peker de på mange av de samme forholdene som mulige faktorer for inkluderende undervisning, for eksempel organisering og styring av skolene, samarbeid mellom de ulike yrkesgruppene på skolen og samfunnsendringer.

## 2.0 Teori

Det teoretisk rammen i dette prosjektet er inkluderende pedagogikk og har deltagerperspektivet, som vi kjenner fra det sosialkonstruktivistiske læringssynet, som hovedfokus. Dette læringssynet bygger på Vygotskij sin teori om at utvikling skjer i samspill med andre innenfor den kulturelle konteksten barnet befinner seg (Befring, 2014; Säljö, 2016). Teorikapittelet presenterer forskning og teoretisk litteratur som belyser hovedområdene i oppgaven. Inkluderingsbegrepet, ledelsens tilrettelegging for at inkluderende undervisning kan skje, spesialundervisning og ordinær undervisning, samarbeid og kontekstuelle faktorer, er områder som kan belyse og ramme inn oppgavens forskningsspørsmål.

Teorikapittelet starter med en gjennomgang av inkluderingsbegrepet. I delkapittelet om inkludering og ledelsen settes det fokus på hvilke organisatoriske grep som kan synes å være nødvendige når en ønsker en mer inkluderende praksis. Deretter vil spenningsfeltet mellom spesialundervisning og ordinær undervisning belyses med tanke på hvordan en kan legge til rette for at spesialundervisning kan foregå i den ordinære undervisningen. Det nest siste delkapittelet er viet betydningen av profesjonelt samarbeid i en skole som ønsker en bedre inkluderende praksis, og hvordan en kan legge til rette for dette. Helt avslutningsvis blir forhold ved skolebygget som kan virke fremmede på inkludering belyst.

### 2.1 Inkludering

I årene etter at Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994) ble underskrevet og omfavnet av en rekke land og organisasjoner, er det forsket mye på inkluderende undervisning. Likevel problematiserer mye av denne forskningen at det kan være vanskelig og både kjenne igjen og finne en felles forståelse hva inkludering kan og bør være (Florian, 2014). Noen forstår inklusjon som innlemming av barn med ulike utviklingshemninger i ordinære skoler (Vislie, 2003). En slik forståelse av inklusjon skiller seg i liten grad fra integreringsbegrepet. Mer vanlig er det kanskje å forstå inkluderende undervisning som at alle elever er ulike, og ingen skal kategoriseres etter sosial bakgrunn, rase, etnisitet eller evne, og idealet er en skole og utdanning for alle (Ainscow & Sandill, 2010). Denne forståelsen skal hindre at barn og unge blir ekskludert fra fellesskapet. Persson & Persson (2012) bruker L. Barton sin beskrivelse når de skal forklare hvordan en bør forstå inkludering: "Inclusive education is about responding to diversity; it is about listening to unfamiliar voices, being open, empowering all members and about celebrating `difference` in dignified ways" (Persson & Persson, 2012 s.234).

Definisjonen over viser at en ikke kan forstå inkludering kun som fysisk plassering, det er heller snakk om hvilke holdninger samfunnet og skolen skal ha til ulikheter og til mangfold (Persson & Persson, 2012).

Det er interessant å registrere at også Nevøy og Ohna (2014) dveler ved hvordan en skal forstå og praktisere inkludering i deres studie om hvorfor spesialundervisningen i Norge øker. De føyer seg inn i rekke av forskere som problematiserer hvilket innhold som skal legges til begrepet. Som flere andre sier også de at det er et sammensatt begrep og ikke minst et politisk begrep, noe som gjør at en må spørre seg om hvorvidt det er mulig å legge et pedagogisk innhold til det. Vislie (2003) ytrer bekymring om at en nødvendigvis ikke oppnår et skifte i innhold bare ved å skifte begrep. Hun problematiserer begrepet og lurer på om inkludering kan være noe mer enn et ideal. Det er først når en løfter inkluderingsbegrepet bort fra integreringsbegrepet, og begynner å snakke om ekskluderende og inkluderende undervisning, at en kan forstå at inkludering ikke dreier seg om elever med særskilte behov. Det dreier seg, om en demokratiseringsprosess som skal gi alle barn en god undervisning uansett hvem og hvordan du er (Vislie, 2003). Dunne (2009), som også mener at begrepet er et politisk konstruert, problematiserer det. Hun fremmer en tanke om at inkluderingsdiskursen er et produkt av de Neo-liberalistiske strømningene som den vestlige delen av verden preges av. Hun stiller spørsmål ved om inkluderingsideen er fremmet som et godt ideal for å sørge for at den vestlige verden har en høyt kvalifisert og fleksibel arbeidsstyrke som kan konkurrere på det internasjonale markedet. Hennes kritiske diskusjon viser at selv om intensjonene ute i skolene er gode, og at det er stor enighet om at alle elever skal ha tilgang til det samme fellesskapet, er holdningene blant mange som jobber i skolen fremdeles at ikke alle elever kan eller bør inkluderes. Den rådende diskursen om inkludering er vanskelig å motsi og blir stående som den eneste sannheten om inkludering hevder Dunne. Den erfaringsbaserte diskursen, diskursen om at ikke alle kan inkluderes, har ingen stemme i inkluderingsdebatten sier hun videre. Både Vislie (2003) og Dunne (2009) hevder at siden inkluderingsbegrepet kan tenkes å være et politisk og vagt definert begrep, vil det kunne føre til at det er vanskelig å vite hvordan en legger til rette for at inkludering kan skje.

Nevøy og Ohna hevder at for å få til gode inkluderende praksiser må en slutte å fokusere ensidig på spesialundervisning og heller legge mer vekt på «*skolens utforming og evne til å møte alle elever i kollektive læringsfellesskap*» (Nevøy & Ohna, 2014, s. 16). I studien deres pekes det på paradokset at når skolen tar form som en individualistisk opplæringsarena der konkurranse og kompetanse i form av måloppnåelse trer frem, vil flere av elever som ikke

klarer å henge med, ha behov for spesialundervisning. Det pekes på at to så motstridende «bestillinger» fra utdanningspolitisk hold, kan være vanskelig å forene. Særlig vanskelig blir det når det ene er et skolepolitisk styringsdokument med klare mål (Utdanningsdirektoratet, 2013), og Salamanca-erklæringen kun er et retningsgivende dokument– med vage mål (UNESCO, 1994).

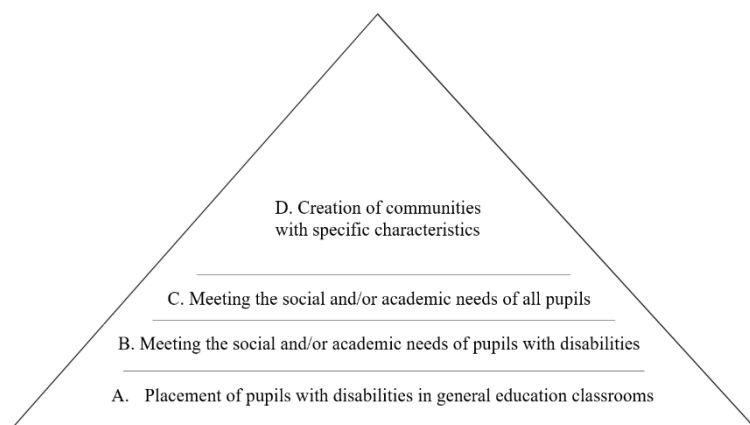
Florian & Spratt (2013) hevder at det er vanskelig å dokumentere og studere gode inkluderende praksiser fordi det finnes lite litteratur om hvordan inkluderende praksis operasjonaliseres i klasserommet. For å få til inkludering må en vite hvordan man gjør inkludering. I følge dem må det legges innhold og forståelse til begrepet hvis det skal kunne brukes i skolen. Derfor er det viktig å lage et rammeverk som kan brukes av lærere for å skape et best mulig inkluderende læringsmiljø. Først og fremst, sier Florian og Spratt, må man i en inkluderende skole slutte å sette merkelapper på elevene og redusere snakket om læringspotensialet. Ei heller må en skape ulike opplæringsarenaer for elevene utenfor klasserommet. Videre sier de at lærerne må få tro på at de har kunnskap nok til å skape et inkluderende miljø, til å undervise alle elever og at alle elever kan lære. De sier videre at inkluderende pedagogikk krever at læreren tar ansvar for alle elevene, og at en i et inkluderende klasserom legger vekt på at elevenes ulikheter er en styrke for hele klassen. Florian & Spratt (2013) forstår inkludering som sosial rettferdighet, derfor må lærere erkjenne at kognitive og sosiale ulikheter er en naturlig del av et klassefelleskap, sier de.

Vanskeligheter hos elevene er et dilemma for lærerne og ikke et problem hos elevene. Læring i et inkluderende klasserom er situert, distribuert og dialogisk, og har plass til alle elever (Florian & Spratt, 2013). Inkludering handler i stor grad om å få til gode systemer som skaper rom for alle, og i mindre grad om stemping og utestengelse av enkeltindivider. I en inkluderende skole tenker man relasjonelt. En slik forståelsesramme som Florian og Spratt (2013) tegner, kan vise seg vanskelig å gjennomføre i det daglige arbeidet sier Nevøy og Ohna (2014). Deres studie peker på utfordringer som finnes i spennet mellom samfunnsmessige endringer og skolenes etablerte strukturer for hvordan man driver spesialundervisningen. Fokuset man i dag har på elevenes læringsutbytte, og som er relatert til det massive innholdet i fagplanene, overskygger læreplanens generelle del som legger vekt på dannelsesaspektet ved elevenes sosiale læring (ibid.). Studien deres viser at inklusjonstanken må vike når lærere opplever at elever ikke når kompetansemålene i læreplanen.

Nordahl (2005), trekker frem jevnaldrende-prinsippet, altså prinsippet om deltagelse, som en viktig dimensjon ved inkludering. Barn og unge, sier han, har behov for å være i det sosiale

fellesskapet med jevnaldrende, for det er der vennskap etableres og identitet skapes. Å bli ekskludert fra fellesskapet kan ifølge Nordahl (2005) få negative konsekvenser for barnets identitetsdannelse og sosiale utvikling. Det å være en av «de andre» som det ikke er attraktivt å samhandle med, kan føre til at flere av «de andre» finner sammen, og skaper fellesskap som avviker fra den aksepterte sosiale normen. Slike fellesskap kan ifølge Nordahl (2005) utvikle seg i negativ retning, og atferden til medlemmene i fellesskapet, kan bli ytterligere avvikende i forhold til det som er akseptert hos jevnaldergruppen. Det er ut i fra dette perspektivet svært viktig at elever er inkludert i læringsfellesskapet fordi det kan bidra til at elever som tidligere var ekskludert får muligheter til å skape relasjoner til sine jevnaldrende på en måte som ikke var mulig før. Mitchell (2015) peker på forskning som viser at kooperativ læring, elever lærer av hverandre, vil ha positiv effekt på alle elevers læringsutbytte. I og med elevene i en klasse er like gamle, er sannsynligheten for at de er nær hverandre i den proksimale utviklingssonen, sier han. Lahn og Jensen (2008) trekker på sin side frem tilgang til læringsfellesskapet som en viktig forutsetning for å danne seg en sosial identitet.

Avslutningsvis i dette delkapittelet vil Göransson og Nilholm (2014) sin konseptualisering av inkludering bli stående som en oppsummering på ulike måter å forstå inkludering på. Ifølge dem handler inkludering om økt sosialt og akademisk utbytte for alle elever. Inkludering skjer først når man løfter diskusjonene om hvordan inkludere elever med ulike funksjonshemninger/funksjonsnedsettelse, bort fra den spesialpedagogiske diskursen og inn i den allmennpedagogiske diskursen. Det er når man diskuterer hvordan fellesskapet utforming og fellesskapets kultur har betydning for alle elevers sosiale og akademiske utbytte, man egentlig kan si at man har en inkluderende praksis som kommer alle elevene til gode.



Different types of definition of inclusion and their hierarchical relations (Göransson & Nilholm, 2014 s.268)

## 2.2 Inkludering og ledelse

En skoles ledelse er avgjørende når en skal skape inkluderende praksiser ifølge Ainscow og Sandill (2010). En rektor som ønsker forandringer må skape sosiale læringsrom der lærerne har muligheter til å reflektere over eksisterende praksis og til å diskutere nye mulige praksiser. De understreker at inkluderende praksiser forstås og utvikles i organisasjonens fellesskap. Fullan (2007) legger også vekt på at skoler som ønsker en inkluderende praksis er opptatt av å jobbe sammen i kollegiet for at alle elevenes læring blir best mulig. Det er rektor som organisasjonens leder som må legge til rette for at en slik pedagogisk utvikling kan skje. En felles kompetanseheving i kollegiet, slik også Florian og Spratt (2013) hevder, er med andre ord en forutsetning for å få til gode inkluderende praksiser. Irgens (2014) trekker frem skolens kontekstuelle forhold som en avgjørende betingelse for hvorvidt enkeltlærere lykkes i klasserommene, å mestre undervisningen skal ikke være et individuelt ansvar for lærerne, det er et organisatorisk anliggende.

Robinson (2014) understreker at rektors involvering i skolens utviklingsarbeid vil ha en positiv påvirkning på elevenes læring. I skoler der rektor er en aktiv deltager i utviklingsarbeidet, vil kollegiet få en følelse av at den læringen som rektor har initiert er viktig. Når rektor er aktivt tilstede i kollegiets læring sier Robinson (2014), vil han delta på samme arena og dermed få kunnskap som gjør at han kan delta både i de uformelle og de formelle læringsdiskusjonene som foregår i kollegiet. En slik aktiv deltagelse av skolens leder, gjør at han hele tiden vil forstå hva kollegiet synes er vanskelig og hvilke utfordringer lærerne møter. Rektorer som forstår at teori og praksis henger sammen, at læring skjer i fellesskap der språket brukes som et medierende verktøy, vil ifølge Robinson (2014) kunne lykkes med å utvikle et profesjonelt læringsfellesskap.

Vi ser altså at det å skape profesjonelle læringsfellesskap blir av løftet frem som en forutsetning for at skoler skal kunne jobbe for å få en inkluderende kultur, og at skoleledelsens deltagelse i dette læringsfellesskapet vil ha særlig god effekt på først og fremst kollegiets læring, men også på elevenes læring. Profesjonelle læringsfellesskap er en forutsetning for at skolen skal kunne utvikle en inkluderende kultur.

### 2.2.1 Profesjonelt læringsfellesskap og en inkluderende kultur

Å utvikle et profesjonelt læringsfellesskap er altså ifølge Robinson (2014) en viktig oppgave for skoles ledelse. De nasjonale utdanningsmyndighetene stiller i dag høye krav til både faglig standard og elevenes læringsutbytte, samtidig som det er stadige endringer fra utdanningspolitisk hold om hva skolens innhold skal være. For å kunne møte disse

utfordringene må skolens personell utvikle sin kapasitet ved å fokusere på å lære sammen i kollegiet (ibid.). Ledelsen må ta ansvar og legge til rette for at denne kollegiale læringen kan skje når nye intervensjoner, som inkluderende praksiser er, skal utvikles (Robinson, 2014).

Lærersamarbeidet trekkes frem både i generell del og i prinsipper for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2013). I læreplanens generelle del legges det vekt på at skolens personell i fellesskap har ansvaret for elevenes utvikling. I kapittelet «prinsipper for opplæringen», trekkes lærersamarbeidet mer spesifikt inn: «Skolen skal være lærende organisasjoner og legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid om planleggingen, gjennomføringen og vurderingen av opplæringen» (Utdanningsdirektoratet 2013, s.27). I det siste avsnittet i prinsipper for opplæringen, trekkes samarbeidet ut av skolen og kobles til andre offentlige instanser. Dette samarbeidet gjelder særlig for elever med behov for særskilt tilrettelegging. En forstår at tiden da læreren var enerådig i sin klasse med sitt undervisningsopplegg, definitivt er forbi. I dagens skole har alle skolens ansatte ansvar for alle elevene, de skal samarbeide om elevenes læring med hverandre og med eksterne instanser som for eksempel PPT. Også i forslaget til den nye læreplanen registrerer man at fokuset på samarbeid mellom pedagogene blir betraktet som en forutsetning for å få til gode læringsarenaer for elevene. I Stortingsmeldingen 28, Fag-Fordypning-Forståelse (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016), blir samarbeidet og lagarbeidet mellom undervisningspersonalet i skolen, trukket frem som en nøkkelfaktor for å utvikle elevenes læring og kompetanse. Bindeleddet mellom statlige forventninger og gjennomføringen av disse er rektor.

For å bedre kunne forstå kompleksiteten og nødvendigheten av lærersamarbeid, er det naturlig å utdype hva som legges i begrepene profesjonalitet og profesjonelt læringsfellesskap. Det er i de seneste årene forsket mye på lærerprofesjonen og på lærersamarbeid. Elstad et.al (2014) føyer seg inn i den rekken, de trekker frem at selv om lærergjærningen fremdeles er et individuelt arbeid i klasserommet, viser både forskning og arbeid ute i praksisfeltet at kollektive prosesser må til i arbeidet med elevene. Slike kollektive prosesser som rettes mot elevenes læring, vil kunne føre til en endring av skolekulturen. En vil kunne oppleve en ny profesjonalitet innad i kollegiet der en snakker om sin undervisningspraksis på en ny måte. Også Robinson (2014) legger vekt på at profesjonell utvikling er noe som angår hele kollegiet. Lærere er avhengige av hverandres kompetanse for å kunne få til best mulig læring hos elevene, i og med at de alltid er avhengige av hva elevene har lært tidligere hos andre lærere. Profesjonelle læringsfellesskap preges av at kollegiet føler ansvar og forpliktelse til å

støtte og hjelpe hverandre når de støter på utfordringer i undervisningen. Et profesjonelt læringsfellesskap har et kollektivt fokus som gagnar både elevenes læring og kollegiets undervisningspraksis, hevder Robinson (2014). Hun trekker fordelene med denne typen fellesskap så langt at hun sier at det kan virke utjevnende på de sosioøkonomiske forskjellene i elevgruppen. Lærerprofesjonalitet oppstår med andre ord gjennom kollegiets læringsfellesskap og vil komme elevenes læring til gode. Profesjonelle læringsfellesskap er også en nødvendighet hvis en ønsker forandringer i organisasjonen i retning av en mer inkluderende kultur.

Florian (2014) hevder at inkluderende praksiser handler om hvordan en forstår læring som en sosial aktivitet. Hun viser til Wengers forskning når hun sier at skoler som skal få til god inkluderende undervisning, må ha lagt en strategiplan som beskriver retningslinjer, hvordan en skal drive undervisningen og ha et forum der kollegiet kan diskutere problemer og utfordringer de støter på. Med andre ord, en skole som jobber mot å få til best mulig inkluderende undervisning, må legge til rette for at de ansatte skal kunne lære sammen og diskutere sammen. I følge Florian (2014) er det essensielt at kollegiet har en felles forståelse og et felles språk om hvordan de forstår og praktiserer inkluderende undervisning. Når et kollegium har en slik felles forståelse, er det enklere å veilede hverandre i å finne nye metoder å undervise på. I skoler hvor lærere har muligheter til å se hverandre undervise og å gi hverandre respons på undervisningen, sier Florian (2014), er en av nøkkelfaktorene til at skolen har muligheter til å forbedre praksisen sin.

Persson & Persson (2012) peker også på at en kollektiv forståelse, *ett tankekollektiv*, der det er rom for diskusjoner og utveksling av erfaringer, er viktig for at organisasjonen skal kunne utvikle en felles plattform. De som Robinson (2014) trekker frem språket som en avgjørende faktor for at organisasjonen skal kunne danne en slik plattform. I et slikt fellesskap, der medlemmene skaper mening sammen i kollegiet, konstrueres det et felles kunnskapssyn (Persson & Persson, 2012).

Lærersamarbeid og lærerprofesjonalitet er med andre ord begreper som går igjen i forskningen som nøkkelfaktorer for å kunne ha suksess i arbeidet mot å få til en inkluderende praksis. Skoler som ønsker en bedre inkluderende undervisning, må finne en felles plattform og en felles forståelse for hvordan deres skole ønsker jobbe. Inkludering er ett felles anliggende for hele skolen.



Inkluderende kulturer kan oppstå hvis rektor og ledergruppen på skolen legger forholdene til rette slik at inkluderingsideen kan bli utforsket og diskutert i skolens personalgruppe. Skoler som jobber for å utvikle en inkluderende praksis, karakteriseres ved at de tilpasser virksomheten sin til alle elever, det er ikke elevene som skal tilpasse seg skole (Haug, 2014). Kjennetegnet på skoler som har en inkluderende praksis kan være vanskelig å definere, men Ainscow og Sandill (2010), diskuterer fire områder som kan ha betydning for utviklingen av inkluderende kulturer: *samarbeidskultur, deltagelse, distribuert ledelse og føringer i politiske styringsdokumenter.*

Skoler som har en samarbeidskultur vil ifølge Ainscow og Sandill (2010) stå bedre rustet til å utvikle en inkluderende praksis. De understreker at hvis en ønsker et bedre læringsutbytte hos elevene, må en starte med å forandre lærernes holdninger til ulikheter. Samarbeid mellom kollegaer vil hjelpe personalet i å finne gode løsninger som kommer alle elevene til gode (ibid.). Wadel (2008) legger også vekt på at kollegier bør være profesjonelle læringsfellesskap og ha en god samarbeidskultur. Han bruker begrepene *å lære til seg og å lære fra seg* når han skal forklare hvordan ett kollegium som lærer sammen, vil stå bedre rustet når de skal ut i klassene og undervise. Wadel (2008) påpeker at kunnskap er i stadig bevegelse og *å lære til seg* kan ifølge ham forstås som når kollegiet får felles undervisning eller leser felles faglitteratur. I denne prosessen vil også kollegiets tause kunnskap kunne bli eksplisitt, og en kan få faglige diskusjoner rundt gjeldende praksiser. *Å lære fra seg* kan forstås på to plan. Det første planet refererer til når kollegiet diskuterer sin forståelse av den nye kunnskapen de har ervervet for så å komme frem til en felles forståelsesramme. Det andre planet viser til møtet med elevene i klasserommene. Der vil det kollegiet har lært *til seg* blir operasjonalisert. Et profesjonelt læringsfellesskap består ifølge Wadel (2008) av aktører som vet hvilken kunnskap kollegiet innehar, og som i fellesskap har kommet frem til gode undervisningspraksiser som kan komme alle elevene til gode.

Det andre området Ainscow og Sandill (2010) peker på er deltagelse. Å skape en inkluderende skolekultur krever at hele skolens kollegium setter deltagelse for alle elever høyt, og at det ligger en forståelse for at en slik praksis utvikles i organisasjonens sosiale fellesskap (Ainscow & Sandill, 2010). Lærerne i en skole som har en inkluderende praksis vil legge til rette for deltagelse slik at læring kan skje i samhandling med andre. Undervisningen er preget av lærerstøtte og den er tilpasset den enkeltes mestringsnivå. I slike skoler vil en heller søke profesjonell støtte i undervisningen, enn å ekskludere elever fra undervisningen (ibid.). Også Florian (2014) peker på at i skoler med en inkluderende praksis retter man

fokuset mot systemet heller enn å fokusere på feil og mangler ved individet. Lærere har en anerkjennende holdning til mangfoldet i klasserommet og unngår å marginalisere elever som trenger en annen tilnærming til lærestoffet.

Distribuert ledelse er det tredje området som er viktig med tanke på en inkluderende kultur (Ainscow & Sandill, 2010). Rektorer som gir lærere lederansvar og som trekker dem med seg i utviklingsarbeidet vil i tillegg til å skape en god inkluderende praksis, også utvikle gode relasjoner til både foreldre og til lokalsamfunnet. Også Fullan (2007) viser til at for å få til en god inkluderende praksis har skolens rektor en viktig rolle. I likhet med Ainscow og Sandill (2010) peker også han på rektorer som knytter til seg lærere som påtar seg ulike lederansvar, vil oppleve at gjennomføringen av ulike endringer som må til for å få til en bedre inkluderende praksis, vil bli lettere.

Det siste viktige området Ainscow og Sandill (2010) viser til er politiske styringsdokumenter. En skole er som tidligere nevnt, ikke til for seg selv. Den har et samfunnsoppdrag og utdanningspolitikken legger føringer for hvordan skolen skal drives. Ainscow og Sandill (2010) påpeker at både nasjonale og kommunale styringsdokumenter vil ha betydning for om inkluderende verdier blir fremhevet eller ikke.

### 2.3 Inkluderende spesialundervisning

Haug (2014) stiller spørsmål ved om man i en inkluderende skole bør slutte å snakke om spesialundervisning. Han konkluderer raskt med at det ville vært en lite fruktbar vei å gå. Det vil til enhver tid være elever som har behov for ekstra tiltak, og det er ikke alle lærere som føler at de mestrer å gjennomføre disse. Ifølge Haug (2014) vil en også i fremtiden måtte sette inn spesialpedagogisk hjelp for noen elever, og skoler som tufter opplæringen sin på inkluderingsprinsippet vil også i fremtiden oppleve at enkeltvedtak om spesialundervisning blir fattet. I fremtidens inkluderende skole vil en fremdeles ha behov for at pedagoger samarbeider om å skape gode inkluderende praksiser som klarer å ivareta elever med rett på spesialundervisning (ibid.). For det er igjennom et slikt samarbeid mulighetene til deltagelse i klassefellesskapet, medvirkning i egen læring, tilhørighet i fellesskapet og et faglig og sosialt læringsutbytte, blir tilrettelagt. Det spesialpedagogiske fagfeltet vil fremdeles ha en viktig rolle i en skole som ønsker en mer inkluderende praksis, men ifølge Haug bør en i større grad innta et relasjonelt perspektiv når en studerer elevers lærevansker, altså se på vanskene i konteksten. En tradisjonell kategorial forståelse av elevenes lærevansker, å se på feil og mangler ved elevene, er lite fruktbar i en inkluderende skole (ibid.). Haug (2014) sin operasjonalisering av inkluderingsbegrepet, er basert på fire essensielle dimensjoner:

*fellesskap, deltagelse, medvirkning og utbytte*. Ifølge ham viser forskning at skolene må foreta seg en del organisatoriske grep hvis de skal være i stand til å ha en inkluderende praksis som baserer seg på de overnevnte dimensjonene. Å sikre elevene tilgang til fellesskapet handler om å la alle elever skal kunne ta del i det sosiale og faglige fellesskapet som en klasse er. Å gi elevene muligheter til deltagelse handler om å gi elevene muligheter til å kunne ta aktiv del i undervisningen som foregår i klassefellesskapet. Å sikre medvirkning, betyr at alle stemmer skal bli hørt, elevene skal ha muligheter til å kunne påvirke sin egen opplæring. Utbytte viser til at alle elever har rett på en undervisning som gir dem både faglig og sosialt utbytte (ibid.).

I opplæringsloven §5-1 står det «Elever som ikke har, eller ikke kan få, tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet og god tilpasset opplæring, har rett til spesialundervisning» (Opplæringslova, 1998). Spesialundervisning skal med andre ord først inntre når en ser at eleven ikke har eller kan få, utbytte av den ordinære undervisningen. Utfordringen i denne lovteksten er at den ikke sier noe om hva som er tilfredsstillende utbytte. Viser den til faglig utbytte, danningsutbytte eller til begge deler? Peder Haug (2016) drøfter hva som skiller spesialundervisning fra ordinær undervisning. Ordinær opplæring gjelder alle elever, mens spesialundervisning er forbeholdt de som ikke har, eller kan få, utbytte av ordinær undervisning, og Haug viser med dette direkte til lovteksten. . I Norge i dag er det i overkant av 8 % av elevene som får spesialundervisning. I følge Haug (2016), får 75 % av dem syv eller færre timer spesialundervisning i uken. Det betyr at de fleste elever som har rett på spesialundervisning har de aller fleste skoletimene sammen resten av klassen. Spesialpedagogisk undervisning skal skille seg fra ordinær undervisning ved at den skal tilrettelegge for læring på en slik måte at elevene får den opplæringen ordinær undervisning ikke makter å gi dem (Haug 2016, s. 2). Spesialundervisning utenfor klasserommet kan sies å ha potensiale i seg til å gi elevene bedre vilkår for læring i og med at det er et høyere akademisk læringstrykk, større elevaktivitet, større bruk av tilpassede oppgaver og høyere læringsstøtte fra lærer. Men Haugs studie viser at selv om potensialet for bedre læring i spesialundervisningen er tilstede, reflekterer ikke resultatene dette når en måler elevenes læringsutbytte. Dette kan sees i sammenheng med at segregert spesialundervisning kan virke stigmatiserende, gi elever som har rett til spesialundervisning lavere forventninger til egne faglige prestasjoner og også føre til dårligere akademisk selvbilde (ibid.). Vi kan altså forstå dette som at selv om segregert spesialundervisning har potensiale i seg til å gi elevene et større læringsutbytte, så kan segregeringen også virke hemmende fordi elevene mister troen

på seg selv som lærende. Segregert spesialundervisning kan potensielt gi et større læringsutbytte, men den kan ha negativ effekt på det sosiale læringsutbyttet.

Anne K. Kostøl (2012) viser til forskning som finner at god kvalitet på den ordinære undervisningen, altså god tilpasset opplæring, vil kunne redusere behovet for spesialundervisning. I skoler der det råder et relasjonelt perspektiv på spesialundervisningen, vil en ifølge Kostøl tenke at læring er prosesser som best skjer innenfor rammen av fellesskapet. Differensiering av lærestoffet er et viktig verktøy for at spesialundervisningen kan foregå i klasserommet. Både Kostøl (2012) og Haug (2016) peker altså på at spesialpedagogikken skal tre inn når allmenpedagogikken ikke strekker til. Der Haug (2016) på sin side, viser til at spesialundervisning kan være et godt, viktig og nødvendig supplement for elevers læring, gjør Kostøl (2012) seg til talskvinne for at en bedre kvalitet på ordinær undervisning ville kunnet favnet flere elever.

Ekspertgruppen (Nordahl, 2018) er blitt bedt av kunnskapsdepartementet å se på spesialundervisningen i Norge. Deres foreløpige konklusjon er at den lovfestede retten til spesialundervisning bør falle bort og at de ansatte i PPT bør jobbe ute i skolene og i barnehagene. I en *skole for alle* bør det jobbes mer på systemnivå og ikke så mye på individnivå slik man gjør i dag (ibid.). Gruppen viser til at PPT bruker for mange ressurser på å utarbeide sakkyndige vurderinger og at deres kompetanse heller burde brukes ute i praksisfeltet. Å tenke systemisk vil føre til at en dreier bort fra individuelle årsaksforklaringer på elevenes lærevansker eller atferdsvansker sier (ibid.).

I Persson og Persson (2012) sin studie blir det listet opp en del tiltak som er blitt gjort i skolene og som de mener er medvirkende årsaker til at skolene der er blitt flinkere til å drive med inkluderende spesialundervisning. Også deres forskning viser at det å tenke systemisk er nøkkelen til å få til et godt og inkluderende læringsmiljø. *Klasseledelse, struktur, effektiv undervisningstid, lærerengasjement for elevene og individuelle løsninger* blir nevnt som suksessfaktorer. En autoritativ klasseleder som støtter elevene i deres læringsarbeid og som har høye, tilpassede forventinger til dem, samtidig som han har struktur og kontroll, har en positiv effekt på alle elevers læring. En fast struktur på timene er en annen suksessfaktor (Persson og Persson, 2012). Elevene i studien pekte på at det at lærerne tilpasset seg etter deres behov, sammen med at de på forhånd visste hva de skulle jobbe med, gjorde det enklere for dem å lære. God struktur på timene og på skoledagen, viste seg også å ha en positiv effekt på elevenes læring. Videre viser studien at når lærerne hadde en holdning til at det var deres ansvar å sørge for at elevene hadde læringsutbytte, så strakk de seg langt for det skulle skje.

Praktisk tilrettelegging, som å sørge for at det var nok skrivesaker og lærebøker i klasserommet, førte til at elever som kom uforberedt til undervisningen, ikke ble hindret i å delta på grunn av manglende utstyr. Videre viser studien til Persson og Persson (2012) at lærernes engasjement for at elevene skulle lykkes, førte til at de fulgte dem tettere opp utenfor klasserommet. Elever som ikke kom på skolen ble oppringt av lærerne, noen ganger ble de sågar hentet hjemme, lærer engasjementet strakte seg altså ut over skolens område. Studien viste også at det var rom for individuelle løsninger. Det ble gitt «ene-timer» til elever som av ulike årsaker hadde behov for å trekke seg ut av klasserommet for en stund, enten fordi elevene i en periode hadde vanskeligheter med å konsentrere seg om skolearbeidet, eller fordi de hadde behov for å lære seg grunnleggende ferdigheter, før de kunne delta i den ordinære undervisningen (ibid). De viser også til at to-lærer systemet har god effekt på elevens læring i et inkluderende klasserom, særlig effekt har det hvis det er en allmennpedagog og en spesialpedagog i undervisningen. En slik kombinasjon, sier de, vil ha en god påvirkning på sågar de flinkeste elevene og de svakeste elevenes læringsutbytte. Men, selv om idealet om inkludering er at alle elever skal få sin undervisning i samme klasserom, påpeker Persson og Persson (2012) at det er feilaktig å tenke at alle elever skal være i det samme læringsrommet til enhver tid. Haug (2014) peker også på at for å få til en god undervisning for alle, må en se nærmere på hva som skaper elevenes lærevansker. Man har hatt en tradisjon for å beskrive elevenes mangler og fulgt opp med å gi elevene kompensatorisk undervisning, slik at disse manglene skal tettes (Haug, 2014). Denne kategori-orientering bør erstattes med en relasjonell forståelse, en må vende blikket mot systemet og lete etter mangler i opplærings situasjonen, studere hele læringsmiljøet og måten undervisningen foregår på.

#### 2.4 Kollegialt samarbeid

I delkapittelet om inkludering og ledelse ble organisatoriske grep for å få til et godt og profesjonelt lærings samarbeid presentert. I dette delkapittelet vil det faktiske lærersamarbeidet bli belyst.

Mye forskning på inkluderende praksiser viser til at samarbeid mellom skolens personell er en forutsetning for å kunne få til en skole som kan romme alle elever. Hargreaves (1994) trekker frem to typer samarbeid som ved første øyekast kan virke som uforenelige, at en må forstå dem som enten eller. Den første typen er det han kaller samarbeidskulturer, den andre er påtvungen kollegialitet.

Samarbeidskulturer, sier Hargreaves (1994), kjennetegnes ved at samarbeidet mellom lærerne er preget av *spontanitet, frivillighet, det er utviklingsorientert, ikke planlagt og uforutsigbart.*

Spontanitet handler om at lærerne selv tar initiativ til, utvikler og opprettholder samarbeidet seg imellom, ledelsen har ofte lagt til rette for at slikt samarbeid kan skje. Frivillighet, sier Hargreaves (1994), er når samarbeidet ikke blir initiert av skolens ledelse. Lærerne selv ser nytten i å ha ett tett samarbeid. At samarbeidet er utviklingsorientert viser til at lærerne først og fremst utvikler gruppens tanker og initiativer, men de samarbeider også om utvikle initiativer som er pålagt. Endringstiltakene som blir pålagt, bearbeider gruppen i fellesskap og tilpasser dem til deres forståelse av tiltaket. At samarbeidet ikke er planlagt viser til at det ikke er satt av planleggingstid. Hargreaves (1994), uttaler at det i samarbeidskulturer kan være timeplanlagte møter, men det er i de små og uformelle rommene det faktiske samarbeidet mellom lærerne foregår. De korte møtene i gangen, uformelle samtaler i forbifarten og drøfting av problemer gjør at skoledagen fungerer for lærerne. Med uforutsigbart mener Hargreaves (1994) at siden samarbeidskulturer preges av at lærerne selv bestemmer hva det skal samarbeidet om, vil det være usikkerhet knyttet til hva som kommer ut av samarbeidet. Det kan derfor være vanskelig å få lærerne til å samarbeide om sentralt- og lokalt styrte pålegg. I skoler som er preget av gode og robuste samarbeidskulturer ser man gjerne felles arbeid i klasserommene, og lærerne observerer hverandres undervisning for stadig å være på jakt etter nye og forbedrede praksiser som skal komme elevene til gode (Hargreaves, 1994).

Påtvungen kollegialitet er som ordet tilsier, ett påtvunget samarbeid. Spontaniteten, frivilligheten og orienteringen mot utvikling av egen praksis, er ikke tilstede på samme måte som i samarbeidskulturen (Hargreaves, 1994). Påtvungen kollegialitet er initiert av skolens ledelse og er preget av samarbeid som skjer til gitte tidspunkter og på ett spesielt sted. Påtvungen kollegialitet er obligatorisk og det foregår til faste tider, det er forventet at hele kollegiet er samlet. Det er også forventet at kollegiet skal samarbeide om å implementere ytre pålegg, og ifølge Hargreaves (1994) er påtvungen kollegialitet ment å skulle ha forutsigbare resultater.

Som tidligere nevnt kan det virke som om disse to samarbeidskulturene er motsetninger til hverandre, og at samarbeidskulturen er å foretrekke. Men for at en skal kunne utvikle en god samarbeidskultur på en skole, kan det være viktig at skolens ledelse legger føringer for hva en skal samarbeide om. Skolen er som kjent ikke til for seg selv, den har et samfunnsoppdrag som skal utføres og i sist instans er det lærerne som skal gjøre jobben. Med det perspektivet i tankene, forstår man som Ainscow (2005) påpeker, at undervisningspraksiser er en manifestasjon av en skoles kultur (Ainscow 2005, s. 17). Det er ledelsens ansvar å sørge for at lærernes undervisningspraksis i størst mulig grad samsvarer med skolens filosofi. For å få til

det må påtvungen kollegialitet finne sted, og det er en forutsetning for at lærerne oppretter samarbeidskulturer som kan være til hjelp for dem i deres daglige arbeid med elevenes læring. Persson og Persson (2012) løfter også frem kollegialt samarbeid som en forutsetning for at et mer pedagogisk samarbeid mellom lærerne kan skje. Det er i fellesskapet at de kulturelle redskapene som språk og undervisningsteori, blir tatt i bruk. Kunnskap lærerne utvikler i fellesskapet er med på å løfte diskusjonene og samarbeidspraksisene til et profesjonelt nivå hvor lærerne kan ha et mer distansert og nyansert blikk på egen praksis (Persson og Persson, 2012). Ainscow og Sandill (2010) hevder også at lærere trenger å lære nye ting, ikke bare gjøre nye ting for å kunne være gode klasseledere i en skole som ønsker å forbedre sin inkluderende praksis. Også de trekker frem det profesjonelle læringsfellesskapet som en viktig arena for kollektiv læring. Det er i fellesrommene at kunnskap bygges og utvikles, men det er i de små rommene, i det daglige arbeidet med elevene, at kunnskapen operasjonaliseres.

## 2.5 Kontekstuelle faktorerens betydning for inkludering

Dette del-kapittelet vil avslutningsvis peke på skolens fysiske utforming og dens betydning for en inkluderende praksis.

I følge opplæringsloven §9a-7 (Opplæringslova, 1998), har alle barn og unge rett til et godt fysisk og psykososialt læringsmiljø. Det fysiske læringsmiljøet omhandler elevenes læringsarena, altså skolebygningen som ifølge opplæringsloven skal utformes med tanke på elevenes læringsutbytte og trivsel. Den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal og Lieberg, 1978) fremhever seks kategorier som har betydning for undervisningen, og under kategorien *rammer* inngår blant annet skolebygningen. I et inkluderingsperspektiv kan den fysiske utformingen av skolebygget virke hemmende eller fremmende på inkluderende praksiser. Skolebygget er med andre ord en kontekstuell faktor som har betydning for elevenes læring.

Mitchell (2015) hevder at skoler som har en universell utforming, eller et universelt design for læring (UDL), vil utvikle systemer, skape prosesser, danne gode rammer og installasjoner som gir muligheter for elever med forskjellige evner. Det er ved å skape kognitiv og fysisk adgang til læreplanen, til vurderingen og til pedagogikken, en kan nå alle elevene, sier han.

Baseskoler kjennetegnes av at klasserommene erstattes med store, åpne fellesrom.

Utformingen gjør at fleksible undervisnings- og læringsmetoder kan tas i bruk. Baseskoler skiller seg ikke så mye fra åpne skolebygg, men de inneholder gjerne undervisningsrom/klasserom i tillegg til åpne fellesrom (Vinje, 2010). I følge Vinje er det lite forskning på hvilken påvirkning skolens arkitektur har på elevenes læring, og han hevder det

ikke er noe som tilsier at baseskoler er mer «effektive» enn tradisjonelle skoler (ibid). I stortingsmeldingen Kultur for læring som kom i 2004, hevdes det at skoler med tradisjonell undervisning og organiseringsform ikke er forenelig med å skape lærende organisasjoner (ibid.). Denne meldingen kan ifølge Vinje være en årsak til at skoleeiere velger å bygge baseskoler til tross for at det ikke finnes forskningsbasert belegg for at de gir bedre læringsutbyttet og bedre sosialt skolemiljø (ibid.)

Norwich (2008) identifiserer i sin studie dilemmaer vedrørende plassering i ordinære klasserom for elever med store funksjonshemninger. Studien hans viser at inkludering av elever som trenger medisinsk tilrettelegging og tilpasninger for at primærbehovene skal bli dekket, kan være vanskelig. I slike tilfeller, kan det se ut som om det ordinære klasserommet ikke klarer å dekke alle behovene eleven har. En rekke lærere i studien hans mener at en kombinasjon av inkludering og segregering, fremdeles fungerer best for elever med store fysiske funksjonsnedsettelse og psykiske utfordringer. Likevel fremhever Norwich (2008) at det er et dilemma i en skole for alle, at grupper av elever blir ekskludert fra fellesskapet, fordi skolens utforming, og lærernes kunnskap om hvordan tilrettelegge for elever med store funksjonsnedsettelse, setter begrensninger for hvordan elevene kan inkluderes. I en slik sammenheng er skolebygget en viktig faktor med tanke på vilkårene for utviklingen av en mer inkluderende praksis.

Nordahl (2005) viser også til forskning som peker på at hvordan elevene erfarer skolen, påvirker læringsutbyttet deres. Om klasserommene og skolen godt vedlikehold, hvordan skolen er utformet, innredningen på skolen og i klasserommene, skolens økonomiske ressurser og tilgang på teknologi, er faktorer som vil påvirke elevenes syn på skolen og ha betydning for deres læring. Samtidig vil de overnevnte faktorene ha betydning for hvordan man kan legge til rette for en inkluderende praksis. Skolers utforming, innredning og tilgang til teknologiske hjelpemidler har, som alle vet, betydning for hvordan undervisningen kan legges opp og på hvilke arbeidsformer en kan ta i bruk.



### 3.0 Metodisk tilnærming

Dette kapitlet vil gjøre rede for og begrunne de metodiske valgene som er gjort i løpet av forskningsprosjektet. Kapitlet har seks delkapitler og starter med en redegjørelse av valg av forskningsdesign. Deretter følger et delkapittel om hvilke metoder som er brukt i datainnsamlingen. I det neste delkapitlet presenteres utvalget, og deretter følger en redegjørelse for analyseprosessen. Avslutningsvis drøftes forskningskvaliteten og forskningsetiske forhold ved studien.

#### 3.1 Forskningsdesign

Denne studien retter seg mot å utforske fenomenet spesialundervisning med utgangspunkt i problemstillingen *Hvordan kan skolen legge til rette for en mer inkluderende spesialundervisning?* med utgangspunkt i forskningsspørsmålene som ble stilt, var det hensiktsmessig og nødvendig å velge et kvalitativt forskningsdesign som kunne gi meg et rikt datagrunnlag, og som dermed gjorde det mulig å gå i dybden på fenomenet. I kvalitativ forskning ønsker en å komme tett innpå fenomenet som skal studeres, forskeren er i praksisfeltet og står i et subjekt-subjekt forhold med informantene (Thagaard, 2013; Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2014). Denne nærheten mellom forsker, informant og praksisfelt fører til at forskeren kan få en bredere forståelse for fenomenet en studerer. Kvalitativ forskning innebærer også at både informanter og forsker gjennom sin fortolkning vil sette preg på dataene som blir innhentet (Thagaard, 2013). Forståelsen kan sies å være situert, informasjonen som fremkommer er kontekstuell og har en lokal forankring, og den er dobbelt fortolket, ved at både informanter og forsker tolker informasjonen ut ifra sitt ståsted.

Siden formålet med denne studien var å studere et fenomen, og tidsrammen for gjennomføringen av et masterprosjekt så pass stram, var det hensiktsmessig å velge enkeltcasesdesign med flere analyseenheter. Fenomenet jeg ønsket å studere rettet seg mot hvordan de ansatte på én skole organiserer og gjennomfører spesialundervisning innenfor rammen av den ordinære undervisning. I en enkeltcasestudie retter man blikket mot en enhet og en henter ut mest mulig informasjon fra denne. På den måten skal en få en best mulig forståelse av enhetens og fenomenets egenart (Thagaard, 2013). Denne studien er en enkeltcasestudie gjennomført på en barneskole og med tre analyseenheter: to lærerteam og ledergruppen. Ved å velge flere analyseenheter under datainnsamlingen ble det mulig å få både en bredere og dypere forståelse for fenomenet slik det arter seg på en skole, enn om jeg hadde valgt kun en analyseenhet. I så måte kan valget om å bruke flere analyseenheter til en viss grad kompensere for valget om å ikke studere flere enn en case.

For å sikre et rikest mulig datamateriale ble det tatt i bruk både observasjon og fokusgruppeintervju, såkalt metodetriangulering. Å velge flere metoder under datainnsamlingen kan bidra til at både påliteligheten og gyldigheten til dataene styrkes (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode, 2010). I tillegg kan man oppnå økt innsikt i, og en mer helhetlig forståelse for, fenomenet (Maxwell, 2009).

Studien er inspirert av hermeneutisk fenomenologi. Van Manen (1990) mener at disse to vitenskapssynene ikke nødvendigvis utelukker hverandre. Ved å innta både en fortolkende og beskrivende posisjon i forhold til data, vil en oppleve at det er en sammenheng mellom den beskrivende og den forklarende tilnærmingen. Fenomenologi kjennetegnes ved at den tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og den er en egnet tilnærming i kvalitativ forskning som ønsker å studere fenomener som innbefatter mennesker og erfaringer med ulike fenomener (Thagaard, 2013). Både observasjoner og intervjuer er egnede tilnæringsmåter for å få «tak i» deltakernes subjektive tanker om fenomenet det forskes på. Kvale og Brinkmann (2009) henviser til Merleau-Ponty som forklarer at fenomenologisk forskning dreier seg om å beskrive det gitte så presist og fullstendig som mulig (Kvale og Brinkmann 2009, s. 45). I det kvalitative forskningsstudiet ligger ikke dataene ute i verden, de kan ikke samles inn, de må skapes. Hermeneutisk fenomenologisk forskning tar altså utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, både informantens og forskerens. Forskerens egne refleksjoner eller tanker om et fenomen kan derfor også være utgangspunkt i slik forskning (Thagaard, 2013, s.41). Det sentrale blir å ta perspektivet til de personene som studeres. Forståelse og beskrivelse av fenomenet handler altså om å undersøke et fenomen gjennom menneskers erfaringer der målet er å utvikle en forståelse slik de erfarer dem (Thagaard, 2013, s. 40). Ved å innta en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming ble informantens subjektive opplevelser sammen med min forståelse av hva som ble sagt og hva som ble observert, utgangspunktet i denne studien. Under intervjuene, og i bearbeidingen av datamaterialet, var fokuset å beskrive informantens subjektive forståelse av, og deres praktiske handlinger rundt fenomenet. Thagaard (2013), peker på at fenomenologien tar utgangspunkt i at realiteten er slik folk oppfatter den. Ved å sammenfatte informantens teoretiske og praktiske forståelse av fenomenet, kunne jeg danne meg en dypere forståelse av hvordan skolen jobbet for å få til en bedre inkluderende spesialundervisning.

### 3.2 Metode for datainnsamling

Datainnsamlingen i studien har omfattet tre fokusgruppeintervjuer (ledergruppen, lærere 1.trinn og lærere 5.trinn) og observasjoner av 12 undervisningstimer (syv timer 1. trinn, og fem timer 5.trinn). I tillegg er det gjennomført observasjon på to teammøter (ett på 1.trinn, og ett på 5.trinn). Valget om å gjennomføre fokusgruppeintervjuer fremfor individuelle intervjuer, ble gjort på grunnlag av studiens problemstilling. Fenomenet som studien ønsker å belyse, er knyttet til organisasjonsnivået på en skole, det ble derfor naturlig å løfte innsamlingen av datamaterialet fra individnivå til organisasjonsnivå, i denne sammenhengen trinn og ledernivå. Gjennom fokusgruppeintervjuer konstrueres empiriske data nettopp på gruppenivå. I følge Halkier (2015) vil man ved å innta et sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn, se fenomenet som en del av en kontekst og at det relasjonelle aspektet er av betydning i datainnsamlingen. I fokusgruppeintervjuer har både det relasjonelle og det kontekstuelle stor plass. Gode fokusgruppeintervjuer er dessuten levende og kreative gruppesamtale som åpner for flere ulike og motstridende synspunkter og meninger (Kvale & Brinkmann, 2009). I en slik kontekst vil informantene sine subjektive tanker og erfaringer møte de andre i gruppa sine tanker og erfaringer.

Datainnsamlingsperioden strakte seg over en periode på tre uker. Den første uken hadde jeg en uformell samtale med ledelsen der jeg fortalte dem om prosjektet og gav dem informasjonsskriv (vedlegg 1) om studien slik at de kunne rekruttere lærere til studien. Etter at det var avklart hvilke trinn som skulle delta i studien overvar jeg trinnmøtene på de aktuelle trinnene. Før møtene startet forklarte jeg kort om studien, og samlet inn signerte samtykkeerklæringer. De to neste ukene ble viet til fokusgruppeintervjuer og observasjoner.

#### 3.2.1 Fokusgruppeintervju

Valget om å ha fokusgruppeintervjuer ble som nevnt gjort ut ifra tanken om at data blir produsert gjennom den sosiale interaksjonen mellom deltakerne (Halkier, Fokusgrupper , 2015). Gjennom samtalene som oppsto under intervjuene, ble meninger om fenomenet utvekslet og diskutert på en slik måte at det virket oppklarende. Hensikten med å samle grupper til intervju var å få tak i mer data enn jeg ville fått ved hjelp av individuelle intervju, i og med at gruppene sammen gikk dypere inn i fenomenet enn enkeltindivider ville gjort. Halkier (2015) løfter frem fokusgruppeintervjuer som en egnet metode når en ønsker å få frem data om en sosial gruppe sine fortolkninger av et fenomen. Det er den sosiale interaksjonen som er kilden til dataene og det er gruppen som i fellesskap produserer dataene.

Det ble altså hensiktsmessig å velge fokusgruppeintervjuer siden fenomenet studien utforsker forutsetter tett samarbeid mellom lærerne på trinnet.

Fokusgruppeintervju kjennetegnes ved at flere personer, gjerne mellom seks og ti, sammen diskuterer emner som intervjueren ønsker skal belyses (Kvale og Brinkmann, 2009).

Johannessen et.al. (2010) introduserer begrepet minigrupper når gruppen består av færre enn seks personer. I denne studien var det tre intervjugrupper. Det ene besto av en gruppe på seks, i det andre intervjuet var det fire informanter. Det siste intervjuet var med skolens ledelse og besto av kun to personer. Fokusgruppeintervjuer preges av en ikke styrende stil, under slike intervjuer er det meningen at forskjellige synspunkter skal komme frem og diskuteres av gruppen. Forskeren, eller moderatoren, som Kvale og Brinkmann (2009) kaller det, har ikke en aktiv rolle, han skal kun presentere emnene som skal diskuteres og sørge for at alle deltakerne kommer til orde.

Hovedmålsetningen i intervjuene var at fokusgruppene skulle samtale rundt temaene *inkludering, spesialundervisning, samarbeid mellom pedagogene og skolens samarbeidspraksis*. Det var i forkant av studien utarbeidet en intervjuguide (vedlegg 2) hvor temaene var presentert i en bestemt rekkefølge. Å utvikle en intervjuguide med nøkkeltemaer som skal belyses i form av åpne spørsmål, oppfølgingsspørsmål og kontrollspørsmål, er en sentral støtte i gjennomføringen av intervjuet. Dette kan oppfattes som en motsetning til den åpne og fleksible strukturen, men Kvale og Brinkmann (2009) argumenterer for at metodene har ulike styrker. At en har bestemte temaer som skal diskuteres samtidig som en lar informantene til en viss grad få drive diskusjonene fremover, lar seg kombinere (ibid., s. 155). Intervjuguiden i denne studien tok utgangspunkt i studiens problemstilling og forskningsspørsmål, og bærer preg av åpne spørsmål. I følge Kvale og Brinkmann (2009) er det viktig at intervjuguiden blir laget før intervjuene starter. Da sørger en for at spørsmålene eller problemstillingene er nøye gjennomtenkt, og en sikrer seg at det en ønsker å belyse, blir belyst.

Under gjennomføringen av intervjuet ble rekkefølgen på spørsmålene forandret fordi informantene selv satte temaene i sammenheng med hverandre. Dette mener Johannessen et al. (2010) kan gi god fleksibilitet i intervjusituasjonene og at det kan bidra til en god interaksjon mellom intervjuer og informanter. Under intervjuene i studien fikk informantene diskutere fritt rundt temaene som ble lagt frem, de ble kun avbrutt hvis noe var uklart eller når temaet var ferdig diskutert. Alle intervjuene bar preg av en samtale og de fleste temaene ble introdusert naturlig av informantene i ulike deler av samtalen. I og med at det var

informantene som i stor grad drev samtalen fram, hendte det at temaene ikke ble diskutert så inngående som jeg ønsket. I de tilfellene sørget jeg for å ta opp igjen temaet slik at deltakerne kunne gå mer i dybden. På den måten varierte oppfølgingsspørsmålene noe fra intervju til intervju. Halkier (2015) forklarer at ved å basere seg på en løs struktur i starten og en styrende struktur i slutten av intervjuet, vil en kunne sikre seg at deltakerne står fritt til å komme med sine perspektiver og forståelser av fenomenet, samtidig som den styrende formen vil sikre moderatoren at alle temaene som er relevant i studien, blir tatt opp. Dette samsvarer godt med måten fokusgruppeintervjuene ble strukturert på i denne studien. Det ble brukt lydopptaker i alle intervjuene.

### 3.2.2 Observasjon

Observasjonene i klasserommene og på trinnmøtene hadde form av en ikke deltagende observasjon. Det ble skrevet feltnotater parallelt med observasjonene (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode, 2010). Observasjonene hadde tre fokuspunkter; *rollefordeling, organiseringen av spesialundervisningen i ordinær undervisning* og *innholdet i spesialundervisningen kontra ordinærundervisningen* (vedlegg 3). Siden studien handler om tilrettelegging og hvilke pedagogiske grep som blir gjort i en skole som jobber for å til en bedre inkludering av elever med rett på spesialundervisning, ble det viktig å studere samarbeidet mellom pedagogene. Observasjonene omfattet samarbeid både i forkant av undervisning og underveis i undervisningen. I tillegg ga observasjon på trinnmøtene mulighet til å observere hvordan pedagogene i etterkant reflekterte rundt det som hadde skjedd i undervisningen. Observasjonene av trinnmøtene ble tatt opp med en lydopptaker. Aktivitetene i klasserommene ble nøytralt beskrevet, med fyldige feltnotater. Feltnotatene ble datert, det ble ført på hvilken time, fag og hvilket trinn som ble observert. I etterkant av observasjonene ble mine umiddelbare refleksjoner notert. Under observasjoner i fellesrommene, eller når personer som ikke skulle være med i studien dukket opp i observasjonsrommet, ble det ikke notert noe. Men i ettertid ser jeg at inntrykk fra min tilstedeværelse utenom de formelle observasjonssituasjonene også har hatt betydning for min helhetlige forståelse av hvordan kollegiet på skolen jobber for å få til en god inkluderende praksis. Dette har fungert som kontekstuell kunnskap i intervju- og observasjonssituasjonene. Observasjonsstudier er en måte å samle inn kvalitative data på, metoden kjennetegnes av at forskeren er ute i feltet og observerer fenomener i sine naturlige omgivelser. Dataene er beskrivelser av mennesker i aktivitet eller av mennesker som samhandler med hverandre. Observasjonsdataene kan bli omfattende siden de best mulig skal beskrive det forskeren har

observert og deretter de umiddelbare tankene en får under observasjonen (Thagaard, 2013). For å systematisere observasjonsdata i kvalitativ forskning er det viktig at observasjonene fortløpende blir registrert for eksempel i form av feltnotater. Feltnotater sikrer at vurderinger og beskrivelser blir utførlig notert, slik at situasjonene lettere huskes i ettertid. Under observasjonsstudier er det særdeles viktig å hente inn frie og informerte samtykke fra alle deltakerne. Personer som ikke har gitt sitt frie og informerte samtykke skal ikke under noen omstendigheter inngå i studiens datamateriale.

Observasjon som metode for datainnsamling ble brukt på både på teammøter og i undervisningen. Observasjonene gjorde det mulig å få ut mest mulig informasjon om hvordan skolen drev med inkluderende spesialundervisning, med tanke på hva som ble planlagt og hva som faktisk ble gjort. På disse to teammøtene ble det brukt lydopptaker, ingen spørsmål ble stilt av forskeren. Det ble inntatt en passiv observatørrolle, formålet med observasjonene var å få informasjon om hvordan det ble lagt til rette for spesialundervisning i ordinær undervisningen.

### 3.3 Utvalg og rekruttering

For å kunne svare på problemstillingen i denne studien måtte jeg rekruttere en skole som er opptatt av inkludering, det betyr at mitt utvalg måtte være et strategisk utvalg. Ifølge Johannessen m.fl. (2010) er strategisk utvalg en av flere mulige rekrutteringsstrategier. Ved bruk av strategisk utvalg sikrer man seg informanter som kan belyse ett spesielt fenomen (ibid.). Skolen som velges må med andre ord innfri visse kriterier. I denne studien var utvalgskriteriene; 1) at skolen har erfaring med inkluderende undervisning og at den tidligere har drevet med tradisjonell, segregert spesialundervisning og 2) at pedagogene samarbeider om elever som har rett på spesialundervisning innenfor rammen av ordinær undervisning. Siden jeg ønsket å intervju skolens lederteam med rektor, måtte jeg ta kontakt med leddet over dem, altså skoleeier. For å unngå utilbørlig press på ønskede informanter skal en henvendelse om deltakelse skje til leddet over (Thagaard, 2013). Det betyr at jeg sendte min henvendelse til skoleeier, som på mine vegner fant en skole som innfridde utvalgskriteriene. Det var skoleeier som spurte den aktuelle skolen om de var villige til å delta i studien, og rektor ved en barneskole som jeg videre velger å kalle Holmen skole takket ja til å delta i studien.

Holmen skole ligger i en middelsstor kommune og er en barneskole med to paralleller på hvert trinn. På skolen har de jobbet i rundt ti år med å skape en god inkluderende kultur der spesialundervisningen i all hovedsak skal foregå i den ordinære undervisningen. Skolebygget

er utformet på en slik måte at alle klasserommene vender inn mot fellesarealer som brukes aktivt av to-tre trinn, og alle klasserommene vender ut mot felles skolegård.

Skolens ledelse rekrutterte to trinn til studien ved å gi informasjon om studien i plenum til de ansatte. Informasjonsskrivet ble delt ut til alle de ansatte ved skolen. Siden studiens tidsramme er relativt trang, hadde jeg ikke kapasitet til å invitere inn mer enn to trinn til studien. I studien har tolv informanter deltatt. De representerer som tidligere nevnt, to ulike trinn på skolen, samt skolens ledelse. Valget om å følge ett småskoletrinn og ett mellomtrinn ble gjort ut ifra ideen om at det kunne være variasjoner i både tanke og utførelse av spesialundervisning på ett trinn som var nyetablert og ett trinn som var veletablert. På 1.trinn var det seks informanter, alle kvinner. Fem av informantene var pedagog og en var barne- og ungdomsarbeider. Informantene på dette trinnet hadde vært ansatt på skolen fra seks til tretti år. På 5.trinn var det fire informanter, tre menn og to kvinner. De var alle pedagoger og hadde vært ansatt på skolen fra tjue år til nytilsatt. Informantene fra ledelsen var rektor og en inspektør, begge hadde vært tilsatt på skolen lenge og kjente derfor godt til skolens arbeid for å utvikle en mer inkluderende praksis. Den tredje personen i ledergruppa, en inspektør, hadde samtykket til å delta i studien men ble forhindret fra å møte på fokusgruppeintervjuet.

### 3.4 Bearbeiding av data og analyse

I etterkant av observasjonene av trinnmøtene og intervjuene ble det foretatt transkripsjoner av lydopptakene. Transkribering er en prosess der muntlig materiale blir gjort om til skriftlig tekst, på den måten blir dataene som er samlet inn klargjort på en slik måte at de blir bindeleddet mellom informantenes livsverden og analysen (Kvale & Brinkmann, 2009). Transkripsjonene ble skrevet inn i Word-dokument, og de ble skrevet om til bokmål for å gjøre dem mer leservennlige. I analysearbeid er det viktig å systematisere og ordne de innsamlede dataene, derfor ble de tre fokusgruppeintervjuene kodet etter Peder Haug (2014) sine fire dimensjoner for inkludering. Jeg valgte i utgangspunktet altså et teoridrevet, eller deduktivt kodingsarbeid. Denne studien henter sine data på skolenivå: trinn og ledelse. Haug (2014) på sin side, trekker også inn det statlige og det kommunale nivået i sin konstruksjon av begrepet. Dimensjonene Haug presenterer, og som kodingsarbeidet sentrerer rundt, er: *felleskap, deltagelse, medvirkning og utbytte*. I tillegg til disse fire kodingskategoriene var det nødvendig med noen kategorier som kunne fange opp vilkår som må ligge til grunn for å få til en inkluderende praksis. Det ble derfor etablert en induktiv kategori utviklet på grunnlag av datamaterialet. Denne kategorien fikk navnet *samarbeid*. Feltnotatene ble kodet ved hjelp av de samme fem kategoriene som intervjuene.

Den videre analysen baserte seg på Kirsti Malterud sin fire faser for analyse av meningsinnhold (Johannessen et al., 2010). De fire fasene er 1) *helhetsinntrykk og sammenfatning av helhetsinntrykket*, 2) *kode/kategorier/begreper*, 3) *kondensering* og 4) *sammenfatning*.

I den første fasen av analysearbeidet er det viktig å danne seg et helhetsinntrykk av datamaterialet sier Malterud (Johannessen et.al , 2010). Alt datamaterialet bør leses igjennom flere ganger og forskeren skal lete etter sentrale temaer. Irrelevante data fjernes og forskeren skal sitte igjen med den informasjonen som er relevant. I denne fasen opparbeider forskerens sin første forståelse av datamaterialet. I denne studien ble lydopptakene fra intervjuene og trinnmøtene lyttet til flere ganger før det ble gjennomført transkripsjoner. Feltnotatene og mine umiddelbare tanker etter observasjonene og intervjuene ble også nøye lest. Ved å bruke tid på å nøye gjennomgang av råmaterialet, oppdaget jeg nye sider og nye nyanser ved både uttalelser og observasjoner. Ledelsens idealistiske holdninger, deres organisatoriske grep og deres opprettelse av pedagogisk utviklingstid, synes å ha en avgjørende rolle for hvordan Holmen skole arbeider for å ha spesialundervisningen i den ordinære undervisningen.

Den andre fasen Malterud skisserer handler om koder, kategorier og begreper (Johannessen et.al., 2010). I denne fasen skal forskeren danne seg et meningsbærende bilde i forhold til dataene som foreligger og deres relevans til studiens problemstilling. For å kunne danne seg et meningsbærende bilde må en forsøke å danne kategorier som kan organisere de meningsbærende utsagnene. I denne fasen pekes det på at datamaterialet skal reduseres. Deduktive kodingskategorier basert på Haug (2014) sine fire dimensjoner for inkludering fungerte godt til å fange essensen i mye av materialet, unntaket var det viktige temaet samarbeid. I datamaterialet hadde dette en stor betydning, jeg valgte derfor å etablere samarbeid som en induktiv kodingskategori.

Den tredje av Malteruds faser for analyse av meningsinnhold er kondensering. I denne fasen skal kodene abstraheres (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode, 2010). Her gjøres det vurderinger om noen koder kan slås sammen eller om det er naturlige underkoder og noen mer generelle koder. I denne studien gikk jeg fra de fem kodingskategoriene som var utgangspunktet i kodingsarbeidet mitt, til å danne to nye overordnede og analytiske kategorier for funnene mine; *skolens organisering* og *ledelsens føringer*. Disse to analytiske kategoriene fanget, etter min mening, opp essensen av hvordan man la til rette for en mer inkluderende spesialundervisning på Holmen skole. Som



en naturlig følge av å danne nye analysekategorier, ble det også dannet henholdsvis seks og fem underkategorier (vedlegg 4).

Den siste fasen i analysearbeidet er sammenfatning. I denne fasen skal forskeren vurdere om hans beskrivelse er i tråd med det opprinnelige datamaterialet (Johannessen et.al, 2010). I denne studien ble de to nye hovedkategoriene stående, men noen av underkategoriene ble forandret for bedre å fange opp essensen av datamaterialet (se vedlegg 4).

At intervjuene hadde form som en samtale, ble en utfordring i forhold til det å holde kontroll med hvem som sa hva, da jeg kom til analysearbeidet. Det ble særlig vanskelig i den gruppen som besto av seks kvinner. Lydopptakene av det intervjuet, ble spilt utallige ganger, slik at jeg forsikret meg om at jeg hadde rett i hvem som var hvem.

### 3.5 Vurdering av forskningskvalitet

Å skulle si noe om den vitenskapelige kvaliteten på en kvalitativ studie handler i stor grad om å ta stilling til hvorvidt studien er troverdig og gyldig, samt å undersøke om studien er gjennomført i henhold til forskningsetiske retningslinjer. At forskningsprosessen fremstår som transparent i rapporteringen fra studien gir leseren av en mulighet til å avgjøre om metodene og fremgangsmåtene i alle deler, virker troverdige og pålitelige.

#### 3.5.1 Validitet

Validiteten knyttes til hvordan data blir tolket og om dataene som fremkommer er troverdige (Thagaard, 2013). I forskning bør man stille seg spørsmål om man måler det man faktisk ønsker og tror at man måler (Johannessen, Tuft, & Christoffersen, Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode, 2010). I kvalitativ forskning dreier begrepsvaliditet seg om hvorvidt forskeren sin fremgangsmåte og funn, gjenspeiler virkeligheten. Er operasjonaliseringen av begrepene man har valgt å bruke hensiktsmessige? I hvilken grad klarer indikatorene som er brukt å gi et pålitelig bilde av fenomenet? Reflekterer observasjonene og fokusgruppeintervjuene et helhetsbilde av virkeligheten? Slike spørsmål er det viktig at forsker tenker gjennom (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2014). Forskeren står i observasjonsstudier og intervjustudier på en måte med bena i to leirer. Han er deltager i en sosial kontekst, samtidig som han har rollen som en analytiker som analyserer og tolker det som skjer i den sosiale konteksten. Det er derfor viktig at forskeren opptrer profesjonelt og åpent gjennom hele prosjektet, slik at deltakerne ikke sitter igjen med en følelse av å ha blitt lurt eller ført bak lyset når studien blir publisert.

Å validere er å kontrollere. Påstander som blir fremlagt bør kunne underbygges av enten teori, eller av tidligere forskning for å kunne hevde om funnene er troverdige eller ikke (Kvale & Brinkmann, 2009). For å styrke troverdigheten i denne studien kan den deduktive tilnærmingen til kodearbeidet være en faktor. Det å kode funnene etter allerede eksisterende teori om inkludering, kan medføre at operasjonaliseringen av begrepene som er brukt, virker troverdig for leserne. Et annet moment som kan styrke troverdigheten i studien er teoriene som er brukt, og som underbygger betydningen av funnene som presenteres (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2014). Et tredje moment som kan være med på å styrke denne studiens validitet er bruken av direkte sitater fra informantene. Ved at informantenes stemme blir eksplisitt, vil leserne lettere skille forskerens vurderinger og meninger fra informantenes. Bruken av metodetriangulering (Johannessen, Tuft, & Christoffersen, Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode, 2010; Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2014), og ved å studere tre analyseenheter kan bidra til at validiteten i studien styrkes. Informasjonen er hentet ved bruk av ulike metoder, på ulike nivåer og i ulike enheter. Det er tolv informanter som har deltatt og alle deres stemmer er i større eller mindre grad blitt hørt.

### 3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet knyttes ifølge Thagaard (2013) og Johannessen et. al. (2010) til undersøkelsens data. Spørsmål om hvilke data som er brukt, hvordan de er samlet inn og om forskningsprosjektet er utført på en tillitsvekkende og pålitelig måte, er vesentlige når en skal vurdere om forskningen er pålitelig. For å kunne oppnå god reliabilitet sier Thagaard (2013) må en sørge for at forskningsprosessen er transparent. Forskeren må være konkret i rapporteringen av fremgangsmåtene som er blitt brukt under forskningsprosjektet. Forskeren må altså kunne gjøre rede for hvordan de innsamlede dataene er blitt utviklet underveis i prosjektet, samtidig som en bør gjøre rede for hva som er informantenes utsagn og hva som er mine vurderinger og meninger.

Fokusintervjuene i denne studien bar preg av å være samtaler rundt spesifikke temaer. I alle de tre intervjuene ble de samme temaene diskutert, men siden gruppene drev samtalen ble temaene vektet ulikt. Fokusgruppeintervjuet med ledelsen, hadde naturlig nok et annet fokus enn de to andre intervjuene. Ledelsen hadde et mer overordnet perspektiv på temaene som ble diskutert. Moderatoren hadde ikke en aktiv rolle i intervjuene, det ble kun stilt oppfølgingsspørsmål hvis noe var uklart, ved skifte av tema eller når samtalen tok en vending som ikke var interessant i forhold til studiens formål. Under intervjuene var det noen

informanter som var mer aktive i samtalen enn andre selv om moderator passet på at alle fikk ordet.

### 3.5.3 Overførbarhet

Overførbarhet handler om hvorvidt forskningsprosjektet kan overføres eller generaliseres til lignende fenomener (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode, 2010). I kvalitativ forskning sier Thagaard (2013) at det er de fortolkede dataene som skal gi grunnlag for hvorvidt studien er overførbar. Det interessante er om forskningen som er gjort i en kontekst kan ha relevans og betydning i en annen og lignende kontekst. Denne studien har søkt å bli kjent med hvordan kollegiet på en barneskole jobber for å utvikle en mer inkluderende spesialundervisning. Studien viser at en del av de grepene som er blitt gjort på skolen, understøttes av relevant teori og forskning på inkludering. Hvorvidt dette er argument godt nok for å hevde at studien har betydning for lignende studier, skal bli usagt, men studien kan bidra med dypere og bredere forståelse for hvilke vilkår som har betydning for at en kan få til en bedre inkludering av spesialundervisning innenfor rammen av ordinær undervisning.

### 3.6 Etiske refleksjoner

I følge Thagaard (2013) vil en støte på etiske dilemmaer i alle faser av kvalitative forskningsstudier, det er derfor viktig at forskeren forholder seg til de etiske prinsippene som er utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). En kvalitativ studie er preget av nærhet til praksisfeltet, enten ved observasjon i feltet eller ved intervjuer av relevante informanter. Det er derfor viktig at en er bevisst på, og tar hensyn til, at forskningen ikke belaster dem som er med i studien. Thagaard (2013) og Kvale & Brinkmann (2009) peker på tre sentrale og overordnede etiske retningslinjer forskeren må forholde seg til under hele forskningsprosjektet. Det er informantenes *frie og informerte samtykke* til å være med i studien, *konfidensialitet/fortrolighet* i forhold til at de dataene som avdekkes i studien blir behandlet konfidensielt og *hvilke konsekvenser* deltakelse ved prosjektet kan få for informanten. Prinsippene utdypes i NESH sine forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2016).

Prinsippet om at deltakeren skal gi sitt frie og informerte samtykke er begrunnet i menneskers råderett over egne liv (Kvale og Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013). Deltakerne skal vite hva de er med på, det skal være frivillig å delta og de skal vite at de kan trekke seg fra studien når de vil, uten at det skal få konsekvenser for dem. I dette prosjektet ble det laget et informasjonsskriv om studien og dens formål som skolens ledelse kopierte opp og delte ut til

de aktuelle kandidatene. Skrivet inneholdt også et samtykkeskjema som skulle signeres av de informantene som takket ja til å være med i studien, og dette skulle leveres forsker ved prosjektets start. Det ble også laget og sendt ut et skriv til elever og foresatte i de klassene forsker skulle være observatør (vedlegg 5). Dette skrivet var kun ment som informasjon til de berørte om studiens formål samt at det ville være en forsker tilstede i klasserommene. Siden studien ikke var opptatt av, eller skulle registrere data om elevene på individnivå, trengtes det ikke et samtykke fra foresatte. Under observasjonene kom det flere ganger personer som ikke hadde samtykket til å være med i studien inn i observasjonsrommet. Dette var det vanskelig å unngå og planlegge for at ikke skulle skje da både lærere og elever har en fleksibel bruk av skolens lokaler. Løsningen ble å unngå å registre noe knyttet til disse personene i feltnotatene. De gangene observasjonene foregikk i fellesrommene, der både lærere og elever som ikke var deltakere i studien var tilstede, ble heller ikke de registrert i feltnotatene. Det er likevel ikke til å unngå at det som skjedde i fellesrommene, aktivitetene og interaksjonene som lå utenfor mitt observasjonsfokus, også preget min helhetlige og kontekstuelle forståelse av hvordan skolens ansatte og elever var viktige bidragsytere til skolens inkluderende praksis. Det var derfor viktig å reflektere over dette i analysearbeidet.

Kvale & Brinkmann (2009) påpeker at informantene skal få informasjon om hva dataene som fremkommer under studien, skal brukes til. Thagaard (2013) refererer til prinsippet om at gjenbruk av dataene ikke kan skje uten tillatelse fra informantene. I denne studien er alle informantene informert om at studien er et masterprosjekt, og at det kun er forsker og veileder ved universitetet som har tilgang til datamaterialet.

Når det gjelder prinsippet om konfidensialitet (NESH, 2016) sier Thagaard (2013) at dataene som blir samlet inn i studien skal behandles konfidensielt. Deltakerne skal være anonyme og de skal selv bestemme om opplysninger om dem skal gjøres tilgjengelig for offentligheten. For å ivareta informantenes konfidensialitet ble det blitt gitt fiktive navn både på skolen og på informantene. Andre forhold som direkte eller indirekte kunne bidra til å svekke anonymiseringen av informantene er utelatt eller generalisert, skolens geografiske beliggenhet er ikke oppgitt, informantene har fått fiktive navn, ansettelsesforholdene er omtrentlige og deres alder er ikke oppgitt. Elevene med rett på spesialundervisning, og som dermed er å betrakte som spesielt utsatte i forskningssammenheng, er ikke informanter i studien. Det er fenomenet spesialundervisning som studeres. I den grad elever er synlige i rapporteringen fra studien, er det derfor som generaliserte eksempler eller på gruppenivå. Konfidensialitet handler om at de som deltar i prosjektet ikke skal kunne bli identifisert, og at dataene som

innhentes kun skal brukes i den spesifikke forskningen den er ment for. Alle data har vært oppbevart nedlåst under prosjektet og destrueres etter at studien er ferdig.

Prinsippet om konsekvenser ved å være med i studien handler ifølge Thagaard (2013) om å forsikre seg om at de som er med i forskningen ikke skal utsettes for en for stor belastning ved å være deltaker. NEHS sine forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2016) gjør seg kanskje særlig gjeldende på dette punktet, når de fremhever at forskeren skal ha respekt for menneskeverdet. I følge Thagaard (2013) har deltakerne en viss kontroll over sin egen deltakelse i de innledende rundene av studien, men når en kommer til bearbeidelsen av de innsamlede dataene er det forskerens analyse av dataene som blir stående. Det er da særlig viktig at forskeren gjør avveininger og tenker på konsekvensene forskningsresultatet kan få for deltakeren. Under bearbeidelsen av dataene, og særlig i analysearbeidet, opplevde jeg at utsagn som hadde kommet frem i intervjuene fra lærerne kanskje stred noe med ledelsens generelle oppfatninger om hvordan de ønsket å jobbe for å få til en god inkluderende skole. Jeg måtte gjøre en avveining om disse sitatene skulle være med i presentasjonen av funn. Siden utvalget mitt er relativt lite, kun tolv personer fordelt på tre enheter, vil det være mulig for de involverte informantene og tenke seg frem til hvilke personer som har ytret hva, selv om de er gitt fiktive navn. Jeg har valgt å ta disse utsagnene med, begrunnelsen for det er at utsagnene er sagt i fokusgruppen, de er dermed hørt av flere, og alle deltagerne har samtykket i å delta i denne studien. Utsagnene er med på å gi et mer nyansert bilde på hvordan en jobber i en skole som ønsker en mer inkluderende praksis.

Denne studien ble meldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD) i forkant av starten på prosjektet, og er gjennomført i henhold til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora sine forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2016).

## 4.0 Resultater

Funnene som blir presentert i denne rapporten bygger på data fra intervjuene og observasjonene. Kapittelet er organisert i to delkapitler. Det første delkapittelet viser hvordan skolens organisering legger til rette for at inkludering kan skje, det andre viser hvordan ledelsens føringer har stor betydning for hvordan lærerne praktiserer, forstår og samarbeider om et inkluderende læringsmiljø.

Det er å være en skole som tar sikte på å ha en inkluderende praksis, krever mye av både de ansatte, skolens ledelse, men også av andre instanser som skolen samarbeider med, som for eksempel PPT. Skolen i studien har arbeidet mot en mer inkluderende praksis i flere år, de første spede tiltakene startet, ifølge rektor, for vel 10 år siden. Da bestemte skolens ledelse at alle kontaktlærere skulle ha minst to timer spesialundervisning med egne elever som har krav på det. Tiltaket ble iverksatt da de oppdaget at det hersket en «frastøttingsmekanisme», som rektor kaller det, blant kontaktlærerne når det gjaldt elever som hadde behov for spesialpedagogisk hjelp. De opplevde at lærerne ikke anså elever med rett på spesialundervisning som sine elever, men som elevene til spesialpedagogene eller til assistentene. En slik holdning ønsket ikke ledelsen å ha på sin skole, og tiltaket med at alle skulle ha spesialundervisning med egne elever ble innført. På den måten skulle kontaktlærerne skape relasjoner med, og få en forståelse for, utfordringene elevene hadde.

### 4.1 Skolens organisering og undervisningspraksis

Flere av informantene viste tilbake til tiden før skolen begynte arbeidet mot en mer inkluderende praksis i intervjurundene, og de bekrefter at det er var en tid preget av segregerende tiltak for elever som hadde rett på spesialundervisning. Skolen hadde en base der disse elevene var samlet, enten med egen assistent eller egen spesialpedagog. Kontaktlærerne følte ikke ansvar for disse elevene: «de sto på en klasseliste, that's it» (inspektør). Både rektor og inspektør forteller at de var veldig lite tilfreds med måten skolens organisering av spesialundervisningen på den tiden: «men vi kjente på den dårlige følelsen når vi ekskluderte dem [...] de kom med hver sin voksen til basen og skulle jo ha det kjekt sammen [...] men vi forsto jo etter hvert at de ikke hadde det kjekt på skolen» (inspektør). Rektor gikk i intervjuet så langt at han kalte denne tidligere organiseringen for galskap, og ledelsen ved skolen innså at de ikke ønsket å drive en skole der det var snakk om dine og mine elever. Rektor forteller at fokuset i dag er flyttet over til hvordan en kan tilrettelegge undervisningen slik at alle elever kan lærer innenfor det samme fellesskapet: «...og så skal vi få det til innenfor klassen, uansett hvor mye tilpasninger som må til» (Rektor). Troen på at

elever lærer best sammen med jevnaldrende blir fremhevet av ledergruppa. De uttrykker en holdning om at det er sammen med andre som oppleves som oppleves som viktige, altså jevnaldrende, en lærer blant annet elevrollen.

Holmen skole har, som nevnt innledningsvis, gjort en del organisatoriske grep for å arbeide mot en mer inkluderende praksis. Et viktig grep er å få alle ansatte til å se på skolens elever som *våre* elever, samtidig som det er viktig å få skolens elever til å føle at de tilhører en *vi-skole*. Inspektør forteller i intervjuet at nå starter hvert skoleår opp med en relasjonsuke. I denne uken jobbes det kun med å skape gode relasjoner mellom lærere og elever. I friminuttene er hele skolens personal, inkludert ledelsen, ute sammen med elevene. Hensikten med en slik relasjonsuke er at lærerne skal bli kjent med alle skolens elever, og at de ønsker å signalisere til elevene at alle som jobber på skolen er her for dere. Observasjonene viste også flere andre tiltak som virker samlende. Hvert trinn veksler på å arrangere fellessamling for skolens elever, da samles alle elevene og blir underholdt i et av skolens fellesrom. På den fellessamlingen som ble observert, var også flere foreldre tilstede. Det var også skolens ledelse. Skolen har noe de kaller for trivselsledere, det er elever som blir valgt for et halvt år og som har i oppgave å arrangere leker og aktiviteter i storefri for de andre elevene på skolen. Under feltarbeidet ble det observert stor aktivitet i skolens fellesareal i friminuttene. Feltarbeidet avdekket også at elever på 5.trinn ble brukt som hjelpere når 1.trinn hadde dataundervisning, og at elever på 5.trinn var lesekamerater til barnehagebarn som skulle begynne på skolen til høsten. Alle disse tiltakene som ble observert, er tiltak som virke samlende for skolens elever og ansatte.

Videre i dette delkapittelet vil jeg gjøre rede for mer spesifikke forhold ved skolens organisering som er gjennomført i arbeidet mer å utvikle en mer inkluderende praksis. Denne praksisen er godt implementert i organisasjonen og gjør lærernes jobb med å utvikle en mer inkluderende praksis lettere. Dette vil bli presentert senere.

#### 4.1.1 Å gjøre inkludering

Deltagerne i studien viste en samstemt forståelse av hva inkludering betyr for dem på skolen. Det at alle elevene skal være inne i klasserommet kom frem som et ideal både blant lærerne på begge trinnene og blant ledelsen på skolen. Lærerne uttrykte seg i vendinger som: «Grunnprinsippet er at all spesialundervisning skal gis i klasserommet» (Svein, 5.trinn), og «Alle inn i klassen er vel det som er hovedmålet, at elever med rett på spesialundervisning skal være mest mulig i klassen og ikke bli tatt ut på egne rom eller baser» (Kari, 1.trinn). Siv på 5.trinn uttrykker seg slik;

Utgangspunktet er at alle skal inkluderes og være inne i klassen mest mulig. Det er grunntanken i måten vi jobber på. Og hvis noen jobber med alternative ting, så tenker vi at også det skal foregå i klasserommet. Er vi ute og snakker litt, så inn igjen (Siv, 5.trinn).

Sitatene over viser at lærerne er enige i at et viktig vilkår for inkludering er at alle elevene er en del av det samme fellesskapet. I henhold til lærernes forståelse av begrepet (Jf. 5.1) skal ingen elever fratras muligheten til å være sammen med klassekameratene, det er ifølge dem bra for elever med spesielle opplæringsbehov, men også for resten av klassen, at klasserommet er mangfoldig. Kari som er lærer på 1.trinn legger vekt på at: «Vi jobber mye med at vi skal godta at vi er forskjellige» (Kari, 1.trinn). Det skal være rom for ulikheter i fellesskapet, og det er enighet blant alle informantene om at ulikheter, eller et mangfold, beriker fellesskapet.

Rektor uttrykte seg på et litt mer overordnet plan når han skal forklare hvordan han forstår inkludering. Han stilte spørsmål ved om noen elever hadde valgt bort klassen som læringsarena til fordel for enetimer sammen med en lærer. Det å være en del av fellesskapet og dermed ha muligheten til å oppleve det samme som de andre, blir av rektor trukket frem som det viktigste for hvordan han forstår inkludering.

For det er viktig at alle elever skal kunne le av de samme tingene når de går ut til friminutt. For hvis læreren har gjort noe dumt så skjønner den som er såkalt inkludert også hva det blir ledd av, for han har vært tilstede og opplevd det samme som resten av klassen (Rektor).

Et annet aspekt ved å forstå begrepet inkludering trekkes frem av inspektøren når hun peker på at en ikke kan være inkludert hvis en ikke får være i elevrollen på lik linje med jevnaldrende: «Og så har vi sagt at det viktigste for alle våre elever er å lære elevrollen, og hvordan lærer du den? Inne på et grupperom sammen med en lærer, eller lærer du den bedre sammen med jevnaldrende?» (Inspektør). Å være inkludert er, ifølge inspektøren, å være tilstede i det samme fellesskapet som resten, det er i dette fellesskapet en lærer elevrollen ved å se på hva de andre elevene gjør. Det å lære av de andre ble også trukket frem som viktig av Asta som jobber med ei jente på 1.trinn:

Men på den andre siden så lærer hun jo utrolig mye av å være i klasserommet, for hun kopierer de andre. Hun rekker opp hånden, sitter på stolen, og det gjorde hun ikke før. Hun har hatt en enorm utvikling med tanke på å lære elevrollen (Asta, 1.trinn)



Når lærerne blir bedt om å beskrive sin inkluderende praksis, gir de uttrykk for at det kanskje er lettere i teorien enn i praksis. De vedgår at det til tider kan være særlig vanskelig å ha elever med utagerende atferd i klasserommet, og at denne erkjennelsen fører med seg en del dilemmaer: «Utfordringene er når du har utagerende elever og du skal drive med inklusjon. Hvem skal du ivareta? Er det den som er inkludert, eller er det resten av klassen? Hvor mye skal de andre tåle?» (Nina, 1.trinn). Når elever utagerer, blir det problemer for medelevene hvis de blir utsatt for ubehageligheter. Når stoler og bord fyker gjennom klasserommet og elever blir spyttet på, blir elevene som har en uakseptabel oppførsel tatt ut av hensyn til de andre, men også av hensyn til seg selv. Men informantene pekte også på at det kan være like vanskelig og ta de rette avgjørelsene når elever eksponerer seg uheldig i klasserommet på andre måter:

Men det kan være litt ødeleggende for ham å hele tiden være inne, for enkelte ganger ødelegger han for seg selv inne i klasserommet slik at ingen vil være sammen med ham. Jeg tror ikke han klarer å innse hva han gjør, han vil jo ikke gjøre disse tingene [...] han skriker fornærmelser til de andre, veldig stygge, han springer rundt, kaster på ting og smeller med dører (Svein, 5.trinn).

Hensynet til medelever og til den utagerende eleven, er altså noe lærerne trekker frem som noen årsaker til at elever av og til må forlate klasserommet. De ønsker ikke at elever skal synligjøres når de er i en ustabil og sårbar situasjon, for da blir eleven etter deres mening stigmatisert og det kan føre til at medelever trekker seg bort. Lærerne forteller at når elever utagerer blir det gjerne jobbet med hvordan akseptabel oppførsel bør være: «da har vi jobbet veldig mye med at han har vært frustrert og laget veldig mye lyd inne i klasserommet. Vi har jobbet med hva som er akseptable oppførsel og hva som ikke er» (Kari, 1.trinn). Det kan virke som om det å ta ut elever som har en utagerende atferd føles vanskeligere og mer problematisk enn det å ta ut andre elever. Gjennom intervjuene og under observasjonene har det kommet frem at på Holmen skole er det vanlig at alle elever er ute av klasserommet

[...] og så ser vi også at vi har elever som faktisk ønsker å gå ut av klasserommet fordi de får bedre læringsutbytte av det. Det tar vi jo også hensyn til, vi tvinger jo dem ikke til å være inne når de selv ønsker å gå ut med dataprogrammer eller med skriveoppgaver (Bjørn, 5.trinn)

Arbeidsformene er preget av at elever gjør ulike oppgaver på ulike steder. Likevel uttrykker informantene at de synes kanskje det er spesielt vanskelig å ta ut utagerende elever. Det kan

virke som det å ta ut elever som har en oppførsel som ikke er forenelig med undervisning, oppleves av informantene som at en bortviser elevene fra fellesskapet, og at det er denne bortvisningen de ser på som noe annet enn at alle elever bruke skolens arealer. Kjell som er lærer på 5.trinn forteller i intervjuet at enkelte elever er «mye armer og bein, høyt og lavt» (Kjell, 5.trinn) og at det da blir vanskelig å ha en skikkelig undervisningstime for resten av klassen. Han mener at det er en balansegang, en kan ikke kun tenke på å inkludere, elever må også av og til ut av klasserommet: «En skal ikke ta dem vekk til en helt annen skole, men ha en segregering i skolen her, uten at det blir veldig synlig» (Kjell, 5.trinn).

Under observasjonene som ble gjort kom det frem at tanken om at elevene skal være mest mulig inne i klassen, er godt innarbeidet. Under observasjon på 1.trinn registrerte jeg at elever som bruker alternative kommunikasjonsformer, er deltagende i undervisningen. En observasjon ved skoledagens begynnelse, viser at alle elevene sitter i klasserommet og leser i boka si. Når lesesiesteaen er over samles elevene i «ringen». Der synges det og fortelles det, også elever som bruker alternative kommunikasjonsformer er aktive både i sangen og i snakkingen. Sangen som synges handler om fugler, og elevene lærer håndtegnet for fugl (1.time i 1.klasse). En annen observasjon ble gjort i samme klasse dagen etter. Det er samlingsstund og gjennomgang av arbeidsoppgaver elevene i klassen har gjort. Oppgaven har vært å skrive eller tegne en kakeoppskrift der elevene selv har valgt ut ingrediensene til kaken sin. Alle elevene kommer frem til faglærer og viser frem sin oppskrift. Samtidig med at elevene viser frem kakeoppskriftene sine, legger læreren vekt på at klassen lærer de sentrale begrepene også i alternative kommunikasjonsformer som er i bruk i klassen.

Observasjonene på 5.trinn viste at også der er elevene som har rett på spesialundervisning en naturlig del av fellesskapet. I de timene som ble observert var deres tilstedeværelse i klasserommet på lik linje med klassekameratene. De fulgte fellesundervisningen, jobbet med tilrettelagte oppgaver, var inne i klasserommet, gikk ut av klasserommet og snakket med klassekamerater. Det var kun i en dobbelttime på 5.trinn jeg opplevde at en elev med rett på spesialundervisning, ble tatt ut av klasserommet og ble borte hele økten. Da økten var over tok jeg kontakt med lærer som hadde vært sammen med eleven og spurte om hvorfor de ikke hadde vært i klassen. Hun fortalte at eleven måtte gjennomføre en prøve som ikke var gjort. Hun fortalte videre at av og til er det elever som blir tatt ut klasserommet, dette gjelder særlig elever som har vanskeligheter med å finne seg til rette i elevrollen. Av og til opplever de at skolen ikke fungerer som en faglig læringsarena, og da blir det satt i gang tiltak for å hjelpe elevene inn i gode sosiale og faglige rutiner. I tilfeller der det avdekkes store faglige hull, eller

dårlig sosiale ferdigheter, blir det gitt eneundervisning. Valget om å gi spesialundervisning utenfor klasserommet begrunnes med et ønske om å gjøre elevene bedre utrustet både faglig og sosialt, slik at en det blir enklere for elevene å være i klasserommet (samtale med lærer, 5.trinn etter 2.time).

Å gjøre inkludering, på Holmen skole, handler definitivt om å ha alle elevene på de samme læringsarenaene. Lærerne viser under observasjonene, og forteller i intervjuene, at de jobber med å tilrettelegge undervisningen på en slik måte at alle kan delta. Lærerne uttrykker at de til tider synes det er vanskelig å gjøre inkludering, særlig i forhold til elever som har en utagerende atferd, og viser kanskje med dette at de fremdeles skiller mellom elever med rett på spesialundervisning og de andre elevene. Ledergruppa derimot, synes å vise en annen forståelse for å gjøre inkludering, ved at de ikke skiller mellom elevene på skolen. Deres oppfattelse av inkludering bærer preg av at det er en rettighet for alle elever å tilhøre det samme læringsfellesskapet.

#### 4.1.2 Den fysiske konteksten

En skoles utforming kan ha påvirkning på hvordan skolen organiserer spesialundervisningen sin. Holmen skole er i utgangspunktet bygget som en åpen skole, men ble etter hvert mer lukket. Skolen har svært få grupperom, men den har til gjengjeld store fellesrom som alle klasserommene grenset mot. Disse fellesrommene er møblert med gruppebord, reoler med bøker, spill, legoklosser og andre leker og de brukes hele skoledagen. Ute i fellesarealene observerer jeg at det sitter elever i grupper, i par, alene eller sammen med en voksen: «Og hvis du går i mediateket, så er det mange elever som sitter ute, og det er ikke bare elever med IOP, mange velger å jobbe for seg selv for de lærer best slik» (inspektør). Denne organiseringsformen blir fremhevet av flere informanter under intervjuene. Det at skolen og skoledagen er organisert på en slik måte at det er lett å la alle elevene benytte seg av de sammen fellesrommene på skolen, blir betraktet som positivt av både lærere og ledelsen. Svein som er lærer på 5.trinn sier at de vil at elevene skal bruke hele skolens områder og at det er vanlig praksis at alle elever har anledning til å gå ut av klasserommet for å jobbe, alene eller sammen med andre: «for det er veldig mange utenom spsialelevne som har behov for pause, ta seg en tur, sette seg ut for å jobbe, jobbe på et rom alene ... altså ... det flyter sånn hele dagen lang» (Svein, 5.trinn). Det å ha fellesarealer som blir benyttet like mye av de flinkeste elevene som av elever som mottar spesialundervisning, fører til at det ikke er stigmatiserende for elever å være ute av klasserommet: «alle blir tatt ut, til å bli hørt i

leseleksa, til samtaler [...] at det er likt for alle. Det er ikke slik at det er noen som utpeker seg ved å alltid måtte gå ut, det er vanlig at alle blir tatt ut» (Nina, 1.trinn).

Intervjuene og observasjonene på Holmen skole viser altså at det er en åpen og fleksibel struktur når det gjelder skolebyggets planløsning og i måten en driver undervisningen på. Skolens organisering av undervisningen fører til at alle elevene er ute av klasserommene fra tid til annen. Enten fordi de skal jobbe sammen med andre, eller fordi de ønsker arbeidsro eller fordi de skal ha en samtale med lærer.

#### 4.1.3 Fagansvarlig for timen

Lærerne gir uttrykk for at det kan være utfordrende, men veldig viktig, å ha avklart hvem som er ansvarlig for hva i de ulike timene, særlig hvis det er to lærere i klasserommet. Hvis ikke denne rolleavklaringen er på plass, kan en oppleve ansvarsfraskrivelse fra kontaktlærer for elever med rett til spesialundervisning. På denne skolen har de en praksis som sier at det er faglærer, den læreren som har timen, som skal styre alt og alle i klasserommet. Det betyr at elever får beskjed av faglærer hva han/hun skal gjøre, medlærer/assistent får også sine instruksjoner fra faglærer. Rektor påpeker at det å ha avklarte roller og mandat blant lærerne er alfa og omega for at de skal lykkes med en mer inkluderende undervisning. Han legger vekt på at det til enhver tid må være klart hvem som er fagansvarlig og at det er den som gir mandat til de andre inne i klasserommet. Han innrømmer at det er lærere som ikke er tydelige nok i rolleavklaringen og det gjør at elever blir forvirret og usikre på hvem som bestemmer. Siv på 5.trinn sier at:

Det som jeg ser med disse elevene med spesielle behov, er at når deres opplegg er det samme som resten sitt, at det blir presentert i plenum av faglærer, så er det lettere for dem å akseptere at den teksten og de oppgavene de skal jobbe med, er på et litt annet nivå enn resten av klassen (Siv, 5.trinn).

Det å få spesialundervisning kan være vanskelig å takle, men når spesialundervisningen stort sett foregår i klasserommet, sammen med medelever, og en i høy grad jobber med de samme temaene som resten, kan det virke som om det enklere å akseptere at det er forskjell på arbeidsoppgavene. Dette aspektet blir trukket frem av flere lærere som viktig for elevene for å få dem til å føle tilhørighet. Når eleven er klar over at det er den som styrer timen som bestemmer hvilke oppgaver de skal jobbe med og hvordan, er det med på å skape et fellesskap der det ikke er uvanlig at elevene jobber med ulike ting eller på ulike måter. Det stilles høye

krav til lærerne når alle elevene skal ha opplæring innenfor den ordinære undervisningen.

Rektor sier det slik:

Hvordan kan vi få til at elever som har ulike utfordringer, at de kan lære innenfor et sosialt fellesskap, som en klasse er? Vi skal få det til innenfor klassens rammer, uansett hvor mye tilpassing som må til eller som må gjøres (rektor).

Organiseringen av spesialundervisningen krever at faglærer vet noe om hva elevene med enkeltvedtak om spesialundervisning strever med, og at de vet hvilket nivå en skal legge seg på når de planlegger undervisningen og arbeidsoppgavene til elevene. Å være ansvarlig for alle elevene i klassen både faglig og sosialt, innebærer at lærerne må tenke tilpasning i større grad enn om skolen drev med spesialundervisning utenfor den ordinære undervisningen. Inspektøren trekker frem en elev som ikke gjør stort, men som hun mener er et godt eksempel på at elever har både faglig og sosialt utbytte av å være tilstede i klasserommet:

[...]men han får faktisk med seg ganske mye, selv om det ser ut som om han ikke gjør en ting. For han gjør jo ikke mye, men han får med seg, han lytter og han hører og han ser hva de andre gjør og hører hva de holder på med. Så jeg tenker, ja han får faktisk ganske mye, hadde han vært ute og hatt spesialundervisning, så hadde han fått en brøkdel av det, tenker jeg (inspektør).

Å gi faglærer ansvaret for alle elevene og medlærerne som er i klasserommet, kan forstås som et godt grep ved at det gir elever med spesielle opplæringsbehov en forståelse av at de er en del av klassefellesskapet, selv om de strever med ulike ting. De regnes med, og det legges til rette for at de skal lære i det samme fellesskapet som resten av klassen. Samtidig legges det til rette for, så langt det er mulig, at elever med rett på spesialundervisning både er deltakere og bidragsytere i læringsfellesskapet.

#### 4.1.4 Alle kontaktlærere har spesialundervisning med egne elever

Det å kjenne og å ha relasjon til alle elevene i egen klasse ble trukket frem som viktig av alle informantene. For å kunne tenke på alle elevene som mine elever, sier rektor at de har pålagt alle kontaktlærerne å ha minst to timer med spesialundervisning i uken med egne elever som har vedtak om spesialundervisning:

Det å ha t-timer i egen klasse ble ett pålegg. Det var litt vanskelig for noen til å begynne med, det tok litt tid før det gikk seg til. Men etter hvert så var det med på at de skjønnte mer den eleven med spesielle behov sine problemstillinger, og hva de måtte jobbe med rundt denne eleven (rektor).

Han vedgår at dette pålegget var vanskelig for enkelte lærere i starten, mange følte at de ikke var kompetente, de hadde jo aldri jobbet med spesialundervisning. Noen kontaktlærere sa ifølge rektor, fra seg kontaktlærerrollen, fordi de mente de ikke kunne klare å ha spesialundervisning. Men ifølge både rektor og inspektør klarer allmennpedagogene seg utmerket i forhold til å ta ansvar for spesialelevne og deres opplæring. Rektor forteller at de ikke har hatt et spesielt fokus på å ansette spesialpedagoger på skolen:

Vi har mye mer tro på allmennpedagogen enn egentlig på spesialpedagogen, sånn sett i forhold til inkludering. For vi ser jo at spesialpedagogene som vi har lært å kjenne har blitt altfor sære i sin tenking, de vil veldig gjerne jobbe individrettet og ikke systemrettet, i forhold til å tenke at de andre elevene betyr noe i dette barnets sin utvikling (rektor).

Under ansettelsen av nye lærere er skolen kun på jakt etter gode klasseledere, og i intervjuene blir det spesifikt lagt vekt på at den eller de som skal ansettes på denne skolen må kunne være med på å ta ansvar for alle elevene i klassen en underviser i:

Den som underviser, har fag, den må lage og er ansvarlig for planen til spesialeleven i det faget [...] noen vil helst ha sånne timer med små grupper og ut på grupperom og slikt, men sånne timer har ikke vi her, de har vi henvist videre (inspektør).

Kari på 1.trinn husker tilbake til tiden da dette pålegget kom som en turbulent tid: «Lærerne ble usikre når disse ungene skulle komme inn å være i klassene, på et vis. De visste ikke helt hva de skulle gjøre» (Kari, 1.trinn). Men hun og flere av informantene som var ansatt på denne tiden er sikre på at dette grepet som ledelsen gjorde, har vært viktig fordi det har vært med på å forandre synet på alle elevene på skolen. Likevel forteller noen at de føler seg usikre og ikke helt kompetente i møte med elever som har en utagerende atferd, og det er ønsket om at andre profesjoner som for eksempel psykolog, flere spesialpedagoger eller at PPT var mer tilgjengelig for lærerne. Lærerne er klar over at disse ønskene strider mot ledelsens tanker om inkludering, men de gir uttrykk for at de ønsker samtalepartnere som har en annen fagkunnskap enn dem selv tilgjengelig, slik at de kan få råd og tips i de situasjonene de føler er vanskelige å takle. Lærerne på trinnet opplever at de kommer opp i situasjoner som ligger langt utenfor deres kompetansefelt, og at de ikke har kunnskap om hvordan de best mulig kan legge til rette for læring for noen elever. Under fokusgruppeintervjuet kom det frem at de har tanker om at en spesialpedagog ansatt på hvert trinn, som kunne hjelpe dem med å få til en mer inkluderende praksis, ville vært bra for dem i deres arbeid med elever som utfordrer dem enten faglig eller sosialt.

#### 4.1.5 Samsnalking og forberedelse

En annen viktig side av undervisningspraksisen ved Holmen skole er at alle som har undervisning i en klasse skal møtes i klasserommet ti minutter før elevene kommer. I denne tiden skal de siste brikkene som gjelder skoledagen legges: «da har vi organisert oppstarten av dagen. Vi forventer at alle skal være tilstede de siste 10 minuttene før skoledagen starter, da skal de siste føringene for dagen legges for å få på plass de siste brikkene» (rektor). I intervjuet med ledelsen kommer det frem at det ligger klare forventninger til at denne tiden blir brukt på en god måte. Det er i denne tiden faglærerne skal informere de andre om hva som skal gjøres i deres timer, og om hvordan og hvor elever med spesielle behov skal jobbe.

Når lærerne snakker om hvordan samarbeidet mellom dem om en god inkluderende praksis fungerer, nevner alle disse ti minuttene som utrolig viktige og effektive. Det er i disse minuttene de siste forberedelsene blir gjort: «Så er det de 10 minuttene etter morgenmøte, de skal brukes til å forberede dagen, da skal de siste tingene på plass» (Nina, 1.trinn). At de involverte lærerne møtes i klasserommet for å legge siste hånd på verket blir altså trukket frem som en god arena der avtaler blir gjort, ting som skjedde dagen før blir tatt opp og praktiske gjøremål diskutert og avklart.

Denne måten å legge føringer for daglig samarbeid oppleves av de ansatte som verdifulle. Under observasjonene registrerte jeg at foruten planleggingen blant lærerne, så hadde den en positiv påvirkning på elevenes start på dagen. Det at lærerne var tilstede i det de kom inn i klasserommet, gjorde at det var en rolig atmosfære ved skoledagens start. Under observasjonene opplevde jeg at det ble satt på rolig musikk før elevene kom inn, musikken sto på mens elevene fant frem bøkene sine. Dette forsterket den rolige atmosfæren.

#### 4.1.6 Lesesiesta

Skoledagen starter med lesesiesta i alle klassene, det er en myk og rolig start. Lesesiesta er betegnelsen som brukes om tiden elevene har stillelesing i en selvvalgt bok. Observasjonene viser at en slik start på dagen, da elevene sitter rolig og leser i bøkene sine, gir lærerne en unik sjanse til å møte og snakke med elever som har spesielle vansker. Under lesesiestaene jeg overvar, registrerte jeg at lærerne satte seg ned med enkelte elever og pratet og planla dagens gjøremål med dem. Avtaler ble gjort, spørsmål ble stilt og svar ble gitt. Dagsplaner ble festet på pultene til elever som trengte denne visuelle støtten, og det ble markert i arbeidsbøker hvilke sider det skulle jobbes med i ulike fag. Jeg observerte at denne lesesiesta-tiden gav lærerne en god mulighet til å forberede elevene som trengte det på hvordan skoledagen skulle

bli, samtidig som lærerne fikk mulighet til å prate med elevene og på den måten skape gode relasjoner til dem.

## 4.2 Ledelsens føringer

På Holmen skole har rektor og en av inspektørene vært ansatt i rundt 20 år. De fremsto som samkjørte i beslutningen om at skolen deres skulle tilstrebe en mer inkluderende praksis, og under fokusgruppeintervjuet virket de også enige om veien de hadde gått og veien videre. De viste at de hadde klare tanker om hvordan deres organisering av skolens personal og hvordan skoledagen skulle struktureres, kunne komme alle elevene til gode. Enkle grep som at ingen lærer skal undervise eller forholde seg til mer enn ett trinn, at ingen elever skal ha timeplanlagte enetimer, og at det er fleksibilitet til å kunne gjøre organisatoriske endringer i løpet av skoleåret, kan være forhold som bidrar til at skolen får til sin inkluderende praksis. Ledelsen ved Holmen skole har legger klare og tydelige føringer for arbeidet ved skolen, videre i dette delkapittelet presenteres de føringene som kommer tydeligst frem i datamaterialet.

### 4.2.1 Felles skolering

I fokusgruppeintervjuet med ledelsen kom det frem at det ble brukt mye tid på felles skolering i personalgruppen. Hver uke har personalet 2 ½ time med pedagogisk utvikling. Denne tiden brukes til å lese felles litteratur, diskutere denne og til kursing av personalet i ulike emner. På den tiden da datainnsamlingen til studien ble gjort, jobbet personalet med dybdelæring, og det hadde de holdt på med en god stund. Inspektøren forklarte at denne fellestiden var «hellig», ingen hadde lov til å legge møter i denne tiden og ingen fikk innvilget fri. Fellestiden er personalets læringsarena, og det er i denne tiden skolens pedagogiske plattform og prinsipper konstrueres og utvikles. «Denne tiden brukes til overbygningen» (Rektor). Det er altså i denne tiden medlemmene i organisasjonen blir samkjørte ved at de deltar i den samme skoleringen.

I den første tiden da skolen gikk fra å ha spesialundervisning utenfor klasserommet, til å ha spesialundervisningen innenfor ordinær undervisning, brukte de mye av fellestiden på å oppdatere seg på og diskutere inkludering. Nina som er kontaktlærer på 1.trinn husker tilbake til denne tiden og sier at: «Vi ble drillet, vi ble skolert i inklusjon, på roller og slikt» (Nina, 1.trinn). Også Bjørn som er lærer på 5.trinn trekker frem hvordan det ble jobbet med inklusjon på skolen den første tiden. Han forklarer at personalet jobbet seg gjennom dette med inklusjon, at det ble sett videoer fra skoler i Sverige og at personalet diskuterte ideer før de til slutt ble enige om at inkluderende spesialundervisning var noe de ønsket å utvikle på skolen. PPT sin representant på skolen var en aktiv bidragsyter i skoleringen og hun kom med tips og



råd til både lærere og ledelse i denne prosessen. Denne representanten har fremdeles en fremtredende rolle på skolen.

#### 4.2.2 Nedleggelse av skolens spesialpedagogiske team

Å legge ned ressursgruppen, det man gjerne kjenner som skolens spesialpedagogiske team, er et av grepene skolens ledelse gjorde tidlig i prosessen med å utvikle en mer inkluderende praksis. I denne gruppen satt en representant fra PPT, helsesøster, sosiallærer, skolens spesialpedagogiske koordinator og begge inspektørene:

I denne gruppen ble elever med spesielle opplæringsbehov diskuterte, sånne elever med spesielle behov. Vi tenker ikke lenger slik at elever har spesielle behov, vi tenker at det vi holder på med er undervisning og tilrettelegging for alle elever (...) ved å ha en slik gruppe så tenker en jo at her er det mye spesielt, en tenker ikke mangfold.

Tanken om å legge ned gruppa, kom av seg selv, vi så at det ble helt feil (inspektør).

Ved å legge ned ressursgruppen da skolen fullt og helt gikk inn for å drive med mer inkluderende spesialundervisning, mener rektor at effekten på timene som går til spesialundervisning er blitt betraktelig større. Han uttrykker at spesialundervisningen hadde forsvinnende liten effekt på elevenes faglige og sosiale læringsutbytte da den ble organisert utenfor den ordinære undervisningen. Utbyttet er større i dag hvor spesialundervisningen skjer innenfor rammen av den ordinære undervisningen sier han. Rektor trekker også frem deres erfaring med at medelevers korreksjon og påvirkning har en mye større betydning for elevene enn hva en lærer kan ha.

Flere av informantene fremhever at den ordinære undervisningen skal være undervisning for alle, og at det er faglærer i samarbeid med medlærer som skal legge til rette for at alle kan delta i den ordinære undervisningen. Elevene blir ikke lenger betraktet som så spesielle at de må bli diskutert i en ressursgruppe. Fokus er nå flyttet over til hvordan skolen og lærerne best kan drive undervisning slik at alle kan delta på samme arena. For å få til gode læringsprosesser også hos elever som får spesialundervisning, har personalet på skolen med andre ord flyttet blikket bort fra at problemet ligger hos eleven og over til hvordan skolen kan imøtekomme alle elevenes behov. Det er et stort fokus på å tilpasse undervisningen til alle elevene: «Det ligger klare forventninger om at de skal tenke tilpasning i enhver sammenheng, slik at de legger til rette for deltagelse for alle elevene, og de skal tenke at det er ulike elever i en gruppe» (rektor).

Under observasjonene i klasserommene var det tydelig at elevene jobbet på ulike nivå. Arbeidsoppgavene var differensierte og det var faglærer som bestemte hvilket nivå elevene skulle jobbe med. I en norsktime på 1.trinn skulle elevene jobbe med å følge instruksjon for hvilken farge ulike figurer på et ark skulle ha. Noen fikk ark der instruksjonene kun var skrevet, andre fikk ark der det både var skrift og tegninger mens andre, de som hadde behov for spesialpedagogisk hjelp, også fikk muntlig støtte i arbeidet med å fargelegge figurene. Alle elevene jobbet med det samme og det var en rolig og god arbeidsøkt. Begge pedagogene som var tilstede i timen, hjalp alle elevene, ingen «hang over» elevene som fikk spesialundervisning.

En annen observasjon ble gjort på 5.trinn i en KRLE-time der hadde klassen om guder i hinduismen. Etter at lærer hadde hatt en kort gjennomgang av fagstoffet, skulle elevene jobbe selvstendig. Arbeidsoppgaver ble delt ut og de var av en slik art at det var naturlig at elevene jobbet på ulike nivå. I dette klasserommet var det en elev som trengt en helt annen tilnærming til lærestoffet, han fikk i oppgave å se en filmsnutt om de aktuelle gudene. Han jobbet med samme tema, men i stedet for å jobbe med arbeidsoppgaver, satt han på pulten sin, med øretelefoner på og så film om emnet. Han var en del av læringsfellesskapet samtidig som han var den del av det sosiale fellesskapet.

Under fokusintervjuet med ledelsen ble det lagt vekt på at alle personalets timer ble brukt på elevene, de hadde ingen administrative stillinger der det var nedsatt undervisningsplikt, foruten de i ledelsen: «Vi har aldri hatt slike funksjoner som spesialpedagogisk koordinator med reduksjoner i undervisningen, vi legger alle timene til elevene. Vi har ikke slike administrative stillinger som skal administrere spesialundervisningen» (inspektør). Dette grepet, sammen med at det så å si ikke blir gitt ene-timer, gjør at det nå er muligheter for å ha flere lærere i klasserommene i alle timene.

Denne måten å organisere spesialundervisningen vises igjen ute i klasserommene. Lærerne i studien peker i intervjuene på at det er nå flere hender inne i klasserommene og de mener at ressursene blir brukt på en bedre måte nå enn tidligere:

Men, det vi gjerne kan si er at etter at ressursene kom, så er det mindre utfordringer med elever som springer rundt, elever som ikke er i den rette rollen. Selv om det hender jo enda at det er problemer med det, men vi har mye større sjans til å få trykk på det faglige nå når vi er flere hender i klasserommene. Det er det vel ingen tvil om (Bjørn, 5.trinn).

Alle informantene er fornøyde med at det nå er flere voksne inne i klasserommene, de uttrykker at elever som får spesialundervisning, ofte sitter og jobber selvstendig og da er jo medlærer en resurs for de andre elevene. Rektor sier at de «solgte inkluderingstanken inn» ved å argumentere for at spesialundervisning innenfor rammen av ordinær undervisning ville generere flere lærere inne i klasserommet:

Og det er jo klart, det var jo det lærerne hadde ønsket [...] de ville ha flere voksne inne i klasserommet, og nå fikk de jo det [...] de så at det da ble lettere å få til dette med inkludering (rektor).

Rektor og inspektør vedgår at tidligere spesialundervisning tok en stor del av lærerressursene bort fra klasserommet. Tidligere skulle elever med rett på spesialundervisning ha enetimer eller gruppetimer, og både lærere og elever som hadde spesialundervisning gikk ut av den ordinære undervisningen, dette skapte problemer for de elevene som ikke hadde krav på spesialundervisning, men likevel var faglig svake. De ble sittende igjen i klasserommet der det kun var en lærer som skulle rekke over alle.

Under intervjuene med lærerne kom det tydelig frem at de er mer fornøyde med å være flere voksne tilstede i undervisningen enn de var ved bruk av spesialundervisning utenfor klasserommet:

Hvis du tar ut elever, til en sånn base, og setter masse ressurser på det, så forsvinner det jo ressurser fra klasserommene [...] Den voksne brukes jo ikke til å henge over ryggen på den eleven som er inne [...] og vi er nå to stykker som hjelper den eller de elevene. Så vi har nå mer trykk på å hjelpe de andre og (Svein, 5.trinn).

#### 4.2.3 Pedagogisk utviklingsgruppe

Ledelsens valg om å legge ned skolens ressursgruppe kom som en naturlig følge av at skolen ville utvikle en mer inkluderende spesialundervisning. I forlengelsen av at denne gruppen ble nedlagt, ble det opprettet en ny gruppe, en pedagogisk utviklingsgruppe, som skal ha fokus på hvordan en skal drive med kompetanseheving av skolens personal. I denne gruppen som består av PPT, to lærere og skolens ledelse, blir det lagt planer for hva som trengs av kompetanse på skolen i forhold til skolens handlingsplan. Fellestiden på mandagene blir, som nevnt i et tidligere delkapittel, brukt til kompetanseheving:

Denne tiden er vi veldig kritiske til, hva bruker vi den til, hva er viktig, hva er kompetanseheving for personalet? Derfor er det veldig bra nå når vi har fått med oss to

lærerrepresentanter inn i gruppa. De er med på å kvalitetssikre at mandagsmøtene er gode [...] det viktig for oss at det skal være kvalitet på denne tiden (inspektør).

Skolens ledelse legger altså stor vekt på kompetanseheving blant lærerne slik at de er i stand til å drive skolens virksomhet i samsvar med handlingsplanen som er et av skolens lokale styringsdokument. Skoleutvikling, eller kompetanseheving blant ansatte, bidrar til at en får en felles forståelse og kunnskap om de satsningsområdene den pedagogiske utviklingsgruppen synes er viktig. Det bør nevnes at ingen av lærerne nevnte denne pedagogiske utviklingstiden da de fikk spørsmål om hvordan samarbeidspraksisen på skolen var, under intervjuene. Årsak til det kan være at siden de kaller den felles samarbeidstiden for pedagogisk utviklingstid, så koblet ikke informantene spørsmål om samarbeid med denne tiden.

#### 4.2.4 Bruk av PPT

Spesialundervisning skal ses i sammenheng med den ordinære undervisningen. For å kunne skrive gode sakkyndige vurderinger må representantene fra PPT ha god kjennskap til hvordan elevenes skoler driver undervisningen sin. Denne måten å tenke på skinner igjennom på Holmen skole. Inspektør sier at deres arbeid mot å få til en mer inkluderende praksis har skjedd i samarbeid med PPT-representanten. Hun roser PPT og det arbeidet de har gjort og fremdeles gjør på skolen:

dette er ikke noe som har blitt til i et vakuum på denne skolen, det er i sammen med PPT [...] vi må vel si at vår representant [...] har vært en del av utviklingen av inkluderingsmetoden vi jobber etter (inspektør).

Skolens PPT-ansvarlig, Reidun, har hatt ansvar for elevene på denne skolen i mange år. Hun kjenner godt til hvordan skolen tidligere har jobbet med spesialundervisningen. I følge flere av informantene har hun vært en pådriver i arbeidet mot å bli en mer inkluderende skole: «Det var jo hun fra PPT som var med når vi startet, ja startet med inklusjon for mange år siden» (Asta, 1.trinn). Trude som også jobber på 1.trinn legger til at det hele startet med at Reidun så at å tilby spesialundervisning i en egen base ikke var et godt opplæringstilbud for elevene. Trude og Asta minnes at det var Reidun som mente at det måtte gjøres forandringer, hun var opptatt av at kontaktlærerne måtte ta ansvar for alle elevene som sto på klasselisten: «Det var da hun fra PPT var inne og forklarte at det var læreren som skulle styre timene og alle elevene, og at de skulle ha spesialundervisning inne der» (Asta, 1.trinn). Informantene fra 1.trinn trekker altså frem Reidun som en sentral person i overgangen til en mer inkluderende

praksis. De samme refleksjonene kommer frem på 5. trinn, også de husker tilbake og trekker frem PPT sin aktive rolle i starten.

PPT er fremdeles en aktiv støttespiller i skolens arbeid, Reidun bruker annenhver fredag på skolen. Da kan de trinnene som ønsker det få veiledning på utfordringer knyttet til spesialundervisning som de opplever i klasserommet. Bjørn på 5.trinn forklarer at de leverer inn en problemstilling i forkant, og så kommer Reidun og observerer i de tre første timene. Deretter avslutter de med en veiledningssamtale i det storefriminuttet:

Så setter vi oss sammen med PPT og diskuterer, og hun kommer med råd. Hva hun har sett, hvilke forslag hun har, hvilke forslag vi tenker selv, er gjerne enda viktigere. Det er en ok måte å gjøre det på (Bjørn, 5.trinn).

Begge trinnene oppgir at de har benyttet seg av veiledning fra PPT og de sier at det oppleves som bra å ha et slikt tilbud der de kan få råd og veiledning på saker de synes er vanskelige: «Hun har jobbet slikt i mange år på skolen hos oss, du kan kanskje være litt uformell, for alle trenger ikke å være oppmeldt for at du skal kunne ta kontakt. Så en kan starte tidlig prosessen» (Kari, 1.trinn). Det oppleves positivt at det ikke kun er elever med enkeltvedtak om spesialundervisning det kan søkes råd om. Kari trekker frem dette med tidlig intervensjon og hvor viktig det kan være at eleven får den rette hjelpen på et tidlig stadium. Å sette inn tiltak tidlig kan ofte vise seg å være nøkkelen til at barnet ikke trenger å meldes opp til PPT for utredning.

Skolens rektor forteller i fokusgruppeintervjuet at det er i underkant av 4% av elevene som har vedtak om spesialundervisning på skolen. Det tette og uformelle samarbeidet med Reidun fra PPT kan være en årsak til det lave tallet. Å ha fokus på god, variert og tilpasset undervisning kan bidra til at alle elever får et bedre læringsutbytte. Det igjen kan være en medvirkende årsak til at så få elever har behov for spesialpedagogisk hjelp. Likevel forteller Svein på 5.trinn at etter hans mening burde flere elever hatt enkeltvedtak om spesialundervisning og dermed en individuell opplæringsplan. Noen ganger opplever de at foreldre ikke ønsker å melde barna sine opp til PPT, de er redde for at det skal virke stigmatiserende for barna. Svein gir uttrykk for at han ønsker at elevene som trenger det skal få en sakkyndig vurdering, uten at han går videre inn på hvorfor.

PPT sin rolle vises også igjen i det som står skrevet i de sakkyndige vurderingene til elevene. Inspektør forteller at tidligere sto det gjerne beskrevet mer detaljert hva som skulle jobbes med og hvordan og i hvilke fag. Nå, forteller hun, blir elevrollen fremhevet i de sakkyndige

vurderingene: «I flere år har PPT vært med og skrevet noe i den sakkyndige om hvor viktig det er å mestre elevrollen» (inspektør). Det at elevrollen blir nevnt i vurderingene fra PPT, betyr at det er mer legitimt å la elevene være i klasserommet, enn hvis ikke denne rollen hadde blitt nevnt som viktig i den sakkyndige vurderingen. Inspektør er klar i talen når hun sier at elevrollen lærer du ikke alene sammen med en voksen, den lærer du sammen med jevnaldrende.

Et annet viktig moment med de sakkyndige vurderingene som elevene på skolen får, er ifølge inspektør at det sjeldent står noe om enetimer i dem: «Men det er altså ikke mange sakkyndige vurderinger der det står spesifikt om enetimer» (inspektør). Rektor tror at årsaken til dette kan være fordi Reidun fra PPT er så kjent med skolen og hvordan det jobbes med spesialundervisning der. Han påpeker at hun tross alt har vært med på, og fremdeles er med på, å legge føringer for hvordan skolen skal jobbe med spesialundervisning innenfor rammen av ordinær undervisning. Da er det naturlig at det blir trukket frem at alle elever skal ha sin undervisning innenfor klassen.

#### 4.2.5 Å kunne være fleksibel i bruk av ressurser

Det å kunne gjøre forandringer med tanke på ressursbruk i løpet av skoleåret, trekker rektor og inspektør frem som viktig med tanke på å få til god inkluderende undervisning. Inspektør viser til grep som er blitt gjort dette skoleåret:

Vi har gjort store rokeringer dette skoleåret, nesten som vi kan si at vi ikke bare starter skoleåret i august. I år har vi startet to ganger, først i august og senest i januar. Etter 1.januar var det store omrokinger (inspektør).

Hun viser til 5.trinn som har hatt store utfordringer med mange utagerende elever som skapte mye uro på hele trinnet. På dette trinnet er det gjort forandringer med tanke på klassesammensetning og i lærerstaben. Rektor påpeker at denne måten å tenke på er avklart og utarbeidet sammen med arbeidsplassstilitsvalgt. Han forteller at de ansatte stort sett har forstått og akseptert tenkningen om at de ikke ser det store bildet over hva som foregår på skolen. De ansatte har ikke det hele og fulle overblikket på hvilke trinn eller klasser som støter på utfordringer i løpet av skoleåret, og de stoler på at de vurderingene og avgjørelsene ledelsen foretar seg blir gjort ut i fra tanken om hva som er best for både elever og lærere på skolen.

Blant informantene på 5.trinn blir denne omrokingen trukket frem på trinnmøtet jeg observerte. De fortalte at klassene ble fysisk skilt fra hverandre. På skolen er det vanlig at

trinnene har klasserom ved siden av hverandre, og at de bruker det samme fellesarealet. På dette trinnet var det ikke mulig siden elever i de to klassene «rottet seg sammen» og fant på mye ugagn. Andre grep som ble gjort var at en elev byttet klasse, det kom inn ny kontaktlærer i en av klassene og det ble satt inn ekstra lærerressurser på hele trinnet. I følge lærerne på trinnet, har disse justeringene hatt en god effekt og de merker nå at det er et større læringstrykk i begge gruppene og at elevene finner seg bedre til rette i klasserommene, og i elevrollen.

Å sette sammen gode team rundt elever som trenger ekstra oppfølging er et vanskelig arbeid, og rektor uttrykker det slik: «Mange ganger tror vi vi har funnet de beste løsningene, men som viser seg ikke være så god likevel. Da tar vi rev i seilene, for det er ikke lett å få dette til» (rektor). Likevel er spesialundervisningen utgangspunktet i arbeidet med å legge timeplanene for skoleåret, før resten av timene og fagene legges. Rektor gir alltid det timeantallet den sakkyndige tilrår. Det legges ned mye arbeid i å finne de lærerne ledelsen mener er riktig for elevene, og på å sette sammen gode lærerteam rundt dem: «Det er det vi starter med, for det vi ser er at de elevene er så krevende, så hvis det ikke fungerer rundt de, så blir det uro i hele organisasjonen» (inspektør).

#### 4.3 Det er våre elever

I intervjuene, på trinnmøtene og under observasjonene jeg gjorde, var det aldri noen tvil om at både ledelsen og lærerne jeg hadde kontakt med hadde en reflektert og ydmyk tilnærming til det å drive med inkluderende undervisning. De ga likevel uttrykk for og viste i sitt praktiske arbeid at de har stor tro på at deres måte å drive undervisning på, er riktig, samtidig som at de var bevisste på hva de ikke får godt nok til. Gro på 1.trinn som har vært ansatt på skolen lenge og husker tiden da spesialundervisningen foregikk utenfor klasserommene i store deler av tiden, sier at det er fantastisk for disse elevene å få være i klasserommet og få med seg det samme som resten av klassen. Siv på 5.trinn er inne på samme tanke når hun trekker frem at det slår positivt ut både faglig og sosialt at elevene får opplæringen sin sammen med klassekameratene. Bjørn som også underviser på 5.trinn, synes den erkjennelsen som nå sitter i veggene på skolen, om at på denne skolen er alle elevene våre elever, er viktig. Det skaper en god atmosfære:

Så handler det jo litt om dette med at det faktisk er våre elever alle sammen, enten de går på fjerde trinn ... så snakker vi litt med dem når vi går forbi og ser hva de holder på med, det har noe med å ha oversikt over mer enn dine egne elever på et vis. Vi

tenker i en litt større sammenheng, vi er faktisk veldig opptatt av at det er faktisk våre elever (Bjørn, 5.trinn).

Å la alle elevene delta på samme arena, det at alle lærerne ser på skolens elever som et felles ansvar, bidrar til at skolens ansatte føler at de er på rett vei i forhold til det å være en inkluderende skole. Men selv om det ligger mange gode føringer i bunn og de ansatte har en god praksis og holdning til det å drive inkluderende undervisning, peker alle lærerne i studien på at det til tider er både vanskelig og utfordrende å være en skole der alle elevene skal være inkludert.



## 5.0 Drøfting

Målet med denne studien har vært å studere hvordan man kan legge til rette for en mer inkluderende spesialundervisning. Ved hjelp av forskningsspørsmålene søker studien å belyse hvilke vilkår som må ligge til grunn, og hvordan spesialundervisning kan foregå innenfor rammen av den ordinære undervisningen. Analysen viser at det utkrystalliserte seg noen perspektiver som retter søkelyset mot forhold som kan være viktige for å få til en best mulig inkluderende praksis. I dette kapittelet vil resultatene fra analysen drøftes i lys av de teoretiske perspektiver som er presentert i teorikapittelet.

Drøftingen adresserer fire temaer. Innledningsvis diskuteres betydningen av ulike forståelsesrammer for inkludering. Deretter rettes søkelyset mot vilkårene for en inkluderende praksis og det praktiske arbeidet med spesialundervisning innenfor rammen av ordinær undervisning. Avslutningsvis drøftes betydningen av en inkluderende praksis for lærerkollegiets holdninger til elevene.

### 5.1 Forståelsesrammer for inkludering

Analysen i denne studien viser at det ikke finnes en gjennomgående og felles forståelse på Holmen skole for hva inkludering er og hvordan man skal gjøre inkludering. At det eksisterer ulike oppfatninger kjenner vi igjen fra konseptualiseringen av inkluderingsbegrepet hos Göransson og Nilholm (2014). Ledergruppa og lærere som har vært tilsatt gjennom hele prosessen mot en mer inkluderende skole, forstår begrepet som å bygge opp et skolesamfunn der alle elevene har en likeverdig tilhørighet. Analysen viser at rektor og inspektør er opptatt av å få til gode systemer som gir alle elevene de samme mulighetene til å delta i fellesskapet, de viser en relasjonell forståelse for at læring er kontekstuell og at det er konteksten som må forandres hvis elever ikke klarer å nyttiggjøre seg undervisningen (Haug, 2014; Göransson & Nilholm, 2014). Noen lærere uttrykker en forståelse for inkluderingsbegrepet som sosial rettferdighet der alle elevene skal få tilrettelagt undervisningen i fellesskapet. Disse to forståelsene for inklusjon kan stå som eksempler på det som Göransson og Nilholm (2014) omtaler som å løfte begrepet ut av den tradisjonelle spesialpedagogiske diskursen og inn i diskursen om at inkludering er et anliggende innenfor den ordinære undervisningen. Det betyr at den kategoriale forståelsen, kjennetegnet av at det er elevene som ikke oppnår den ønskede sosiale eller akademiske kompetansen, er erstattet med en mer relasjonell og kontekstuell forståelse (Haug, 2014). En leter med andre ord ikke etter feil og mangler hos eleven, en ser etter feil og mangler i systemet. Rektor ved Holmen skole, forklarer i intervjuet at uansett hvor mye tilpasning som må til, så skal spesialundervisningen foregå innenfor rammen av den

ordinære undervisningen. Noen lærere, gjerne de som ikke har vært med på hele endringsprosessen mot en mer inkluderende skole, viser at deres forståelse av inkludering i hovedsak dreier seg om å sikre elevene tilgang til det fysiske fellesskapet. De skal være mest mulig inne i klassen, det skal legges til rette for dem, men av hensyn til dem selv og til medelever må de også av og til ut av fellesskapet. I intervjuene skilte denne gruppen lærerne mellom *spesialelever* og *vanlige elever* når de snakket, men i klasseromsobservasjonene var det ikke like tydelig at det var et skille. Blant disse informanter råder det en forståelse om at inkludering skal sikre elever med rett på spesialundervisning både tilgang til fellesskapet og støtte i deres akademiske og sosiale arbeid. En slik forståelse har i all hovedsak fokuset på elever med rett på spesialundervisning og kan dermed plasseres i den kategoriale forståelsen (Haug, 2014, Göransson & Nilholm, 2014).

Det kan altså synes som om det eksisterer ulike forståelser og dermed ulike inkluderingsdiskurser på skolen. I teorikapittelet ble problemet med å gi begrepet et felles innhold og en felles forståelse problematisert av en rekke forskere (Vislie, 2003; Florian, 2014; Persson & Persson, 2012; Nevøy & Ohna, 2014; Dunne, 2009; Florian & Spratt, 2013 og Göransson & Nilholm 2014). En naturlig følge blir at den inkluderende praksisen vil fortone seg ulikt på skolen. Legger vi Göransson og Nilholm (2014) sine fire ulike, hierarkiske forståelser for begrepet til grunn, kan det være nærliggende å tenke seg at kollegiet på Holmen skole viser at alle de fire forståelseskategoriene finnes på skolen. Nå er det ikke slik at Göransson og Nilholm (2014) sine fire forståelsesrammer skal forstås som vanntette skott, det er ikke slik at en konstant befinner seg i den ene eller andre kategorien. Livet på en skole er levende og pulserende og inkludering er ikke noe det er mulig å oppnå som en konstant tilstand, det er heller snakk om et ideal å strekke seg etter. Likevel kan det være nyttig for ett kollegium som jobber for en bedre inkluderende praksis, å være seg bevisst på hvilke inkluderingsdiskurser som råder på skolen. Florian (2014) hevder at skoler som har en felles forståelse og et felles språk om inkludering, vil ha et kollegium som kan veilede hverandre og dermed vil kunne forbedre undervisningspraksisen sin.

## 5.2 Endringsprosessen: viktige forutsetninger for inkluderende praksis

Hvilke vilkår som må ligge til grunn for at spesialundervisningen skal kunne skje innenfor rammen av ordinær undervisning kan det være vanskelig å svare entydig på. Holmen skole har i vel ti år jobbet aktivt for å få til en bedre inkluderende praksis, og ifølge analysen har det vært, og er, en kontinuerlig prosess som hele kollegiet jobber sammen om. Til tross for dette mangeårige fokuset hevder de ansatte at de fremdeles strever med å få til det de mener er

optimal inkludering. Disse erfaringene stemmer godt overens med det litteraturen sier om inkludering. Inkludering er en prosess, et ideal å strekke seg etter, det vil aldri kunne bli en varig tilstand (Ainscow & Sandill, 2010; Vislie, 2003; Persson & Persson, 2012). Å erkjenne at en aldri kommer i mål, at en aldri kan si at nå er vi en inkluderende skole, at det faktisk ikke finnes et oppnåelig mål, vil kunne gjøre det enklere for lærerne i deres søken etter å få til best mulig løsninger i sitt arbeid med å ha en inkluderende praksis. Det å ha kunnskap om at inkludering er et ideal heller enn en fullt ut realiserbar tilstand, vil kunne lette på opplevelsen av tilkortkommenhet og mangelen på faglig selvtilit som lærerne uttrykte i intervjuene.

En tydelig, idealistisk og samlende ledelse viser seg å være avgjørende om en ønsker å ha en inkluderende praksis. Det kan synes som om ledelsen føringer og tilrettelegging preger praksisen og forståelsen av inkluderingsbegrepet hos lærerne. Uten en samlet og ideologisk forankret skoleledelse ville det vært bortimot umulig å få til et skolemiljø basert på inkluderingstanken. På Holmen skole jobbes det målrettet og kontinuerlig sammen med kommunens PPT for at elever med rett på spesialundervisning skal være aktive deltagere i fellesskapet. Det gjøres viktige grep på organisasjonsnivå som skal komme elevene til gode i form av bedre læringsmiljø og sosialt skolemiljø.

Videre i dette delkapittelet drøftes de mest sentrale organisatoriske grepene ledelsen på Holmen skole har iverksatt i arbeidet med en mer inkluderende spesialundervisning.

### 5.2.1 Lærertetthet

I teorikapittelet løftes større lærertetthet frem som en viktig forutsetning for at gode inkluderende praksiser kan oppstå. Flere hender i klasserommet handler selvsagt om å ha flere voksne tilstede i undervisningen, det handler om å forstå læring som en sosial aktivitet, om å ha god kvalitet på undervisningen, om å få til individuelle løsninger for elevene, om lærerengasjement, om å kunne ha en god forståelse for samspillet mellom elev og undervisning og om å ha en god samarbeidskultur mellom lærerne. Inkludering handler om å få til gode systemer som klarer å ivareta alle elever (Florian & Spratt, 2013). Et viktig premiss for å få til gode systemer i inkluderende klasserom, er flere lærer. Ainscow og Sandill (2008) understreker at det er organisasjoner som ser betydningen av at lærere står sammen om elevenes læringsutbytte, og hvor lærere veileder hverandre og gir hverandre tilbakemelding på undervisningen, som har de største forutsetningene til å lykkes i å gi alle elevene godt faglig utbytte av undervisningen. Å stå sammen om elevenes læringsutbytte kan forstås på flere plan, en kan stå sammen som organisasjon, og en kan stå sammen som kolleger i samme klasserom. Styrken ved å stå sammen som team i klasserommet, er at det gir trygghet for både

lærere og elever, det gir mulighet for fleksibilitet i utførelsen av undervisningen, og det gir mulighet for kvalitetssikring av undervisningen. Å stå sammen i klasserommene opplevdes som bra med tanke på arbeidsbelastning og med tanke på kollegialstøtte. Det er interessant å registrere at kollegial støtte trekkes frem som en styrke av studiens deltagere, det samme blir trukket frem i litteraturen om inkluderende kulturer (referanse).

Tidligere gikk mye av skolens ressurser til spesialundervisning utenfor klasserommet. Å sette flere lærere inn i samme klasserom blir trukket frem av de fleste informantene i studien som et veldig viktig grep for å lette arbeidsbyrden. I tillegg kommer økte ressurser i klasserommet alle elevene til gode. Flere voksne i undervisningen gjør det mulig å være mer fleksible i valg av undervisningsmetoder, lærerne hevder også at det er blitt et større faglig trykk i undervisningen og at de har færre problemer med elever som ikke finner seg til rette i elevrollen.

Persson og Persson (2012), løfter også frem to-læresystemet som en suksessfaktor i deres studie. Men der de peker på at en kombinasjon av allmennpedagoger og spesialpedagoger som en særlig god kombinasjon for elever med rett på spesialundervisning, forteller Holmens rektor at de har stor tro på at allmennlærerne har kompetansen som skal til når en har en inkluderende praksis. Her kan det virke som om Holmen skoles ledelse er på kollisjonskurs med Persson og Persson (2012) sin forståelse av den spesialpedagogiske betydningen for å få til en god inkluderende praksis. Persson og Persson (2012) derimot viser til at spesialpedagogenes kompetanse kan være et viktig bidrag inn i den ordinære undervisningen ved at spesialpedagoger kan være samtalepartnere og rådgivere for allmennlærerne slik at de sammen kan utvikle et godt læringsmiljø for alle (Persson & Persson 2012, s. 153). Med et slikt nyansert bilde kan en forstå PPT sin aktive rolle på Holmen skole som denne spesialiserte samtalepartneren Persson og Persson (2012) snakker om. Lærerne i studien la vekt på at Reidun fra PPT sin tilstedeværelse har hatt stor betydning for hvordan de utviklet en mer inkluderende undervisning. Det at de kunne melde inn behov til henne, at hun kom og observerte og i etterkant hadde veiledning med dem, ga dem perspektiver og verktøy til å møte utfordringene på en ny måte. Lærerne på 5.trinn etterlyste en hyppigere tilstedeværelse av Reidun, og satte dermed fokus på at de ønsket en spesialisert samtalepartner som var tilgjengelig hele tiden. De etterlyste flere spesialpedagoger på skolen, eller at PPT skulle være tilstede hver dag. De uttrykker en frustrasjon over å mangle den rette kompetanse i møte med enkelte elever. Denne forståelsen finner vi igjen i blant annet i studien til Nevøy og Ohna (2014) som peker på at lærere kanskje ikke føler seg kompetente nok til å undervise alle

elever. En kan også tenke seg at læreplanmålene stenger for eller trøbler til inklusjonstanken, for en vet at tradisjonelt sett, og juridisk sett, føler lærere seg svært bundet til læreplanmålene. Studien til Nevøy og Ohna (2014) peker på at kravene til en mer teoretisk skolehverdag, testing av elevene, og kravene om tidlig innsats, kan føre til at lærere er redde for at elever som skårer lavt på de ulike testene ikke skal kunne få tilfredsstillende læringsutbytte og høy nok måloppnåelse. I prosjektet i Essunga støtte de på samme bekymring blant lærerne. Også der var de usikre på om de hadde kompetanse til å undervise alle elever. Kanskje vi her er inne ved kjernen til Dunne (2009) sin kritikk til den gjeldende inkluderingsdebatten. Ute i praksisfeltet, der elevene og lærerne befinner seg, er det rimelig å anta at realiteten om inkludering fortøner seg annerledes enn hos forskere, teoretikere og politikere. Lærernes usikkerhet om faktisk alle elever kan, eller har godt av, å være inkludert, er en bekymring som kanskje ikke gis den plassen den fortjener i den gjeldende inkluderingsdebatten. Ekspertgruppen (Nordahl, 2018) sin foreløpige konklusjon, støtter forslaget til lærerne på 5.trinn når de etterspør PPT sin kompetanse i sitt daglige arbeid med å få til god inkluderende undervisning. Ekspertgruppen peker på paradokset ved at høyt kvalifiserte spesialpedagoger bruker tiden sin på å skrive sakkyndige rapporter, samtidig som det er et skrikende behov for kompetansen deres ute i skolene som skal jobbe for å inkludere elever med rett på spesialundervisning. Samtidig stiller de spørsmål ved om PPT sitt arbeid, slik det gjøres nå, er med på å høyne kompetansen blant de elevene. Ekspertgruppen sin uttalelse, bekrefter og støtter informantene i studien som sier at PPT ansattes kompetanse kan bedre nyttiggjøres hvis de er nærmere elevene.

Opplevelsen av å være flere voksne i klasserommet var udelt positiv hos alle informantene, og alle trekker frem at det å være mer en voksen tilstede, er en forutsetning for å få til spesialundervisning i den ordinære undervisningen. Likefult ser vi at noen av lærerne savner en ekspertise, i form av flere spesialpedagoger eller enda tettere samarbeid med PPT, som hjelper dem i de vanskeligste situasjonene. Dette samsvarer med Persson og Persson (2012) sine refleksjoner om å kunne ha kompetente samtalepartnere om elever med rett til spesialundervisning. I Norge har vi i mange tiår hatt en tradisjon for at det er det spesialpedagogiske fagfeltet som ivaretar elever som trenger ekstra faglig og sosial støtte. Derfor er det naturlig at allmennlærere føler behov veiledning av noen de tenker har mer kompetanse og erfaring enn dem selv.

### 5.2.2 Kompetanseutvikling

Den teoretiske rammen som denne studien legger til grunn vektlegger profesjonelle læringsfellesskap som en nødvendighet hvis en skole ønsker å implementere nye innovasjoner (Ainscow & Sandill, 2008; Fullan, 2007; Robinson, 2014). Det kan jo diskuteres om inkludering kan sies å være en ny tanke i og med det er gått over 20 år siden Salamancaerklæringen ble vedtatt og underskrevet. Likefult opplever vi at mange spørsmål om inkludering fremdeles står ubesvarte. Det kan synes som at det blir skoleleder sin jobb å orientere seg i det brokete landskapet når det kommer til hvilke tiltak som er nødvendige å sette inn for å legge til rette for en mer inkluderende spesialundervisning. At ledelsen har en aktiv rolle i utviklingsarbeidet, og at ledelsen deltar på lik linje som resten av kollegiet, blir løftet frem som suksessfaktor når en ønsker å skape lærende organisasjoner (Irgens, 2014; Robinson, 2014). Dette var tydelig på Holmen skole som har skapt en felles læringsarena som både kollegiet og ledelsen deltar på.

Et viktig grep for å utvikle en mer inkluderende praksis har vært å opprette timeplanfestet pedagogisk utviklingstid. Pedagogisk utviklingstid er den arenaen hvor kollegiet er samlet til felles skoling. 2 ½ time hver uke brukes felles til faglig oppdateringer. Utviklingsarbeidet på skolen er systematisk lagt opp og det er en kontinuerlig prosess. Her ser vi at ledelsen viser den samme forståelsen for betydningen av kollektiv læring som en rekke forskere og teoretikere. Persson og Persson (2014) skriver om et *tankekollektiv* som de plasserer i en kulturell kognitiv forståelsesramme. Et tankekollektiv kan forstås som den kollektive læringsarenaen der begreper og forståelser utvikles og vedtas. Pedagogisk utviklingstid på Holmen skole synes å ha mye til felles med tankekollektivene i skolene i Essunga.

Pedagogisk utviklingstid kan altså forstås som profesjonelt læringsfellesskap, og den samsvarer godt med Kunnskapsløftet K06 (Utdanningsdirektoratet, 2013) sin vektlegging av skolen som en lærende organisasjon for å kunne skape gode læringsarenaer for elevene.

Blant lærerinformantene i studien er det bemerkelsesverdig lite snakk om denne kollektive læringsarenaen. Det er i intervjuene med ledelsen at dette kommer frem. Ingen av informantene på de to trinnene nevner den pedagogiske utviklingstiden de hver uke er en del av når de snakket om for eksempel samarbeidspraksiser på skolen. Dette kan tolkes på flere måter, enten ser ikke personalet nytten og betydningen av denne felles læringsarenaen, eller så er denne tiden så innarbeidet og har blitt en så stor del av organisasjonens struktur, at de «glemmer» å nevne den som en del av samarbeidskulturen de har på skolen. Det er vanskelig å trekke noen slutninger om årsaken til at utviklingstiden ikke ble tatt opp og diskutert, da det

ikke ble stilt spørsmål direkte om dette temaet. Men under intervjuene ble ordet samarbeid og samarbeidspraksiser brukt, så det er mulig at de ikke koblet samarbeid med den pedagogiske utviklingstiden.

### 5.2.3 Skolebygningen

En skoles utforming kan ha påvirkning på hvilke muligheter skolen har for å organisere spesialundervisningen sin. Holmen skole er i utgangspunktet bygget som en åpen skole, men etter vel ett tiår ble det satt opp vegger og dører slik at skolen fikk klasserom. Likevel er planløsningen slik at elementer fra den åpne skolestrukturen fremdeles er fremtredende, noe som gjør det mulig med en fleksibel utnyttelse av fellesarealene på skolen. Studien viser at i og med alle klasserom vender ut mot et fellesrom, ble dette rommet på en måte en forlengelse av klasserommene. Fellesrommene var innredet på en slik måte at det innbød til arbeid i grupper og til selvstendig arbeid, og analysen viser at det til enhver tid var flere elever og lærere ute i dette fellesrommet, men likevel var det preget av ulike læringsaktiviteter. Hvis vi tenker på Haug (2014) sine fire dimensjoner for inkludering vil en fleksibel bruk av fellesarealet være viktig med hensyn til elevenes ulikheter. Et godt tilrettelagt læringsmiljø er preget av at det ivaretar elevenes ulike læringsstiler og elevenes individuelle læringsbehov. Fellesrommene er viktige læringsrom for alle elevene, også for elever som hadde rett på spesialundervisning. Fellesrommene gir muligheter til større fleksibilitet med tanke på gruppearbeid og differensiering av undervisningen, enten det gjelder individuell undervisning eller undervisning i gruppe. Skolebyggets betydning for å få til gode inkluderende praksiser, ligger i ideen om at alle elever deltar på de samme læringsarenaene, noe som gir alle elever tilgang til fellesskapet. I skoler der alle elevene beveger seg på de samme læringsarenaene, der det er vanlig å jobbe alene, i grupper, i par eller sammen med lærer, blir dette normaliteten. Om så noe av spesialundervisningen i korte perioder foregår i en-til-en relasjon vil det ikke være mulig å skille det fra annen elev-lærer aktivitet. På den måten kan man unngå at spesialundervisning som gjennomføres i korte økter uten tilknytning til klassen virker ekskluderende fra fellesskapet.

### 5.2.4 Samarbeidsformer

Ordet påtvunget samarbeid (Hargreaves, 1997) gir umiddelbart ingen gode assosiasjoner. Likevel er det mulig å argumentere for at det kan ha sine fortrinn – ja kanskje til og med være nødvendig - i forbindelse med å skape gode inkluderende praksiser. Skoleledere som ønsker at pedagogiske forandringer skal skje, må legge føringer slik at det faktisk kan skje. Det er på organisasjonsnivå mulighetene til å skape gode vilkår for samarbeid finnes, og denne studien

reflekterer at ledelsen på skolen har benyttet seg av det handlingsrommet den har. Ledelsens beslutning om at ingen av lærerne skal være knyttet til mer enn ett trinn gjør det mulig for de ansatte å få til et gode samarbeidspraksiser på det formelle- og uformelle plan. På Holmen skole ble samarbeid mellom lærerne løftet opp et nivå da skoleledelsen la nye føringer for hvordan pedagogene på trinnet skulle samarbeide. Tid til samarbeid ble timeplanfestet og beskjeden fra skolens ledelse var klar; *samarbeidet skal handle om elevene og om hvordan skape gode relasjoner*. I datainnsamlingsperioden viste de to trinnmøtene at de i stor utstrekning ble brukt til å diskutere elever med rett til spesialundervisning, hovedfokuset var elevene og i veldig liten grad på fagplanleggingen. En annen form for samarbeid som er blitt pålagt kollegiet på Holmen skole er at alle som er involvert i klassen skal møtes i klasserommet ti minutter før skoledagen starter. Både den timeplanlagte trinnmøtetiden og de daglige ti minuttene, er samarbeidsformer som er initiert av skolens ledelse og dermed påtvunget samarbeid (Hargreaves, 1997). Spørsmålet er om ikke det var nødvendig fordi det tette samarbeidet – som er et viktig vilkår for å kunne utvikle en mer inkluderende praksis – ikke nødvendigvis var savnet av lærerne i utgangspunktet. Etter å ha blitt «tvunget» til samarbeid over tid var det lettere for lærerne å se nytteverdien av det, og samarbeidstiltakene som opprinnelig var «påtvunget» ble i studien verdsatt av alle informantene. På den måten kan vi si at det som startet som påtvunget kollegialitet ble til en samarbeidskultur (Hargreaves, 1997).

### 5.3 En mer inkluderende spesialundervisning

Inkluderende spesialundervisning handler om å skape gode vilkår for læring og deltagelse for alle elever i den ordinære undervisningen. Göransson og Niholm (2014) hevder at nettopp dette fellesskapsfokuset – at man ikke er opptatt av de få, men av alle – er det som plasserer inkludering innenfor den allmennpedagogiske heller enn den spesialpedagogiske diskursen. En mer inkluderende spesialundervisning handler ifølge Florian (Florian, 2014) om å tilby rike læringsmiljøer for alle, og dermed kunne sørge for at individuelle forskjeller også blir møtt. Dette kan vi forstå som den ene av Haug (2014) sine dimensjoner for inkludering: å øke fellesskapet. Den videre drøftingen av en inkluderende spesialundervisning tar utgangspunkt de resterende tre dimensjonene til Haug (2014); å øke deltakelse, demokratisering/medvirkning og utbytte for elevene.



### 5.3.1 Deltagelse

Ainscow og Sandill (2008) løfter frem det å ikke bli ekskludert fra fellesskapet som et viktig prinsipp i alt inkluderingsarbeid. Dette synes å ha befestet seg blant de ansatte på Holmen skolen. Tilgang til det samme fellesskapet ble trukket frem som svært viktig av alle informantene. De viser dermed den samme forståelsen av fellesskapets betydning og at det ligger sosial rettferdighet i det å kunne tilhøre det samme fellesskapet, som en rekke forskere og teoretikere. Haug (2014) vektlegger deltakelse i fellesskapet som en av de fire dimensjoner på hvordan man bør forstå og praktisere inklusjon. Florian og Spratt (2013) trekker frem den sosiale rettferdigheten som ligger i å være en naturlig del av klassefellesskapet. Sosial rettferdighet og jevnaldrende prinsippet (Nordahl (2005) fremstår som de viktigste prinsippene for hvorfor skolen ønsker en bedre inkluderende praksis. På Holmen skole var hensynet til de elevene som hadde spesialundervisning utgangspunktet for å utvikle en mer inkluderende spesialundervisning. Ved å innta en holdning om at ingen elever selv ville valgt bort undervisning i fellesskapet til fordel for undervisning alene eller i gruppe, er elevenes rett til å oppleve sosial tilhørighet lagt som et styrende prinsipp på skolen. Hvis en elev tas ut av klassen for å gis spesialundervisning er det kun for korte økter eller for kortere perioder. Å motta spesialundervisning skal ikke oppleves segregerende eller stigmatiserende.

### 5.3.2 Medvirkning

Studien viser at på Holmen skole setter de elevenes medvirkning i skolehverdagen høyt. Datamaterialer avdekte en skolehverdag som er preget av høy elevaktivitet og høy grad av fleksibilitet og medvirkning med hensyn til hvor og hvordan elevene ville arbeide. Haug (2014) trekker frem medvirkning som et viktig prinsipp for inkludering. Ifølge Haug (2014) skal elevenes stemmer bli hørt i undervisningen, nettopp dette blir trukket frem av informantene i studien. Læringsrommet hadde på Holmen skole en utvidet betydning og elevene hadde i stor grad medbestemmelse over egen læringssituasjon i form av de kunne bestemme hvor de ville jobbe og med hvem. Elever kan altså velge seg inn eller ut av klasserommet, også elever med rett på spesialundervisning, ble hørt og tatt hensyn til hvis de nektet å gå ut av klasserommet for å ha undervisning. Dette samsvarer også med prosjektet til Persson og Persson (2012), som viser til at individuelle løsninger for den enkelte elev, enten man har rett på spesialundervisning eller ikke, vil være med på å skape en god og inkluderende kultur på skolen. Elevenes autonomi, deres medbestemmelsesrett er et viktig prinsipp på skolen. Likevel opplever de på Holmen skole, som på de fleste andre skoler, at elever en sjelden gang må bortvises fra fellesskapet på grunn av uheldig atferd. Flere av deltagerne i studien opplever denne bortvisningen som problematisk, og det kan ses i

sammenheng med at det råder en grunnleggende holdning til at elevenes stemme skal lyttes til. Selv om den rådende forståelsen for elevenes rett til medvirkning synes å være noenlunde samstemt, blir det også uttrykt at hensynet til medelever og deres lærings situasjon er noe som det må tas hensyn til. Det kan virke som om en her er inne på et velkjent dilemma i inkluderingsdebatten. Dunne (2009) peker på at lærere generelt sett ønsker inkludering velkommen, men samtidig mener mange at ikke alle elever kan eller bør inkluderes. Hensynet til medelevers rett til et trygt og godt læringsmiljø kan være en forklaring på dette. Med en slik forståelsesramme vil hensynet og stemmene til majoriteten i klasserommet blir hørt, gjerne på bekostning av elever med rett på spesialundervisning sine stemmer.

### 5.3.3 Utbytte

Det å ha tro på at alle elever har både faglig og sosialt utbytte ved å være i klasserommet, var en grunnleggende holdning blant informantene i studien. Dette er også en av Haugs (2014) dimensjoner for inkludering, og understøttes av Persson og Persson (2014) og Kostøl (2012). De hevder at når kvaliteten på undervisningen er god, vil man kunne nå alle elever og behovet for spesialundervisning vil minske. Resultatene i denne masterstudien viser til to delvis motstridende forhold med tanke på utbytte. På den ene siden uttrykker flere informanter at de føler på en tilkorkkommenhet i forhold til det å skulle møte alle elever faglig og sosialt. Gjennomgangstonen blant dem var at de mente elevene hadde utbytte av å være i klasserommet, men de var usikre på om det var godt nok og om deres kompetanse strakk.. Denne usikkerheten kan vitne om at lærerne «henger igjen i» den spesialpedagogiske diskursen, det som Haug (2014) kaller en kategorial forståelse hvor elevenes vansker er i fokus, og problemet plasseres hos eleven. Lærerne opplever de ikke har den spesialkompetansen som trengs for å undervise eleven. En av flere mulige forklaringer av denne usikkerheten kan ligge i alle kravene som stilles med tanke på ulike nasjonale og internasjonale tester som elevene skal prestere på. Til syvende og sist slår resultatet tilbake på lærerne. En annen mulig forklaring av usikkerheten om egen kompetanse kan være deres forståelse av inkluderingsbegrepet. Hvis inkludering forstås som at elever med rett på spesialundervisning alltid skal være i klasserommet, vil hensynet til faglig utbytte måtte vike for hensynet til sosial tilhørighet. I tillegg til lærernes opplevde usikkerhet viste også studien at lærerne hadde stor kompetanse i å tilrettelegge undervisningen og arbeidsoppgavene slik at alle elevene hadde muligheter for å få læringsutbytte. Denne måten å praktisere inkludering stemmer godt overens med det studien til Persson og Persson (2012) viser. Inkludering er ikke enten-eller, men en kombinasjon av individuelle tilpasninger som skal hjelpe elevene å nå sine faglige og sosiale mål. Å kunne få faglig utbytte betyr at elever jobber på det nivået og på

de måtene som passer best for den enkelte. For noen innebærer det at lærer som i noen sammenhenger er læringspartner.

### 5.3 Fellesskapet: fra mine til våre elever

Inkluderende praksis handler ikke bare om hvordan man jobber i klasserommet, det handler også om hvordan hele skolen legger til rette for og praktiserer inkludering. Inkluderende fellesskap er tuftet på åpenhet og raushet til mangfoldet i elevflokket (Florian, 2014), Haug, 2014). Denne studien viser at det ligger et møysommelig og målrettet arbeid på flere plan, fra skoleledelsen og kollegiet, for å komme dit skolen er kommet nå. Den frastøtningmekanismen lærere tidligere viste ovenfor elever som mottok spesialundervisning, synes å være borte. Studien viser at den grunnleggende forståelsen på klasseromsnivået er at kontaktlæreren har det formelle ansvaret for *alle* elevene. Kontaktlærere er også pålagt å ha minst to timer spesialundervisning med alle elever i klassen som har rett på spesialundervisning, og fagansvarlig for timen har ansvar for alle elevene. På den måten kan læreren bli kjent med alle elevenes faglige og sosiale behov. Å være en *vi-skole* på skolenivå betyr at fellesskapet strekkes ut over klasserommene. Mange fellesaktiviteter og undervisning på tvers av trinnene er med på å skape en god fellesskapsfølelse for både elever og lærere, det legges med andre ord til rette for både sosiale og faglige prosesser på skolen. Det er nærliggende å trekke linjene en slik *vi-skole* filosofi har, til sitatet fra Salamancaerklæringen (jf. Kap. 1.1). Å skape en inkluderende praksis, vil kunne forhindre diskriminering og vil føre til større toleranse for ulikheter og mangfoldigheter. På Holmen skole er filosofien og målet med deres pedagogiske arbeid at ingen elev skal være, eller oppleve seg ekskludert. Hvorvidt det er mulig å få til må sees i lys av diskusjonen om hvorvidt det er mulig å være en inkluderende skole, eller om en må nøye seg med at det er ideal en aldri blir ferdig med å streve mot. Studien har vist at Holmen skole på mange måter går foran og viser vei.

## 6.0 Avslutning og konklusjon

Å gjøre voksen eksistens mulig for alle elever (Biesta, 2015) er kanskje i bunn og grunn skolens aller viktigste og samtidig aller vanskeligste samfunnsoppdrag. Hvilke pedagogiske virkemidler og plattformer som fører til at alle elever har mulighet til å leve i og med verden, har skiftet, og kommer også i fremtiden til å skifte retning. Det er i denne studien pekt på at skolen ikke er til for seg selv, den har et samfunnsoppdrag. Allerede her forstår vi at pedagogikken og utdanningspolitikken har skjæringspunkter som er avgjørende for hvordan elevenes skolehverdag oppleves. Politiske føringer setter dagsordenen i klasserommene. Når de utdanningspolitiske føringene kan synes å være motstridene, skaper det usikkerhet blant skolefolk. Som tidligere nevnt opplever mange lærere at læreplanmålene, de nasjonale og internasjonale testene, trumfer idealet om en inkluderende skole når elever ikke skårer godt nok på testene.

Nevøy og Ohna (2014) slår fast at spesialundervisningen i Norge øker, og stiller spørsmålsteget ved om ikke en årsak til dette nettopp er lærernes usikkerhet elevenes læringsutbytte er godt nok når de ikke holder den faglige og sosiale standarden skolen forventer. Ekspertgruppen (Nordahl, 2018) fastslår at spesialundervisningen slike den praktiseres nå, ikke har ønsket effekt. Gruppen peker på ressursbruken som går til spesialundervisningen, ikke gjenspeiler det man kan forvente av faglig og sosialt utbytte hos elevene. De foreslår at det spesialiserte støttesystemet kommer nærmere eleven og læreren, og at det skal tre støttende til så snart elever opplever faglig eller sosiale problemer. Studien til Persson og Persson (2012), viser at ved å gå fra en kategorial forståelse for elevers problemer i skolen, til en relasjonell forståelse, fikk elevene i Essunga bedre skolerresultater samtidig som de uttrykt en større tilfredshet med skolehverdagen sin.

Denne studien peker på noen av de samme utfordringene og forslagene til løsninger som Nevøy og Ohna (2014), ekspertgruppen (Nordahl, 2018) og Persson og Persson (2012), peker på. Studien peker spesielt på hvor avgjørende skoleledelsens tilretteleggelse, og dette samarbeid med PPT er for å få til en inkluderende undervisning. Den viser at en samlet og målrettet ledelse, som forstår at å få til gode inkluderende praksiser er en kontinuerlig prosess uten ett slutt punkt, vil kunne skape gode lærings- og sosiale arenaer for alle elever.

## 6.1 Videre forskning

I forlengelsen av denne studien har det dukket opp nye spørsmål og problemstillinger. I dette masterprosjektet er ikke elevenes stemme hørt, det er derfor ikke mulig å si noe om deres erfaringer med de organisatoriske grepene som er gjort på skolen med tanke på en mer inkluderende spesialundervisning. Å kjenne seg inkludert og regnet med i fellesskapet er en subjektiv følelse. Det hadde vært interessant, ved å bruke Haug (2016) sine fire dimensjoner for inkludering som analyseverktøy, å få elevenes perspektiver frem i en skole som jobber for å få til en inkluderende spesialundervisning.

Like viktig er det at en fortsetter å forske på hvordan en best mulig kan få til gode inkluderende praksiser slik at elever slipper å føle seg ekskludert fra fellesskapet. Et spennende spor vil være å se nærmere på skolebyggets betydning for å få til gode inkluderende praksiser.

## Bibliografi

- Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(3).
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisation cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), s.401-416.
- Befring, E. (2014). *Den forløsende pedagogikken, læringsvilkår som gjør gode skoler gode*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Biesta, G. (2015). Hva er en pedagogisk oppgave? Om å gjøre voksen eksistens mulig. I P. Brunstad, S. Reindal, & H. Sæverot (red.), *Eksistens og pedagogikk* (s. 194-2008). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørndal, B., & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Dunne, L. (2009). Discourses of inclusion: a critique. *Power and Education*, 1(1), s.42-53.
- Elstad, E., Helstad, K., & Mausthagen, S. (2014). Profesjonsutvikling i skolen. I E. Elstad, & K. Helstad (red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s.17-38). Oslo: Universitetsforlaget.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), s.286-294.
- Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, pp. 119-135.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th. ed.). London: Routledge Teachers College Press.
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings - a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Educations*, 28(2), s.265-280.
- Halkier, B. (2015). Fokusgrupper. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (red), *Kvalitative metoder: en grundbog (2.udg.)* (s.137-151). København: Hans Reizels Forlag.
- Hargreaves, A. (1994). *Lærerarbeid og skolekultur, læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Haug, P. (2014)137-151). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Haug, P. (2016). Spesialundervisning og ordinær opplæring. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, Vol 1, s.1-14.
- Irgens, E. J. (2014). Skolen som lærende organisasjon. I M. B. Postholm & T. Tiller (red), *Profesjonsrettet pedagogikk* (s.283-2899). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kleven, T. A., Hjordemaal, F., & Tveit, F. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Kostøl, A. K. (2012). Sammenhengen mellom ordinær undervisning og spesialundervisning i grunnskolen. I T. Nordahl (red.), *Bedre læring for alle elever, om skoler som har problemer med elever og om elever som har problemer med skolen* (s.36-60). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (Meld. St. 30 2003-2004). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap*. (Meld. St. 18 2010–2011). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 2015–2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Lahn, L. C., & Jensen, K. (2008). Profesjon og læring. I A. Molander, & L. I. Terum (red), *Profesjonsstudier* s.195-304). Oslo: Universitetsforlaget.
- Maxwell, J. (2009). Designing a Qualitative Study. I L. Bickman, & D. Rog (red), *The SAGE handbook of Applied Social Research Methods, Second edition* (s. 214-250). London: Sage.
- Mitchell, D. (2015). *Hvad der virker i inkluderende undervisning – evidensbaserte undervisningsstrategier*. Frederikshavn: Dafolo
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nevøy, A., & Ohna, S. E. (2014). *Spesialundervisning - bilder fra skole-Norge, en studie av spesialundervisningens dynamikk i grunnopplæringen*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse, en beskrivelse og evaluering av LP - modellen*. Oslo: NOVA, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2012). Elever som mislykkes i skolen. I T. Nordahl (red), *Bedre læring for alle elever. Om skoler som har problemer med elever, og elever som har problemer med skolen* (s. 11-31). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge, ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Norwich, B. (2008). *Dilemmas of Difference, Inclusion and Disability. International perspectives and future directions*. London: Routledge.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. Juli, nr 61. Oslo, Norge: PEDLEX Norsk skoleinformasjon.
- Persson, B., & Persson, E. (2012). *Inkludering och måloppfyllelse - att nå framgang med alla elever*. Stockholm: Liber.
- Robinson, V. (2014). Dimensjon 4, Å lede lærernes læring og utvikling. I V. Robinson (red.), *Elevsentrert ledelse* (s. 100-118). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.

- Statsministerens kontor. (2017). *Bedre hjelp til barn og unge*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/bedre-hjelp-til-barn-og-unge/id2541671/>
- Säljö, R. (2016). Læring i et sosiokulturelt perspektiv. I R. Säljö (red), *Læring: en introduksjon til perspektiver og metaforer* (s. 105-127). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse*. Oslo: Fagbokforlaget.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education: adopted by the world conference on special needs education: access and quality* (s. 1-50). Paris: Unesco.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplanverket for kunnskapsløftet, mål og innhold i skolen (K06)*. Oslo: PEDLEX Norsk skoleinformasjon.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Vinje, E. (2010). Baseskoler. En kritisk diskursanalyse av teksten *Baser* fra Rådgivningstjenesten for skoleanlegg. *FORMakademisk*, 3(2), s. 3-25.
- Vislie, L. (2003). Inkluderende opplæring, idegrunnlag og politikk. Utopi - realitet? *Spesialpedagogikk*, 6/03, s. 4-14.
- Wadel, C. (2008). *En lærende organisasjon, et mellommenneskelig perspektiv*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.



Til lærere og skoleledere – forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet:

Mine, dine eller våre elever?

Samarbeidet mellom allmennpedagoger og spesialpedagoger i en inkluderende skole

## Bakgrunn og formål

Dette forskningsprosjektet er en mastergradstudie i pedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Formålet med studien er å øke kunnskapen om samarbeidet mellom allmennpedagoger og spesialpedagoger i en skole som driver med inkluderende opplæring. Konkret vil prosjektet studere hva lærere og skoleledere forstår med inkludering og samarbeid og på hvilken måte dette kommer til uttrykk på den enkelte skole. Videre søker studien å gi et bilde av hvordan samarbeidet planlegges, gjennomføres og evalueres, og hvordan skoleledere og lærere begrunner sine valg knyttet til samarbeid. Studien skal gjennomføres blant lærere og skoleledere ved en barneskole.

## Hva innebærer deltakelse i studien?

Studien skal undersøke eksisterende praksis. Det betyr at hverken lærere eller skoleledere trenger å sette i gang nye former for aktivitet i forskningsperioden. Datainnsamlingen er tenkt gjennomført i februar 2018, og vil foregå ved hjelp av fokusgruppeintervjuer, individuelle intervjuer og observasjon. Fokus vil være på skolens samarbeidspraksis mellom spesialundervisning og ordinær undervisning. Observasjonen vil være knyttet til i de fora hvor temaet diskuteres, planlegges og evalueres – så som plangruppemøter, teammøter, trinnmøter eller lignende. I tillegg vil det bli gjennomført observasjon i undervisningssituasjoner for å observere hvordan samarbeidet settes ut i livet i klasserommene.

## Hva skjer med informasjonen om deg?

Etter at prosjektet er avsluttet i juni 2018, vil opplysningene bli anonymisert. Det betyr at alle navnelister og øvrige personidentifiserbare opplysninger blir slettet/endret slik at de ikke lenger kan tilbakeføres til en enkeltperson. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne deg eller andre i publikasjoner fra prosjektet.

## Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Dersom du ønsker å delta i studien er det viktig at du undertegner samtykkeerklæringen på neste side.

Godkjenning fra personvernombudet

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Kontaktinformasjon

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med

Student Anja Urke Wik

Telefon 93821260 [aj.wik@stud.uis.no](mailto:aj.wik@stud.uis.no)

Med vennlig hilsen

Anja Urke Wik

## Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om studien Mine, dine eller våre elever? Samarbeidet mellom allmennpedagoger og spesialpedagoger i en inkluderende skole, og er villig til å delta i studien.

Sett kryss

Jeg samtykker til å delta i fokusgruppeintervju

Jeg samtykker til å delta i individuelt intervju

Jeg samtykker til observasjon i møter og samarbeidsfora

Jeg samtykker til observasjon i undervisningssituasjon

-----  
(Navn på prosjektdeltaker)  
-----

## **Temaliste, fokusgruppeintervju**

### **-Inkluderingsbegrepet, hvordan gjøre inkludering**

- Hvordan gjør/praktiserer dere inkludering?
- Inkludering i forhold til tilpasset opplæring?
- Inkludering i forhold til spesialundervisning/ekskluderende undervisning?
- Hvilke temaer relatert til inkludering er gjenstand for diskusjon på deres skole?

### **- Skolens praksis for spesialundervisning**

- Hvordan organiseres spesialundervisningen?
- Hvorfor har dere valgt å gjøre den på denne måten?
- Hvordan vurderer dere elevenes læringsutbytte og sosiale tilhørighet nå, i forhold til tidligere?
- Hvordan ble spesialundervisningen organisert før?
- Har tankene rundt spesialundervisning forandret seg
- Skolens utviklingspotensial vedrørende spesialundervisningen med tanke på en inkluderende praksis?
- Vurdering av egen praksis

### **-Skolens praksis for samarbeid mellom lærere om spesialundervisningen**

- På hvilket nivå legges føringene for samarbeidsspraksis?
- Hvilke vilkår/tanker må til for å få til et godt samarbeid rundt spesialundervisningen?
- Hvem har det formelle ansvaret for elever med rett på spesialundervisning?
- Hvordan sikrer samarbeidet elevenes rett til individuell tilrettelegging?
- Hvilke temaer er det som går igjen når dere diskuterer samarbeidet om elevene i klassene?

### **- Endring i skolens samarbeidsspraksis**

- Beskriv samarbeidet rundt elever med rett på spesialundervisning
- Er praksisen endret? I så fall hvorfor?
- Hvordan var prosessene i forkant av endringene?
- Hva tenker dere om samarbeidsspraksisene dere har nå?

Er det noe dere har lyst til å tilføye?

Kan jeg ta kontakt for eventuelle oppklarings/oppfølgingsspørsmål?

## Observasjonsskjema

Tid og trinn	Observasjon	Mine refleksjoner
	<ul style="list-style-type: none"><li data-bbox="347 349 576 383">• <u>Rollefordeling:</u></li> <li data-bbox="347 707 874 741">• <u>Organisering av spesialundervisningen:</u></li> <li data-bbox="347 1066 815 1099">• <u>Innholdet i spesialundervisningen:</u></li></ul>	

## **Kodingskategorier:**

Trinn 2: danne et meningsbærende bilde

- **Fem kodingskategorier:**

**4 deduktive, 1 induktiv**

1. Fellesskap
2. Deltakelse
3. Medvirkning
4. Utbytte
5. Samarbeid

Trinn 3: kondensering

- **To nye hovedkategorier**

1. Skolens organisering

- Å gjøre inkludering
- Skolebygget
- Fagansvarlig for timen
- Spesialundervisning med egne elever
- Samsnaking og forberedelse
- Lesesiesta

2. Ledelsens føringer

- Felles skolering
- Nedleggelse av skolens spesialpedagogiske team
- Pedagogisk utviklingsgruppe
- Bruk av PPT
- Fleksibel bruk av ressurser

## Til elever og foresatte

### – informasjon om forskningsprosjektet

## Mine, dine eller våre elever? Samarbeidet mellom allmennpedagoger og spesialpedagoger i en inkluderende skole

### **Bakgrunn og formål**

Skolen som du/ditt barn er elev ved deltar i forskningsprosjektet Mine, dine eller våre elever? Samarbeidet mellom allmennpedagoger og spesialpedagoger i en inkluderende skole..

Dette forskningsprosjektet er en mastergradsstudie i pedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Formålet med studien er å øke kunnskapen om samarbeidsspraksiser på mellomtrinnet. Konkret vil prosjektet studere hva lærere og skoleledere forstår med inkludering og samarbeid mellom de to profesjonene og på hvilken måte dette kommer til uttrykk på den enkelte skole. Videre søker studien å gi et bilde av hvordan samarbeid planlegges, gjennomføres og evalueres, og hvordan skoleledere og lærere begrunner sine valg knyttet til samarbeid. Studien skal hovedsakelig gjennomføres blant lærere og skoleledere, men observasjon av undervisning vil også involvere elever.

### **Hva innebærer studien for elevene?**

Studien skal gjennomføres på din/ditt barns skole i perioden februar 2018 og vil innebære at forskeren av og til er tilstede i klasserommet og på andre opplæringsarenaer mens undervisningen foregår. Observasjonen vil rette seg mot lærerens arbeid og samhandling med hele klassen. Det vil ikke bli fokusert på enkeltelever.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Det vil ikke bli registrert noen form for personopplysninger om deg/ditt barn i prosjektet. Skolen vil bli anonymisert i alle publikasjoner fra prosjektet.

### **Godkjenning fra personvernombudet**

Studien er meldt til og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

### **Kontaktinformasjon**

Dersom du/dere har spørsmål til studien, ta kontakt med

Student Anja Urke Wik

Telefon 93821260, aj.wik@stud.uis.no

Med vennlig hilsen

Anja Urke Wik



Ingunn Eikeland

4036 ST AVAN GER

Vår dato: 17.01.2018

Vår ref: 57815 / 3 / ST M

Deres dato:

Deres ref:

## Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 16.12.2017 for prosjektet:

57815	Mine, dine eller våre elever? Samarbeidet mellom allmennpedagoger og spesialpedagoger i en inkluderende skole
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Ingunn Eikeland
Student	Anja Urke Wik

### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

### Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

### Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

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

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet  
Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også  
tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt  
Ved prosjektslutt 12.06.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av  
personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Siri T enden Myklebust

K kontaktperson: Siri T enden Myklebust tlf: 55 58 22 68 / [Siri.Myklebust@nsd.no](mailto:Siri.Myklebust@nsd.no)

Vedlegg: Prosjektvurdering

K opi: Anja Urke Wik, [aj.wik@stud.uis.no](mailto:aj.wik@stud.uis.no)





## Personvernombudet for forskning

### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 57815

Dere har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet.

Det skal ikke registreres personopplysninger om elever i prosjektet, men masterstudent vil være til stede i klasserommet og observere undervisningen. Foresatte og elever får tilsendt et skriv som informerer om prosjektet og observasjonene.

Personvernombudet forutsetter at dere behandler alle data i tråd med Universitetet i Stavanger sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av privat pc/mobil lagringsenhet er i samsvar med institusjonens retningslinjer.

Prosjektslutt er oppgitt til 12.06.2018. Det fremgår av meldeskjema/informasjonsskriv at dere vil anonymisere datamaterialet ved prosjektslutt. Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder: <https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder->