

Master i sosialt arbeid og sosialpedagogikk

Inkluderingsprosessen på skoler



Universitetet
i Stavanger

DET SAMFUNNSVITENSKAPELIGE FAKULTET
Institutt for sosialfag

Gry Anita Urdal

August 2020

Veileder: Jan Otto Jacobsen

UNIVERSITETET I STAVANGER

MASTERSTUDIUM I SOSIALFAG MASTERGRADSOPPGAVE

SEMESTER: Vår 2020

FORFATTER/MASTERKANDIDAT: Gry Anita Urdal

VEILEDER: Jan Otto Jacobsen

TITTEL PÅ MASTEROPPGAVE:

Norsk tittel: Inkluderingsprosessen på skoler

EVT. Engelsk tittel:

EMNEORD/STIKKORD:

Inkludering, skole, tverrfaglig samarbeid, spesielle opplæringsbehov, tilrettelagt opplæring,

ANTALL SIDER: 79

ANTALL ORD: 22 424

HAUGE I DALANE, 30.08.2020

Gry Anita Urdal

DATO/ÅR

Kandidatens navn

I forbindelse med elektronisk innlevering, kommer jeg til å reservere med mot å offentliggjøre mastergradsoppgaven på universitetets nettsider

Forord

Arbeidet med denne studien har vært veldig spennende, lærerikt og samtidig utfordrende til tider. Jeg har til tider vært frustrert og stresset, samtidig har det vært en givende og kjekk prosess. Spesielt når jeg så fremgangen og mestret de utfordringene som oppsto underveis. Før jeg startet på denne studien hadde jeg en tanke over hvordan inkluderingsprosessen på skoler burde gjennomføres, men gjennom forskning og intervjuer ble jeg mer reflektert og bevisst over utfordringer rundt inkluderingsprosessen.

Jeg vil gjerne takke alle som har vært med og bidratt til at jeg har kunne fullføre masteroppgaven min. Jeg vil rette en takk til veilederen min for verdifulle innspill om oppgaven min. En stor takk til familie for tålmodighet, støtte og trøst i de periodene jeg syns var utfordrende, og for den styrken og positiviteten dere ga meg. Takk til venner og kollegaer som har støttet og diskutert sammen med meg. En spesielt stor takk til kjæresten min som har vært tålmodig, gitt meg støtte og ideer når det har vært vanskelig, og som samtidig har utfordret meg til å tenke mer kritisk og utforskende i forhold til konklusjoner og meninger.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til informantene min. Takk for at dere ville dele deres meninger og erfaringer med meg. Det ville ikke blitt en oppgave uten deres historier, og jeg håper at jeg har klart å få frem deres synspunkter på en riktig og god måte.

Hauge i Dalane, 30. august 2020

Gry Anita Urdal

Sammendrag

Tema for denne studien er inkludering av elever med spesielle opplæringsbehov i skolesammenheng. Skolen er en viktig arena for barn og ungdom, og inkludering er et sentralt prinsipp i skolen. Hensikten med studien er å få mer informasjon om hvordan de ansatte på skolen arbeider for å få til en god inkludering av elever som har spesielle opplæringsbehov. For å få denne informasjonen valgte jeg å bruke kvalitativ metode. På bakgrunn av metode valgte jeg å intervju fire informanter fra to ulike skoler i et fylke, informantene hadde ulik kompetanse og erfaringer med inkluderingsarbeidet. Funnene ble drøftet opp mot tre temaer, som er: tverrfaglig samarbeid, klasserom og aktivitet.

Et av de mest sentrale funnene i studien var at det tverrfaglige samarbeidet på skolen kunne ha stor betydning for hvordan inkluderingsprosessen foregikk. De som hadde et godt tverrfaglig samarbeid hadde oftere små uformelle møter i løpet av uken. I løpet av disse møtene kunne de blant annet snakke om håndtering av mulige utfordrende situasjoner og planlegge undervisning. Et annet sentralt funn var at tilstedeværelse i ordinære undervisningstimer ikke automatisk skapte inkludering, spesielt ikke hvis det var lite elevaktivitet og gruppearbeid. I tillegg viste et annet sentralt funn at aktiviteter kunne for mange elever vær en mestringsarena, da det var mange elever som er flinkere på det praktiske enn det teoretiske. Det gjorde at de følte de kunne bidra med noe til fellesskapet, og ble dermed mer inkludert.

Noen av de viktigste konklusjonene i studien var at det er viktig å fokusere på å få et godt tverrfaglig samarbeid mellom lærere og miljøarbeidere. Ved å ha et godt tverrfaglig samarbeid kunne man legge bedre til rette for tilpasninger og gi elevene en større forutsigbarhet i utfordrende situasjoner rundt inkludering. En av de viktigste konklusjonene som kommer frem i studien er at det er viktig å begynne med inkludering der elevene er gode. Er elevene flinke på gruppeferdigheter og fagstoff, da kan man begynne med inkludering i klasserommene. Hvis de derimot er gode på for eksempel idrett og har gode sosiale ferdigheter, da kan man begynne med å ta dem med i aktiviteter og fag som er mer praktiske.

Innholdsfortegnelse

Forord	3
Sammendrag	4
Innholdsfortegnelse	5
1. Innledning	7
1.1 Tema og problemstilling	7
1.2 Tidligere forskning	9
1.3 Studiet sitt formål	11
1.4 Oppgaven sin oppbygning	12
2. Teoretisk fundament	14
2.1 Begrepsavklaring	14
2.1.1 Inkludering	14
2.1.2 Spesielle opplæringsbehov	15
2.1.3 Tilrettelagt opplæring	15
2.1.4 Miljøterapeut (i skolen).....	16
2.2 Teori	16
2.2.1 Eggen – godfot-teorien.....	16
2.2.2 Ainscow og Miles – inkluderingsbegrepet.....	18
2.2.3 Vygotsky – sosiokulturelt læringssyn	20
3. Metode og analyse	23
3.1 Kvalitativ metode	23
3.2 Egen bakgrunn	23
3.3 Forskningsdesign	24
3.3.1 Utvalg og rekruttering	24
3.3.2 Intervjuguide	26
3.3.3 Datainnsamling	27
3.4 Analyseprosessen	28
3.4.1 Hermeneutisk tilnærming	29
3.4.2 Ethiske overveielser	29
3.4.3 Gyldighet og troverdighet	30
4. Presentasjon av funn	32
4.1 Tverrfaglig samarbeid	32
4.2 Samarbeid med elever	37

4.3	Aktivitet.....	41
4.4	Utfordringer.....	47
5.	Drøfting.....	52
5.1	Tverrfaglig samarbeid	52
5.2	Klasserom.....	55
5.3	Aktivitet.....	58
6.	Konklusjon.....	62
6.1	Implikasjoner for praksis	64
7.	Litteraturliste	65
	Vedlegg	69
	Vedlegg A: Informasjonsskriv	70
	Vedlegg B: Samtykkeerklæring	74
	Vedlegg C: Intervjuguide	75
	Vedlegg D: NSD sin vurdering.....	77

1. Innledning

En skole for alle, kan i mange tilfeller ekskludere elever som har spesielle opplæringsbehov. Skolen anses som en viktig arena for å utvikle blant annet selvoppfatning, livskompetanse, dømmekraft og sosialisering (Bakke, Blytt, Fredriksen, & Elvedal, 2016; Gjertsen, Hansen, & Juberg, 2018). I tillegg skal den gi muligheter for tilpasset opplæring og arbeid, men det kan også i mange tilfeller innebære tapsopplevelser, segregering og marginalisering (Berg, 2009, referert til i Gjertsen et al., 2018). Bakke et al., (2016) viser til at gjennom trivsel fremmer man faglig prestasjoner, i tillegg vil også en tydelig klasseledelse virke forebyggende på ekskludering av enkeltelever. Dette vil si at ”elever som strever, trenger forutsigbarhet og tett lærerstøtte. Individuell tilrettelegging, slik som fastsatte timer for gruppevis fagoppfølging og individuelle samtaler for å strukturere skoleaktiviteter er eksempler på dette” (Bakke et al., 2016, s. 169). Hvis skolen skal være en arena for alle, må skolen ha et system som legger til rette for ekstra støtte til noen (Thygesen, Briseid, Tveit, Cameron, & Bobo, 2011, s. 106). Den norske skolen legger stor vekt på oppgaveløsning, og tar i bruk arbeidsformer som kan ekskludere mange elever (Haug, 2011). Det kan påvirke til at man får ”en skule for ordinær opplæring på ei side og spesialundervisning på ei anna” (Haug, 2011, s. 139).

1.1 Tema og problemstilling

Temaet for denne oppgaven er å studere inkludering av barn med spesielle opplæringsbehov på skolen. Etter opplæringsloven (1998) § 5-1 har alle elever rett til spesialundervisning, hvis de ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Opplæringsloven viser også til at en skal prøve tiltak innenfor ordinær undervisning, før en tar i bruk eventuelle tiltak innenfor spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, § 5-4). Barn har gjennom oppveksten mange oppgaver som de skal mestre, noe som gjør at det blant annet er behov for tverrfaglig kompetanse i skolen (Gjertsen et al., 2018, s. 164). Gjertsen et al., (2018, s. 165) viser til at gjennom å samarbeide med barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere på skolen, så kan de være med å styrke skolen sine psykososiale oppgaver.

De bidrar dermed til å dekke barns mangfoldige behov i en skole som skal være for alle og som utgjør en sentral del av det norske velferdssamfunnet. Dermed vil de også kunne

representere et sentralt faglig supplement til lærerens arbeid. (Gjertsen et al., 2018, s. 165).

Hva som ansees å være miljøterapeutens sine arbeidsoppgaver er avhengig av hvem man spør og hvor miljøterapeuten arbeider (Larsen, 2015). Larsen, (2015, s. 17) viser til at miljøterapeutene sine arbeidsoppgaver ofte blir oppfattet som om de skal ta bort "vondtene" og forandre atferden til en annen person. Det er delvis riktig, men han viser videre til at en miljøterapeut ikke kan forandre en person eller fjerne "vondtene" uten at personen selv vil eller kan endre seg. En måte å forstå miljøterapi er at de arbeider med å legge til rette eller organisere slik at den enkelte får mulighet til å gjøre forandringer og utvikle seg (Larsen, 2015, s. 23).

Sosialt arbeid handler om å fremme sosial endring og utvikling, sosialt samhold, myndiggjøring og frigjøring av mennesker. Samtidig er prinsipper om sosiale rettferdigheter, menneskerettigheter, kollektivt ansvar og respekt for mangfoldet sentralt innenfor sosialt arbeid (Fellesorganisasjonen, 2017, s. 3). Madsen (2006), referert til i Sollesnes (2015, s. 206) viser til at det kan være store forskjeller på hva men legger i begrepet sosialpedagogikk. Et syn på begrepet er at det handler om å lære i sosiale situasjoner (Storø, 2010, referert til i Sollesnes, 2015, s. 205). En utfyllende beskrivelse av sosialpedagogikk er:

Social pedagogy focuses on the everyday life of the individual, analyses his or her life situations and creates such changes of social environment so as to help to optimize a personality development, and minimize the discrepancy between an individual and a society. (Kraus & Hoferková, 2016, s. 58).

Opgaven studerer hvordan man kan arbeide for at barn med spesielle opplæringsbehov kan bli inkludert på skolen. Oppgaven og problemstillingen vil være relevant innenfor masteren i sosialt arbeid og sosialpedagogikk da den fokuserer på blant annet hvordan man fremmer sosialt samhold, og hvordan en skal minske forskjellen mellom de med spesielle opplæringsbehov og de som har ordinær undervisning. For at samarbeid og inkludering

mellom elevene skal fungere er man ofte avhengig av et tverrfaglig samarbeid, for at man skal klare å dekke barn sine mangfoldige behov på skolen (Dalen, 2006; Gjertsen et al., 2018; Sollesnes, 2015).

Det finnes mange forskjellige oppgaver og vinklinger innenfor miljøterapi. Det er derfor viktig å avgrense problemstillingen i forhold til størrelsen på temaet. På bakgrunn av dette har jeg valgt problemstillingen: ”Hvordan kan skolen legge til rette for inkludering av barn med spesielle opplæringsbehov?”. Studien ser på elever som går på barneskolen, og som har behov for tilrettelagt opplæring. Jeg vil studere tilrettelegging for inkludering både innenfor det faglige og det sosiale, hvordan elevene inkluderes både i timer og i aktiviteter. Dette gjør jeg ved å se hvordan skolen legger opp til inkludering mellom elever som har spesialundervisning, tilpasset opplæring i ordinære timer og ordinære undervisning.

1.2 Tidligere forskning

Denne oppgaven studerer hvordan man kan arbeide med inkludering på skoler. Studien vil være et kunnskapsbidrag inn i et felt hvor det allerede er noe eksisterende kunnskap. I det følgende kapittelet vil det redegjøres for noe av den relevante forskningen som omhandler inkludering, og en inkluderende skole. Det gjøres for å gi leser en kontekstinnføring og et kunnskapsgrunnlag. En inkluderende skole har lenge vært et mål som skolene i Norge har arbeidet mot, men det er mange måter å arbeide mot dette idealet. Det er forsket mye på inkludering, skole og utdanning, men det er noe begrenset hvor mye det er forsket på de spesifikke metode for å realisere en inkluderende skole (Haug, 2014, s. 40).

Haug har studert mye forskning om inkludering, spesialundervisning og tilrettelagt opplæring, samtidig har han selv gjort mye forskning innenfor dette feltet. Han har forsket både på tilrettelagt opplæring i skolen, inkludering og vært forskningsleder da reform 97 ble evaluert for Norges forskningsråd. Haug skrev blant annet en artikkel hvor han hadde forsket på kvaliteten på læringsmiljøet og inkludering for elever som får spesialundervisning, sammenlignet med elever som har ordinær undervisning (Haug, 2017). Ut fra funnene kommer det frem at elever som har spesialundervisning er generelt mer negativ til skolen enn elever som har ordinær undervisning (Haug, 2017, s. 53). I

forskningen kommer det spesielt frem to funn når det gjaldt engasjement. Det ene funnet er at elever som har spesialundervisning på grunn av atferd skårer lavt på spørsmål om engasjement og trivsel, og jenter skårer spesielt lavt (Haug, 2017, s. 53). Haug (2017, s. 53) viser til at de blant annet trives mindre på skolen, opponerer mer, er mer ensomme og er oftere i konflikt med andre. Det andre funnet innenfor engasjement er at elever som har spesifikke lærevansker er oftere mer positive til skolen enn de som har spesialundervisning på grunn av atferden (Haug, 2017, s. 54).

Innenfor relasjon kommer det frem i studien at de elevene som får spesialundervisning har større utfordringer med relasjonsetablering enn de som har ordinær undervisning. Haug (2017, s. 54) forklarer at elever som har spesialundervisning opplever relasjonen til medelever, både faglig og sosialt, svakere enn de som ikke har spesialundervisning. I tillegg påpeker han at de også opplever en svakere relasjon til lærerne (Haug, 2017, s. 54). Samtidig kommer det frem at elever som har spesifikke lærevansker opplever relasjonen til medelever og lærere like god som elever som ikke har spesialundervisning (Haug, 2017, s. 54). Haug forklarer at disse resultatene kan tyde på at det er mer akseptert at elever har spesifikke lærevansker, og at elever med atferdsvansker oftere blir en større belastning (Haug, 2017, s. 54). Kvaliteten på engasjementet og relasjonen til medelever og lærere har betydning for læringen og det psykososiale læringsmiljøet på skolene (Haug, 2017, s. 55). I artikkelen trekker Haug en konklusjon, ut fra de negative svarene, at elevene som har spesialundervisning ikke har et godt psykososialt miljø hvor helse, trivsel og læring blir fremmet som opplæringslova §9a-1 tilsier er viktig (Haug, 2017, s. 55).

Ainscow har ved flere tilfeller forsket på temaer i forhold til inkluderende utdanning, likestilling og mulige forbedringer av skoler. I artikkelen "Making education for all inclusive: where next?" argumenterer Ainscow og Miles for hvordan sunn fornuft kan være med på å skape en inkluderende utdanning for alle. Selv om artikkelen er fra 2008, anser jeg den og de funnene som blir presentert som fortsatt relevant for nåtidens inkluderingsarbeid på skoler. Grunnen til det er fordi det fortsatt er mye av den samme problematikken og utfordringer som de møtte på da, som fortsatt er tilstede i dagens inkluderingsarbeid. I artikkelen viser til at det innebærer blant annet samarbeid innad og mellom skoler, og nettverksbygging på tvers av grupper. Forskningen i artikkelen er hentet fra deres tidligere

studier og erfaring, i tillegg til UNESCO-lærerutdanningsprosjekt som ble gjennomført i over 80 lang og Case studie material samlet av Enabling Education Network (EENET) (Ainscow & Miles, 2008, s. 15). Ainscow og Miles viser til at det finnes ulike syn på hva som blir lagt i begrepet inkludering, og hvordan man skal arbeide mot en inkluderende skole. De beskriver spesielt fem ulike perspektiver på inkludering, som blir nærmere presentert under teori kapitlet senere i denne oppgaven (Ainscow & Miles, 2008, s. 17). I løpet av artikkelen viser de til flere ulike studier og forskning som sier forskjellige ting om hvordan man skal arbeide for en inkluderende skole.

Noe av det de presenterer i artikkelen er at noen skoler er preget av det de kaller en ”inkluderende kultur”. På disse skolene er de voksne i en viss grad enige om verdier for respekt for forskjeller og på forpliktelsen til å tilby alle elever tilgang til læringsmuligheter (Ainscow & Miles, 2008, s. 27). Ved å ha en slik kultur på skolene viser de til at det kan tyde på en høy grad for samarbeid blant de ansatte og felles problemløsninger, men at det i mange tilfeller ikke fjerner alle uenigheter i praksis (Ainscow & Miles, 2008, s. 27). Samtidig påpeker de at ved å ha en slik kultur innad blant de ansatte kan det forplante seg videre til elevene og foreldre, slik at også de får en større grad av inkluderende kultur seg i mellom (Ainscow & Miles, 2008, s. 27). Ainscow og Miles (2008) påpeker også at ved å eksperimentere med mulige inkluderingsstrategier, og se på alle som en del av disse strategiene kan en forflytte seg i en inkluderende retning. I tillegg kommer det frem at de mener at det kreves god koordinering og en vedvarende innsats fra både lærere og ledere rundt ideen om å forbedre inkluderingen før det kan oppnå endringer hos elever (Ainscow & Miles, 2008, s. 31). I artikkelen trekker Ainscow og Miles frem et avsluttende argument at for å få til en inkluderende kultur på skoler innebærer at man må takle de antatte forutsetninger man ha, som ofte er knyttet opp til enkelte typer elever sine evner og atferd, og utvide disse forestillingene om hva som kan oppnås (Ainscow & Miles, 2008, s. 31).

1.3 Studiet sitt formål

Innenfor sosialfaglig kompetanse er det relevant å ha kunnskap om inkludering, og hvordan man arbeider for det. Utfordringer rundt inkludering kan oppstå på mange forskjellige arenaer. Det kan ofte bli vår oppgave som ”hjelper” å arbeide for å løse de konfliktene som kan oppstå rundt inkludering, uansett om vi arbeider på for eksempel skole, institusjon/bolig

eller i barnevernet. Kunnskap er en forutsetning for at man skal klare å realisere idealene om en inkluderende skole, og for at man skal klare å skape en opplæring som er god og tilpasset barn med spesielle behov (Thygesen et al., 2011, s. 104). Arbeidsmåter, forståelse og kompetanse rundt spesielle opplæringsbehov endrer seg over tid (Dalen, 2006). Det vil si at kunnskap blir utdatert, og det er dermed viktig å oppdatere den med jevne mellomrom.

Ved å tilegne oss ny kunnskap om inkludering- og ekskluderingsprosesser får vi et grunnlag for å klare å arbeide for at skolen skal være et godt sted for alle barn og unge, uansett deres utfordringer (Bakke et al., 2016, s. 167). Ohna mfl. (2003, s.25) referert til i Skogdal, (2014) ”sier at skal en lykkes med inkluderende opplæring, må en anerkjenne at inkludering først og fremst handler om hvordan skoler møter alle elever som unike individer med ulike opplæringsmessige behov” (s.44). Formålet med denne studien er å studere hvordan skoler arbeider for en god inkluderingspraksis. Ved å studere dette er målet å øke kunnskapen om inkluderingsprosessen, samtidig å sette fokus på de utfordringene som kan oppstå ved å ha en skole for alle. Gjennom å øke kunnskapen er håpet at man kan se hvilke arbeidsmetoder som fungerer, og kanskje finne andre måter å arbeide på. For å få en helhetlig forståelse over oppgaven er det viktig å vite hvordan oppgaven sin oppbygging er.

1.4 Oppgaven sin oppbygning

Oppgaven sin struktur er lagt opp til at den skal være mest mulig oversiktlig for leseren. Oppgaven er strukturert med totalt seks kapitler; innledning, teoretisk fundament, metode og analyse, presentasjon av funn, drøfting og konklusjon. Hver av de seks kapitlene har igjen flere underpunkter hvor det beskrives og drøftes ulike temaer.

Kapittel 1, innledning, gir en kort innføring i hva temaet og problemstillingen for studien er. Samtidig blir formålet med studien og tidligere forskning på feltet presentert i det kapitlet. I kapittel 2, teoretisk fundament, blir det teoretiske grunnlaget for studien presentert. Kapitlet inneholder flere relevante begrepsavklaringer for studien, samtidig som det presenterer tre ulike teorier som blir brukt gjennom mye av oppgaven. Teoriene er Eggen sin godfot-teori, Ainscow og Miles sin teori om inkluderingsbegrepet og Vygotsky sin teori om sosiokulturelt læringssyn. Kapittel 3, metode og analyse, tar for seg to viktige

prosesser for studien. I første del av kapittelet blir metoden for studien presentert. Der beskrives og forklares både hvilken metode som er valgt for studien, betydning av egen bakgrunn og det gis en utdypning av forskningsdesignet. Den andre delen av kapittelet blir analyseprosessen presentert. Der presenteres det hvilken tilnærming jeg bruker til oppgaven, hvilke etiske overveielser som er viktige og en beskrivelse av oppgaven sin gyldighet og troverdighet. I kapittel 4, presentasjon av funn, blir funnene fra intervjuene presentert og forklart. De blir delt opp i fire underpunkter: tverrfaglig samarbeid, samarbeid med elev, aktivitet og utfordringer. Deretter blir funnene drøftet og tolket i kapittel 5, drøfting. Kapittelet blir delt opp i tre underpunkter: tverrfaglig samarbeid, klasserom og aktiviteter, for å gjøre det oversiktlig. Funnene blir drøftet opp mot hverandre, i tillegg til at de blir sett opp mot relevant teori og forskning. I kapittel 6, konklusjon, blir det gjort en avsluttende oppsummering og konklusjon i forhold til de funnene som ble gjort i kapittel 4 og 5. Som avslutning på kapittelet vil det bli tatt en vurdering av hvilke implikasjoner funnene vil ha for praksisen.

2. Teoretisk fundament

2.1 Begrepsavklaring

For å kunne diskutere forskjellige aspekter i forhold til problemstillingen, er det viktig å presisere hva jeg legger som innhold i noen sentrale begreper benyttet i oppgaven. Jeg har derfor valgt å presisere begrepene: inkludering, spesielle opplæringsbehov, tilrettelagt opplæring og miljøarbeid.

2.1.1 Inkludering

Begrepet inkludering har ikke en bestemt definisjon, da det kan beskrives og tolkes på forskjellige måter ut ifra hvilket perspektiv man har (Jortveit, 2018, s. 259; Skogdal, 2014, s. 43). Det kan være store forskjeller på hva som ansees å være inkluderende innad i et land og på arbeidsplassen. Hva som blir lagt som innhold i begrepet inkludering, blir ofte ført tilbake til Salamancaerklæringen (Jortveit, 2018, s. 261). I Salamancaerklæringen valgte UNESCO blant annet mål som: økt tilgang til utdanning, skape aktiv deltakelse og at elever på alle utdanningsnivå skulle oppleve suksess, for å skape inkludering (UNESCO, 1994, vist til i Jortveit, 2018, s. 261). For de fleste vil det være naturlig og viktig at skolen skal være for alle (Haug, 2014, s. 6). Problemet er at det som gjentatte ganger skjer når temaet ”en skole for alle” blir tatt opp, er at noen blir utelukket fra begrepet ”alle”, ofte uten at det blir snakket høyt om (Haug, 2014, s. 6).

I mange land blir inkluderende utdanning fremdeles tenkt på som en tilnærming til elever med nedsatt funksjonsevne, men internasjonalt har man fått et bredere perspektiv på hva inkluderende utdanning innebærer (UNESCO, 2001, referert til i Ainscow & Miles, 2008, s. 16). Inkludering og ”en inkluderende skole” handler ikke bare om de elevene som har spesielle opplæringsbehov, men omfatter alle elevene på skolene. Inkluderende utdanning blir sett mer og mer på som en reform som skal støtte opp om mangfold blant elever, og hvor man ønsker mangfoldet velkommen (UNESCO, 2001, vist til i Ainscow & Miles, 2008, s. 16). Som et skolebegrep kan inkludering forklares ved at det ”setter fokus på barns og unges opplevelse av å være anerkjent og verdsatt som likeverdig deltaker” (Befring, 2014, s. 26). Et slikt perspektiv gir skolen utfordringer til å styrke elevene sin selvrespekt,

selvtillit og personlig kompetanse (Befring, 2014, s. 26). Da det finnes ulike måter å forstå inkludering, vil jeg i denne studien ta utgangspunkt i Haug, (2014), sin beskrivelse av inkludering: ”Inkludering handler i bredest mening om at den enkelte elevs deltagelse i skolens felles kultur og læreplanbaserte aktiviteter skal øke, og at ekskludering fra skolekulturen og skolens læreplanbaserte virksomhet skal minimaliseres” (Booth, 1996; Mitchell, 2005, vist til i Haug, 2014, s. 7).

2.1.2 Spesielle opplæringsbehov

Hva som blir ansett som spesielle opplæringsbehov kan variere ut ifra hvilket miljø man er en del av (Norges offentlige utredning (NOU) 2009: 18, 2009, s. 14). I norsk skole kan spesielle opplæringsbehov innebære elever som har for eksempel nedsatt eller redusert funksjonsevne, lærevansker, eller diagnoser som kan gjøre det vanskelig for dem å følge ordinært opplegg. Det finnes ikke noen bestemte kriterier for hva som er et ikke-tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, da det må vurderes ut fra hver enkelt elev (Thygesen et al., 2011, s. 110). Mange elever har små utfordringer, hvor de med litt ekstra hjelp fra assistenter eller lærere klarer å fungere fint sammen med medelever. Andre elever har mer komplekse utfordringer, hvor de trenger mye støtte og egne læreplaner for å komme seg igjennom skolehverdagen.

2.1.3 Tilrettelagt opplæring

Gjennom oppgaven vil begrepene tilrettelagt opplæring, tilpasset opplæring, tilrettelagt undervisning og spesialundervisning bli brukt som synonyme til hverandre. Det er fordi de ulike kildene og litteraturen bruker forskjellige begreper for å besvare relevante spørsmål. Tilrettelagt opplæring kan forklares som ”differensiering både av innhold, arbeidsmåter, materiell, organisering og tidsbruk” (Nordahl & Hausstätter, 2009, vist til i Thygesen et al., 2011, s. 106). Det er i utgangspunktet forskjell mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. Tilpasset opplæring går ut på å tilpasse undervisningen til den enkeltes evne og forutsetninger, samtidig som det opprettholdes et fellesskap til elevene (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det vil si at de ofte får tilpasset opplegg i den ordinære undervisningstimen. Spesialundervisning er en form for tilpasset opplæring som er mer omfattende, og hvor eleven har et enkeltvedtak, som vil si at eleven får en individuell opplæringsplan (IOP) (Utdanningsdirektoratet, 2017).

2.1.4 Miljøterapeut (i skolen)

En miljøterapeut sine arbeidsoppgaver og arbeidsforhold på skoler er varierende, da det er lite kunnskap om hvilke roller og oppgaver en miljøterapeut har (Borg & Lyng, 2019, s. 11). Ansatte, elever og foreldre kan ha forskjellige syn på hva en miljøterapeut sine oppgaver innebærer, og hvor mye de benytter seg av kompetansen en miljøterapeut har. I Meld. St. 19 (2009-2010) ”Tid for læring” vises det til at andre yrkesgrupper kan være med å erstatte eller avlaste lærerne (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 47). For en miljøterapeut vil dette innebære å ha omsorg for enkeltelever, løse konflikter mellom elever og oppfølging av elever med spesielle behov (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 47). Miljøterapeuter er med å gi skolen en bredere kompetanse, i tillegg til at det blir flere voksne til å støtte opp og se elevene. Det kan være med å påvirke til at en lettere fanger opp uønsket atferd blant elever, og kan arbeide aktivt for positive atferdsmønstre (Borg & Lyng, 2019, s. 10).

2.2 Teori

For å kunne drøfte de ulike funnene som blir gjort i studien opp mot problemstillingen, er det viktig å presentere teorier som blir brukt i oppgaven. Jeg har valgt tre teorier som jeg anser som relevant for studien. De tre teoriene er: Eggen sin godfot-teori, Ainscow og Miles sin teori om inkluderingsbegrepet og Vygotsky sin teori om sosiokulturelt læringssyn.

2.2.1 Eggen – godfot-teorien

Nils Arne Eggen var fotball trener for Rosenborg da han presenterte en teori som han kalte godfot-teorien. Han hadde som utgangspunkt å bruke teorien for å skape en vinnerkultur innad i fotballaget sitt. Eggen mente at det var viktig å fokusere på og arbeide videre med de ferdighetene man selv er god på. Samtidig skal man respektere andre sine individuelle ferdigheter og legge til rette for at de skal kunne utvikle dem. Bakgrunnen til dette fokuset var at Eggen mente at et fotballag besto av noen få dyktige individer, som overlevde ved å gjensidig utvikle hverandres presentasjoner (Eggen, 1999, s.207). Eggen (1999) viste til at det er spesielt viktig i et fotballag å utvikle hverandres ferdigheter da man ofte lever av hverandres dyktigheter som er fordelt på laget. Teorien trekker inn Skinner sin

operasjonalisering og på Csikszentihalyi sin flytsonemodell. Samtidig bygger godfot-teorien på to læringsetiske prinsipper som ble brukt i Rosenborg.

Det første prinsippet er: ”Du er god eller dårlig sammen med noen. Det å være dyktig er ingen soloprestasjon” (Eggen, 1999, s. 207). Tanken bak prinsippet er at vi utvikler relasjonelle ferdigheter når man er i en gruppe, og disse ferdighetene kan kun tas i bruk når alle andre i gruppen også tar i bruk sine ferdigheter (Eggen, 1999, s. 207). Når man skal være sammen i en gruppe påpeker Eggen (1999) at man bevisstgjør verdien av de relasjonelle ferdighetene, og at man arbeider for å utvikle dem. I de fleste tilfellene vil de relasjonelle ferdighetene ha større betydning for et godt samarbeid enn hva de individuelle ferdighetene gjør isolert. Et av Rosenborg-postulatene går som følger: ”sett flest mulig av dine medspillere i flest mulige situasjoner som de behersker best mulig, da blir resultatet best mulig” (Eggen, 1999, s. 209).

Det andre prinsippet er: ”Uansett hva vi skal lære og uansett hvilket nivå vi skal lære på, så er læringen mest effektiv når læringsmiljøet tar utgangspunkt i dine plussegenskaper som blir til plussferdigheter” (Eggen, 1999, s. 213). Prinsippet bygger på at man skal få mulighet til å gjøre seg bedre på det man allerede er god på fra før. Samtidig påpeker Eggen (1999, s. 213) at man ikke kun skal øve på de tingene man allerede er god på, men man starter ikke med det vanskeligste først. Grunnen til at man ikke starter med det vanskeligste først er fordi hvis man ikke lykkes, så vil eller tør man etter hvert ikke å prøve på noe nytt (Eggen, 1999, s. 213).

Teorien er en fellesbetegnelse av alt som kommer inn under de to læringsetiske prinsippene, og forteller noe om hvordan man skal vektlegge utviklingen av de komplimentere og relasjonelle ferdighetene våres (Eggen, 1999, s. 223). Ved hjelp av teorien kan man bli i bedre stand til å tåle mulige utfordringer som kan oppstå, gjennom å få likevekt mellom individet sine ferdigheter og gruppen sine utfordringer. Selv om teorien har blitt mest tatt i bruk innenfor fotball, anser jeg den som relevant i forhold til inkludering. Grunnen til dette er fordi innenfor begge arenaene er det viktig å se verdien i andre sine ferdigheter, og samtidig løfte dem frem for å få til et godt samarbeid. Samtidig er det viktig å vær en lagspiller innenfor inkluderingsprosessen. Man må se de positive tingene andre tilbyr,

samtidig som man må huske å tilby noe tilbake. Som Eggen påpeker: ”det er viktig å gå på banen for å være best mulig sjøl! Men det er langt viktigere å gå på banen å gjøre medspillerne gode!” (Eggen, 1999, s. 226).

2.2.2 Ainscow og Miles – inkluderingsbegrepet

Inkludering er et komplekst begrep som kan forstås og beskrives på forskjellige måter (Ainscow et al. referert til i Ainscow & Miles, 2008, s. 17). Hva som blir lagt i begrepet varierer fra land til land, og det finnes ikke bare et perspektiv på inkludering innad i et land, heller ikke innenfor en og samme skole (Booth, 1996; Booth & Ainscow, 1998; Dyson & Millward, 2000, vist til i Ainscow & Miles, 2008, s. 17). Ainscow og Miles har studert og forsket på feltet inkluderende utdanning. I den sammenhengen har de identifisert fem ulike perspektiver på inkludering. Ved hjelp av denne teorien, og de ulike perspektivene, kan man få en dypere forståelse av hva inkludering er og ikke er. Samtidig kan den være med å belyse hvilken forståelse informantene har i forhold til inkluderingsbegrepet.

De fem perspektivene er:

- a) Inclusion concerns with disability and ”special educational needs”;
- b) Inclusion as a response to disciplinary exclusions;
- c) Inclusion as being about all groups vulnerable to exclusion;
- d) Inclusion as the promotion of school for all;
- e) Inclusion as education for all (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006, s. 15; Ainscow & Miles, 2008, s. 17).

Det første perspektivet, å utdanne funksjonshemmede og elever med spesielle behov, handler om at mange har en felles antakelse om at inkludering innebærer opplæring av barn som har funksjonshemninger eller andre særskilte behov (Ainscow & Miles, 2008, s. 17). Ainscow og Miles, (2008), mener at inkludering handler om alle, og ikke bare om de elevene som har funksjonshemninger eller andre særskilte behov. Dermed synes de at dette perspektivet er for begrenset i forhold til hva det bør inneholde.

Det andre perspektivet, å inkludere ekskluderte elever på grunn av disiplinære problemer, innebærer at atferdsproblemer i noen land kommer inn under særskilte behov (Ainscow & Miles, 2008, s. 18). Ainscow og Miles, (2008), forklarer at i mange tilfeller kan lærere være negative når det er snakk om inkludering, fordi de er redde for å måtte ha et høyt antall elever med atferdsproblemer i klassene.

Det tredje perspektivet, å inkludere de sårbare for eksklusjon, har i motsetning til de to forrige punktene et bredere perspektiv på inkludering. I dette perspektivet forstås inkludering som en måte å bekjempe diskriminering og eksklusjon av sårbare elever og grupper (Mittler, 2000, vist til i Ainscow & Miles, 2008, s. 18). Perspektivet kan assosieres med begrepene sosial inklusjon og sosial eksklusjon. Innenfor skolesektoren brukes de to begrepene for å referere til barn som er, eller kan bli, ekskludert fra klasserommet og skolen på grunn av oppførselen sin (Ainscow & Miles, 2008, s. 18).

Det fjerde perspektivet, promotering av en skole for alle, innebærer en utvikling om en skole for alle. Tanken bak en skole for alle er at man får en utdanning som innebærer et sosialt mangfold (Ainscow & Miles, 2008, s. 18). Ainscow og Miles viser til at i Norge handler imidlertid ideen om en skole for alle like mye om å skape en felles norsk identitet som deltakelsen av ulike mennesker. ”In Norway, however, the idea of “the school for all” was as much about creating an independent singular Norwegian identity as it was to do with the participation of people within diverse communities” (Ainscow & Miles, 2008, s. 19).

Det femte perspektivet, utdanning for alle, handler om fremme utdanning for alle. Utdanning for alle har en tendens å bli assosiert med land hvor utdanning hverken er obligatorisk eller gratis (Ainscow & Miles, 2008, s. 19). Ainscow og Miles, (2008), viste til at det finnes et stort antall sårbare og marginaliserte grupper av elever innenfor utdannelsessystemer fra hele verden.

Ainscow og Miles støtter seg på et bredt perspektiv på inkludering hvor det fokuseres på å anerkjenne ulikheter og mangfold, i tillegg til å fremme deltakelse og læring i en skole for alle. Perspektivet har som forutsetning at målet med inkludering er å fjerne ekskludering som en konsekvens av holdninger knyttet til mangfold, rase, sosial klasse, etnisitet, religion, kjønn og evner (Vitello & Mithaug, 1998, referert til i Ainscow & Miles, 2008, s. 16). Ainscow og Miles trekker frem fire konsepter som de syntes er særlig viktig innenfor inkluderende utdanning:

- a) Inkludering omhandler alle barn og unge i skolesystemet;
- b) Det fokuseres på tilstedeværelse, deltakelse og prestasjoner;
- c) Inkludering og ekskludering er knyttet sammen, slik at inklusjon innebærer å aktivt arbeide mot ekskludering;
- d) Inkludering er en prosess som man aldri slutter med (Ainscow & Miles, 2008, s. 20).

De mener dermed at en inkluderende skole er hele tiden i endring, og man har ikke fått en perfekt inkluderende skole. Det blir påpekt at inkludering er en prosess som krever kontinuerlig arbeid og årvåkenhet (Ainscow & Miles, 2008, s. 20).

2.2.3 Vygotsky – sosiokulturelt læringssyn

Gjennom sitt sosiokulturelle læringssyn presenterte Vygotsky en tilnærming til inkluderingsproblematikken, samtidig som han fokuserte på samarbeid for bedre læring. Man kan si at Vygotsky var forut for sin tid, da han var opptatt av inkludering og utfordringene knyttet rundt inkludering, selv om det ikke var et aktuelt tema før flere tiår etter hans død (Kozulin & Gindis, 2007, s. 350). Vygotsky var opptatt av menneskelig bevissthet og hvordan den utvikler seg gjennom høyere psykologiske prosesser (Bråten, 1996, s. 21). Gjennom sitt arbeid antydet Vygotsky at den største utfordringer med en funksjonshemning ikke var de mulige sensoriske eller nevrologiske svekkelsene, men den sosiale påvirkningen funksjonshemningen kunne ha (Vygotsky, 1983, s. 102, referert til i Kozulin & Gindis, 2007, s. 335).

Som grunnlag for teorien om mennesket sin utvikling fokuserte Vygotsky på forholdet mellom menneske og kultur, både i forhold til utvikling på individplan og på samfunnsplan (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s. 124). For å forstå det unike ved et menneske hevdet

Vygotsky at man måtte se en person, og dens familie, sin historiske komponent og personen sin sosiale dimensjon. Vygotsky forklarte den historiske komponenten som: "Throughout his life, his work and his behavior draws broadly on the experience of former generations, which is not transmitted at birth from father to son" (Vygotsky, 1979, s.13 referert til i Bråten, 1996, s. 21). Det sosiale aspektet kan forstås som at man gjennom egne handlinger og kommunikasjon med andre om deres erfaringer, tar til seg og øker forrådet av erfaringer (Bråten, 1996, s. 21).

Vygotsky mente at barnet, allerede fra fødselen, må forstås som et sosialt og kollektivt vesen. Da, etter hans mening, et barn sin utvikling som individ, skjer når det samhandler med omgivelsene som en del av det kollektive og kulturelle fellesskap (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s. 124). I tillegg skilte Vygotsky mellom biologisk- og kulturelt betinget utvikling, hvor det var den kulturelt betinget utviklingen som hadde påvirkning på utviklingen av høyere mentale prosesser (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s. 124). Samtidig påpekte han at utviklingen ikke kan forstås isolert fra miljøet og de samfunnsmessige betingelsene barnet lever under, men at det må forstås som en del av barnet sin sosiokulturelle utvikling (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s. 124). Gjennom sin teori fokuserte Vygotsky på utvikling og undervisning, og brukte begrepene: den proksimale sonen, mediering og dialog til å forklare teorien.

Gjennom den proksimale sonen, også kjent som den nærmeste utviklingssonen, blir forståelsen av barnet sin psykologiske- og sosiokulturelle utvikling knyttet til sosial samhandling (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s. 125). For å forstå et barn sin kompetanse må man studere både det aktuelle utviklingsnivået barnet er på, men også det potensielle utviklingsnivået barnet har (Vygotsky, 1978, vist til i Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s. 125). Det aktuelle utviklingsnivået barnet er på er en konsekvens av de kognitive prosessene som barnet allerede har hatt. Det potensielle utviklingsnivået er et nivå som er innenfor rekkevidde for barnet, hvor det under bestemte omstendigheter kan nå. Samarbeid og samhandling med personer som er mer kompetente enn seg selv kan ha en avgjørende betydning om man når opp til det potensielle utviklingsnivået (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s. 125; Kozulin & Gindis, 2007, s. 354).

Sosial mediering handler om hvilke påvirkninger mennesker har på hverandre (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s. 126). Gjennom den sosiale samhandlingen overføres strategier og erfaringer fra den voksne til barnet. Disse strategiene og erfaringene blir internalisert og barnet kan senere ta i bruk dem i nye sammenhenger (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s. 127). Vygotsky sa at ”det barnet kan gjøre i samarbeid med noen i dag, kan det klare alene i morgen” (Vygotskij, 2001, s. 167). Sandvik (2011, s. 26) påpeker at en lærer sin rolle som ekspert og hvordan han opptrer i den rollen, har en avgjørende påvirkning for hvordan utviklingen er hos barnet.

Vygotsky var opptatt av hvordan det sosiale påvirker oss som mennesker og hvordan man tilegner seg kunnskap. Han mente at den beste læringen skjer gjennom dialog, samarbeid og ved å se barnet sine styrker og muligheter (Vygotskij, 2001, s. 167). Vygotsky argumenterte for at den eneste gode formen for undervisning er når noen går foran utviklingen og trekker andre med seg (Vygotskij, 2001, s. 167). Ved å gjøre dette fokuserer man på kunnskap og funksjoner som er i ferd å utvikle seg, og ikke på de som allerede er ferdig utviklet. Utviklingen skjer blant annet gjennom å forklare, informere, samarbeide og imitere (Bråten & Thurmann-Moe, 1996; Vygotskij, 2001). Den proksimale sonen, mediering og dialog er knyttet opp mot hverandre, og er alle viktige for en positiv utvikling hos mennesket.

I neste kapittel går jeg igjennom metode og analyseprosessen. Der forklarer jeg hvordan jeg har gått frem for å finne ut hvordan de ulike skolene arbeider for inkludering av elever med spesielle utviklingsbehov.

3. Metode og analyse

Denne masteren har fokusert på hvordan skoler kan arbeide for en god inkluderingspraksis. Jeg valgte derfor kvalitativ metode for å besvare problemstillingen. For at andre skal forstå prosessen og resultatet er det viktig å beskrive metodiske fremgangsmåter som ble benyttet i studien (Dalland, 2019). Jeg redegjør derfor først for hva kvalitativ metode er, for så å se på hvordan min egen bakgrunn kan ha påvirket meg som forsker. Deretter beskriver jeg forskningsdesignet, hvor utvalg og rekruttering, datainnsamlingen og intervjuguiden blir presentert. Etterpå beskriver jeg analyseprosessen. Der starter jeg med å beskrive prosessen rundt analyseringen av innsamlet empiri. Deretter presenterer jeg det vitenskapsteoretiske grunnlaget, hvilke etiske overveielser som ble tatt hensyn til, og avslutter med å se på studiets gyldighet og troverdighet.

3.1 Kvalitativ metode

Det finnes ulike metodiske innfallsvinkler for å undersøke et fenomen. For å kunne belyse min problemstilling, valgte jeg å bruke kvalitativ metode. Denzin & Lincoln, (2018) vist til i Thagaard, (2018, s. 15) forklarer begrepet kvalitativ ved å fremheve at det innebærer prosesser og meninger som ikke kan måles ved hjelp av frekvens eller kvantitet. Kvalitativ metode fokuserer på arbeid som skjer i feltet, og hvor relasjonen mellom kilde og forsker kan bli preget av nærhet og sensitivitet (Thagaard, 2018, s. 16). Jeg valgte kvalitativ metode fordi jeg ville intervju personer for å kunne besvare min problemstilling. Ved å gjennomføre intervju fikk jeg muligheten til å få førstehåndsinformasjon om inkluderingsprosessene på skolen, av de som arbeider med det.

3.2 Egen bakgrunn

Min tilknytning og erfaring i forhold til oppgaven sitt tema kan ha påvirkning på meg som forsker, og jeg vurderer det derfor som relevant for leseren å ha litt kunnskap om min bakgrunn. Jeg er utdannet barnevernspedagog, og arbeider på bolig for funksjonshemmede. En del av arbeidet er å følge et barn på skolen, hvor det får spesialundervisning. I tillegg har jeg tidligere arbeidet på en skole på avdeling for tilrettelagt opplæring (ATO). Det har vært fokus på begge arbeidsplassene hvordan elevene blir inkludert i fellesskapet, både av lærere og av medelever. Min erfaring er at det er veldig varierende hvor mye kunnskap både

voksne og unge har om barn som har spesielle opplæringsbehov. Det gjelder både hvordan en skal inkludere dem best mulig på deres premisser, og hva det innebærer å ha spesielle opplæringsbehov. Jeg ønsker å studere inkluderingsprosessen for å øke kunnskapen, og få mer forståelse rundt praksisen av det.

3.3 Forskningsdesign

Et forskningsdesign innebærer beskrivelser av valg av metode, fenomenet, utvalget og hvordan analysen fremgår (Thagaard, 2018, s. 45). Gjennom et forskningsdesign får man oversikt over hvordan man har valgt å gjennomføre studiet (Thagaard, 2018). Innenfor kvalitativ metode valgte jeg å bruke en induktiv tilnærming til studien. Ved en slik tilnærming studerte jeg de enkelte informantene sine påstander for så å kunne si noe generelt om det jeg studerte, ved hjelp av teori som kan forklare deres påstander. Som forsker vil man da ikke ha mange teorier før man tilnærmer seg temaet, men gjennom deltakerne sine erfaringer og handlinger utvikle koder som forklarer disse erfaringene (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 224; Thagaard, 2018, s. 153). Gjennom informantene sine erfaringer fikk jeg en mer generell forståelse over hvordan skoler i Norge kan arbeide med inkludering.

3.3.1 Utvalg og rekruttering

Jeg valgte å ta i bruk et strategisk utvalg av informanter, fordi jeg ønsket informanter med bestemte egenskaper som kunne hjelpe å belyse den aktuelle problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 56). På bakgrunn av dette valgte jeg å intervjuere lærere og miljøterapeuter fra ulike barneskoler hvor de arbeider med barn som har spesielle opplæringsbehov. Grunnen til at jeg valgte ansatte i disse stillingene er fordi både lærere og miljøterapeuter arbeider tett på elever med inkludering. Samtidig kan det belyse forskjellige arbeidsmetoder og tanker rundt inkludering når de har ulik utdanning. Ekskludering og mobbing starter allerede på barneskolen, og i mange tilfeller kan det være vanskelig å si ifra om det (Helgeland & Lund, 2018). På bakgrunn av dette mener jeg at arbeidet for en inkluderende skole starter allerede på barneskolen, og valgte derfor å intervjuere lærere og miljøterapeuter som arbeider på barneskoler. I utgangspunktet var det også to inklusjonskriterier at informantene skulle ha arbeidet i to år, og at alle skolene skulle være i Stavanger kommune. Dette ble utfordrende å gjennomføre på bakgrunn av antall skoler og personer som var villige til å delta. På grunn av det ble området utvidet til barneskoler i Rogaland fylke, og antall år i arbeid ble fjernet.

Jeg kontaktet flere skoler i Stavanger kommune ved å sende mail til rektorene ved disse skolene. I mailen beskrev jeg studien min, og spurte om noen på deres skole kunne vær aktuelle deltakere til studien. Jeg fikk noen henvendelser tilbake hvor jeg fikk mailen til noe aktuelle deltakere, slik at jeg kunne ta direkte kontakt med dem. I likhet med rektorene beskrev jeg også studien min til de potensielle informantene, i tillegg til at de fikk et eget informasjonsskriv med mer utfyllende informasjon (*vedlegg A – Informasjonsskriv*). Dessverre var det flere skoler som ikke kunne eller ville delta i studien på bakgrunn av ulike begrunnelser. I tillegg var det et par skoler som trakk seg før intervjuene kunne bli gjennomført, av ulike grunner. Dette medførte at jeg tok kontakt med andre skoler utenfor Stavanger kommune, men som ligger i Rogaland fylke.

Siden analyseprosessen er både tid- og ressurskrevende, er det viktig at antall deltakere ikke er større enn hva det er mulig å gjennomføre (Thagaard, 2018, s. 59). Siden noen trakk seg rett før intervjuene skulle bli gjennomført, satte både tid og ressurser begrensinger for størrelsen på utvalget mitt. I utgangspunktet skulle jeg ha seks informanter, men måtte stoppe med fire informanter da det ble for tidskrevende å prøve å få med flere. Ved å bare ha fire informanter kan det påvirke studiens helhet og resultater. For å bevare informantene sin anonymitet måtte jeg gjøre endringer på hvordan jeg presenterte informantene og hvordan jeg drøftet funnene. I stedet for å presentere informantene som miljøterapeut 1, 2 og 3, og lærer A, B og C, ble de presentert som informant 1, 2, 3 og 4. Det påvirket studiet sitt drøftingskapittel da jeg ikke kunne drøfte eventuelle forskjeller mellom miljøterapeuter og lærere da det kunne være avslørende.

Utfordringen med å ha deltakere som er tilgjengelige for forskning er at det kan bli et skjevt utvalg (Thagaard, 2018, s. 57). En utfordring med å ha en liten gruppe deltakere kan være at bare personer med høyere utdanning blir representert. Personer med høyere utdanning er ofte raskere til å delta i forskning, da de kan vær mer fortrolige med forskning og vante med å reflektere rundt sin egen livssituasjon allerede fra studieperioden (Thagaard, 2018, s. 57). Thagaard (2018, s. 57) forklarer i tillegg at personer som er villige til å delta i forskning kan, i større grad enn andre, føle at de mestrer den livssituasjonen de er i og dermed ikke har problemer med å bli forsket på. Et slikt utvalg kan føre til at forskningen bare belyser

hvordan situasjoner blir mestret, og ikke redegjør for de konfliktene og utfordringene som kan oppstå rundt temaet som blir forsket på (Thagaard, 2018, s. 57).

3.3.2 Intervjuguide

Gjennom en intervjuguide får man hjelp til å huske de temaene som man ønsker å ta opp, samtidig som utarbeidingen av den forbereder deg både faglig og mentalt til intervjuet (Dalland, 2019, s. 78). I forberedelsene før intervjuene startet jeg med å skrive ned alle mulige aktuelle spørsmål som jeg kom på. Deretter så jeg igjennom dem, og valgt ut de spørsmålene som var aktuelle i forhold til noen kategorier jeg ville studere for å belyse problemstillingen. Jeg diskuterte etterpå med veileder om formuleringen på spørsmålene, kategoriene og antall spørsmål som var aktuelle, hvor jeg deretter gjorde litt endringer på intervjuguiden (*vedlegg C – intervjuguide*). I tillegg til å diskutere spørsmålene med veileder, valgte jeg også å diskutere problemstilling og spørsmål med en kollega. Hun arbeider som miljøterapeut på en ungdomsskole, og har også erfaring som miljøterapeut på barneskole og videregående.

For å belyse problemstillingen valgte jeg å benytte en semi-strukturert intervjuguide. Det vil si at jeg hadde noen åpne spørsmål jeg skulle stille, men at det i gjennom samtalen med informantene kunne oppstå andre relevante spørsmål (Dalland, 2010, s. 150; Kvale & Brinkmann, 2018, s. 46). Ved å ha en semi-strukturert intervjuguide ønsket jeg å få beskrivelser og opplevelser av informantene sine egne opplevelser av fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 46). Jeg valgte å ha totalt seks åpne spørsmål innenfor kategoriene: omfang, utfordringer, aktiviteter, tverrfaglig samarbeid og elevens samarbeid. Et eksempel på et spørsmål som jeg stilte var: *”kan du fortelle om samarbeidet mellom lærerne og miljøterapeutene?”*. Innenfor de ulike kategoriene hadde jeg skrevet opp mulig tilleggsspørsmål som jeg kunne stille, hvis informantene ikke hadde snakket om det. Grunnen til at jeg valgte disse fem kategoriene var for å prøve å dekke flest mulige vinklinger innenfor arbeidet med inkludering.

3.3.3 Datainnsamling

”Forholdene rundt intervjuet kan betyr mye for kvaliteten på samtalen” (Dalland, 2019, s. 81). Alle intervjuene ble gjennomført på skolen informantene arbeidet på, de valgte selv rom som var ledige slik at vi ikke skulle bli avbrutt. Ved å ha intervjuene på skolene ga det dem en trygghet, i tillegg til at det var enklest for dem å gjennomføre intervjuene i deres arbeidstid. Hvordan vi samarbeider med informantene, og vår forståelse av fenomenet vi studerer er med å påvirke oss hvordan vi utvikler data (Thagaard, 2018, s. 45)

Jeg startet intervjuene med å fortelle litt om meg selv, studien og hvordan jeg la opp spørsmålene. Grunnen til det var for å vær sikker på at de forsto hva de deltok i. I informasjonsskrivet de hadde fått på forhånd stod det at de kunne trekke seg når de ville. For å vær sikker på at de var klar over det, ble de igjen informert at de kunne trekke seg når som helst i prosessen, dersom det var ønskelig (Dalland, 2019, s. 82). Jeg spurte deretter om jeg kunne ta lydopptak av intervjuet, noe de hadde fått beskjed om at jeg ville i informasjonsskrivet. Til slutt, før jeg startet intervjuet, skrev alle under på en samtykkeerklæring (*vedlegg B – samtykkeerklæring*).

Jeg brukte intervjuguiden som en mal og sjekkliste gjennom hele intervjuet, i tillegg tok jeg i bruk noen av tilleggsspørsmålene som jeg hadde skrevet ned. I løpet av intervjuet forsøkte jeg å gi positiv respons på det de snakket om, ved å blant annet stille oppfølgingsspørsmål på det informantene sa (Thagaard, 2018). Jeg prøvde å unngå å stille for ledende spørsmål, og gi dem nok tid til å tenke og svare på spørsmålene. Noen av informantene snakket mye om og rundt spørsmålene mine, mens noen svarte litt kortere og mer konkret på det jeg stilte spørsmål om. I totalen svarte alle informantene godt og utfyllende på de fleste spørsmålene, og intervjuene varte fra 35 til 55 minutter. Jeg avsluttet intervjuet med et spørsmål om det var noe de ville tilføre eller si utenom det vi hadde snakket om. Det ga dem muligheten til å utdype det de hadde snakket om, påpeke noe de synes var viktig, eller belyse noe jeg ikke hadde tenkt på. Etter lydopptaket ble avsluttet snakket jeg litt fritt med informantene, og takket til slutt for at de ville delta i min studie.

3.4 Analyseprosessen

Allerede etter hvert intervju startet jeg på analysen. Etter intervjuene skrev jeg ned en beskrivelse av omgivelsene, kroppsspråket til informantene, ord og uttrykk som ble brukt mye, i tillegg til generelle tanker om intervjuet og hva som hadde blitt sagt. Dette var for å være sikker på at jeg fikk ned inntrykk og tanker når det var ferskt i minnet, i tillegg til at jeg da fikk mulighet til å ta det frem igjen når det var hensiktsmessig (Dalland, 2019, s. 86). Jeg begynte med å transkribere intervjuene fortløpende etter de var gjennomført. Samtidig ble jeg mer oppmerksom på ord og uttrykk informantene brukte i løpet av intervjuet, og oppdaterte notatene jeg hadde skrevet etter intervjuet underveis i transkriberingen. Etter intervjuene var blitt transkribert, kodet jeg dem i dataprogrammet NVivo som brukes til å organisere kvalitativ data.

For å kunne tolke den innsamlede dataen brukte jeg en temasentrert tilnærming. Det innebærer at jeg studerte utvalgte temaer ved å analysere informasjonen fra hver av informantene (Thagaard, 2018, s. 176). Informasjonen jeg fikk fra informantene var dermed med og ga en forståelse av de temaene jeg undersøkte. Jeg valgte å sette svarene fra informantene inn i ulike kategorier som var basert på temaene i intervjuguiden. I tillegg til at noen av svarene ble plassert i underkategorier for å gjøre informasjonen mest mulig systematisk og oversiktlig. En utfordring med temasentrert tilnærming er at den har blitt kritisert for å kunne ta informasjon om enkelte temaer ut av konteksten det var en del av (Thagaard, 2018, s. 177). For å prøve å unngå det var det viktig for meg å ikke ta et utdrag ut av sammenhengen det ble snakket om i, og at det skulle være en helhetlig forståelse rundt alle utdragene. Samtidig var det viktig at beskrivelsene og utdragene ikke skulle være for gjenkjennelige. Dette var for å beskytte informantene sin anonymitet, da for mye av utdraget i sin helhet kan gjøre informantene gjenkjennelig for andre (Thagaard, 2018, s. 180).

Før innsamlingen av data ble gjennomført sendte jeg søknad til Norsk senter for Forskningsdata (NSD). Gjennom dialog med NSD gjorde jeg endringer etter deres anbefalinger, og fikk deretter godkjenning på at personopplysninger i prosjektet var i samsvar med personlovgivningen (*vedlegg D – NSD sin vurdering*). I forhold til innsamling, anonymisering, oppbevaring og sletting av data fulgte jeg anbefalingene til NSD. Lydopptakene ble overført til en datamaskin med passordbeskyttelse, og slettet fra

mobiltelefonen. Etter transkriberingen var gjennomført ble også lydopptakene slettet fra datamaskinen. Når jeg transkriberte kalte jeg meg selv for ”F” og informantene for ”LM”. I tillegg valgte jeg å gjøre om dialekten på alle intervjuene til bokmål når jeg transkriberte for å bevare anonymiteten til informantene.

3.4.1 Hermeneutisk tilnærming

I studien benyttet jeg meg av en hermeneutisk tilnærming. Hermeneutikk handler om forståelse og fortolkning av tekster (Kvale & Brinkmann, 2018; Thagaard, 2018). Innenfor hermeneutisk tilnærming er et viktig prinsipp at et fenomen kan kun forstås ut ifra den sammenhengen det studeres i, som vil si at vi forstår deler av et fenomen i lys av helheten det er en del av (Thagaard, 2018, s. 37). Ved å studere mennesker, og hvordan de uttrykker seg og opplever ulike fenomener, kan man få en forståelse av livserfaringer som kan være felles for mennesker (Thomassen, 2011, s. 160). Denne felles forståelsen av livserfaringer kan være med å fortelle oss noe om et fenomen eller om ulike kulturuttrykk. Gjennom studien har jeg fortolket meningsinnholdet i intervjueteksten. I hermeneutikken fremheves det at det ikke bare finnes en sannhet, men at det finnes ulike måter å tolke en tekst på (Thagaard, 2018, s. 37; Thomassen, 2011, s. 166). Det betyr at hvordan jeg har tolket meningsinnholdet, er ikke nødvendigvis likt i forhold til hvordan en annen kunne ha tolket det.

3.4.2 Ethiske overveielser

I løpet av en forskningsprosess er det flere etiske refleksjoner man må være bevisst på, og må vurdere (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). I tillegg til å være i kontakt med NSD angående personopplysninger, har jeg også underveis i studien fulgt de nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH) sine retningslinjer. Retningslinjene veileder blant annet om menneskeverd, samtykke, informasjonsplikt og konfidensialitet. De forskningsetiske retningslinjene skal være rådgivende og veiledende, og gir forskningssamfunnet noen konkrete normer og verdier som er viktige (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016, s. 5). Kvale & Brinkmann (2018, s. 110) viser til at informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle kan være relevant å bruke når man skal se på den etiske praksisen i et prosjekt.

Informert samtykke vil si at informantene får god informasjon om hva formålet med studien er og mulige fordeler og ulemper ved deltakelse. I tillegg til at det er frivillig deltakelse med mulighet for å trekke seg når som helst i prosessen (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 104). Informantene i denne studie fikk informasjonsskriv før møtet, i tillegg til litt informasjon før intervjuet startet, og alle skrev under på samtykkeerklæring før intervjuet ble gjennomført. Fortrolighet, eller konfidensialitet, innebærer at innhentet data ikke skal avsløre hvem informantene er, og at det er en enighet om hva dataen skal bli brukt til (Kvaiser, 2012, referert til i Kvale & Brinkmann, 2018, s. 106). Konfidensialiteten ble overholdt ved at lydopptak ble slettet etter transkribering, navn ble fjernet og at transkriberingen ble skrevet på bokmål. I tillegg fikk alle informantene informasjon om hva dataen kom til å bli brukt til, og når det ville bli slettet.

Jeg gjorde etiske vurderinger i forhold til hvilke konsekvenser det kunne vær for potensielle informanter om de deltok i studien. Konsekvenser kan omhandle både potensielle skader informantene kan få av deltakelsen og fordeler ved deltakelse (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 107). I en studie er det viktig at risikoen for negative konsekvenser skal vær lavest mulig (Guidelines, 1992, referert til i Kvale & Brinkmann, 2018, s. 107). Kvale & Brinkmann (2018) viser til at forskerens integritet er ”avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning” (s.108). Jeg vurderte hvordan jeg skulle forholde meg til informantene både før, under og etter intervjuet for å prøve å unngå å påvirke deres svar. I tillegg var jeg oppmerksom på hvordan jeg stilte spørsmålene. Hvordan jeg legger frem funnene er også viktig. Jeg prøver å legge frem funn så nøyaktig og representativ som mulig, samtidig som resultatene skal kunne bli kontrollert og at jeg viser til hvordan jeg har fått disse funnene.

3.4.3 Gyldighet og troverdighet

For at andre skal kunne vurdere påliteligheten av arbeidet som er lagt i studien må man gjør rede for hvordan innsamlingen av data gikk for seg og om resultatet kan ha blitt påvirket av feilkilder (Dalland, 2019, s. 55). Gjennom dette kapitlet har jeg gjort rede for studien sin metode og analyseprosess, dette er for å sikre studien sin gyldighet og troverdighet. I tillegg har jeg forsøkt å sikre gyldigheten og troverdigheten til studien ved å stille oppfølgingsspørsmål under intervjuene for å forsikre meg at jeg har forstått informantene.

Jeg har fått veileder og andre til å lese gjennom studien for så å kunne diskutere analyse og fortolkning, i tillegg til at jeg støtter meg på tidligere forskning og teorier fra erfarne forskere og teoretikere.

Gyldighet, også kjent som validitet, handler om hvor gyldige eller sanne resultatene er og hvordan jeg har tolket dem (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 276; Thagaard, 2018, s. 181). Ved å ha annen forskning og teori ved siden av studien, er man med på å styrke gyldigheten til studien. I tillegg var det viktig at jeg var kritisk og stilte spørsmål til de tolkningene jeg har gjort, i forhold til hvordan virkeligheten viste seg (Thagaard, 2018, s. 189). Troverdighet, også kjent som reliabilitet, knyttes opp mot forskningen i studien. For å styrke troverdigheten blir det stilt spørsmål om forskningen har blitt utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2018, s. 187). I tillegg stilles det spørsmål om hvorvidt resultatet hadde blitt det samme om man hadde gjennomført studien på et senere tidspunkt av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 276). For å styrke troverdigheten har jeg beskrevet metode og analyseprosessen i dette kapittelet. I tillegg har jeg presentert funn og hvordan jeg tolker dem, i kapittelet som kommer.

4. Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil det gjøres rede for hvilke funn jeg har kommet frem til basert på de fire intervjuene som ble gjennomført, og hvordan jeg har fortolket dem. For å få en ryddig oppsummering av funnene, blir de presentert i kategorier innenfor temaet. Kategoriene er: tverrfaglig samarbeid, samarbeid med eleven, aktiviteter og utfordringer. I tillegg så jeg også på omfanget av elever med spesielle opplæringsbehov på skolene, og hvor mange og hvilke utfordringer informantene arbeidet med. Dette var for å få en forståelse av hva de arbeidet med, og hvilken rolle de hadde i forhold til elevene. På bakgrunn av anonymiteten har jeg valgt å presentere informantene som informant 1, 2, 3 og 4. Sitatene blir fremhevet med anførselstegn: ””, kursiv tekst og innrykk fra annen tekst. Samtidig vil anførselstegn i sitatet gi uttrykk for spørsmål eller kommentarer informantene har fått eller hatt i kommunikasjon med elever/voksne. I tillegg vil parentes: (), i sitatet vise til en beskrivelse av noe informanten viste meg.

4.1 Tverrfaglig samarbeid

Som tidligere nevnt påpekte Ainscow & Miles (2008) at inkludering omhandler alle barn og unge på en skole, og er en prosess som krever kontinuerlig arbeid fra alle i skolesystemet. For å klare det mener jeg at det er viktig med tverrfaglig samarbeid for å kunne klare å møte elevene på det nivået og behovet de har.

Alle informantene var positive til det tverrfaglige samarbeidet, men de hadde noen ulike erfaringer i forhold til hvor velfungerende det kunne være. Det var varierende hvor mange møter informantene hadde på tvers av de ulike yrkesgruppene på skolen. De ulike skolene hadde ulik praksis over hvor mange faste møter det skulle være i løpet av en måned. I tillegg varierte det i forhold til hvilket ansvar de ulike informantene hadde. En av informantene viste til at de hadde en halvtime i uken hvor miljøterapeutene og lærerne for trinnet møtes og snakket om aktuelle hendelser. Informant 1 viser også til en halvtime i uken, men viser videre til at teamet han er en del av, har en time i uken hvor de treffes.

”Vi har en time i uken, hvor vi går igjennom nye opplæringsplaner, nye tiltak og evaluerer gamle tiltak som vi har. I tillegg komme til enighet om hvordan vi håndterer

forskjellige utfordringer, og hvis vi spør så får vi tid til å veilede hverandre en til en, mens vi arbeider med eleven...”

En av informantene hadde mer ansvar på skolen i forhold til de andre, og hadde dermed flere faste møter med ulike team og instanser. Hun viste blant annet til faste møter med foreldre, lærere, spesialpedagogisk team, atferdsteam, atferdstøtteteam, rektor og helsesøster. Informant 4 snakket om faste ansvarsgruppemøter, og eventuelle faste samarbeidsmøter mellom skole og hjem.

”Vi har faste ansvarsgruppemøter ... som regel et møte på start av et skoleår og på slutten av et skoleår. Der man får samtalen med PPT, foreldre, lærere og eventuelt andre instanser som er inne i bildet da.”

Videre uttalte informant 4:

”... så kan man jo også ha samarbeidsmøter med skole og hjem, og av og til PPT hvis de ønsker. Så med noen elever så har det vært så pass mange store utfordringer, da på flere plan, at det har vært nødvendig, og da ser man det egentlig litt an ut over skoleåret ... så i noen tilfeller så har vi så og si samarbeidsmøter hver måned, og andre ganger er det ikke behov for samarbeidsmøte ...”

Tre av informantene forklarte at i tillegg til de faste møtene, ble det lagt til rette for møter hvis det skjedde spesielle hendelser eller utfordrende situasjoner. I tillegg uttalte to av informantene seg om at det ble en del uformelle møter mellom lærere, miljøterapeuter og andre ansatte i løpet av en skoledag.

Informant 2 uttalte:

”... så har jeg ganske mange uformelle møter i ganger, trapper og diverse. ... Av og til kan det virke som om jeg har veldig lange matpauser, men halve matpausen er jo fag, fordi da er jo du der, så ser de deg, så da kan de på en måte spør.”

Informant 4 uttalte:

”ellers blir det jo mer de her møtene med lærerne på lærerrommet, den samtalen der. ... Det er jo de som er viktige for å holde en god struktur rundt eleven da, for å ha oversikt og kontrollen over hva som skjer.”

Informantene hadde ulike erfaringer i forhold til tilpasset undervisning og det tverrfaglige samarbeidet. I tillegg var det varierende hvor mye spesialundervisning og ordinær undervisning elevene hadde. Informant 3 snakket om at elevene med spesielle opplæringsbehov som hadde et tilpasset opplegg i den ordinære timen, av og til ble glemt av noen lærere. Samtidig påpekte hun at mange lærere er gode til å se elevene i klasserommet.

Informant 3 uttalte:

”Jeg føler sånn helt ærlig at det er noen som er sånn ”ja, nei, de er ikke våre elever”, at de blir glemt et par ganger når det kommer til utdeling av ark, passordutgivning og de greiene der ... Men de ser dem i klassen, og peker på dem når de rekker opp hånden. Det er veldig kjekt. Så de er med som en klasse.”

En annen informant syntes derimot at lærerne var fantastiske til å tilpasse opplegget, i forhold til den enkelte eleven og dens behov. I tillegg viste hun til mye skjult tilrettelegging som andre i klassen ikke var klar over.

Informant 2 forklarte ved å vise med et eksempel:

”Det kan være for eksempel at de legger pennalet slikt, (liggende loddrett på pulten), hvis de vil at man skal spør dem hvordan de har hatt det, og legger det slikt, (liggende vannrett på pulten), hvis alt er fint.”

En av informantene fortalte at han synes lærerne var villige til å tilpasse timene sine til en viss grad. I mange tilfeller viste han til at det ofte ble inngått kompromisser, slik at både lærerne og miljøterapeuten eller sosialpedagogen gjorde litt endringer. Informanten fortalte videre at han synes det er en del av det vanskelige med jobben. En annen informant syntes det var varierende hvor åpne lærere var til å tilpasse timene, og sammenlignet at det var like store forskjeller på det som det er på elevenes behov.

Informanten uttalte videre:

”Noen ytterst få ganger så merker jeg jo at lærerne kanskje kan syntes at det er utfordrende å legge til rette, og vet kanskje ikke hvordan de skal legge til rette i forhold til de utfordringene elevene har”

Samtidig påpekte han at de fleste var åpne for å lage et tilpasset opplegg, men at det er mange faktorer som påvirker muligheten til å følge elevene opp.

Informanten forklarte:

”... de aller fleste er på en måte veldig klar for å legge til rette for et eget opplegg. Det er klart det går jo mye på bemanning i klasserommet og klassemiljø, det er veldig store forskjeller på klasser og hvordan klassemiljøet er. Så det påvirker også evnen eller muligheten til å følge opp en elev med et eget opplegg”.

To av informantene på den ene skolen forklarte at de prøvde å ha elevene mest mulig inne i klasserommene med de andre elevene, men at man må se an den enkelte sine behov. En av informantene forklarte at ved for eksempel intensive øvinger på lyder må man ofte være en-til-en, men at det er mye som kan bli gjort i felles klasse. Hun viste også til at mange elever har IOP og dermed har krav på x antall en-til-en timer, gruppetimer og lignende, men at man samtidig må se den enkelte sine behov.

Informanten uttalte:

”... det er ikke alltid at de med spesielle behov i klassen, passer i en gruppe. Så da må en jo kanskje ta en-til-en, ti minutter og så inn igjen. Men det å ha timer alene med spesial undervisning er det ikke mye av lenger, etter min erfaring”.

Informant 4 forklarte at mange elever har tilpasset undervisning i klasserommet, eller at de arbeider mye i grupper med spesialpedagog. Samtidig viste han til at mye av hans arbeid foregår en-til-en, da det innebærer arbeid med det sosialfaglige hvor han og elevene arbeider med kartlegging, sosiale historier og lignende. På samme tidspunkt påpekte han at noen elever kan bli stresset av å være i en stor klasse, og dermed har det bedre med en-til-en undervisning.

Informanten uttalte:

”Så er det jo klart at i noen tilfeller ... så ser man jo at de har så pass mange utfordringer, for eksempel i forhold til autismediagnoser, at det rett og slett er uetisk å ha dem inne i en klasse. Det er på en måte ikke nødvendigvis et mål å ha dem i klasserommet, fordi det stresser dem så pass mye, at målet blir heller å kunne arbeide en-til-en, med pause”.

Informanten forklarer at man hovedsakelig ønsker å ha dem inne i klasserommet, og legge til rette for at de kan arbeide i grupper der. Men for at elevene skal kunne fungere gjennom en skolehverdag og kunne ha energi til å vær sosial i friminuttene, er det ofte bedre for dem å ha en-til-en undervisning.

Informant 3 hadde hovedsakelig elever som var inne i klasserommet, men at elevene blir tatt ut på en-til-en undervisning et par ganger i uken for å trene mer på noe de syntes er vanskelig.

”... ting går veldig fort i timen, og så er det ikke like ofte trening på det som vi ønsket. ... Da får de bare litt ekstra tid for å fokusere da, det er ikke noe større grunn til det da. Bare for at skal øve litt ekstra på det”.

Informant 1 fortalte at de la ofte opp til en-til-en bemanning på spesifikke barn, blant annet for å skape en forutsigbarhet som de elevene ofte trengte. I tillegg viste han til at det kan vær en utfordring å ha mange rundt eleven og at alle skal ha god forståelse over barnet sitt behov.

Informant 1 uttalte:

”... det er enklere for oss å ha den forståelsen av et barns behov kontra en vanlig lærer som har 20-25 andre elever å forhold seg til. Det handler om at det er ikke alltid armene strekker til, og da er det vanskeligere å følge opp dem som ikke er innenfor ”normal” fordelingen”.

En av informantene forklarte at på deres skole hadde de en veldig ”enten eller” modell, der elevene enten fulgte klassen sitt opplegg eller så klarte de det ikke. Grunnen til det var fordi det raskt kunne bli forstyrrende å ha et tilrettelagt opplegg i ordinære klasser, i forhold til at man er en-til-en.

”... men vi klarer ikke å drille dem i det de trenger inne i klassen, fordi det hadde blitt alt for forstyrrende. Så det er litt sånn grense skille her. Man kan tilpasse til en viss grad inne i klassen, men man kan ikke 100% skreddersy individuelt tilrettelegging da det igjen er ekstremt forstyrrende og vanskelig”.

Slik jeg tolker det så var det noen variasjoner i hvor mye tverrfaglig samarbeid det var på skolene. Gjennom intervjuene fikk jeg den forståelsen av at de informantene som hadde mer ansvar på skolene, hadde flere positive erfaringer rundt tverrfaglig samarbeid. Dette kan henge sammen med at de som hadde mer ansvar også tok del i flere møter, hvor det deltok kollegaer med forskjellig utdannelse. I tillegg hadde de møter med flere ulike instanser som man kan finne rundt et barn. De informantene som hadde et godt samarbeid hadde også ofte uformelle møter i ganger, friminutter og lignende. Det kan tolkes som om at de er mer åpne om å diskutere elevene på tvers av stilling, i tillegg kan det tenkes at det er en mer aksepterende kultur på skolen for å snakke med alle om elevene. Ut fra intervjuene fikk jeg forståelsen av at noen lærere kunne være usikre på behovene til enkelte elever med spesielle opplæringsbehov.

4.2 Samarbeid med elever

Som vist til tidligere mente Vygotskij (2001) at et barn lærer best gjennom dialog og samarbeid, og ved at man ser barnet sine styrker og muligheter. Gjennom gode samtaler med elevene kan man få en bedre forståelse av barnets tanker og handlinger, samtidig som man kan komme til en enighet om hvordan man skal arbeide for en videre utvikling.

Det varierte hvor mye samarbeid det var mellom elevene og lærer eller miljøterapeut. Samarbeidet varierte ut fra hvilken rolle den voksne hadde, eleven sitt funksjonsnivå og alder. I tillegg var ofte elevene i den ordinære klassen positive og forståelsesfulle når de fikk informasjon om spesifikke elever sine spesielle opplæringsbehov. To av informantene hadde litt samarbeid med elevene i løpet av skoleåret. En av informantene fortalte at elevene har selvbestemmelse, og kan bestemme til en viss grad innenfor de rammene og reglene som er satt for dem. Den andre informanten fortalte spesielt om noen møter de hadde på begynnelsen av skoleåret for å finne ut hva som motiverer eleven, og for å lage avtale om

belønninger eller forsterkere som eleven skulle få ved en viss mengde skolearbeid. Videre forklarte informanten:

”De har ikke noe forståelse at det er det beste for framtiden deres, de har ikke tidsperspektivet til å forstå det. ... det er jo ikke noe slikt at eleven får lov til å diktere, og diktere hva de skal gjøre i 20 år fremover. Da får de mest sannsynlig bare urealistiske beskjeder tilbake”.

Videre påpekte han at elevene får si sine meninger alt ut fra hvilket funksjonsnivå de er på, men at de ikke får lov til å styre timene og opplegget slik som de vil.

Informant 2 fortalte at miljøterapeutene på skolen snakket mye med elevene, og trodde at de ofte ble formidleren for eleven. I tillegg fortalte informanten at hun ofte var tilstede og snakket med elevene, blant annet om hvordan de skal takle vanskelige situasjoner eller hvordan de skal takle triggere for utagerende atferd. Ved å hjelpe elevene med å takle situasjoner og vite kjennetegnene til ulike triggere, viste hun til at elevene får en mulighet til å være i forkant av situasjonen og kunne vurdere den bedre når de er i den.

Informanten 2 uttalte:

”Det er også det med at du får faktisk ikke til alt med en gang, men har du tenkt det og har en bevisst tanke oppe i hodet så har du vært fall litt mer sjanse enn hvis det bare kommer over deg”.

Informanten fortalte deretter at hun av og til gjorde avtaler om å møte noen elever om morgenen hvis de har hatt en dårlig dag hjemme, og at hun har avtaler med noen elever om at de kan gå på kontoret hennes hvis de ikke føler seg trygge eller trenger å komme seg vekk.

”Vi prøver å være i forkant, og av og til så er det slikt at å møte dem om morgenen hvis de har hatt en dårlig dag ... å bare få den starten på dagen kan hjelpe at hele dagen blir bedre da. Å vite at de kan komme. Jeg har noen avtaler med noen at jeg ikke skal låse her, for om de trenger en plass som er trygg så kan de gå inn å vær her”.

En annen informant forklarte at han hadde som ansvar å lage en sosial læreplan for elevene med ganske konkrete og målbare mål. Den sosiale læreplanen ble laget i samråd med elevene, og han viste til at han på en måte arbeidet med det på elevene sine premisser. Målet hans for å gjøre dette sammen med elevene var for å få dem med å diskutere og vurdere hva som er vanskelig, lett og som må arbeides med. Hvordan diskusjonen ble varierte i forhold til hver enkelt elev, og hvilken relasjon de to hadde sammen.

”Så det å på en måte etablere både den relasjonen, men også sette målene for elevene eller sammen med elevene er veldig viktig i starten på skoleåret og med nye da”.

Informanten forklarte at han møtte elevene minst en gang i uken. Der de sitter en-til-en og vurderte mål, delmål, planer som er satt og for å se på hva som er utfordrende og hvordan de kan arbeide for å ordne det. Informanten forklarer at det kan til tider vær veldig utfordrende å få til gode møter, og at han tenkte at den relasjonen en får er grunnlaget for et slikt samarbeid med eleven.

Informant 4 uttalte:

”... det samarbeidet med eleven er kjempe viktig, og den der åpenheten eller relasjonen er jo kjempe viktig, og det kan av og til vær veldig utfordrende”.

I tillegg kunne det variere veldig hvor åpne elevene var, men at dette også er basert på hvilken relasjon man ofte har.

”Jeg har opplevd at første gangen du møter dem er de ikke interessert i å snakke nesten med noen og slikt, så må man bare bygge det opp litt etter litt, og til slutt så så sitter de kanskje og forteller og langer ut på ting som kanskje er utfordrende”.

Alle informantene mente at elever i de ordinære klassene som regel reagerte positivt når de fikk informasjon om diagnoser og behov til spesifikke elever. Hver av informantene påpekte at elevene var som regel klar over at de elevene hadde ulike utfordringer, og var annerledes enn dem selv. Dermed ble elevene ikke overrasket over informasjonen de fikk fra de voksne, men det ga dem bedre forståelse over atferden til eleven.

En av informantene fortalte:

”... når du da sier det så sitter elevene der å liksom ”eh, vi vet jo at det er noe”, fordi de har jo øyner og ser jo”.

En annen informant uttalte:

”De vanlige barna i klassen forstår det veldig fort. De har forstått at jeg er læreren til den ene eleven i klassen, før jeg i det hele tatt hadde fått presentert meg”.

To av informantene forklarer at det er varierende hvor mye foreldre ville at det skulle bli fortalt i forhold til sitt barn sine spesielle behov.

En informant uttalte:

”Noen foreldre ønsker at det skal være åpent og at klassen skal vite det, og at vi får lov til å fortelle om det. Mens andre ønsker det ikke”.

Informant 2 uttalte:

”... jeg prøver å si det til foreldrene, for det er som regel de som går i mot det, at jo mer man sier høyt, jo mindre farlig blir det”.

Informanten fortalte videre at problemer ofte blir verre og større når man ikke har noe informasjon eller kunnskap om det, fordi du lager dine egne fantasier for å få et svar på det ukjente. Informant 4 påpekte at han var veldig positiv til åpenhet rundt de utfordringene elevene har, og at elevene ofte setter stor pris på informasjonen i tillegg at det gir dem en forklaring på atferden til de spesifikke elevene det gjelder. Samtidig understreker han at den åpenheten og informasjonen ikke skal være med å unnskyldte negativ atferd hos de elevene det gjelder.

Informanten uttalte videre:

”At andre forstår det, og tar hensyn til det, og kan snakke selv om andre ting. Det blir mer normalisert det å kunne snakke om forskjellige egne behov og utfordringer. Så det er egentlig bare positivt med det, og positiv reaksjon fra klassen”.

Gjennom intervjuene kom det frem at skolene hadde noe forskjellig praksis på hvordan samarbeidet med elevene foregikk. Det kan ha en sammenheng med hvilke typer elever de hadde og hvilken rolle informantene hadde på skolene. To av informantene på den ene skolen hadde lite samarbeid med elevene. Slik jeg tolker det så var det lite samarbeid på grunn av nedsatt funksjonsnivået til de elevene de hadde, og at de på bakgrunn av dette mente at elevene ikke kunne ha realistiske mål og tanker om skolehverdagen. De to andre informantene var opptatt av å ha et aktivt samarbeide med elevene, og snakke med dem om mål og håndtering av utfordringer i skolehverdagen. Informantene hadde ukentlige avtaler og samtaler med noen elever, hvor jeg tolker det som at de mener det gir dem mulighet til å legge opp til avtaler som elevene er enige i og foretrekker, og som dermed gir et bedre resultat. Samtidig var alle enige om at en åpenhet rundt elevenes diagnoser og utfordringer, kunne gjøre skolehverdagen bedre både for den spesifikke eleven og for medelevene. Slik jeg tolker det så er alle enige om at et samarbeid med elevene er nødvendig, men det er store forskjeller i hva som blir lagt i et samarbeid.

4.3 Aktivitet

Som nevnt i teori kapittelet så Vygotsky på mennesket som en sosialt og kollektivt vesen allerede fra fødselen (Bråten, 1996; Bråten & Thurmann-Moe, 1996). Selv om barnet har en utvikling som er noe biologisk betinget, utvikler det seg også som individ når det er i samhandling med de omgivelsene det er i. I skolesystemet skjer dette både i timene, men også i friminuttene hvor aktivitetene ofte er selvvalgte.

To av informantene snakket om at i friminutter, aktivitet og lek skapes det ofte mer samhold, og er mer sosialt enn det gjør i undervisningstimer. De viste til at ute i friminutter så foregår mye på elevene sine premisser, og de agerer mer med hverandre i friminutter enn i timer hvor de agerer mer med lærerne.

En informant forklarte:

”Jeg tror det er et litt sånn misforstått konsept at det skjer så mye eller at veldig mange barn har veldig stort utbytte av å sitte i vanlige klasser. Men de er jo ikke sosiale inne i klassen, da er de ofte på pulten og arbeider med sitt eget og hører på læreren og greier”.

Han påpeker derimot at elever får øvet seg på gruppeferdigheter når de er sammen med andre i et klasserom, men at de sosiale ferdighetene trenes mer ute i friminuttene.

Informanten forklarte også:

”Jeg sitter med et inntrykk av at personer vil kaste elevene sine inn i klasser, fordi de tror at noe magisk skjer der og at plutselig blir de friske eller noe sånt. Men det er dessverre ikke slikt ...”.

Den andre informanten påpeker at for mange elever som strever med for eksempel å lese, matematikk eller har andre lærevansker så kan ofte aktivitet og friminutt være en mestringsarena for elevene. Hun viser til ute kreves det ikke at elevene skal kunne gangetabellen eller kunne lese et avsnitt på en gitt tid.

Informant 2 forklarte:

”... er det fordi du strever med å lese og lære ting, er det ikke dermed sagt at du ikke er god på det sosiale. ... du kan godt være sosial og klare å være med å leke, selv om du ikke er god faglig i timene”.

Alle informantene hadde erfaringer med å være tilstede med elever ute i friminuttene, men de hadde noen ulike oppfatninger over hva elevene trengte hjelp til og hvordan det påvirket leken. Informant 1 forklarte at de prøvde å legge opp til lek mellom elever med spesielle behov, som hadde forutsetninger til det, og andre elever. Han viste til at de lyktes i noen grader, men at det varierte i forhold til elev sitt funksjonsnivå. I mange tilfeller viste informanten til at elevene var ofte ute og lekte med andre elever, men at de gjerne kunne velge aktiviteter framfor venner.

Informanten uttalte:

”... vi har veldig mange barn på avdelingen her som er ute og leker med den klassen de tilhører. ... De har ikke så mange venner kanskje, men de velger de samme aktivitetene fordi det er de aktivitetene de liker å gjøre da”.

Informant 3 forklarte at de ikke la seg opp i hva elevene gjorde i friminuttene, så lenge leken gikk greit og det ikke ble noen konflikter. Elevene kunne selv velge hva de ville gjøre i friminuttene, men de voksne var alltid til stede og kunne komme og hjelpe hvis det oppsto en utfordrende situasjon.

Informant 2 forklarte at de av og til la opp til bestemte aktiviteter i friminuttene, men at elevene stort sett fikk leke fritt med det de ville og at de voksne bare var i nærheten. Hvis elevene derimot

ikke klarte å komme i gang med en aktivitet, ble de voksne ”igangsettere”. Informanten fortalte videre at de også prøvde å være observante på de elevene som var stille av seg og kunne fort bli glemt.

Informant 2 uttalte:

”Vi prøver å vær observante på dem, både med tanke på at de havner utenfor, men også i forhold til skolevegring, i forhold til det sosiale samspillet og all den læringen som egentlig er der”.

Hun forklarte at lærerne prøver så godt de kan å plassere elever sammen i timer slik at alle ble en del av fellesskapet. I tillegg hadde de lekegrupper i friminuttene for de yngste, slik at alle ble inkludert. Informant 4 fortalte at de som regel la opp til ulike fellesaktiviteter, men at mange han arbeidet med ofte hadde utfordringer med det sosiale. I samarbeid med eleven utarbeidet de ofte et nettverkskart, hvor de skrev inn hvem eleven ville leke med og med hva. I tillegg la de opp til strategier for hvordan eleven skulle komme i kontakt med andre, og en generell struktur over friminuttene og aktivitetene. Informanten uttrykket også at han følte mange elever som slet sosialt ofte fikk et større behov for hjelp ut over skoleåret.

Informant 4 forklarte:

”Min erfaring i løpet av et skoleår er at det bygger ofte på seg i løpet av året. Mange av de som sliter sosialt faller stadig vekk fra leken – fra det å leke parallelt med medelever og takle utfordringer eller konflikter med medelever. ... så kan det bli et større behov da for å ha oppfølging”.

I tillegg forklarer han at han ofte så at mange elever søker voksenkontakt, og at det gjelder ikke bare de med spesielle opplæringsbehov, men også de normalt fungerende elevene.

Tre av informantene påpekte blant annet at voksen oppfølgingen i friminuttene stort sett var positivt og til en hjelp for elevene, men at elevene i noen tilfeller kunne bli for avhengig av å ha de voksne tilstede. Den fjerde informanten påpekte derimot at noen elever kunne føle på at det ble for mye voksen kontakt. På bakgrunn av dette presiserte informanten at det i noen tilfeller er lurt å trekke seg litt vekk, men at man fortsatt har et blick på elevene.

Informanten uttalte:

”... slik at vi ikke er hakk i hælene på dem hele tiden, fordi hun ene kan i vært fall si ”å kan jeg vær så snill å få være alene nå?” ... så de kjenner nok litt på det av og til, at det blir masete å ha en voksen med seg”.

Samtidig forklarte informanten at med en voksen tilstede i friminuttene ble ofte de andre elevene mer skjerpet, og ble litt mer inkluderende. Grunnen til det mente hun var fordi elevene visste at de voksne tok tak i konfliktene. I tillegg til at hun selv til tider har oppfordret elever til å inkludere spesifikke barn med i aktiviteter.

Informant 1 forklarte at for elever som er vandt med å være en-til-en, blir det ofte naturlig for dem å oppsøke voksne for å være en-til-en også i friminuttene. Videre forklarer informanten at de fleste elevene går og finner noen å leke med hvis de voksne oppfordrer dem til det. Informanten trekker frem at voksne kan bli en stopper for aktivitet med andre elever, men at det baserer seg på hvordan de voksne håndterer situasjonen de står i.

Informant 1 eksemplifiserte:

”Altså hvis den voksne godtar at barnet bare står og er med dem, og snakket med dem så blir det slik. Men hvis den voksne sier at eleven må finne noen andre å snakke med eller leke med, og prøver å lede dem inn i aktiviteter, så lykkes man jo i større grad å få dem inn i aktiviteter”.

Informant 2 mente at det å ha voksen oppfølging i friminuttene var positivt for veldig mye, men med en gang det ble en hvilepute for elevene ble det negativt. Med hvilepute utdypet informanten det at mange elever slet med å takle ulike situasjoner, og når de ble for avhengige av at de voksne alltid skulle ordne opp i konfliktene for dem, da ble det negativt. Samtidig påpekte informanten at hvis de voksne ikke er til stede for å hjelpe til i vanskelige situasjoner kan situasjoner raskt eskalere og blir verre å ordne opp i senere. På bakgrunn av dette uttalte informanten:

”Så jeg tror sjeldent at det er negativt at de voksne er der, det tror jeg ikke”.

Informant 4 forklarer at det varierer hvordan andre elever reagerer på de voksne sin tilstedeværelse i friminuttene, på både godt og vondt. Han viste til at noen elever var veldig usikre i sosiale settinger og dermed hadde et stort behov for en sosial tolk som kom inn og veiledet dem. Informanten påpekte at på den ene siden hadde elever som ble for knyttet til den voksne, og som dermed fikk som mål å bli mer selvstendig. På den andre siden hadde man dem som kanskje hadde litt behov for hjelp, men som absolutt ikke ville ha de voksne der og det blir feil i forhold til de andre elevene. Informanten påpeker at den balansegangen mellom å være tilstede og veileder, og la dem være selvstendige kan være utfordrende.

Informanten uttalte:

”Jeg tenker jo selv at det beste er en mellomting. Hvor en på en måte selvfølgelig prøver å kunne veilede for å sikre at de kan mestre det sosiale, at de ikke havner i konflikt og av den grunn skiller seg ut fra de jevnaldrende”.

Samtidig forklarte informanten at han så et behov om den voksne sin tilstedeværelse hos elevene.

Informanten forklarte:

”Jeg ser jo også litt sånn i forhold til det vi snakket om tidligere, det behovet som generelt alle elevene har, så ser jeg at det er et behov for at voksne er med, og jeg ser jo at de liker det veldig godt”.

Alle informantene mente det varierte hvor gode elevene var til å skape samhold på eget initiativ. Informant 1 forklarte at elevene klarte til en viss grad å skape et samhold mellom hverandre, uten innblanding fra voksne. Han utdyper utsagnet med å forklare at noen elever har bare en-til-en undervisning i et eller to fag, og har ellers de fleste praktiske og muntlige fag sammen med klassen. Andre elever er inne på grupperom og har en-til-en undervisning hele dagen, og har dermed ikke noe forhold eller relasjon til den klassen de egentlig er skrevet inn i.

Informanten uttalte:

”... han er så pass langt utenfor den normale fordelingen, at du får an ikke til å reagere med andre”.

Informant 3 viste til at noen elever har ofte behov for veiledning og hjelp til å komme i kontakt med andre elever, men andre elever er mer kontaktsøkende og tar raskt kontakt med andre elever.

Informanten forklarte:

”Hun elsker å være med andre. Så hun er veldig flink til å ta initiativ selv, så hun trenger ikke så mye hjelp, men hun trenger litt mer veiledning”.

Samtidig påpekte hun at mange av de ”normalt fungerende” elevene også ofte trenger veiledning og påminnelser om å ta kontakt og inkludere alle elevene.

Informant 2 forklarte at hun var redd for at noen elever hadde havnet utenfor gruppen hvis elevene ikke fikk hjelp til å skape samhold. Hun viste til at når elevene selv fikk bestemme, ble det ofte at den ”sterkeste” fikk lov til å styre slik den ville og at det i noen tilfeller ikke var de som var best til

å samle alle. Samtidig syntes hun det var viktig å ha ledere, men at de trengte å få veiledning og lært opp til å lede på rett måte.

Informanten uttalte:

”For ledere trenger vi jo. Det er jo noen som er ledere fra de er født, og da tenker jeg at vi må lære dem opp å lede på den rette måten, slik at de samler og at de ikke må trampe på noen for å komme opp selv”.

Informant 4 fortalte at han hadde følelsen av at det er mange som sliter med de grunnleggende sosiale ferdighetene, men at mange, uansett sykdommer og diagnoser hadde et sterkt behov for og ønsker om sosial kontakt.

Informanten uttalte:

”... altså det å ta kontakt, opprettholde kontakt, og kunne dele på oppmerksomhet i lek og slikt. ... jeg blir i vært fall litt overrasket selv over hvor vanskelig det kan være for mange”.

Informanten forklarer at det vil alltid være elever som har dårlige forutsetninger for å ta kontakt med andre og forstå de sosiale signalene, men at også mange som har gode forutsetninger kan ha utfordringer med de sosiale ferdighetene. Informanten forklarte at i noen tilfeller kunne dårlige sosiale ferdigheter skape konflikter, blant annet ved at de kan ta kontakt på feil måte.

Informanten forklarte:

”Du kan se at barn har et veldig behov for å være sammen og leke, men jeg ser at det kan være en del mer utfordringer i hvordan de gjør det. Som sagt i de ferdighetene, og trenger da en del veiledning, særlig i forhold til konflikthåndtering”.

Informanten påpekte det at han så et sterkt behov hos mange om å ha noen å være med, men at det var også et stort behov for veiledning og hjelp for å kunne oppfylle det behovet.

Ut fra intervjuene får jeg et inntrykk av at alle informantene er positive til aktiviteter, og på ulike måter uttrykker alle informantene at mye av det sosiale pågår ute i friminuttene. Slik jeg tolker det så mener informantene at friminutter og aktiviteter er mer sosialt og gir en bedre inkluderings arena enn hva timer i ordinære klasser er. Samtidig var det ikke slik at en elev automatisk ble mer inkludert hvis de er ute i friminuttene med de ordinære elevene. Det var ulik praksis på hvor aktive de voksne var i friminuttene. Jeg tolket det som at noen av informantene holdt et overordnet blick i

friminuttene, og passet på at elevene ikke ble for knyttet til den voksne. Samtidig som at de voksne skulle være tilstede og hjelpe når de så behovet for det. En av informantene arbeidet aktivt med sosial læreplan for friminuttene, slik at elevene skulle arbeide med selvstendighet. Selv om informantene hadde ulik praksis når det gjaldt friminuttene tolket jeg svarene deres slik at de alle var enige om at for mye voksenkontakt var negativt. Samtidig så kunne noen se at det var et større behov, nå enn tidligere, for voksenkontakt generelt hos alle elevene

4.4 utfordringer

Som Ainscow & Miles (2008) påpeker så er inkludering et komplekst begrep hvor man ofte kan ha ulike perspektiver på hva det innebærer, og hvordan man skal arbeide mot et mer inkluderende fellesskap. I arbeidet med inkludering kan det raskt oppstå ulike utfordringer, når det kan vær så stor variasjon på hva man anser som inkludering. Samtidig viser Haug (2017) til at elever som ikke trives på skolen oftere kommer i konflikt med andre og opponerer oftere.

I roller som lærer og miljøterapeut kan det oppstå mange ulike utfordringer, både å forhold til arbeidet, elevene og foreldrene. Alle de fire informantene hadde ulike utfordringer de snakket om når de ble spurt om det. I tillegg ble det nevnt forskjellige ting i løpet av intervjuet som de syns var vanskelig og utfordrende. I forhold til det generelle arbeidet på skolen påpekte informant 1 at det var utfordrende å få til en god teamstruktur og til å få samkjørt alt som skjer rundt elevene.

Informanten uttalte:

”Jeg syns det som er mest utfordrende er å få team strukturen til å gå rundt og gå opp, og at alle vet hva de skal gjør, og at alle gjør det de skal gjør”

Informanten utdypet at han for eksempel hadde tre elever på to ulike trinn, og hvor alle var på tre forskjellige funksjonsnivå.

Informant 1 eksemplifiserte:

”Jeg har tre barn som går på to forskjellige trinn, og der alle er på tre forskjellige nivåer. ... Jeg må lage tre opplegg til tre forskjellige barn til tre forskjellige nivåer, så jeg får jo mye mer arbeid enn de gjør (lærere for en ordinærklasse)”.

Samtidig forklarte informanten at mye handler om hvordan man delegerer ansvaret og oppgavene. Et eksempel som informanten viser til at han og en miljøterapeut har en avtale om å oppdatere hverandre i forhold til informasjon fra hvert sitt klassetrinn.

Informant 4 trakk fram utfordringer som var rundt den sosiale kontrollen man har, og ikke har, i forhold til de ulike forholdene rundt en elev. Han viste til at mange av elevene han hadde var veldig sårbare, og at han i mange tilfeller savnet en rød tråd i forhold til håndtering og planer rundt noen elever.

Informant 4 uttalte:

”... jeg kan snakke med elevene og vær på en måte veldig enige om hva vi skal gjøre. Så kan utfordringen være alt det som skjer i mellom, til neste gang jeg treffer dem. At det kan vær vakter eller assistenter eller noe slikt som kanskje ikke har fulgt opp planen”.

Videre forklarte informanten igjen at det i noen tilfeller kan ha sammenheng med samarbeid og trefningspunktene man har med lærere og andre som arbeider rundt elevene. I tillegg beskrev informanten en utfordring i forhold til friminutt og den voksne oppfølgingen. Mange av elevene til informantene har rett på en-til-en oppfølging også i friminutter, og det syntes informanten kunne være utfordrende til tider fordi han så et stort behov for voksen oppfølging blant de andre elevene. I tillegg forklarte han at det kunne vær vanskelig å gå fra den ene eleven for å blant annet ordne opp i konflikter mellom andre elever.

Informanten uttalte:

”... det kan generere flere ting da hvis man er knyttet til noen elever med særskilte behov (i friminutt), og så bygger det seg opp konflikt blant de andre elevene, så har man på en måte ikke mulighet eller anledning til å gå inn der å forebygge det”.

En annen informant arbeidet mest med atferd, og forklarte at det er forskjellige utfordringer man møter, men at en av utfordringene er å få god relasjon til elevene. Hun mente at det var de voksne sitt ansvar for å komme i posisjon til å få en relasjon til eleven. Videre påpekte hun at elevene av og til ikke klarte å få den gode relasjonen med henne, men fikk det til med andre og at det av og til var motsatt.

Informant 2 uttalte:

”Det er mitt ansvar at jeg skal klare det, og så langt det går. Hvis det ikke går så tenker jeg at da må jeg tenke at det ikke er barnet det er noe galt med, men det at vi ikke får til en kjemi”.

Deretter påpekte informanten at hun ofte kunne ”spille” på helsesøster eller på andre voksne som har spesialpedagogikk, for å se om eleven og den andre voksne fikk en bedre relasjon.

I tillegg til relasjonsetablering nevnte også informanten utfordringer rundt elever som går til angrep.

Informanten forklarte:

”Når du blir sånn (viste sår på hendene), det kjenner jeg på at det gjør noe med meg, og det er ikke godt å se de andre voksne som blir angrepet fysisk. Det kan se ut som en bagatell, men det gjør noe med deg”.

Videre forklarte informanten at man kan jo holde eleven hvis de blir for fysiske mot medelever og ansatte, men at det kunne være vanskelig å vite når man skulle holde og når en ikke bør gjøre det. I mange tilfeller forklarte informanten at det kan ha motsatt effekt å holde en elev, fordi det ofte kunne være mer triggende til utagering enn hvis de får rom. Samtidig påpekte hun at elevene ikke skal kunne gå vekk fra skolen.

Informanten utdypet:

”Nå hadde vi akkurat en syvende klassing, ... som gikk hjem. De kan du ikke stoppe, mens en første klassing kan du ikke slippe”.

Informanten la til at man i slike situasjonen hadde noen foreldre som mente at slik atferd ikke skjedde hjemme, noe som gjorde slike situasjonen ekstra utfordrende, og at gjorde at informanten følte seg hjelpeløs.

Informantene nevnte også noen utfordringer i forhold til det tverrfaglige samarbeidet, forventinger og oppsett av ordinære timer. Informant 1 forklarte at mange lærere hadde mye elevaktivitet i timene, mens andre hadde lite av det. Videre påpekte informanten at timer med mye elevaktivitet er å foretrekke når elevene hans, med spesielle opplæringsbehov, skulle være med i ordinær klasse.

Informanten uttalte:

”Om elevene er inne i klasser er opp til hvilke lærer det er, og hvilke fag det er. Så enkelte ganger har vi sett eksempler der hvor enkelte elever ikke kan vær inne i en spesiell lærer sine timer fordi han har lite elevaktivitet”

Informanten fortalte at de i noen tilfeller har måttet tatt det opp med forskjellige lærere. Noen ganger tok lærerne det fint og tilpasser mer, mens andre ganger hadde de tatt det dårlig.

På bakgrunn av utfordringer rundt elevaktivitet i timene, fortalte informant 1:

”Det jeg syns er mest utfordrende med denne jobben, er dynamikken mellom hvor mye vi skal være i klassen og hvor mye vi skal være å drille på eget rom”.

Han forklarte at elevene var veldig ulike, og noen klarte å konsentrere seg lenge om gangen, mens andre klarte kun fem minutter før de ikke forstod noe lenger. Når elevene hadde mistet konsentrasjonen tok informanten dem raskt ut fra klasserommet og inn på eget grupperom. Han forklarte at det var for å bruke mesteparten av skoledagen på noe fornuftig. Samtidig forklarte informanten at det er mange ulike faktorer som påvirker om elevene skal vær i klasserommet, og at det kunne til tider vær utfordrende å vurdere de ulike faktorene.

Informanten uttalte:

”Det er veldig stor individuelle faktorer du må vurdere hele tiden. Det er det som er vanskelig. For du må vurdere personene elevene sine agerer med, og vurdere timene, vurdere innholdet, klokkeslettene og alt slikt”.

Informant 3 fortalte om utfordringer som hadde omhandlet hvilke forventninger det var til miljøterapeutene sine arbeidsoppgaver. Hun viste til at noen forventet at miljøterapeutene skulle hjelpe til mye i klassen, samtidig som de skulle passe på sin egen elev.

Informanten uttalte:

”... at vi skulle hjelpe 100% i klassen, og være 100% på en elev som faktisk krever mer enn en vanskelig elev eller deres elev da”.

Videre påpekte informanten at hun trodde mye hadde sammenheng med hvordan ledelsen legger opp til at miljøterapeutene skal arbeide. I mange tilfeller var det ikke noen ordentlige retningslinjer for hva som var miljøterapeuten sine oppgaver. Også informant 1 påpekte mangelen av faste retningslinjer.

Informant 1 uttalte:

”Det finnes veldig lite faste føringer på hvilke utdanning man skal ha, hvordan man skal utføre ting og slikt”.

Samtidig understrekte informant 3 at ledelsen hadde ordnet med faste retningslinjer, slik at det ikke skulle oppstå flere konflikter igjen rundt det temaet.

Det var varierende hva informantene anså som utfordrende og vanskelig, både når det gjaldt kollegaer og elevene. Slik jeg tolker det, så kan forskjellene bli satt i sammenheng med rollen og hvilket ansvar informantene hadde i den rollen. I noen tilfeller var det uklarhet, fra kollegaer sin side, i hva som inngikk i arbeidet til den enkelte informanten. Samtidig varierte det hvilke elever informantene hadde, noe jeg tolket som at hadde stor betydning for hvilke utfordringer de møtte på. Videre vil jeg drøfte de funnene som har kommet frem i løpet av intervjuene opp mot hverandre, og mot relevant teori som har blitt presentert i oppgaven så langt.

5. Drøfting

I dette kapitlet vil jeg drøfte resultatene fra analysekapitlet opp mot teori og forskning som har blitt gjennomgått tidligere i oppgaven. Det vil bli drøftet i lys av oppgaven sin problemstilling, som er: hvordan kan skolen legge til rette for inkludering av barn med spesielle opplæringsbehov? Drøftingen vil ta utgangspunkt i underkategoriene tverrfaglig samarbeid, klasserom og aktivitet.

5.1 Tverrfaglig samarbeid

De fleste vil si at tverrfaglig samarbeid på skolen har en positiv effekt på arbeidet til de ansatte. Det gir de ansatte en større kompetanse om elevenes behov, samtidig som de blir bedre rustet for å møte de utfordringene som kan oppstå rundt elevene (Gjertsen et al., 2018; Sollesnes, 2015). Informantene i denne studien var med på å gi en innsikt i hvordan tverrfaglig samarbeid foregikk på skolen deres, samtidig som de hadde ulike erfaringer over hvor effektivt det var.

I studien kom det frem at økt aktivitet i samarbeidet mellom miljøterapeuter og lærere, gjorde at det daglige samarbeidet rundt elevene gikk bedre. I tillegg kom det frem at når det var lite samarbeid mellom disse partene utenfor klasserommet, oppsto det flere situasjoner som ble utfordrende. En av utfordringene som kom frem, blant flere av informantene, var samkjøring ved utføringen av planer rundt elever. Når kommunikasjonen mellom de ansatte på skolen var dårlig, ble det ofte at de voksne håndterte konflikter som oppsto rundt elevene ulikt i forhold til hverandre. I mange tilfeller skjedde dette på grunn av at de voksne ikke hadde fått informasjonen videreformidlet til dem før konfliktene oppsto. Vygotsky påpekte at når de voksne håndterte situasjoner forskjellig og opptrer i rollene sine ulikt kan det ha en påvirkning på utviklingen hos barnet (Bråten & Thurmann-Moe, 1996; Sandvik, 2011). Eksempler på dette kan være at konfliktene eskalerer ytterligere fordi elevene ikke fikk den støtten de trengte eller fordi de ble usikre da de voksne ikke håndterer situasjoner likt.

De som hadde et godt samarbeid var bedre på å takle de utfordrende situasjonene som oppsto, gjennom blant annet dialog mellom kollegaer. Det samsvarer med Vygotsky sin

teori. Vygotsky mente, som vist til tidligere, at mennesket er et sosialt vesen og vi utvikler oss gjennom blant annet forklare, informere, imitere og samarbeid (Bråten & Thurmann-Moe, 1996; Vygotskij, 2001). Et par av informantene hadde ofte møter og samtaler med kollegaer der de traff på dem, for eksempel i friminutter, ganger og kantine. Det var uformelle møter hvor de kunne snakke og spørre om ting rundt spesifikke elever. Gjennom studien kommer det frem at disse informantene hadde et bredere tverrfaglig samarbeid. I tillegg til at de hadde flere positive erfaringer rundt et tverrfaglig samarbeid, enn de som bare hadde ett lite møte i uken om alle elevene.

Samtidig kom det frem i studien at selv om de hadde mange møter i løpet av en uke, skjedde det fortsatt misforståelser og situasjoner hvor informasjonen ikke hadde kommet frem til alle. Ut fra disse funnene kan det tenkes at når det er mange involverte rundt elevene, kan det bli utfordrende å få alle samlet og få tid til å ha samtaler og møter ofte. Samtidig kan det vær utfordrende å få rundt all informasjonen slik at alle er oppdaterte til en hver tid. En av informantene fant en relativt grei løsning på dette. Informanten holdt seg oppdatert på en elev, og en annen miljøterapeut på den andre eleven. Så holdt informanten og miljøterapeuten hverandre oppdatert. En slik avtale kan fungere greit, men det kom også frem i studien at det var utfordrende og vanskelig å opprettholde til en hver tid. Spesielt hvis man har ansvar for flere elever på ulike klassetrinn. Samtidig kan det påpekes at kvaliteten på møtene kan ha stor betydning for hvor mange møter man trenger. Ett møte i uken som er grundig og gir mye informasjon kan vær bedre, enn flere møter i uken hvor det er mye diskusjoner og dårlig med informasjon. Det kan tyde på her at god møtekultur er viktig.

Et annet tema som ble belyst var utfordringene rundt kollegaer sine forventninger til andre sine arbeidsoppgaver. En av informantene forklarte at det var uklarhet i hva som inngikk i hvem sine arbeidsoppgaver. Larsen (2015) påpeker at det ofte kan vær uklarhet i hva som inngår i miljøterapeutene sine arbeidsoppgaver, da det er avhengig av hvem man spør og hvilket arbeidssted det er. En annen av informantene fortalte om konflikter som hadde oppstått tidligere fordi kollegaer forventet mer enn hva som inngikk i deres stilling. Som en konsekvens av dette var det et par situasjoner hvor elevene med spesielle opplæringsbehov blant annet ble glemt i de ordinære klassene. En av grunnene til at det skjedde var fordi

både miljøterapeut og lærer trodde den andre skulle fikse tingene det var snakk om. Informanten påpekte videre at etter de fikk en utfyllende kontrakt over arbeidsoppgaver, oppsto det mindre konflikter og uenigheter mellom kollegaene. Ut fra dette kan det tolkes at gode kontrakter med utfyllende beskrivelser kan vær med på å unngå konflikter. Det kan vær med på å gi alle en kontroll over hva som inngår i sine egne arbeidsoppgaver og andre sin.

Det kom fram i funnene at når ansatte ikke hadde nok kunnskap og informasjon om rutiner rundt elevene, kunne det påvirke det tverrfaglige samarbeidet. En av informantene forklarte at noen kollegaer kom uønsket inn i utfordrende situasjoner for å løse konflikten på en annen måte. Det gjorde at informanten følte at kollegaene hadde en mistro til hvordan de løste konflikten. I tillegg ble det misvisende for elevene, i forhold til hvem som hadde ansvaret og hvordan konflikter ble løst. Når det ikke er klare retningslinjer kan hverdagen til elevene bli uforutsigbar, og øke sjansen for utagering. Det stemmer overens med Bakke et al. (2016), hvor det kommer frem at elever med spesielle behov trenger forutsigbarhet og tett lærerstøtte. Det kom derimot frem fra andre informanter, slik jeg tolket det, at de hadde en positiv erfaring med hjelp fra andre kollegaer i konflikter. Det kan ha en sammenheng med at de informantene hadde flere møter, og var mer oppdaterte på rutinene rundt elevene. Det kan tolkes at gode systemer for videreformidling av informasjon, gjennom for eksempel gode møtereferater, kan ha en positiv effekt på tverrfaglig samarbeid.

Den ene av informantene belyste spesielt en positiv side ved et godt samarbeid når det gjelder relasjonsetablering med elever. Informanten forklarte at det av og til kunne vær utfordrende å skape en god relasjon til noen elever. Da var det greit å ha et godt samarbeid med kollegaer, slik at informanten byttet seg selv ut med en kollega i arbeidet med eleven. I de tilfellene det var aktuelt, viste det seg at det hjalp eleven til å etablere en god relasjon med voksne. Gjennom dette eksemplet på et godt samarbeid kan det trekkes paralleller med Eggen sin godfot-teori. Eggen påpeker at å være dyktig ikke er en soloprestasjon, men handler om at man er gode eller dårlige sammen med andre (Eggen, 1999). Ved å se styrkene i hverandre kompetanse og erfaringer, kan man støtte seg på hverandre for å gi et bedre tilbud til elevene.

5.2 Klasserom

Det kan ofte vær mye fokus på at elever med spesielle opplæringsbehov skal inn i den ordinære klassen, og ha tilpasset opplæring sammen med sine medelever. Ved å gjøre dette skal de bli mer inkludert i fellesskapet. Utfordringen er at en elev blir ikke automatisk inkludert bare ved å være tilstede i et klasserom. Informantene i denne studien har både positive og negative erfaringer rundt inkludering i klasserom.

I studien kom det frem at det var noe varierende i hvor stor grad lærerne var villige til å tilpasse timene sine. Tre av informantene forklarte at de fleste lærerne er villige til å gjøre noen tilpasninger, men at både lærerne og miljøterapeutene måtte gjøre kompromisser. Samtidig merket et par av informantene at noen lærere syntes det var utfordrende å tilpasse alt fagstoffet og timene, i forhold til de spesielle opplæringsbehovene som noen elever hadde. I tillegg kom det frem at noen av de som hadde ansvar for timene kunne virke usikre på hvordan de skulle håndtere de elevene med spesielle behov. Det kunne i noen tilfeller vær fordi de ikke hadde mye å gjøre med disse elevene. Ainscow & Miles (2008) påpeker at noen lærere også kan være negative til inkludering, fordi de er redde for å få et høyt antall elever med spesielle opplæringsbehov i klassen sin. Den sammenhengen ble ikke funnet i denne studien, men slik jeg tolket funnene var det derimot en sammenheng mellom lærerne sin usikkerhet og hvor villige de var til å tilpasse timene. De som var veldig usikre, var oftere mer negative til å gjøre for store tilpasninger. På den andre siden påpekte en av informantene at lærerne gjorde et fantastisk arbeid i å tilrettelegge timene i forhold til elevene sine behov.

Det kan tenkes at villigheten til å tilpasse timer har en sammenheng med hvor godt det tverrfaglige samarbeidet er. Gjennom et godt tverrfaglig samarbeid kan man gjøre gode forberedelser til timene slik at både miljøterapeutene og lærerne kan gjøre det beste for elevene. Gode forberedelser har en påvirkning på hvordan ansvarsfordelingen blir i timene. Det kan trekkes paralleller til hvordan Eggen forklarer sin teori. Gjennom hans teori påpeker han at det er ved å styrke og legge til rette for andre sine ferdigheter, at man klarer å samarbeide som et godt lag (Eggen, 1999). Ved å samarbeide kan man styrke hverandres

spesifikke ferdigheter og kunnskap som en miljøterapeut og lærer har, og samarbeide slik at elevene får godene av et godt samarbeid. Det kan det vær med på å gi både lærerne, miljøterapeutene og elevene en trygghet og stabilitet i hvordan tilretteleggingen skal gjennomføres. For å få en vellykket tilpasning av fagstoff er det flere faktorer som påvirker situasjonen. En av informantene trekker frem faktorer som: bemanning, eleven sitt funksjonsnivå, medelever og klassemiljø. Samtidig er det forskjeller på hvor godt noen fag lar seg tilpasses, da noen fag er automatisk mer teoretiske enn andre fag. Et eksempel på dette kan vær kunst og håndverk, og samfunnsfag. I fag som kunst og håndverk er det lettere å tilpasse og gjør ulike ting i forhold til klassen, enn det er i samfunnsfag som er basert på mye historie.

Det kan vær ulike syn på hva det skal fokuseres på når en elev skal inkluderes i en klasse. Ut fra funnene får jeg en forståelse av at informantene og deres kollegaer har ulike tilnærminger og tanker i forhold til hva som ble ansett som inkludering. Det samsvarer med teorien om ulikt syn på inkludering av Ainscow og Miles. De påpekte blant annet at det kunne vær ulike meninger på en skole angående hva som ansees å være inkluderende (Ainscow & Miles, 2008). Et eksempel på ulikt syn på inkludering er hvorvidt man ser på inkluderingsprosessen som noe bare elever med spesielle opplæringsbehov skal arbeide med, eller om det er en prosess som angår alle (Ainscow & Miles, 2008). Informantene fokuserte på ulike ting når de snakket om inkludering. Alle uttrykket at det ofte var gjennom gruppeaktivitet at elevene ble inkludert og en del av fellesskapet på skolen. Samtidig var det er par som var positive til tilstedeværelse i ordinære klasser for å skape følelsen av inklusjon. Et punkt som ble belyst av alle informantene var at elevene var ulike. Noe som skapte følelsen av inkludering og fellesskap hos en elev, funket ikke nødvendigvis hos en annen elev. Det poengterte også Skogdal (2014) i sin bok, at for å lykkes med inkluderende opplæring må man møte alle elever som unike individer.

I løpet av intervjuene forklarte en av informantene at elever kunne lære mange gode gruppeferdigheter når de var tilstede i de ordinære klassene. Disse gruppeferdighetene er vanskelig å lære seg hvis de sitter alene på et grupperom sammen med en voksen. I tillegg viser Haug (2017) til at elever som har spesialundervisning oftere føler en svakere relasjon til medelever og lærere enn de som har tilpasset undervisning i ordinær klasser. Samtidig

kom det frem fra intervjuene at det varierte hvor mange elever informantene hadde, som var inne i en ordinær klasse med tilpasset opplegg. Slik jeg tolker det så var det en sammenheng mellom elevene sin tilstedeværelse i klasserom og hvilke roller og ansvar informantene hadde. En av informantene arbeidet ofte med det sosialfaglige sammen med elevene. Dermed var det mer naturlig for dem å være en-til-en når de arbeidet med det. En annen informant hadde ofte samtaler med elever en-til-en, for å snakke om vanskelige ting eller situasjoner som har og kunne oppstå. Det hadde vært vanskeligere for eleven å åpne seg opp og snakke, hvis det skulle skjedd med andre elever rundt dem. I tillegg viste det seg fra funnene at det var en klar sammenheng mellom elevene sin tilstedeværelse i klasserommet og eleven sitt funksjonsnivå. To av informantene forklarte at elevene var i klasserommet så lenge de ikke ble stresset eller forstyrre andre. Samtidig var det viktig at de fungerte greit gjennom en skoledag og skulle ha energi til å være sosial i friminuttene. Det ble også påpekt at en informant mente det var uetisk å ha elevene inne i klasserommet, hvis de ikke klarte de ”kriteriene” som er nevnt ovenfor.

Noen elever lærer ved å gjøre ting fysisk, mens andre er sterkere på det teoretiske. Slik jeg forstår funnene er mengden elevaktivitet i timer avgjørende for mulighetene for tilstedeværelsen av elever med spesielle opplæringsbehov. Informantene gir uttrykk for at det må vær lagt opp til en viss mengde elevaktivitet i timene, for at elevene skal klare å delta. En informant påpeker at det var noen lærere som hadde svært lite elevaktivitet. Dermed ble det uaktuelt at eleven skulle ta del i noen av de fagene som de læreren hadde. En annen faktor som var viktig i forhold til tilstedeværelse i klasserommene var medelevene og klassemiljøet. Informantene var alle enige om viktigheten rundt å være åpne og ærlige med medelever om hvilke utfordringer enkelte elever hadde. Ærligheten skapte både respekt, forståelse og aksept blant elevene. Blant annet Befring (2014) viser til at ved å anerkjenne og verdsette alle elevene som likeverdige deltakere i skolen, kan man styrke både selvrespekten og selvtilliten til elevene. Som Ainscow og Miles viser til i sin teori så kan aktivt arbeid med inkluderingsprosessen, hvor alle i klassen deltar, skape et klassemiljø hvor alle har en følelse av fellesskap (Ainscow & Miles, 2008). Som vist til i funnene hadde alle informantene gode erfaringer med å inkludere medelever i utfordringene til enkelte elever, og viste til at mye av fellesskapet kan bli skapt gjennom både elevaktivitet i timer og aktiviteter i friminutter.

5.3 Aktivitet

Barn vil, som regel, fra en tidlig alder søke opp andre barn for å leke med dem. Dette gjør de allerede før de får et verbalt språk, i tillegg til at de kan søke opp barn som snakker et annet språk da mye av kommunikasjonen foregår gjennom kroppsspråket. I denne studien har informantene belyst erfaringer og utfordringer ved å skape inkludering gjennom aktiviteter.

Hva som blir lagt i begrepet aktivitet er varierende, da det kan være en fellesbetegnelse på mange ulike ting. Innenfor skolesektoren kan aktiviteter forekomme i for eksempel gymtimer, fellessamlinger og friminutter. For å klare å få til en god inkludering gjennom aktiviteter er man avhengig av at elever er aktive deltakere (Haug, 2014). Alle informantene forklarte at de fleste elevene med spesielle opplæringsbehov var ute i friminuttene samtidig som klassekameratene. Ut fra funnene kommer det frem at selv om elevene var ute i friminuttene med medelever, var det varierende hvor mye de deltok i aktiviteter og lekte med medelevene. Haug (2014) påpeker at en forutsetning for aktiv deltakelse er at elevene er i stand til å bidra med noe til fellesskapet. Elevene som informantene eksemplifiserte i intervjuene hadde ulike funksjonsnivå. En av informantene påpekte at noen av elevene med spesielle opplæringsbehov kunne fint være med på aktiviteter med medelever, men at de ofte valgte en bestemt aktivitet foran medelever eller venner.

Som vist til under delkapittelet over, er ikke alle gode på det teoretiske. I løpet av intervjuene påpekte en av informantene at friminuttene kunne for mange elever være en mestringsarena. Friminutter, gjennom aktiviteter, kan være en arena som elevene føler er meningsfull og hvor de kan være med å bidra til fellesskapet. Det stemmer overens med premisser som Haug (2014) og Skogdal (2014) anser som viktige i den inkluderende skolen. Samtidig kom det frem at friminuttene var en periode i skoledagen hvor det, som regel, ikke var lagt noen store forventninger til aktivisering fra de ansatte sin side. Det gjorde at elevene stod friere i forhold til hva de ville gjøre og hvem de ville være med. Informantene så store forskjeller på elevene når det gjaldt hva de søkte mot. Noen elever var opptatt av en spesifikk aktivitet, andre fant medelever med like utfordringer som seg selv og noen elever

med spesielle opplæringsbehov likte seg best med normalt fungerende medelever. Ut fra disse punktene kan det tolkes at selv om elevene er tilstede i klasserommet, vil ikke det automatisk gjør til større tilstedeværelse med medelever ute i friminuttene. En viktig forutsetning for at elever med spesielle opplæringsbehov er med på aktiviteter, er de sosiale ferdighetene deres.

En informant påpekte at i likhet med at man lærer gruppeferdigheter inne i klasserommet, lærer man mer av de sosiale ferdighetene ute i friminuttene. Det stemmer overens med hvordan Vygotsky forklarer sosial mediering i sin teori. Gjennom teorien påpeker Vygotsky at det er gjennom sosiale samhandlinger at man tar til seg strategier og erfaring fra andre, for så å ta dem i bruk senere i nye situasjoner (Bråten & Thurmann-Moe, 1996; Vygotskij, 2001). Hvis elevene har dårlige sosiale ferdigheter, vil de ha en dårligere forutsetning for å ta kontakt med andre elever. I studien kommer det frem at de elevene som har utfordringer med de sosiale ferdighetene sine, ofte kan komme i konflikt med medelever fordi de ikke forstår de sosiale normene. I mange tilfeller vil ikke de spesielle opplæringsbehovene ha en påvirkning på samarbeidet mellom elevene, hvis de sosiale ferdighetene er godt fungerende. En av informantene eksemplifiserte en elev som hadde ulike synlige diagnoser, men som også nå hadde tilegnet seg ganske godt fungerende sosiale ferdigheter. Eleven hadde tidligere hatt utfordringer med å forstå den sosiale normen rundt intimsone hos medelever, da hun ofte ville gi klemmer til alle. Ved hjelp av veiledning og oppfordringer går nå denne eleven nesten bare med normalt fungerende medelever, da hun har fått bedre forståelse av de sosiale normene. Det samsvarer med Vygotsky sin antydning av at det ikke alltid er de sensoriske eller nevrologiske svekkelsene som påvirker en situasjon, men den sosiale ferdigheten hos en person (Vygotsky, 1983, i Kozulin & Gindis, 2007).

De voksne sin tilstedeværelse i friminuttene kan ha ulik påvirkning på elevene. Gjennom intervjuene kom det frem at for noen elever ble det en vanesak å konstant være en-til-en med en voksen, også i friminuttene. Det var ulike grunner til at elevene ble avhengige av å ha de voksne til stede. For noen var det en vane og ha de voksne der, og at de ikke tok kontakt med andre elever fordi de fikk dekket det sosiale gjennom de voksne. For andre elever ble det en trygghet å ha den voksne i nærheten, som en type sosial tolk for dem. Det var enklere og tryggere å ha de voksne i nærheten i de sosiale sammenhengene på skolen,

da de kunne bli usikre på hvordan de skulle tilnærme seg andre. Som nevnt tidligere påpeker Vygotsky at mennesket utvikler seg i samhandling med andre personer, gjennom blant annet å imitere og samarbeide (Bråten & Thurmann-Moe, 1996; Vygotskij, 2001). Slik jeg tolker funnene så var informantene enige om at det var viktig at elevene hadde noe samhandling med medelever, så lenge funksjonsnivået tilsvarte at de hadde et utgangspunkt for å klare det. I mange tilfeller holdt det med at de voksne sa ifra om at elevene måtte gå å ta kontakt med medelever. Det var derimot noen elever hvor man aktivt måtte arbeide med hvordan de skulle ta kontakt med medelever, og i noen tilfeller kunne det hjelpe med en sosialplan for friminuttene. I tillegg kom det frem at det hjalp å oppfordre de normalt fungerende elevene til å ta kontakt med elevene som hadde utfordringer med det sosiale.

Når elevene fikk beskjed om å vær med andre medelever, holdt informantene seg som regel litt tilbake og bare observerte at aktivitetene gikk greit. Det var viktig å være tilstede, for å ha et overblikk over situasjonen i tilfelle konflikter skulle oppstå eller eskalere. Ut fra funnene kom det frem at de i noen tilfeller måtte fungere som igangsettere for aktivitetene. Det var spesielt i situasjoner hvor elevene, etter en viss mengde tid, fortsatt ikke hadde startet opp med noe aktivitet eller hvis det begynte å utarte seg konflikter. I studien kom det også frem at informantene anså det sjeldent negativt med den voksne sin tilstedeværelse i friminuttene. Det påvirket kun noen aktiviteter i mindre grad, og de fleste elevene reagerte som regel ikke negativt på tilstedeværelsen. Det kan tyde på at en voksen kan gå inn i en aktivitet for å inkludere en person, uten at gruppen opplever det som aktivt arbeid med inkludering av det enkelte individet. Samtidig er det viktig å påpeke at elever er ulike, også noe som kommer frem i studien. I noen tilfeller viste informantene til at elevene elsket å vær med de voksne, og at de voksne måtte arbeide med at de skulle gå bort til medelever. Samtidig i andre tilfeller ga elevene klar beskjed selv om at de ville vær alene, og ga uttrykk for at det ble for mye en-til-en tid med de ansatte på skolene.

I løpet av intervjuene kom det frem at noen informanter så et behov for voksen sin tilstedeværelse hos alle elevene, ikke bare de med spesielle opplæringsbehov. Spesielt en informant påpekte at det var overraskende hvor mange elever som har utfordringer med grunnleggende sosiale ferdigheter, som for eksempel det å ta kontakt med andre. Det kan tenkes at når de voksne er til stede og hjelper alle elevene i sosiale utfordringer, kan de

påvirke elevene til å utvikle en tankegang om å ”spille hverandre gode”. Ved å ”spille hverandre gode” trekker jeg paralleller til Eggen sin teori, hvor man gjennom å styrke hverandre sine ferdigheter skaper et godt samarbeid (Eggen, 1999). Hvis de voksne aktivt går inn og lærer elevene å trekke frem og styrke andre sine ferdigheter, kan det tenkes at man kan få en kultur på skolen hvor elevene kan vær seg selv og føle at de bidrar til fellesskapet.

Som Vygotsky forklarer i sin teori så har mennesker en påvirkning på hverandre, og Sandvik påpeker at hvordan en lærer opptrer i sin rolle kan ha en avgjørende påvirkning på hvordan elevene utvikler seg (Bråten & Thurmann-Moe, 1996; Sandvik, 2011). I studien kommer det frem at det er viktig å vær tidlig ut å hjelpe elever, da spesielt en informant så at elevene falt mer bak i aktiviteter med sine jevnaldrende ut over skoleåret. Slik jeg tolker funnene er det viktig å finne balansegangen mellom hvor mye eller lite de voksne skal vær tilstede i aktiviteter. I mange tilfeller kan tidlig innblanding hjelpe elever til å ikke falle bort fra leken, samtidig er det viktig å ikke gjøre elevene for avhengig av de voksne.

6. Konklusjon

Formålet med oppgaven har vært å få innsikt i hvordan skoler kan arbeide for at elever med spesielle opplæringsbehov blir inkludert i skolen. Problemstillingen ble studert ut fra fire informanter sine erfaringer fra to ulike skoler i Rogaland. Informantene hadde ulike erfaringer med hvordan man arbeidet med inkludering. I tillegg hadde de ansvar og erfaringer fra elever som var på ulike funksjonsnivå. Det kan være utfordrende å få gode metoder for hvordan man skal arbeide med inkludering på skoler på bakgrunn av en slik studie som dette. For å klare det må det blant annet være flere informanter fra flere skoler. Samtidig som at det skal være elever som har like spesielle opplæringsbehov og like grad av sosiale ferdigheter. Denne studien generaliserer mulige metoder ut fra de funnene som jeg har gjort gjennom intervjuer fra et begrenset antall informanter. Ut fra studien kommer det klart frem at metoder for inkludering kan være grenseløst, så lenge de blir korrekt lagt opp til. Det kan bli lagt opp til både gjennom å tilpasse aktiviteter og undervisningsmetoder hvor de øker elevaktiviteten og gruppearbeidet.

Det kommer tydelig frem av funnene at det tverrfaglige samarbeidet blant de voksne på skolen er viktig for å få til en god inkludering av elever med spesielle opplæringsbehov. Gjennom å ha et godt tverrfaglig samarbeid kan det påvirke til at de praktiske tingene rundt elevene er bedre fungerende, og gir elevene en forutsigbar skolehverdag. Det kan også være med på å øke utbytte av skoledagen for elevene, da de voksne kan samarbeide for finne ut hvilke fag elevene kan være tilstede i. De kan tilpasse timene basert på hvilket fagstoff som blir gjennomgått, hvor mye gruppearbeid det er og hvilke elevaktiviteter som skjer i de spesifikke timene. Det kan være med på å gjøre inkluderingen enklere ved at elevene med spesielle opplæringsbehov kan være med i de timene som passer dem. Fordi ved å tilpasse timene minsker de faren for utageringer og uro for både enkelt elever og klassen generelt.

Mennesker imiterer hverandre og tar til seg andre sine erfaringer, for så å bruke det i andre situasjoner. De voksne på skolen skal gå foran elevene som rollemodeller, og lære elevene hvordan de skal inkludere andre i faglige og sosiale sammenhenger. Hvis elevene ser at de voksne på skolen har et godt samarbeid og styrker hverandre sine ferdigheter, mener jeg at de vil ta det til seg og gjør det samme mot medelever. Etter hvert kan elevene, og de voksne,

lære å styrke medelever og kollegaer sine ferdigheter. Ved å gjøre dette mener jeg at de kan øke sin sosiale ferdighet som et verktøy for å ta i bruk for å øke inkluderingen.

Ut fra funnene tyder det på at det er ikke en selvfølge at elevenes tilstedeværelse i de ordinære undervisningstimene utvikler seg til større grad av inkludering. Det kommer frem at tilstedeværelse i ordinære undervisningstimer kan i mange tilfeller vær positivt for å lære seg gruppeferdigheter. For at det skal ha en inkluderende effekt tyder resultatene på at lærerne og miljøterapeutene på skolen må ha et godt samarbeid og klarer å tilrettelegge undervisningen. Det som derimot kommer frem er at aktiviteter, spesielt i form av lek og samvær i friminutter, har en større inkluderende effekt. Funnene tyder på at de voksne sin tilstedeværelse i aktivitetene, både gjennom aktiv innblanding og observering, hadde en positiv effekt for inkluderingsprosessen. I mange tilfeller var de voksne en katalysator i forhold til aktiviteter og inkludering, da de satte i gang med å oppfordre elever med spesielle opplæringsbehov til å ta kontakt og vær med på aktiviteter med medelever. I tillegg kunne de oppfordre de normalt fungerende elevene til å ta med elevene med spesielle opplæringsbehov i aktiviteter. Ved å gjøre dette tyder det på at alle elevene ble mer observante på medelevene, og raskere til å inkludere sine medelever.

Jeg mener at noe av det viktigste som kommer frem var at det er nødvendig å begynne med inkludering der elevene allerede er gode. Hvis elevene er flinke på fagstoff og har noen gruppeferdigheter, så kan det nyttig å begynne inkluderingen inne i de ordinære undervisningene. Hvis elevene derimot er flinke på praktiske fag og i tillegg er sterkest på sosiale ferdigheter, kan det vær nyttig å begynne med inkluderingen i praktiske fag og friminutter. Det å starte inkluderingen der elevene er flinke, kan det vær med på å styrke elevenes selvtillit, skape en felles identitet og samtidig gi dem følelsen av å kunne tilføre noe til fellesskapet. Før jeg startet studien forventet jeg at det var aktiviteter som ville hatt størst påvirkning, av de komponentene jeg har studert. I motsetning til hva jeg forventet viste det seg at det muligens kan vær det tverrfaglige samarbeidet som kan vær nøkkelen for å få til en god start på inkluderingsprosessen.

6.1 Implikasjoner for praksis

Gjennom en slik type studie som dette kommer det frem mange spennende funn, og mulige temaer for senere forskning. Det kunne vært interessant å blant annet studere likheter og ulikheter mellom skoler, da det kom frem i min studie at man kan se noen forskjeller i forhold til tilnærminger, syn på inkludering og tverrfaglig samarbeid. Jeg er sikker på at både fler og større likheter og ulikheter hadde kommet klarere frem i en større studie.

Ut fra resultatene av denne studien kommer det klart frem at det tverrfaglige samarbeidet har betydning for inkluderingsprosessen på flere nivåer. Det tyder på at det er viktig å fokusere på hva som kan fremme et godt tverrfaglig samarbeid. Da man ved å ha fokus på et godt samarbeid med kollegaer kan klare å få til gode tilpassede undervisningstimer og aktiviteter hvor inkluderingen blir mer naturlig. I tillegg tror jeg at det også er viktig at skoleledelsen utarbeider klare og beskrivende retningslinjer for blant annet hva som inngår i de ansatte sin arbeidsbeskrivelse kan vær med på å minske konflikter som kan oppstå mellom miljøterapeuter og lærere.

Samtidig håper jeg at denne studien kan vær med på å øke skolene sin innstilling til forskning på inkludering. Jeg stiller med uforstående til mange av skolene sin innstilling jeg ble møtt med da jeg ville gjennomføre denne studien. Det var flere skoler som var generelt negative til å ta del i en slik studie. Samtidig er det viktig å påpeke at det var noen skoler og rektorer som heiet frem en slik studie, og som allerede tok del i flere studier. Jeg tror at man kan gjennom en slik studie kan øke graden av inkludering av elever, da det kan vær med på å øke kunnskapen og effektiviseringen rundt metoder og inkluderingsprosessen.

7. Litteraturliste

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. New York: Routledge.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Inclusive education*, 38(1), 15–34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
- Bakke, H. H., Blytt, B., Fredriksen, W., & Elvedal, C. (2016). Dra sammen, samtidig—Et mer inkluderende skoleliv. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 12(1–2), 167–170. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3010-2016-01-02-21>
- Befring, E. (2014). Mangfold som ressurs: Sosialpedagogikken og berikelsesperspektivet i teori og praksis. I L. Lundh, H. Hjelmbrække, & S. Skogdal (Red.), *Inkluderende praksis: Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid* (s. 21–32). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Borg, E., & Lyng, S. T. (2019). *Sosialfagligkompetanse i skolen*. Fellesorganisasjonen (FO). Hentet fra https://www.fo.no/getfile.php/1319574-1569406570/Bilder/FO%20mener/Brosjyrer/Sosialfaglig%20kompetanse%20i%20skolen_til_netts.pdf
- Bråten, I. (1996). Om Vygotskys liv og lære. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 13–42). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.
- Bråten, I., & Thurmann-Moe, A. C. (1996). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt i pedagogisk praksis. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 123–143). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.
- Dalen, M. (2006). «Så langt det er mulig og faglig forsvarlig...»: *Inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen* (4.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dalland, O. (2010). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (4.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Dalland, O. (2019). *Metode og oppgaveskriving* (6.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4.utg.). Oslo: NESH.
- Eggen, N. A. (1999). *Godfoten: Samhandling—Veien til suksess*. Oslo: Aschehoug.
- Fellesorganisasjonen. (2017). *Global definisjon av sosialt arbeid*. Hentet fra https://www.fo.no/getfile.php/1315392-1552640737/Dokumenter/Din%20profesjon/Brosjyrer/Global%20definisjon%20av%20sosialt%20arbeid_NO.pdf
- Gjertsen, P.-Å., Hansen, M. B. V., & Juberg, A. (2018). Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres rolle og status i skolen. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 21(2), 163–179. <https://doi.org/10.18261>
- Haug, P. (2011). God opplæring for alle—Eit felles ansvar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(2), 129–140.
- Haug, P. (2014). *Inkludering*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Haug, P. (2017). Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering. *Tidsskrift FoU i praksis*, 11(1), 41–62.
- Helgeland, A., & Lund, I. (2018). «Det hjelper ikke å si ifra til de voksne»—Barn og unge stoler ikke på at voksne kan hjelpe når de blir utsatt for mobbing. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 15(2–3), 148–158. <https://doi.org/10.18261>
- Jortveit, M. (2018). Inkludering som rettighet, godhet og verdighet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(3), 259–270. <https://doi.org/10.18261>
- Kozulin, A., & Gindis, B. (2007). Sociocultural theory and education of children with special needs: From defectology to remedial pedagogy. I H. Daniels, M. Cole, & J. V. Wertsch (Red.), *The cambridge companion to Vygotsky* (s. 332–363). New York: Cambridge University Press.

- Kraus, B., & Hoferková, S. (2016). The relationship of social pedagogy and social work. *Sociální pedagogika / Social education*, 4(1), 57–71.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Tid for læring—Oppfølging av tidsbrukutvalgets rapport. (Meld. St. 19 (2009-2010))*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e09a8895e0ac4e36ab2565ec5e59f804/no/pdfs/stm200920100019000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Larsen, E. (2015). *Miljøterapi med barn og unge: Organisasjonen som terapeut*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Sandvik, L. V. (2011). *Via mål til mening: En studie av skriving og vurderingskultur i grunnskolens tyskundervisning* (Doktorgradsavhandling, NTNU). NTNU, Trondheim. Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/270227?locale-attribute=no>
- Skogdal, S. (2014). Inkludering er deltakelse for alle. I L. Lundh, H. Hjelmbrække, & S. Skogdal (Red.), *Inkluderende praksis: Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid* (s. 41–52). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Sollesnes, T. (2015). I hvor stor grad oppfatter bachelorstudenter i barnevern sammenheng mellom pedagogikkfaget og andre fag i studiet? *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 92(3), 203–220.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (5.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomassen, M. (2011). *Vitenskap, kunnskap og praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Thygesen, R., Briseid, L. G., Tveit, A. D., Cameron, D. L., & Bobo, V. K. (2011). Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(2), 103–114.

Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale* (T.-J. Bielenberg & M. T. Roster, Overs.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Vedlegg

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Inkludering og ekskludering av barn med spesielle opplæringsbehov på skolen” ?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å studere hvordan skolene kan arbeide for inkludering. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med studien er å finne ut hvordan lærere og miljøterapeuter arbeide for at barn med spesielle opplæringsbehov blir inkludert på skolen. Gjennom studiet kan en øke kunnskapen om inkluderingsprosessen som er viktig på skolen. Det er ved å ha god kunnskap at en kan arbeide godt med inkludering. Jeg vil derfor studere problemstillingen: ”Hvordan kan skolen legge til rette for inkludering av barn med spesielle opplæringsbehov?”.

Undersøkelsen er en del av et forskningsprosjekt for en masterstudie. Det er en master i sosialt arbeid og sosialpedagogikk ved universitetet i Stavanger.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har valgt å ta kontakt med forskjellige barneskoler i ulike kommuner i Rogaland for å finne aktuelle personer. Jeg har hatt som utvalgskriterier at det skal være personer som har stillingen lærer eller miljøterapeut, og at skolen har elever med spesielle opplæringsbehov.

Jeg har først tatt kontakt med rektor på de ulike skolene, for å få godkjenning og forslag til aktuelle personer for studien.

Hva innebærer det for deg å delta?

Beskriv metode (spørreskjema, intervju, observasjon etc.), omfanget, hvilke opplysninger som samles inn og hvordan opplysningene registreres (elektronisk, notater, lyd-/videoopptak), f.eks.:

- *Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at jeg kommer for å møte deg og ha en samtale/intervju. Det vil ta ca. 45 minutter. Jeg vil da at vi skal snakke om hvordan du arbeider for inkludering på ulike nivåer på skolen. Hvordan dere samarbeider, legger til rette for tilrettelagt undervisning i ordinære timer og lignende.*
- *Jeg vil ta litt stikkordsnotater underveis. Samtalen vil også bli tatt opp, hvis det går fint for deg. Lydopptaket er for at jeg skal kunne gå tilbake til samtalen senere, og for å slippe å ta ordrett notater gjennom samtalen. Lydopptaket vil bli skrevet ned etterpå, og da vil lydopptaket bli slettet. Alt vil bli anonymisert.*
- *Jeg kommer til å ha samtaler både med lærere og miljøterapeuter på ulike skoler.*

Det er frivillig å delta

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

Det vil ikke påvirke ditt forhold til de ansatte og din arbeidsgiver. De kommer ikke til å få informasjon om hva du har sagt i dette intervjuet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *Det er kun jeg som student, og min veileder ved universitetet i Stavanger som vil ha tilgang til dine opplysninger.*

- *Navnet ditt og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste. Denne navnelisten vil ligge adskilt fra øvrige data. Datamaterialet kommer til å bli lagret på egen forskningsserver, som kun jeg har tilgang til.*
- *I studien kommer jeg til å oppgi at det er skoler i Rogaland, men kommer ikke til å oppgi eller beskrive skolene. Det vil også komme frem hvilken stilling du har i studien, men ikke mer detaljert enn det.*

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2020. Alle personopplysninger og eventuelle opptakt vil ved prosjektslutt blir slettet og makulert. Det skal ikke bli beholdt noe av informasjonen etter prosjektslutt.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *universitetet i Stavanger* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Veileder: Universitetet i Stavanger ved Jan Otto Jacobsen, på epost: jan.o.jacobsen@uis.no eller telefon: 51 83 30 24
- Vårt personvernombud: Kjetil Dalseth, på epost: personvernombud@uis.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Jan Otto Jacobsen
Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Gry Anita Urdal
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *inkludering og ekskludering av barn med spesielle opplæringsbehov* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i *intervju*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. *01.06.2020*

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide

Kategori	Spørsmål:	Inneholder?
Omfang	Kan du fortelle litt om omfanget av elever med spesielle opplæringsbehov?	<ul style="list-style-type: none"> - Cirka hvor mange elever er det som har behov for tilrettelagt opplæring på din skole? - Hvor mange av disse har en-til-en undervisning? - Blir det lagt til rette for tilpasset opplæring i ordinære timer?
Utfordringer	<p>Hvilke utfordringer møter du på i arbeidet ditt?</p> <p>Hva synes du er mest utfordrende i arbeidet ditt med elevene/foreldre/lærerne?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hva er utfordrende med tilpasset opplæring i ordinær undervisning? - Hva er utfordrende med en-til-en undervisning? - Er det mye tverrfaglig samarbeid mellom de forskjellige ansatte for å dekke barnets behov?
Aktiviteter	Hvordan lykkes elevene selv med å skape samhold utenfor klasserommet?	<ul style="list-style-type: none"> - Sitter det noen elever inne i friminuttene, istedenfor å være ute med de andre i klassen? - Går elevene som har tilpasset opplæring sammen med elevene som har ordinær undervisning i friminuttene? - Går de ulike elevene som har tilpasset opplæring sammen med hverandre utenfor klasserommet? - Har elevene som har tilpasset opplæring med seg voksne når de er ute i friminuttene? - Legger lærere/miljøterapeuter opp til leker i friminuttene? - Har dere felles aktiviteter for elevene på tvers av ordinær og tilrettelagt undervisning? Hvordan, hvem og hva?

Skolens arbeid / tverrfaglig samarbeid	Kan du fortelle om samarbeidet mellom lærerne og miljøterapeutene?	<ul style="list-style-type: none"> - Har dere møter for å diskutere alternativer til undervisning? - Har miljøterapeuter og lærere møter om arbeidet med barn med spesielle opplæringsbehov, sammen eller hver for seg? - Har skolen en fast håndtering av undervisning av barn med spesielle opplæringsbehov? - Blir det ofte diskutert om hvordan en skal arbeide for et godt fellesskap? - Hvis en elev begynner med en-til-en undervisning, hvor ofte slutter de med det og kan gå tilbake til ordinær undervisning? – hvor ofte diskutert? - Hvor åpne er lærerne for å tilpasse opplegget sitt?
Elevens samarbeid	Hvordan er samarbeidet mellom lærer/miljøterapeut og elev?	<ul style="list-style-type: none"> - Er det elever med spesielle opplæringsbehov som får undervisning sammen utenfor ordinær undervisning? - Snakker dere med elevene om hvordan de ønsker undervisningen skal foregå? - Snakker dere åpent med elevene i ordinære klasser om hvordan en skal ivareta andre, og hvordan en skal få et fellesskap? - Arbeider dere med å få til samtaler mellom elevene på tvers av undervisningsopplegg?

Avsluttende spørsmål:

- Er det noe du vil tilføye eller vil si utenom det vi har snakket om?

NSD sin vurdering:

Prosjekttittel

Inkludering og ekskludering av barn med spesielle opplæringsbehov på skolen

Referansenummer

877621

Registrert

31.10.2019 av Gry Anita Urdal - ga.urdal@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Det samfunnsvitenskapelige fakultet / Institutt for sosialfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Jan Otto Jacobsen, jan.o.jacobsen@uis.no, tlf: 51833024

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Gry Anita Urdal, ga.urdal@stud.uis.no, tlf: 95844656

Prosjektperiode

11.11.2019 - 31.08.2020

Status

02.06.2020 – Vurdert

09.12.2019 – Vurdert

02.06.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 02.06.2020.

Vi har nå registrert 31.08.2020 som ny sluttdato for forskningsperioden.

NSD vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til videre med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

09.12.19 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 09.12.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte. Utvalgene har taushetsplikt. NSD bemerker at det under datainnsamlingen ikke skal innhentes taushetsbelagte opplysninger.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres,

og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Mathilde Hansen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)