



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i spesialpedagogikk

Vår semesteret, 2024

Forfatter: Line Erland Vabø

Veileder: Førstemanuensis Joachim Kolnes

Tittel på masteroppgaven: Inkludering av elever med spesialpedagogisk behov i skolen. En kvalitativ studie av spesialpedagogers opplevelse av utfordringer i det skoleinterne samarbeidet.

Engelsk tittel: Inclusion of special education needs in school. A qualitative study of special educator's experiences of challenges in the school cooperation.

Emneord:
Inkludering, inkluderende læringsmiljø,
tilpasset opplæring, differensiering,
samarbeid, spesialpedagogikk,
spesialundervisning, ordinær undervisning,
forståelse, utfordringer, sosial og faglig
utvikling

Antall ord: 20 043

Antall vedlegg/annet: 3

Stavanger, 28.05.24
dato/år

Forord

Jeg fattet interesse for oppgavens tema etter noen år som pedagogisk leder. Mastergraden i forbindelse med barnehagelærerutdanningen, og arbeid innen barnevernsinstitusjon ga meg et helhetlig syn over hvor viktig felleskapets betydning har å si for utviklingen til barn og unge. Oppgaven har gitt meg en unik mulighet til å få innsyn i skolens praksiser, samtidig som jeg har fått utforsket et forskningsfelt fra en lite belyst side. Jeg har fått verdifull innsikt rundt inkluderende praksis, tilpasset opplæring, spesialundervisning, og til sist, samarbeid som en forutsetning for å skape gode sammenhenger i skolepraksisen. Jeg håper at forskningsoppgaven kan være av like stor interesse for andre innen forskningsfeltet, og bidra til å utvikle en bedre samarbeidspraksis rundt inkluderingen av elever med spesialpedagogisk behov. Oppgaven har fått meg til å innse hvor viktig det er med et lag rundt eleven som har like holdninger og verdier, samtidig som et velfungerende samarbeid kan skape nødvendige sammenhenger mellom undervisningstilbudene. Spesialpedagogens kompetanse fremstår som en viktig ressurs i dagen skole, som må fordeles slik at den kan komme *alle* elevene til gode.

Jeg ønsker å takke min veileder, førsteamanuensis i spesialpedagogikk, Joackim Kolnes. Han har bidratt til gode samtaler, refleksjoner og nyttig kunnskap. Takker for tiden du har støttet, veiledet og motivert meg.

I løpet av studieårene har jeg dannet gode vennskap som blir med meg videre i livet. Det rettes derfor en takk til Ingrid og Oda som har bidratt med gode samtaler, glede og latter. Ser frem til tiden videre utenfor «masterbobla».

Videre rettes en takk til min ektemann som kjenner meg aller best. Han har gitt meg tid og rom til å arbeide kontinuerlig med oppgaven. Det skal bli godt å tre inn i hverdagen med deg.

Til slutt ønsker jeg å takke mine 5 informanter som har tatt seg tid til å delta på intervju. Deres erfaringer, kunnskaper, opplevelser og engasjement har vært en berikelse. Dere har stilt på kort varsel og bidratt til gode faglige diskusjoner og refleksjoner.

Innholdsfortegnelse

1.0	Innledning.....	5
1.1	Inkludering av elever med spesialpedagogiske behov	5
1.2	Utfordringer.....	7
1.2	Spesialpedagogens rolle	8
1.3	Studiens mål og forskningsspørsmål.....	9
1.4	Videre struktur.....	10
2.0	Teoretisk rammeverk.....	10
2.1	Et historisk tilbakeblikk	10
2.2	Bioøkologisk perspektiv.....	11
2.3	Et helhetlig perspektiv på en inkluderende spesialpedagogisk praksis.....	13
2.4	Behov for samarbeid	15
2.5	Endimensjonal og flerdimensjonal forståelse for inkludering	18
3.	Metode.....	19
3.1.	Kvalitativ metode	20
3.2.	Semistrukturerte forskningsintervju	20
3.3.	Rekruttering, utvalg og intervjuguide	22
3.3.1.	Rekrutering	22
3.3.2.	Utvalg	23
3.3.3.	Intervjuguide	25
3.4.	Dataanalyse	26
3.4.1.	Tematisk analyse	26
3.4.2.	6 Faser	27
3.5.	Kvalitetsvurderinger.....	29
3.5.1.	Validitet.....	29
3.5.2.	Reliabilitet	30
3.5.3.	Overførbarhet	31
3.6.	Etiske betraktninger.....	31
3.6.1.	Informert samtykke	32
3.6.2.	Konfidensialitet	32
4.0	Presentasjon av resultater	33
4.1	Manglende felles forståelse av inkludering.....	33
4.2	For lite felles møtetid	36
4.3	Svak felles vanske- /diagnoseforståelse	37
4.4	For fjern ledelse.....	38

4.5 Vanskeligere å samarbeide med eldre enn yngre lærere	39
4.6 Lærere fraskriver seg ansvaret	39
4.7 Lærere vil ikke endre praksis	41
4.8 Manglende felles planlegging med lærere	41
4.9 Manglende samarbeid med faglærte og ufaglærte	43
4.4 Oppsummering av resultatene	44
5.0 Diskusjon.....	45
5.1 Manglende felles forståelse	45
5.2 Manglende organisatoriske betingelser for samarbeid.....	49
5.3 Lite tilrettelegging for samarbeid mellom ulike yrkesgrupper.....	51
6. Avsluttende refleksjoner	53
7. Implikasjoner for videre forskning.....	56
Referanser.....	57
Vedlegg	65

Sammendrag

Temaet for masteroppgaven har som mål å undersøke utfordringer i samarbeidet rundt inkluderende spesialpedagogisk praksis, med fokus rettet mot spesialpedagogen sin opplevelse i samarbeidet. Som spesialpedagog i skolen vil man oppleve ulike former for samarbeid og utfordringer som kan påvirke arbeidet med inkluderingen av elever med spesialpedagogisk behov. En vinkling fra spesialpedagogens perspektiv er i mindre grad blitt forsket på tidlige. Målet er derfor å undersøke hvilke utfordringer spesialpedagogene opplever i det skoleinterne samarbeidet når elever med spesialpedagogisk behov skal inkluderes. Ut ifra et teoretisk rammeverk bestående av utviklingsteori, et helhetlig perspektiv på inkludering og samarbeidspraksis kunne studien undersøke utfordringer ved inkluderende spesialpedagogisk praksis. Det tas utgangspunkt i kvalitativ metode der individuelle semistrukturerte intervju for å innhente større dybde rundt spesialpedagogens opplevelser av samarbeidet. Valgt av metode har som hensikt innhente data for å besvare studiens forskningsspørsmål som var: *Hva opplever spesialpedagoger som utfordrende i det skoleinterne samarbeidet om å inkludere elever med spesialpedagogiske behov i skolen?*

Hovedfunn i studien tyder på en sterk sammenheng mellom utfordringer ved samarbeidet og inkluderingen av elever med spesialpedagogisk behov. Resultatene viser at det oppstår flere ulike utfordringer knyttet til forståelsen rundt inkludering, manglende tilrettelegging av samarbeid mellom yrkesgrupper, og manglende organisatoriske betingelser for samarbeid der ledelsen står sentralt i arbeidet.

1.0 Innledning

Som barnehagelærer ønsket jeg inderlig å lykkes med å skape en barnegruppe der alle hadde mulighet til å oppnå mestring og utvikling. Dette viste seg å by på ulike utfordringer, og flere av barna hadde varierende grad av utfordringer eller vansker som trengte ekstra oppfølging. Som barnehagelærer fikk jeg en følelse av at jeg ikke hadde god nok kunnskap og kompetanse rundt utfordringene, noe som gjorde det vanskelig å tilrettelegge for alle. Dette ga meg motivasjon for til å ta en mastergrad innen spesialpedagogikk. Siden jeg har erfaring fra samarbeid med spesialpedagog i barnehage, ville jeg finne ut mer om spesialpedagogens rolle i samarbeidet i skolen, og hvordan de arbeider for å få til et inkluderende fellesskap for alle. Formålet er dermed å tilegne seg kunnskap rundt arbeidet som spesialpedagog i skolen, og hvilke utfordringer eller muligheter jeg som spesialpedagog vil møte i fremtidig arbeid. Samarbeidet intern i skolen anses som en viktig forutsetning for å få til et inkluderende fellesskap med likeverdige vilkår for alle.

1.1 Inkludering av elever med spesialpedagogiske behov

Rammeplan for barnehage og opplæringsloven skal sikre at barnehager og skoler arbeider for et miljø som fremmer likeverdige vilkår, trivsel, helse, utvikling og læring (Retten til et trygt og godt skolemiljø, 1998, §9A-2). I den nye opplæringsloven som trer i kraft 1. august 2024 har begrepet inkludering fått plass i «*Retten til et trygt og godt skolemiljø*». Arbeidet med inkludering i skolene har pågått over lang tid og har enda ikke nådd et ideal om en inkluderende opplæring. I Meld. St 6 står det at et økt kompetanseløft på det spesialpedagogiske feltet og et styrket tverrfaglig samarbeid er positivt i arbeidet med tilpasset opplæring som skal gi rom for alle. Å bringe kompetansen tettere på barna kan dermed utvikle et inkluderende fellesskap som gir like muligheter for alle uavhengig sosiale, kognitive og fysiske forskjeller (Meld. St. 6, 2019). Tilpasset opplæring havner inn under inkluderingsbegrepet, og handler om å tilrettelegge for elevenes ulike forutsetninger,

uavhengig av om elevene har spesielle behov eller ikke. Ifølge Haug (2021, s. 72) omfatter tilpasset opplæring undervisningsopplegg som møter elevens ulike nivå slik at alle kan være en del av en klasse og få tilnærmet lik undervisning. Det er derfor ikke mulig å oppnå inkludering uten å tilpasse opplæringen til elevene. For å få til dette kreves det godt samarbeid for å få til et helhetlig tilbud for elevene (Haug, 2021). Meld. St. 6 (2019) beskriver det også som et mål at alle elevene opplever god tilrettelegging og et inkluderende fellesskap i den ordinære undervisningen. Haug (2021) mener at denne sammenhengen mellom inkludering i fellesskap og tilpasset opplæring kan føre til høyere kvalitet i ordinær undervisning og dermed redusere behovet for spesialundervisning. Samtidig stilles det spørsmål rundt effekten av det spesialpedagogiske tilbudet, hvor tidligere forskning viser at det er usikkert om elevene mottar den opplæringen de har behov for (Barneombudet, 2017; Haug, 2021; Nordahl mfl, 2018). Haug (2021) hevder at kvaliteten og kompetansen derfor bør økes i det spesialpedagogiske tilbudet for at spesialundervisningen skal fungere som et supplement til den ordinære undervisningen. Dette kan på sikt føre til at elevene får et opplæringstilbud som sikrer et tilfredsstillende utbytte av undervisningen.

Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (1998) skapte nye juridiske rammer som skal sikre inkludering og rett til opplæring for alle barn. De elevene som ikke får tilfredsstillende utbytte av et ordinært undervisningstilbud, skal få vedtak om rett til spesialundervisning for å få et opplæringstilbud som møter elevens behov (Opplæringsloven, 1998). Ifølge Befring (2020, s. 104) har retten til tilpasset opplæring vært vanskelig å realisere, og det oppleves som et gap mellom politiske føringer og inkluderende praksis i skolen. Engasjementet for arbeid med spesialpedagogiske behov har på grunnlag av dette vært stort, men studier viser at intensjonen med spesialundervisningen sjeldent oppnås (Haug, 2016). Spesialundervisningen har som formål å fungere som et supplement til den ordinære undervisningen og skal bidra til å heve elevens læringsutbytte, men eksisterende forskning viser at spesialundervisningen og den ordinære undervisningen oppleves som to atskilte enheter (Haug, 2021). Med fokus på inkludering i den Norske skolen vil relasjonen mellom spesialundervisning og ordinær undervisning by på ulike utfordringer knyttet til kvaliteten på inkluderingen (Haug & Festøy, 2017). I takt med forskning på sammenheng mellom spesial- og ordinær undervisning har også forskning knyttet til utfordringer dukket opp. Tidligere forskning viser derfor ulike utfordringer som oppstår i samarbeidet når elever med spesialpedagogiske behov skal inkluderes.

1.2 utfordringer

Forskning viser at det i flere tilfeller er dårlig samarbeid mellom ordinær undervisning og spesialundervisning og at kvaliteten ikke er som ønsket (Haug, 2021; Haug & Festøy, 2017; Nordahl mfl, 2018; Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). En nylig studie av Fjetland et al. (2023) viser samarbeidspartnere i skolen som bidrar til å fremme elevenes faglige mestring. Her kom spesialpedagogen frem som en av de lærer samarbeidet minst med. En av grunnene til dette kan være at spesialundervisningen i mange tilfeller utføres separat fra den ordinære undervisningen. Dette vises i funn av GSI (2015) der mer en halvparten av de som mottar spesialundervisning får undervisningen utenfor klasserommet. Lærernes holdninger rundt inkluderende undervisning har derfor blitt undersøkt gjennom tidene. Flere studier viser en variasjon blant holdningene og at de største variasjonene finnes på tvers av de pedagogiske rollene (Dignath et al., 2022; Saloviita, 2022). Spesialpedagogene har i større grad positive holdninger til inkluderingen av spesialpedagogiske elever enn lærerne (Engelbrecht et al., 2013; Saloviita, 2022). Lærerens holdninger kan kobles opp til deres arbeidspreferanser, og om de er villige til å samarbeide tett med andre ansatte i skolen, som for eksempel spesialpedagogen (Saloviita, 2022). Disse har tidlige vært lite opptatt av hverandres oppgaver som har bidratt til å opprettholde et skille mellom opplæringstilbudene (Haug & Festøy, 2017).

Haug og Festøy (2017) legger frem to funn i sin studie der spesialundervisningen har to funksjoner. Holdninger og verdier i skolen vil påvirke inkluderingen av elevgruppen der spesialundervisningen i samarbeid med ordinær undervisningen kan heve elevens utbytte, eller fungere som en avlastning for læreren når eleven tas ut av klasserommet. Når elever fjernes fra klasserommet, vil det ikke være behov for å bedre kvaliteten i undervisningen (Haug, 2021). Derfor påpekes viktigheten av god relasjon mellom spesialpedagogisk undervisning og ordinær undervisning. Haug (2021) hevder at høy kvalitet på undervisningen i klasserommet kan redusere behovet for spesialundervisning og motsatt. Dette krever tett samarbeid rundt elevene for å realisere formålet om en inkluderende opplæring. I studien til Festøy og Haug (2017, s. 62) ble et av funnene manglende samarbeid i planleggingsfasen og lite innsikt i hverandres undervisning. Dette skaper utfordringer for elevene som blir tatt ut av undervisningen, der de opplever flere ulike former for krav og forventninger enn elever som kun mottar ordinær undervisning (Haug & Festøy, 2017). Samtidig vil elever som ofte tas ut

av klasserommet føle seg stigmatisert og mangle sosial tilhørighet (Nordahl mfl, 2018). Eneundervisning har derfor vist seg å ha liten effekt (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016).

Spesielt viktig er samarbeidet mellom spesialpedagog og lærer for å tilrettelegge for elevmangfoldet. Det er utført enkelte studier av samarbeidet mellom spesialpedagogen og lærer i skolen. Her kommer det frem faktorer som fremmer og hemmer samarbeidet. De hemmende faktorene som vanskeliggjør samarbeidet er for lite avsatt tid og manglende støtte fra lærerne (Rebnor, 2021; Sørensen, 2020). Holdninger til elever og i miljøet er gjentakende faktorer som vil påvirke samarbeidet og kan fungere som en barriere for elevenes læring i klasserommet, samt samarbeidet mellom pedagogene (Tveitnes, 2022). På en annen side kan et godt samarbeid føre til at elevenes læringsutbytte heves og at elevene inkluderes i klasserommet. Sørensen (2020) viser funn som at spesialpedagogen blir en ekstra ressurs i klasserommet når den ordinære undervisningen tilpasses slik at elevene med spesialpedagogiske behov kan være til stede. Ifølge Grøgaard og Markussen (2004) foretrekker de fleste elevene å være en del av undervisningen i et inkluderende fellesskap, og at dette har positive effekter i forhold til den sosiale og faglige utviklingen.

1.2 Spesialpedagogens rolle

Det er flere studier som undersøker temaer som samarbeid i skolen, spesialpedagogisk praksis og inkludering. Likevel er det få studier som undersøker spesialpedagogens opplevelse av samarbeidet. Spesialpedagogen anses som viktig ressurs i samarbeidet for tilpasning og inkludering av elever med spesialpedagogisk behov. I dagens skole er det slik at noen elever ikke får tilfredsstillende utbytte av opplæringen, selv om den ordinære undervisningen tilpasses. Disse elevene kan sikres rett til spesialundervisning, og få en individuell tilpasning av opplæringen. Befring et al. (2019, s. 622) hevder at den spesialpedagogiske kompetansen er fordelaktig for å gi den tilpasningen som trengs. I tillegg øker ofte ressursbehovet når spesialpedagogiske tiltak iverksettes. Spesialpedagogen skal dermed sikre at eleven får tilpasset opplæring og oppfylt opplæringsbehovet i koordinasjon med tilpasningen i ordinær undervisning. Haug (2014) hevder at individuelle tilpasninger i ordinær undervisning kan gi større variasjoner i arbeidsmetoder, innhold, prosess og resultat uten å bryte med allmenne undervisningsformer.

Spesialpedagogens rolle i en inkluderende skole blir beskrevet av Uthus (2020) som inkluderingsagenter. Hun har gjennom en intervjustudie forsket på spesialpedagogenes trivsel og belastninger i arbeidet mot en inkluderende skole. For spesialpedagogene kom det frem at det var særlig viktig for dem at praksisen var verdifull, bar preg av spesialpedagogisk kompetanse, og en nærhet til elevene med særskilte behov. Disse dimensjonene ble stadig utfordret av målstyrte prinsipper for utdanning og førte til at spesialpedagogene opplevde store belastninger i arbeidet. Uthus (2020, s. 14) hevder at spesialpedagogene trenger ny tillit og bedre arbeidsvilkår for å kunne fungere som inkluderingsagenter i en skole som er ment for alle. Spesialpedagogene opplever også motstridende holdninger, som at andre yrkesgrupper i skolen forventer at spesialpedagogene skal ta ansvar for elevene og følge dem opp individuelt (Uthus, 2020, s. 17). Funnene i Uthus (2020) danner et bilde av spesialpedagoger som ønsker å følge opp elever med spesialpedagogisk behov, men opplever å stå alene om ambisjonene.

I denne studien rettes fokuset mot spesialpedagogens opplevelser. Det er lite forskning som er rettet mot spesialpedagogens del av samarbeidet noe som gjør det til en interessant vinkling. Denne yrkesgruppen opplever som oftest å stå alene i arbeidet, og motstridende holdninger når elevene skal inkluderes i klasserommet. Funnene i studien har likhetstrekk med andre studier som undersøker lærerens opplevelse av samarbeidet.

1.3 Studiens mål og forskningsspørsmål

Inkluderingsidealet i skolen gir alle elevene rett til opplæring på likeverdige vilkår. Som en følge av dette er tilpasset opplæring og samarbeid en forutsetning for å nå et inkluderingsideal og redusere behovet for spesialpedagogisk praksis utenfor klasserommet. Målet er derfor å undersøke hvordan spesialpedagogen opplever samarbeidet rundt elever med spesialpedagogisk behov, og hvordan denne elevgruppen inkluderes i skolen.

Problemstillingen er derfor:

Hva opplever spesialpedagoger som utfordrende i det skoleinterne samarbeidet om å inkludere elever med spesialpedagogiske behov i skolen?

I denne studien tas det utgangspunkt i spesialpedagogens perspektiv, og det vil derfor være deres opplevelser av samarbeidet rundt inkluderingen av spesialpedagogiske elever som blir undersøkt. Samarbeidet ses i lys av tilrettelagt opplæring for å oppnå formålet om inkludering.

Som følge av dette vil utfordringer i det skoleinterne samarbeidet fungere som barrierer for tilrettelagt opplæring i klasserommet og inkludering av denne elevgruppen. Disse områdene vil være relevant for studien, da inkludering ikke kan oppnås uten et fungerende samarbeid rundt spesialpedagogiske elever.

1.4 Videre struktur

Kapittel 2 utdyper studiens problemstilling i et teoretisk rammeverk. I kapittel 3 redegjøres det for valg av metode og hvordan forskningen er gjennomført. Resultatene fra den tematiske analysen blir presentert i kapittel 4, og drøftet i lys av det teoretiske rammeverket i kapittel 5. Avslutningsvis konkluderes det ut ifra forskningsspørsmålet som hva spesialpedagogene opplever som utfordrende i det skoleinterne samarbeidet rundt inkluderingen av spesialpedagogiske elever, og det ses på implikasjoner for videre forskning og praksis.

2.0 Teoretisk rammeverk

Det teoretiske kapittelet åpner med et kort tilbakeblikk på hvordan spesialpedagogikken har endret seg fra å være separert fra det ordinære opplæringstilbudet til å bli en rett for å sikre elever et likeverdig opplæringstilbud. Videre bygger studien på tre teoretiske tilnærminger. Bronfenbrenner (Aasen & Nordtug, 2002) sitt bioøkologiske utviklingsperspektiv, vil i denne studien fungere som et overordnet perspektiv der elevens atferd vil være et resultat av samspillet mellom elev og miljøfaktorer. Denne tilnærmingen gir en forståelse for hvilke forutsetninger eleven har og hvordan tilpasninger i klasserommet kan hemme eller fremme faglig og sosial utvikling. Utviklingsperspektivet ses videre i lys av Haug (2021) sin helhetlige tilnærming til et fullkomment opplæringstilbud der kvaliteten avhenger av samsvar mellom opplæringstilbudene. For å få til dette kreves det samarbeid mellom ulike yrkesgrupper innad i skolen. Samarbeidet er en forutsetning for å heve kvaliteten og tilnærmingen til en inkluderende praksis. Det teoretiske rammeverket bidrar til å belyse utfordringer spesialpedagogene møter i arbeidet mot en inkluderende praksis, samtidig tas det med ulike teoretiske perspektiver som fremmer tilnærmingen.

2.1 Et historisk tilbakeblikk

Spesialpedagogikken har utviklet seg det siste århundre, fra et tydelig skille mellom spesialskoler og ordinære skoler, til et ideal om at opplæringsinstitusjonene skal tilpasse seg

mangfoldet av elever, og ikke motsatt. Spesialpedagogikken ble etter hvert en del av den ordinære skolen, og elevene skulle i større grad integreres i den vanlige skolen uavhengig av funksjonsnivå i det ordinære skoletilbudet. Dette førte til en ny retning innen den spesialpedagogiske praksisen, og ga alle barn under skolepliktig alder rett til spesialpedagogisk hjelp (Briseid, 2006; Haug, 2016). I 1994 gjennom Salamanca-erklæringen ble inkludering plassert på den internasjonale dagsordenen og det ble det tydeliggjort at integrering ikke lenger var godt nok (Briseid, 2006; UNESCO, 1994). Det ble et ideal om at opplæringsinstitusjonene skulle tilpasse opplæringstilbudet til mangfoldet av elever, og ikke motsatt. Inkludering og deltakelse i skolen skulle dermed bidra til å fjerne diskriminering og fremme et inkluderende samfunn (Briseid, 2006). Salamanca-erklæringen førte til endringer i det Norske lovverket som skapte nye juridiske rammer for å sikre elevene en inkluderende opplæring. Elevene ble sikret rett til tilgang i de ordinære skolene, rett til et inkluderende, trygt og godt skolemiljø og rett til en opplæring som ga tilfredsstillende utbytte (Opplæringsloven, 1998). Dagens skole skal derfor gi et opplæringstilbud som rommer alle elever, der undervisningen tilpasses og legges opp slik at alle elever kan delta på likeverdige vilkår. Dette viser seg å være vanskelig å realisere i praksis (Briseid, 2006).

2.2 Bioøkologisk perspektiv

Ifølge Haug (2021) har hvordan vi ser på vansker endret seg den siste tiden. Tidligere var skolene preget av en vanskeorientert tilnærming, der individet skulle tilpasse seg undervisningen. Urie Bronfenbrenner var opptatt av utviklingsteori og utviklet flere modeller for menneskelig utvikling. I den siste modellen ville han integrere det psykologiske, individorienterte, sosiologiske og samfunnsorienterte perspektivet (Bø, 1991, 2018; Ogden, 2001). Her ble prosessene mellom individ og omgivelsene fremhevet som maskineriet i utviklingen. Der så han atferd som et resultat av interaksjon mellom individ og omgivelser. Individets utvikling ble da sett på som et resultat av samspillet som finner sted mellom individet og konteksten (Aasen & Nordtug, 2002, s. 128).

Den bioøkologiske modellen har fire hovedelementer som består av person, prosess, kontekst og tid. Disse elementene og interaksjonsprosessen som finner sted mellom dem er grunnleggende i modellen. Vedvarende interaksjoner mellom person og kontekst er sentralt i modellen, også kalt proksimale prosesser. Eksempler på slike vedvarende interaksjoner er relasjon mellom foreldre og barn, aktiviteten eller lek mellom barn, i grupper/smågrupper

eller alenelek. Utvikling kan derfor skje i alle interaksjoner mellom mennesker og mellom mennesker og symbol/objekter. En forutsetning er at aktiviteten barnet deltar i, må være regelmessig og foregå over tid (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Med andre ord, kan det ikke tas skippertak i arbeid med elevenes sosiale og faglige utvikling.

De proksimale prosessene er de som blir avgjørende for individets utvikling. Effekten av de proksimale prosessene ses på den ene siden i sammenheng med psykologiske og biologiske karakteristika ved personen, og på den andre siden karakteristika ved konteksten, sosialt og fysisk miljø. Sosialt miljø omhandler alle arenaer som direkte og indirekte påvirker personen. Eksempler på sosiale arenaer kan være familie, nærmiljø, skole og kommunal forvaltning. Det fysiske miljøet er de fysiske karakteristikaene som oppstår i de ulike sosiale miljøene. Eksempelvis organisering i klasserommet, der organiseringen kan virke fremmende eller hemmende ut ifra elevens karakteristika.

I et bioøkologisk perspektiv er psykologiske, biologiske, sosialt miljø og fysisk miljø plassert i fire sirkler. Interaksjonsprosessen mellom de fire elementene illustreres med piler. Interaksjon mellom psykologiske og biologiske karakteristika symboliserer karakteristika ved personen. Utviklingen av personen påvirkes i tillegg av konteksten, som påvirkes av interaksjonen mellom sosialt og fysisk miljø. Dersom vi setter dette i en skolekontekst kan det bli seende slik ut; Et innbydende lekemiljø ute med klatrestativer, rysjebaner, husker o.l. inviterer elevene til å være fysisk aktive i uteleken. En elev med nedsatt funksjonsevne vil ikke kunne delta i uteleken på lik linje med de andre elevene. Det fysiske utemiljøet er derfor et hinder for elevens deltakelse i samspill med de andre elevene på uteområdet. Mangel på tilrettelegging skaper en barriere i interaksjonen mellom det fysiske og sosiale miljøet med de andre elevene. For eleven som ikke får være med i den aktive leken, kan dette gå utover utviklingen. Det vil si at karakteristikaene i personen både biologisk og psykologisk vil påvirke effekten av de proksimale prosessene, samtidig som den på et senere tidspunkt vil være et resultat for elevens utvikling av karakteristika senere i livet. Resultatet er den samlede effekten av de fire komponentene prosess, person, kontekst og tid. Utviklingen av personlige karakteristika vil derfor være både produsent og et produkt av utvikling (Aasen & Nordtug, 2002, s. 131). Derfor er det viktig at alle elever får mulighet til å utvikle seg sosialt sammen med andre.

For at muligheten skal være lik for alle elevene, kreves det en annen tilrettelegging for barnet med nedsatt funksjon for at eleven skal oppleve aktiv og sosial deltakelse. De biologiske karakteristikaene hos eleven med nedsatt funksjon vil møte faktorer i omgivelsene som er fremmede eller hemmende i miljøet på en annen måte en elever uten nedsatt funksjon. De vil derfor ha et annet utgangspunkt for «normalutvikling». Elever som utvikler atferdsproblemer, kan ses på som et resultat av uheldige faktorer i omgivelsene som opprettholder barnets atferd. Dette kan ses ut ifra to perspektiv; individorientert eller systemorientert. Eleven kan ha biologiske karakteristika som medvirker til atferden, eller så kan systemene rundt eleven bidra til å opprettholde den negative atferden og føre til utviklingen av større problemer. Dette gjør at de proksimale prosessene blir sentrale når man skal se på forhold som opprettholder utviklingen av atferdsproblemer.

2.3 Et helhetlig perspektiv på en inkluderende spesialpedagogisk praksis

I lys av et bioøkologisk perspektiv knytter Haug (2021) tre teoretiske perspektiver som fremhever viktigheten av høy kvalitet i ordinær undervisning, høy kvalitet i spesialundervisning som et supplement og samarbeidet for å skape sammenheng mellom disse. Det første perspektivet knyttet til komplementaritetsteorien der Haug (2021) illustrerer den som to vinkler som til sammen er 90 grader. Dersom den ene vinkelen er mindre, må den andre være større, og motsatt. I opplæringsammenheng vil vinkelen illustrere kvaliteten på opplæringstilbudene. Høy kvalitet i ordinær opplæring, vil minske behovet for ekstra tiltak. Motsatt vil være lav kvalitet i ordinær opplæring, vil øke behovet for ekstra tiltak. For å heve kvaliteten i ordinær undervisning trengs det effektive og kompetente lærere. Undervisningen må tilpasses elevenes behov for at elevene skal oppnå et tilfredsstillende utbytte. Dette uttrykkes tydelig i opplæringsloven gjennom paragraf § 1-3 som sier; «*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten*» (Tilpassa opplæring, 1998, § 1-3). Retten til tilpasset opplæring kan ifølge Briseid (2006, s. 32) ivaretas gjennom differensiering innenfor et ordinært undervisningstilbud eller i form av spesialundervisning. Differensiering har som formål å møte elevenes læringsforutsetninger, og betyr «å gjøre forskjell». Det handler derfor om å sette tiltak for å bedre enkeltelevers læringsforutsetninger, og at man er nødt til å gjøre forskjell på elevene for at de skal ha samme mulighet for faglig og sosial utvikling. Det skilles mellom to forståelser av differensiering i skolen. I den tradisjonelle tolkningen forstås differensiering som et virkemiddel for å tilpasse opplæringen. Den andre oppfatninger retter

seg mot opplæringsens forutsetninger og lærestedets evner til å skape forskjeller for å realisere en allsidig opplæring, uavhengig av om elevene er like eller ulike. Med et slikt perspektiv fokuserer en derimot på tilbudet opplæringsinstitusjonen tilbyr (Briseid, 2006, s. 37–38). Dette vil redusere behovet for spesialpedagogisk undervisning, og et ordinært opplæringstilbud som har dette fokuset vil i større grad treffe en mangfoldig elevgruppe.

Det andre perspektivet til Haug (2021) handler om økt kvalitet i spesialpedagogiske praksisen og knyttes til supplementsteorien. Ifølge Sørensen (2020) blir spesialpedagogen en ekstra ressurs i klasserommet når den ordinære undervisningen tilpasses slik at elever med spesialpedagogiske behov kan være til stede. Elevene foretrekker å være en del av undervisningen, og at dette har positive effekter i forhold til sosial og faglig utvikling (Grøgaard & Markussen, 2004). Den spesialpedagogiske kompetansen er derfor fordelaktig for å gi den tilpasningen som trengs (Befring et al, 2019, s. 622). I tillegg øker ofte ressursbehovet når spesialpedagogiske tiltak iverksettes. Spesialpedagogen skal dermed sikre at eleven får tilpasset opplæring og oppfylt opplæringsbehovet i koordinasjon med tilpasningen i ordinær undervisning.

For elevene er kvaliteten i den ordinære opplæringen avgjørende for læringsutbytte. Spesialundervisningen er kun et supplement til den ordinære opplæringen, og fungerer som en ekstra støtte til de elevene som har behov for det. Når spesialundervisningen får utnyttet potensialet sitt og kvaliteten er høy, opplever elevene økt læring og tjener på det. Nasjonale føringer vektlegger at spesialundervisningen skal være en del av den ordinære opplæringen, der inkludering og likeverdig opplæring er et mål for alle elever. Det stilles derfor krav til at den spesialpedagogiske praksisen skal utformes i ordinære læringsfellesskap og ikke i segregerte tiltak (Uthus, 2013). I arbeidet mot inkluderende undervisning handler det om mer enn å bringe elevene inn i klassens fellesskap. Det handler om å skape aksept og en rett til å være ulike, samtidig som at alle elever skal oppleve mestring og deltakelse.

Spesialundervisning som støtter opp den ordinære undervisningen er slik vi oppnår det siste perspektivet, prinsippet om koherens. Haug (2021, s. 141) definerer det som «*integrasjonen av ulike element, relasjoner og verdier for elevene*». En sterk sammenheng mellom ordinær- og spesialundervisning kan ifølge Haug (2021) øke elevens utbytte og trivsel. En større sammenheng gjør at elevene slipper å forholde seg til ulike tilnærminger, arbeidsmetoder, tilpasninger og endringer. For å skape sammenheng, er det en forutsetning at de ulike

aktørene samarbeider og arbeider mot en felles forståelse av mål og verdier for inkludering. Derfor legges det særlig vekt på samarbeidet for å oppnå en inkluderende spesialpedagogisk praksis.

2.4 Behov for samarbeid

For at spesialpedagogisk praksis skal være virksom er det et sterkt behov for samarbeid mellom ulike aktører. Samarbeidet er en forutsetning for å heve kvaliteten og skape gode sammenhenger i skolens opplæring. I takt med samfunnsutviklingen ser samarbeidet ut til å bli enda viktigere for å imøtekomme behovene i dagens skole. Skolen trenger å tilegne seg nødvendig kunnskap for å løse komplekse utfordringer i samfunnet. Skoleledelsen spiller en sentral rolle i organisasjonsendring og bør gjennomsyre hele organisasjonen. En bør motivere og engasjere de ansatte, vedlikeholde arbeidet underveis, og fordele ressurser på en god måte (Thoonen et al., 2011). Ifølge Thoonen et al. (2011) kan dette øke sannsynligheten for at endringsarbeidet når ut i klasserommet.

I klasserommet kan det samarbeides rundt undervisningsopplegg, der det er spesialpedagogen som har kompetanse rundt tilpasninger i klassemiljøet for elevene med spesialpedagogisk vedtak. Team-undervisning er en annen form for samarbeid der spesialpedagogen er med i klasserommet under undervisningen. Lærer og spesialpedagogen har begge viktig kunnskap som bør tas i bruk for å få til de nødvendige tilpasningene. Lærer har eksempelvis kunnskap om hvordan elevgruppen og undervisningsrommet påvirker undervisningen og læringsprosessene, mens spesialpedagogen har praksis kompetanse knyttet til elevbehandling, tilpasset undervisning, gruppetiltak eller annet (Rygvold & Ogden, 2017, s. 32). I skolekontekst vil bruken av ressurslærer eller team kunne bistå lærere og elever i gjennomføringen av spesialpedagogiske tiltak. Elevene kan være en del av klasserommet, men også ha kontakt med spesialpedagogen/teamet utenfor undervisningsrommet. Samarbeidet mellom spesialpedagog og lærer vil være sentralt i arbeidet for å få til en inkluderende praksis for spesialpedagogiske elever.

God tilrettelegging av undervisning på klassenivå og tilpasning av undervisning til elevmangfoldet med utgangspunkt i god klasseledelse kan heve kvaliteten i den ordinære undervisningen. Lav klasseledelse og dårlig organisering i klasserommet kan bidra til at elevens atferd forverres, og gir økt behov for spesialpedagogisk hjelp (Ertesvåg & Sølvik,

2020; Haug, 2021; Aasen & Nordtug, 2002). Samarbeidet mellom spesialpedagog og lærer vil være en viktig ressurs for å endre klassemiljøet og praksisen rundt elevene. Læreren trenger noen å spille på lag med for å få til god kvalitet i undervisningen. Derfor handler det like mye om kollektivt arbeid for å øke kompetansen, dele erfaringer og kunnskaper, gi hverandre hjelp, veiledning og samarbeide rundt planer og utprøving av undervisningen (Haug, 2021, s. 21). En felles visjon og forståelse for opplæringsoppdraget kan sikre at praksisen endres, og at de ansatte i skolen arbeider sammen om å skape utvikling og endring. Et felles sett med verdier og holdninger i skole og hjem kan virke positivt på elevens utvikling (Aasen & Nordtug, 2002).

Samarbeid er noe som finner sted mellom flere aktører innenfor skolen. Målet om et bedre samarbeid har i langt større grad blitt viktigere i arbeidet mot en inkluderende skole. Samarbeid kan ifølge Ertesvåg (2012) bidra til relevant og verdifull utvikling for hver enkelt deltaker i undervisningsvirksomheten. Her får individene rom for å utveksle ideer, erfaringer, utvikle og drøfte materiell, få konstruktive tilbakemeldinger fra kollegaer. Samarbeidsmøter anses som en læringsarena for profesjonell utvikling, etablere en felles visjon og for å øke kapasiteten for endring til pedagogene. Dette må organiseres og tilrettelegges i fra ledelsen og til de ulike aktørene som møter elevene (Ertesvåg, 2012).

Tverrfaglig samarbeid er ifølge Hansen et al. (2014) en forutsetning for elevenes positive læringsutbytte og for å skape inkluderende læringsmiljø. Her har man ulike kompetanser som komplementerer hverandre i møte med en mangfoldig elevgruppe, og som er nødvendig for å utvikle en felles forståelse. Det er derfor være et minimum at skolene innehar spesialpedagogisk kompetanse, som kan suppleres innenfor skolens støttesystem. Mye tyder på at dagen praksis ikke fanger opp elever som har behov for ekstra støtte, og det er her spesialpedagogen som ekstra ressurs i skolen kan utvikle en spesialpedagogisk praksis som favner om alle elevene. Andre aktører i skolen må se og oppleve samarbeidet med spesialpedagogen som nyttig for å utvikle et mer differensiert undervisningstilbud. Godt samarbeid internt i skolen gjør at opplæringstilbudene kompletterer hverandre. Hedegaard-Sørensen (2018) betegner samarbeid mellom spesial- og ordinær undervisning som samundervisning. Der samarbeid mellom lærer og spesialpedagog påvirker utviklingen av læringsmiljøer. For at samundervisningen skal ha virkning krever det at spesiallærer og lærer evaluerer og vurderer undervisning ved jevne mellomrom. Pedagogenes ulike kompetanser i samarbeidet vil styrke arbeidet mot en tilrettelagt undervisning. Denne typen samarbeid vil ha

nytte for alle elevene både sosialt, atferdsmessig og faglig (Hedegaard-Soerensen et al., 2018). Samundervisning har flere likhetstrekk med profesjonelle læringsfellesskap, og beskrives av Ertesvåg (2012, s. 114) som et fellesskap der «*pedagogar dele og kritisk undersøkje eigen praksis i ein pågåande, samarbeidande, inkluderande og læringsorientert utviklande interaksjon*». Slike fellesskap tar utgangspunkt i felles ansvar for elevenes læring, og organiseres slik at en kontinuerlig utvikler undervisningen for å bedre resultatet hos elevene. Dette baseres på et felles ansvar, visjon, verdier og holdninger som kommer elevene til gode, og må organiseres på en måte som utvikler kompetansen og praksisen til de ansatte. Ledelsen må legge til rette for at alle aktører i skolen får muligheten til å heve kompetansen sin i møte med skolens mangfold. Dette gjelder for lærere, spesialpedagoger, faglærte og ufaglærte. I profesjonelle læringsfellesskap kan det oppstå utfordringer ved samarbeidet. Pedagoger som ikke opplever det som meningsfullt å delta i slike fellesskap eller mangler motivasjon til egen utvikling kan være avgjørende for at organisasjonen lykkes i utvikling av praksis. Pedagogenes holdninger og verdier er derfor sentrale i arbeidet mot et felles mål (Støen & Midthassel, 2015).

Etableringen av et godt pedagogisk tilbud forutsetter dermed samarbeid mellom flere forskjellige yrkesgrupper. Individene i samarbeidet bør ha gode samarbeidsferdigheter, og vite hva som skal til for å oppnå intensjonen med inkludering. Samarbeidet bygger på at respekt og tillit, og det bør være klare mål, definerte roller og gode problemløsningsferdigheter (Rygvold & Ogden, 2017, s. 23).

Skoleledelsen er sentral i arbeidet mot en inkluderende praksis i skolen. Det er avgjørende at rektors holdninger og prioriteringer samsvarer med skolens mål. Inkluderende lederskap handler om å skape tilhørighet og vilje til å utvikle organisasjoner. Finne retning med utgangspunkt i visjonsbygging, tydelig mål, og ha forventninger til de ansatte. Videre bør ledelsen støtte opp og utvikle enkeltansatte, modellere ønsket praksis og verdier, endre strukturer, etablerer gode samarbeidskulturer og involvere de ansatte i avgjørelser (Midthassel & Pål) 103

Lederne må engasjere seg og være aktiv i arbeidet, og har mye å si for hvor godt skolen lykkes med inkluderingen. Ledelsen står sentralt i arbeidet mot endring i organisasjonen, spesifikt rettet mot en kollektiv orientering (Ertesvåg, 2001). I implementeringsarbeidet innebærer dette å bemanne arbeidet, følge opp aktiviteter og verne ansatte mot distraksjoner.

Det handler også om tilrettelegging for samarbeid mellom kollegaer og danne gode relasjoner. Skoleledelsen tilrettelegger for samarbeid i ulike former og setter av tid til at aktørene kan møtes. Rektor sin rolle er derfor viktig i arbeidet som tilrettelegger og etterspørter (Roland & Westergård, 2015). Samtidig som en sørger for å ha ressurser på plass, og gode ledelsesstrategier med fokus på felles mål og visjon kan skape en kollektiv kultur i arbeidet mot vellykkede endringsprosesser (Osterkiil, s. 62).

Tidligere forskning viser at det er enkelte elementer som må være til stede i utviklingsarbeidet for at endringene skal nå helt ut i klasserommet. Eksempelvis praktisk tilrettelegging og engasjement. En god ledelse som sørger for at den praktiske tilretteleggingen følges opp av mellomledere, og klarer å utvikle motivasjon for arbeidet og vedlikeholde engasjementet underveis har økt sannsynlighet for å få til utvikling i organisasjonen (Ertesvåg & Sølvik, 2020). Kompetanseheving kan videre bidra til målet om en felles visjon som vil være sentralt i arbeidet mot en inkluderende skole. Endringsarbeid i skolen bør derfor stå sentralt i arbeidet mot en inkluderende skole (Ertesvåg, 2012, s. 106–107).

Skoleledelsen bør fremme inkludering og skape en felles visjon for fremtiden. En felles visjon skaper motivasjon og engasjement blant de ansatte der de arbeider mot et felles mål. Det kan derfor være et mål at skolen etablerer felles forståelse, holdninger og verdier til inkludering i praksis for å få til et godt samarbeid som innehar samme mål.

2.5 Endimensjonal og flerdimensjonal forståelse for inkludering

Tilpasset undervisning er krevende å få til i praksis der en inkluderende skole skal gi rom for alle. En vesentlig forutsetning er at skolen har samme mål og verdier for å få til en inkluderende praksis. Det er derfor stor forskjell på hvordan inkludering forstås. Haug (2021) skiller mellom en endimensjonal og en flerdimensjonal tilnærming til inkludering. Det er mest vanlige å ha en endimensjonal forståelse av inkludering. Dette handler om at elevene er plassert i klasserommet der undervisningen er differensiert og individuelt tilpasset. Den rommer derfor både den originale og spesialpedagogiske undervisningen. Det er utfordrende å få til dette i samme klasserom og fører ofte til at elevene blir tatt ut på grupper eller alene. En slik tilnærming opprettholder et organisatorisk skille mellom undervisningene og møter ikke kravene til et godt skolemiljø preget av trivsel og læring. Elevene får ikke tilstrekkelig utbytte av å være til stede i klasserommet, og opplever ikke et skolemiljø som fremmer sosial og

faglig utvikling. Den flerdimensjonale tilnærmingen er påvirket av ulike og komplekse forhold. Når trivsel og læring i klasserommet skal være inkluderende bør en oppnå et fellesskap som tar høyde for ulikheter. Den består av en vertikal og en horisontal dimensjon. Den vertikale tar for seg forståelsen av inkludering i den offentlige styringssektoren fra topp til bunn. Det handler om overordnede vedtak fra staten og kommunen og skolens ansvar for translasjon til praksis. Det er en forutsetning at alle forholder seg til det som er vedtatt, og fremmer ulike element i inkludering. Dette vil styrke en inkluderende opplæring for elevene og gir aktørene et felles mål og verdier. En uforenlig forståelse av inkludering skaper utfordringer i praksis. Den horisontale dimensjonen forteller hva som ligger i begrepet og tar for seg fire utfordringer pedagoger møter i praksis. (1) Alle elevene skal være en del av et fellesskap der de opplever sosial og faglig mestring. (2) Elevene skal delta og bidra til fellesskapet ut ifra egne forutsetninger. Dette krever en ordinær undervisning av høy kvalitet og tilpasset opplæring er en forutsetning for inkludering. (3) Elevene skal få uttale seg og påvirke opplæringen. Medvirkning og åpen kommunikasjon danner grunnlag for å forstå elevenes utfordringer. (4) Elevene skal oppleve faglig og sosialt utbytte av læringen. En flerdimensjonal tilnærming tar derfor høyde for at eleven opplever inkludering i klassens fellesskap, samtidig som de opplever sosial og faglig utvikling.

3. Metode

Ifølge Lund og Haugen (2006, s. 12) har forskning ulike formål. Hensikten kan være å teste gyldigheten i eksisterende kunnskap, oppdage eller søke ny kunnskap, kartlegge eller beskrive nye temaområder, forklare og forstå fenomener o.l. Metode innen forskning forteller noe om hvordan forskere går frem for å skaffe kunnskap. I metoddelen redegjøres det for metodiske valg og beskrivelser av forskningsprosessen. Valg av metode tar utgangspunkt i utformingen av forskningsspørsmålet, der hensikten er å oppnå en dybdeforståelse for de aktuelle fenomenene det forskes på, som for eksempel bestemte opplevelser hos informantene (Lund & Haugen, 2006, s. 22). Kvalitativ forskning gir et mindre antall informanter, og gir et dypt og rikt informasjonsgrunnlag når det forskes på spesialpedagogenes opplevelse av samarbeidet (Lund & Haugen, 2006).

3.1. Kvalitativ metode

Det finnes i hovedsak to metoder man kan benytte innen forskning. Lund og Haugen (2006, s. 22) hevder at det er vanskelig å gi en adekvat definisjon av metodene, men at de kan skilles ved visse karakteristika. Kvalitativ forskning bringer forskeren nærmere informantenes opplevelse via intervju eller observasjoner, og kan gi en dypere forståelse for de sosiale fenomenene som det forskes på (Thagaard, 2013). Den kvantitative forskningen vektlegger derimot objektivitet, systematikk og kontroll, og en kan i større grad være opptatt av breddeinformasjon via et større utvalg av informanter. Metoden består av hypotese- og teoritestning. For å få en dybdeforståelse vil det derfor tas i bruk et mindre antall informanter enn ved i kvantitativ forskning.

Metodene innen forskningen varierer og har ulik fremgangsmåte for å finne; utvalg av informanter, hvordan man studerer og innhenter informasjon fra informantene, og analyseringen av datamaterialet (Lund & Haugen, 2006, s. 22). Et annet skille ved kvalitativ og kvantitativ forskning er tilnærmingen og fleksibiliteten. Innen kvalitativ forskning kan opplegget endres underveis i undersøkelsesprosessen, og kan dermed tilpasses erfaringer og utfordringer som oppstår. Kvantitative metoder er derimot preget av struktur, og resultatene er mer presise og gir mindre rom for tolkning, enn ved kvalitative metode (Thagaard, 2013).

I denne studien tas det utgangspunkt i kvalitativ metode for å få en forståelse for informantenes virkelighetsverden (Lund & Haugen, 2006). Ved denne metoden kan forskeren få frem spesialpedagogenes opplevelser, erfaringer, refleksjoner og beskrivelser av samarbeidspraksisen. Ved å velge denne metoden kan studiens forskningsspørsmål belyses og besvares på bakgrunn av valg av metode, forskningsdesign og teoretisk rammeverk.

3.2. Semistrukturerte forskningsintervju

Forskningsintervju skiller seg i fra den dagligdagse samtalen og vi kan skille mellom uformelle og formelle samtale- eller intervjuformer. De uformelle samtalenes er ustrukturerte og foregår i vanlig kommunikasjon som består av lytte- og spørreformer. Formelle samtaler har en struktur eller en utspørringsform som ved jobbintervju, muntlig eksamen og journalistintervju (Lund & Haugen, 2006). Innenfor forskning er forskningsintervjuet en slik formell samtale, og vil være mer systematisk enn de uformelle samtalenes. Forskningsintervju

kan bidra til å innhente informasjon om personers opplevelser, synspunkter og selvforståelse (Lund & Haugen, 2006).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 20) søker det kvalitative forskningsintervjuet å forstå verden fra intervjupersonens side. Forskningsintervjuene kan ifølge Thagaard (2013, s. 98) utformes på flere ulike måter. Den ene preges av lite struktur. Her er hovedtemaene bestemt på forhånd, samtalen er i større grad uformell og det er rom for å endre spørsmål og tema underveis i intervjuet. Den andre har en relativ struktur der spørsmålene og rekkefølgen er utformet på forhånd. Fordelen med denne tilnærmingen er at informantene stilles de samme spørsmålene og gir svar som er sammenlignbare. Den tredje er delvis strukturert. Temaene som utforskes er planlagt på forhånd, der rekkefølgen på temaene bestemmes underveis. Denne tilnærmingen kan utdype og utforske temaer som dukker opp underveis og som er relevante for problemstillingen. Disse tre tilnærmingene til forskningsintervjuet er det Kvale og Brinkmann (2015) beskriver for åpne, strukturerte og semistrukturerte intervju. I denne studien ble det hensiktsmessig å bruke forskningsintervju som metode med en semistrukturert tilnærming. Dette for å forstå temaet i studien ut ifra informantenes egne perspektiv og synspunkter. Formen for intervjuet skaper rike beskrivelser fra informantens livsverden og man får en privilegert tilgang til disse, samtidig som strukturen er åpen og fleksibel.

Et semistrukturert intervju følger en struktur med en bestemt metode eller spørreteknikk, og er lagt opp med åpne spørsmål med muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål. Dette skaper en åpen og fleksibel tilnærming, og muliggjør en dybdeforståelse i beskrivelsene til informantene (Thagaard, 2013). Et viktig karakteristikum for denne fremgangsmåten er at det etableres en direkte kontakt med informanten som forskes på. Kontakten mellom forsker og informant er viktig for innhenting av materialet (Thagaard, 2013). Forskeren bør være åpen, til stede og sensitiv i møte med informantene og er selv et virkemiddel for å få tak i den informasjonen som trengs (Kvale & Brinkmann, 2015). Derfor tas det utgangspunkt i individuelle intervju med fokus på dybdeintervju for få frem den enkelte informants erfaringer og opplevelser i samarbeidet. Formålet med studien er å hente informasjon om spesialpedagogenes opplevelse av samarbeide rundt inkluderingen av elever med spesialpedagogiske behov i klasserommet.

Gruppeintervju, også kalt fokusgrupper, var aktuelt på et tidlig tidspunkt i planleggingen av forskningsprosjektet. Denne formen for intervju kan være nyttig i innsikt og meninger innenfor praksisfeltet man studerer. Den skaper diskusjoner blant informantene der de

responderer på hverandres synspunkter og erfaringer, samtidig som holdningene deres kommer tydeligere frem (Thagaard, 2013). Intervjumetoden har som fordel at den kan bringe frem spennende diskusjoner, større spenn og refleksjoner i grupper som ikke alltid kommer frem i individuelle intervju. Ulempen med denne metoden er at det er en fare for at informantene sier seg enige i det fellesskapet sier i frykt for å uttrykke egne meninger og synspunkter som avviker fra de andre. Da er det større sannsynlighet for at man oppnår lite spenn og dybde i materialet (Thagaard, 2013).

3.3. Rekruttering, utvalg og intervjuguide

I forkant av intervjuene var det hensiktsmessig å vurdere et utvalgt av deltakere, utvalgsstørrelse og hvordan rekrutteringen skulle foregå. I henhold til tema og forskningsspørsmål falt utvalget på 5 spesialpedagoger i grunnskolen. Intervjuguiden tar utgangspunkt i temaene inkludering, spesialpedagogisk praksis og samarbeid for å belyse spesialpedagogenes opplevelse av det interne skolesamarbeidet.

3.3.1. Rekruttering

Innenfor kvalitative studier er det ifølge Thagaard (2013, s. 65) viktig å ta utgangspunkt i et utvalg som kan utforske problemstillingen. En slik tilnærming kan gi intense og dyperegående analyser av sosiale prosesser (Mason, 2002, s. 134–136). Utvalgets utforming og størrelse vurderes ut ifra de analytiske mål som preger prosjektet. I forkant av rekrutteringen må man identifisere aktuelle informanter, og det finnes flere måter å gjøre dette på. Ut ifra de spesifikke kriterier som er nevnt under «3.3.2. Utvalg» var det hensiktsmessig å ta kontakt med ulike grunnskoler i distriktet. Skolene mottok informasjon om prosjektet der aktuelle kandidater kunne ta kontakt ved interesse. For å effektivisere rekrutteringen innenfor gitt tidsramme ble familiemedlemmer, venner og bekjente innen skolesystemene kontaktet og brukt for å videreformidle informasjonen til spesialpedagoger. Dette er også kjent som «snøballmetoden» og er en strategisk utvelgelse som benyttes taktisk som metode i rekrutteringsprosessen (Johannessen et al., 2021, s. 71). Spesialpedagogene ga forsker tillatelse til å ta kontakt, og det ble utvekslet informasjon om prosjektets formål og vilkår for deltakelse. Dette resulterte i fem informanter fra fire forskjellige kommuner som stilte til intervju. Det er viktig å presisere at jeg som forsker ikke hadde noen relasjon eller kjentskap til informantene i fra før av. Intervjuene ble avtalt over telefon. Tre av intervjuene fant sted

fysisk på skolene, mens to foregikk over telefonsamtale. Det hadde vært mer gunstig og møtt de siste informantene personlig, men dette lot seg ikke gjøre grunnet distanse. Intervjuene varierte tidsmessig og varte mellom 40-60 minutter. Etter endt intervju fikk informantene tilbud om en gjennomgang av intervjuene, og mulighet til å tilføye kommentarer.

3.3.2. Utvalg

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) bør man intervju så mange man har behov for å få svar på det man trenger, og at antallet ofte har en tendens til å være for lite eller for stort. Utvalget skal være egnet for å besvare forskningsspørsmålet. Siden kvalitative studier kjennetegnes ved intense og dyperegående analyser for å få frem en detaljert utforskning av sosiale fenomener, vil utvalgets omfang ha et mindre antall enn ved kvantitative studier (Thagaard, 2013). I denne studien er vurderingene basert på tid, ressurser, metningspunkt og «informational power».

Kvalitative studier krever tid og ressurser. Disse prosjektene innebærer ofte omfattende analyser og kan bidra til å sette naturlige begrensninger på utvalget ut ifra prosjektets tidsramme. Videre vil informantene etter hvert nå et metningspunkt. Dette betyr at enhetene vi undersøker vil på et tidspunkt ikke gi ytterligere forståelse av fenomenet som studeres. Utvalget kan derfor betraktes som stort nok når informantene ikke tilfører noe «nytt» til de temaene det stilles spørsmål rundt (Thagaard, 2013). Ifølge Malterud, Siersma og Guassora (2016, s. 1753–1754) skal man ha en tilnærmet utvalgsstørrelse under planleggingen av prosjektet, og evaluere utvalgsstørrelsen underveis mens man forsker. Utvalgsstørrelsen baserer seg på «informational power», som består av et utvalg av informanter som har rikelig med kunnskaper, erfaringer eller egenskaper som er relevante for forskningen og kan derfor erstatte et større utvalg av informanter (Malterud et al., 2016). Malterud, Siersma og Guassora (2016, s. 1754) nevner fem elementer som påvirker styrken på informasjonskraften i utvalgsstørrelsen som (1) studiets mål, (2) utvalgsspesifisitet, (3) bruk av etablert teori, (4) kvalitet i dialog og (5) analysestrategi.

(1) Studiens mål avhenger av hvor vid eller spesifikk studien planlegges. I denne studien er forskningen rammet inn av spesifikke kriterier som at det er spesialpedagogens opplevelse av samarbeidet man ønsker å fange opp. Videre snevres samarbeidet inn til det interne i skolen og til arbeidet rundt spesialpedagogiske elever. Desto mer spesifikk man klarer å forme

studien, desto færre informanter vil man trenge for å kunne besvare forskningsspørsmålet. (2) Utvalgsspesifisitet handler om å spesifisere hva man ønsker at informantene skal ha av kunnskaper, karakteristika og erfaringer. I utvalget var det ønskelig å finne spesialpedagoger i grunnskolen med flere års erfaring inne arbeid med spesialpedagogiske elever og internt skolesamarbeid. Dette ga et utvalg med varierte erfaringer og kunnskaper som ga innsyn i utfordringer og fordeler ved ulike typer samarbeid. Samtidig som de kunne utdype den spesialpedagogiske praksisen. (3) Bruk av etablert teori er relatert til den teoretiske bakgrunnen studien har, der en spesifikk plan og utvalgt teori kan kreve et mindre utvalg for å ramme inn studien. (4) Kvalitet i dialogen vil være relatert innhentingen av informasjonen i møte med informantene. En sterk og tydelig kommunikasjon krever en lavere utvalgsstørrelse, enn en ufokusert dialog som sporer av temaene. Det er nærmest umulig å bestemme kvaliteten i dialogen i forkant av intervjuene, og avhenger av kjemi mellom intervjuer og informant. Derfor var det satt av tid til «småprat» før intervjuene startet. Dette ufarliggjorde og skapte mindre nervøs stemning under intervjuene. Informantene viste et stort engasjement for elevene sine, og uttrykte at dette var temaer som var viktige for dem. Dette skapte god dialog med felles verdier. I tillegg vil spesialpedagoger med flere års erfaring i arbeidet, ha erfaring med å fortelle om arbeidet foran andre. Flere av spesialpedagogene opptrådte som veiledere for lærere, miljøarbeidere, og holdt kurs for ansatte, i tillegg til at de opptrådte som forkjempere for elevene i møte med andre samarbeidspartnere. (5) Analysestrategi kan enten være en eksplorerende tversaksanalyse eller narrative eller diskursanalyse som fokuserer på dybde. I dette tilfelle er analysemetoden valgt for å skape en dypere forståelse for spesialpedagogenes opplevelse i samarbeidet. Her er det ønskelig å få frem et material som gir detaljer og realistiske beskrivelser av praksisen og erfaringene deres. Dette krever et mindre antall informanter enn ved en eksplorerende analyse.

I denne studiens forskes det på spesialpedagogens opplevelse av utfordringer i det skoleinterne samarbeidet rundt inkluderingen av elever med spesialpedagogisk behov. Ved å ta utgangspunkt i «information power» i planleggingen og underveis i studien, falt utvalget på fire spesialpedagoger, og økte underveis til fem for å belyse temaet. Det stilles krav til at utvalget har bred erfaring i arbeidet med elever som med spesialpedagogisk oppfølging og samarbeidet rundt elevens inkludering i klasserommet. Dette gjør at det kan tas utgangspunkt i et mindre antall informanter som i større grad kan utdype og dele detaljert sine kunnskaper og erfaringer fra samarbeidet. Utvalget havnet derfor på spesialpedagoger med flere års erfaring inne spesialpedagogisk oppfølging. Disse vil ha opplevd flere ulike former for

samarbeid gjennom årene. Alle informantene har arbeidet med spesialpedagogisk oppfølging mellom 5-28 år, der flertallet har arbeidet lenger enn 10 år. Videre hadde spesialpedagogene ulik utdanning og kompetanse der fire hadde 30-60 studiepoeng inne spesialpedagogikk, og i tillegg bakgrunn som lærer/kontaktlærer. En av spesialpedagogene hadde ikke studiepoeng innen spesialpedagogikk, men 10 års erfaring innen spesialpedagogikk og læreryrke.

3.3.3. Intervjuguide

En intervjuguide innen kvalitativ forskning har som målsetting å utforske temaer som vi ønsker informasjon om. Derfor bør det stilles spørsmål som inviterer til refleksjon rundt temaene og oppmuntrer til utdypende kommentarer (Thagaard, 2013, s. 100). I denne forskningen ble det tatt i bruk semistrukturert intervju. Dette har som formål å hente inn intervjuerens livsverden og tolke betydningen. Intervjuspørsmålene er utformet fra en intervjuguide der spørsmålene henter informasjon rundt to temaer; (1) inkludering og spesialpedagogisk praksis og (2) samarbeid. Intervjuguiden er et hjelpemiddel som bidrar til struktur og rekkefølge i intervjuet og spørsmålene som stilles (Kvale & Brinkmann, 2015).

En intervjuguide inneholder hovedspørsmål, oppfølgingsspørsmål og prober.

Hovedspørsmålene danner selve grunnlaget i intervjuguiden og introduserer temaene vi ønsker å få bevarert. Oppfølgingsspørsmålene har som hensikt å beskrive og utdype svarene til informantene. Prober brukes for å skape flyt i samtalen og kan være spørsmål, kommentarer eller oppmuntrende tilbakemeldinger. Probene kan være både nonverbalt og verbalt språk (Thagaard, 2013, s. 103).

Intervjuguiden er formet med hovedvekten på to temaer, og legger føringer for samtalen, inneholder eksempler og forslag til spørsmål som kan stilles (se vedlegg 3. intervjuguide). Det er også lagt opp til en «bli kjent del» i starten av intervjuguiden med enkle spørsmål knyttet til informantens bakgrunn. Oppfølgingsspørsmål bruker forsker for å få informantene til å utdype mer konkret om ulike typer hendelser. Det ble også brukt inngående spørsmål og bekreftelser for å få informanten til å fortsette fortellingen. Eksempelvis på dette er nikke eller si «mm» for bekreftelse, eller inngående spørsmål «Kan du fortelle mer om dette?», «har du flere eksempler på dette?» (Kvale & Brinkmann, 2015). Probene er ikke skrevet ned i intervjuguide, men forsker er oppmerksom på at ulike utsagn og non-verbalt kroppsspråk kan fremme og hemme informasjonsflyten. Intervjuet tas opp på lydopptaker og transkriberes. Dette utgjør et materiale som finner sted i den etterfølgende meningsanalysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46).

3.4. Dataanalyse

I analyseprosessen blir det brukt tematisk analyse som metode. Denne fremgangsmåten gir en teoretisk frihet og er et fleksibelt og nyttig forskningsverktøy som kan gi en rik og detaljert analyse.

3.4.1. Tematisk analyse

Tematisk analyse er en metode som er godt egnet for nye forskere inne kvalitativ forskning. Det er en trinn for trinn metode som beskriver stegene fra starten av analysen til presentasjon av resultatene. Metoden kan anvendes for flere ulike typer datainnsamlinger som ved individuelle intervju, gruppeintervju (fokusgruppe), tekstanalyse o.l. Dette gjør den godt egnet som metode i denne forskningsoppgaven.

Tematisk analyse blir beskrevet av Braun og Clarke (2006) som en analysemetode som har til hensikt å identifisere mønstre og trekke ut temaer i datasamlingen. Den danner et rikt og detaljert bilde av dataene og kan tilpasses forskningsspørsmålet og kontekstene man utforsker. Den trinnvise tilnærmingen til datamaterialet beskriver hver fase fra forberedelser før datainnsamling til formidlingen av dataene. Den innebærer blant annet trinn for koding, analysering og funn av tema, finne sammenhenger og mønstre, presentasjon av analyse og formidlingen av dataene i en analytisk fortelling. Prosessen beskrives som rekursiv, som vil si at man beveger seg frem og tilbake i de ulike fasene ut ifra hva som er behovet. Analyseprosessen er noe som skjer over tid, og skal ikke hastes gjennom. Forskeren oppfordres til å reflektere og være åpen for nye perspektiver underveis, samtidig som man må sikre at analysen har ført til resultater som er meningsfulle. Braun og Clark (2006) hevder at temaene som fremtrer i analysen har en sterk tilknytning til dataene, og at det er en prosess der dataene kodes uten å presses inn i en forhåndsbestemt kodingsramme, eller analytiske forforståelser (Braun & Clarke, 2006). Noen av fasene i tematisk analyse har likhetstrekk med andre analysemetoder innen kvalitativ forskning. Selve prosessen starter når man begynner å oppdage og se etter mønstre i dataene, som oftest skjer gjennom datainnsamlingen under intervjuene. Mens slutten av analyseprosessen handler om å rapportere innholdet og meningen i temaene som er funnet i dataene. Tematisk analyse vil bli beskrevet trinn for trinn under, der forsker viser hvilke valgt som er tatt underveis i analyseringen.

3.4.2. 6 Faser

1 Fase – sette seg inn i dataene

I første fase handler det først og fremst om å sette seg inn i de dataene som er samlet inn. Forsker har selv innhentet dataene via intervjuer, og sitter allerede her med kunnskap, tanker og meninger om hva som kan være mulige funn. Intervjuene transkriberes og er en effektiv måte å bli kjent med innholdet på. På denne måten kan man her allerede bli kjent med dybden og bredden i innholdet (Braun & Clarke, 2006). Etter transkripsjonene er innholdet gjennomgått flere ganger. Ved gjentatt lesing kan man aktivt begynne å søke etter betydninger og mønstre. Dette er en tidkrevende prosess som danner grunnmuren i analysen (Braun & Clarke, 2006). I løpet av denne fasen ble det tatt notater slik at ideer, tanker og meninger ble med gjennom hele prosessen.

2 Fase - koding

Etter å ha blitt godt kjent med dataene og laget en liste over mulige funn/ideer for videre analyse, kan man initiere kodingen. Kodingen identifiserer ulike trekk i dataene og organiserer dem i meningsfulle grupper. I denne fasen ble NVivo brukt som analyseverktøy og kodene ble opprettet i latente tema. Det vil si at det er foretatt en fortolkning av analysen der det er teori og ideologi som former innholdet i dataene, og er ikke lenger en beskrivelse av det som blir uttalt. I tillegg ble transkripsjonene lest gjennom flere ganger, der koder ble markert med fargepenn. Det ble opprettet 56 koder med formål å finne innhold som identifiserer bestemte deler av datasettet i tilknytning til forskningsspørsmålet. Noen koder ble også fjernet, og andre kombinert sammen da de omhandlet det samme. Når man har kodet alle dataene, kan tredje fase starte.

3 Fase – kategorisere koder

I denne fasen skal kodene som er opprettet i forrige fase organiseres i mulige temaer. Koder som står i relevans med hverandre, kombineres og skaper overordnede temaer. Her ble det laget tankekart for å få oversikt over hvor de ulike kodene kunne plasseres i enten overordnede tema, eller settes sammen i underordnede temaer. Noen koder ble også fjernet og hadde lite eller ingen relevans til forskningsspørsmålet. Disse kodene ble ikke slettet, men satt til side i tilfelle man kunne få bruk for dem senere. I denne fasen ble det dannet 9 foreløpige temaer som gjennomgås i neste fase.

4 Fase – gjennomgang av temaene

I denne fasen gjennomgås de ulike temaene og vurderes om det dannes sammenhengende mønster, og at det er klare skiller mellom temaene. På denne måten kan man skille ut temaer som ikke har nok data som støtter og fjerne dem. Andre temaer kan også ha tydelige sammenhenger og kan slås sammen, eller separeres for å lage flere temaer.

I fjerde fase leses det gjennom utdragene for hvert tema og det vurderes om de danner et sammenhengende mønster og at det er klare skiller mellom temaene. Det ble lagt til underkategorier i temaene der kodene ble plassert for å danne et skille mellom de ulike nivåene av kodene. I denne fasen ble noen av temanavnene slått samme. «*Tilpasset undervisning*» ble slått sammen med «*Inkludering*» og endret til «*Manglende forståelse av inkludering*». Disse omhandlet de samme elementene og stod i sterk relasjon til hverandre. «*Mangel på felles samarbeid*» ble omskapt til «*For lite felles møtetid*» da tidligere tittel ikke spesifiserte innholdet tydelig nok. I etterkant av dette ble dataene gjennomgått for å forsikre forsker at kodene er riktig plassert i forhold til temaenes relevans. De endelige temaene ble dermed «*4.1 Manglende forståelse av inkludering*», «*4.2 For lite felles møtetid*», «*4.3 Svak felles vanske-/diagnoseforståelse*», «*4.4 For fjern ledelse*», «*4.5 Vanskeligere å samarbeide med eldre enn yngre*», «*4.6 Lærere fraskriver seg ansvaret*», «*4.7 Lærere vil ikke endre praksis*», «*4.8 Manglende felles planlegging med lærere*» og til sist «*4.9 Manglende samarbeid med faglærte og ufaglærte*».

5 Fase

I den femte fasen tar man utgangspunkt i hvert enkelt tema og skriver en detaljert analyse. Her ble det skrevet en kort «historie» om hva hvert enkelt tema forteller, samt hvordan dataene forholder seg til forskningsspørsmålet. På bakgrunn av dette ble koder som ikke hadde nok styrke fjernet, og temanavnene gjennomgått. Temanavnene skal være presise og gi leseren en tydelig beskrivelse av hva det handler om.

6 Fase

Siste fase handler om å formidle dataene i en analytisk fortelling. Dette fremstilles i kapittel «*4.0 Resultater*». Resultatdelen fremstiller spesialpedagogenes opplevelser av utfordringer ved samarbeidet, og støttes opp av direkte sitat. Funnene fremstilles i 9 temaer som omhandler ulike utfordringer i det skoleinterne samarbeidet. Temaene tar for seg ulike utfordringer knyttet til felleskap og organisering innen skolens strukturer.

3.5. Kvalitetsvurderinger

Ifølge Thagaard (2013, s. 202) skal forsker vurdere forskningen kritisk og sørge for at forskningen er utført på en tillitsvekkende og pålitelig måte. Forskningen skal vurderes med hensyn til troverdighet (Thagaard, 2013, s. 202). For å fremheve troverdigheten i forskningen er det tre begreper som ofte benyttes; validitet, reliabilitet og overførbarhet. Disse kan ses på som indikatorer for kvalitet (Tjora, 2021, s. 259). Reliabiliteten sier noe om hvor pålitelig resultatene er, mens validiteten viser hvorvidt intervjuundersøkelsen undersøker det den er ment til å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). I forskning vil validiteten og reliabiliteten påvirke hverandre, og det bør være samsvar mellom disse (Kleven & Hjordemaal, 2018). Det er derfor en forutsetning å få til god validitet og reliabilitet i prosjektet. Overførbarheten handler om det som er undersøkt og hvilken relevans den har for det som faktisk er undersøkt (Tjora, 2021, s. 260). Det vil derfor gjøres rede for validitet, reliabilitet og overførbarhet nedenfor.

3.5.1. Validitet

Validitet kan ses på som forskningsprosjektets gyldighet. Valg som tas underveis i forskningsprosessen vil føre til en viss grad av sikkerhet eller validitet. Derfor må det planlegges for relevante beslutninger som kan gi best mulig validitet eller gyldighet (Lund & Haugen, 2006, s. 26). Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) beskriver validitet for hvorvidt en metode er ment å undersøke det den skal, og hvordan observasjonene våre reflekterer de fenomenene vi ønsker å vite noe om. Det handler om å skape en logisk sammenheng mellom prosjektets utforming og funn, samt de spørsmålene vi ønsker svar på (Tjora, 2021, s. 260). Validiteten hører ikke til i noen spesiell fase av prosjektet, men skal gjennomsyre hele forskningsprosessen. Det finnes likevel ingen fasit for å oppnå et perfekt krav om validitet, men ifølge Tjora (2021, s. 263) vil den viktigste kilden være at forskningen pågår innenfor rammene av faglighet og er forankret i relevant litteratur. Dette vises ved redegjøre for valg innen metode og analyse, og utformingen av forskningsspørsmålet i lys av allerede eksisterende temaer innen forskningsfeltet. I hvilken grad forsker gjenspeiler fremgangsmåter og funn som reflekterer formålet med studien og virkeligheten kan også heve validiteten, og fremstilles i diskusjonsdelen der grunnlag for konklusjoner og tolkninger ut ifra det teoretiske rammeverket kommer til syne (Thagaard, 2013, s. 205). Validiteten styrkes også når tolkningen i ulike studier bekrefter eller avkrefter hverandre. Forsker må derfor lykkes i å argumentere for hvorfor resultatene samsvarer med tidligere forskning eller å vise

sammenheng mellom andre tolkninger (Thagaard, 2013, s. 209). Posisjonering av forsker er også viktig i denne forskningen. En forsker som er innenfor miljøet det forskes på, kan gi grunnlag for forståelse av de fenomener som studeres. Erfaringer gjør at forsker kan gjenkjenne og forstå hva informantene kommer frem til, samtidig som videre tolkning kan utvikle relasjon til egne erfaringer. Dette er positivt for validiteten så lenge forskeren er oppmerksom og åpen om at tilknytningen til miljøet og egne erfaringer kan snevre inn synet og føre til mindre nyanser i situasjonene som studeres. En tydeliggjøring av forskers posisjon kan gi leseren en mulighet til å vurdere hvordan ståstedet kan ha påvirket tolkningen av resultatene, og er i dette tilfellet det som stiller spørsmål til validiteten (Thagaard, 2013). Forskeren bør derfor legge egne holdninger og forventninger til side slik at det ikke tar overhånd over det teoretiske rammeverket og de innsamlede dataene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 279). Objektivitet og refleksjoner rundt forskers ståsted kan derfor heve validiteten. I dette tilfellet er det naturlig å trekke frem min bakgrunn som student innen spesialpedagogikk og arbeidserfaring som spesialpedagog kan påvirke tolkningene i analysen. En bevisstgjøring på egen rolle og praksiserfaring gjør at jeg som forsker kan ha en åpen og objektiv holdning under forskningsprosessen. I tillegg er det valgt temaer og praksis der forsker har mindre erfaring, som i mindre grad vil påvirke valg av teori, analyse og resultat (Tjora, 2021). Andre betraktninger knyttet til validiteten kan være at forsker tar utgangspunkt i flere barneskoler for å utforske samarbeidet internt. Dette skaper større spenn og flere relevante erfaringer og empiri som kommer til syne, enn at forsker skulle valgt informanter fra samme skole. Til sist vil informantenes innsyn i det innsamlede datamaterialet og en bekreftelse på de tilbakeførte resultatene, føre til hevet kvalitet (Johannessen et al., 2021).

3.5.2. Reliabilitet

I kvalitativ forskning vil det ifølge Thagaard (2013) være vanskelig å argumentere for reliabiliteten i forskning der det inngår relasjoner, og at reliabiliteten ikke er holdbar i studier der mennesker forholder seg til hverandre. Med dette mener hun at reliabiliteten det argumenteres for må komme frem i beskrivelsen av dataene og valgt man foretar gjennom hele forskningsprosessen. Med andre ord vil en tydelig redegjørelse for hvordan dataene blir utviklet kunne heve reliabiliteten og verdien i resultatet av forskningen. Ifølge Tjora (2021) er det også viktig å få frem sammenhengene i forskningsprosjektet. Det må derfor gjøres rede for relevante koblinger mellom empiri, analyse og teori. Det handler om hvorfor undersøkelsen er gjort, hvordan og hvorfor den er gjennomført, hvilke valgt som er fortatt i de ulike stadiene, hvordan deltakere er rekruttert, hvordan empirisk materialet er analysert, hvordan disse

kommet frem til funnene o.l. (Tjora, 2021, s. 263–264). Leseren skal på denne måten få et så godt innblikk som mulig i forskningen og kan ta stilling til forskningskvaliteten.

Forsker fremstiller valg underveis i forskningsprosessen på redelig og ærlig vis for å styrke reliabilitet i forskningsprosjektet. Dette utypes gjennom metoddelen som hvordan utvalget og rekrutteringen ble avgjort, hvordan innsamlingen av data foregikk, hvordan analyse av datamaterialet ble gjennomført og hvordan fremstilling av funnene blir vist. Resultatene i forskningen underbygges av direkte sitat fra spesialpedagogene for å heve påliteligheten og redusere egne tolkninger og vridninger av resultatene. Ifølge Tjora (2021, s. 265) gir dette leseren en mulighet til å komme tettere på empirien, og man kan vise leseren funnene. Silverman (2014, s. 20) støtter Tjora (2021) og viser at tilgang til datamaterialet vil heve reliabiliteten i forskningen. Leseren får danne sin egen tolkning av informantene det forskes på. Forskers beskrivelser og nøyaktighet i fremstillingen av valg og vurderinger underveis er derfor viktig at kommer tydelig frem (Silverman, 2014, s. 20).

3.5.3. Overførbarhet

Særlig viktig innen kvalitative studier er å utvikle forståelse for de fenomener man studerer. Fortolkningen i studiene kan derfor gi grunnlag for overførbarhet. Det handler derfor om hvordan man argumenterer for at tolkningene innen forskningsprosjektet kan være gyldige i andre sammenhenger (Thagaard, 2013). Hvorvidt man lykkes i å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som kan være nyttige på andre områder. Overførbarheten kan derfor styrkes gjennom tydelige beskrivelser og detaljer innenfor fenomenet (Johannessen et al., 2021, s. 258). I denne sammenheng er denne forskningen relevant for spesialpedagoger og andre som inngår i samarbeidet rundt spesialpedagogiske elever for å heve kvaliteten på samarbeidet og inkludering i praksis. Videre kan den gi økt forståelse for hvorfor det bør være en god og tydelig sammenheng mellom spesialpedagogisk undervisning og ordinær undervisning. Et innsyn i utfordringer ved samarbeidet kan føre til økt kunnskap og et ønske om bedre praksis i skolene. Studiens funn vil derfor være relevant og overførbar for andre kontekster og aktører i skolesektoren.

3.6. Etske betraktninger

De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH) utarbeidet i 1993 sine første forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2021). De forskningsetiske retningslinjene for

samfunnsvitenskap og humaniora består av et grunnleggende sett med normer og ble opprettet for å sikre en god vitenskapelig praksis. Forskeren skal følge sannhetsnormen, og sørge for at funnene og resultatene i forskningen er redelig og ærlige. Det er forskeren som er ansvarlig for at retningslinjene opprettholdes gjennom hele forskningsprosjektet, og at deltakere i prosjektet ikke utsettes for skade eller alvorlige belastninger (NESH, 2021).

3.6.1. Informert samtykke

En hovedregel innenfor forskning er at det skal gis informasjon om forskningens formål og innhente informert samtykke fra deltakerne som deltar i forskningen (NESH, 2021).

Forskeren er ansvarlig for alle som deltar i forskningsprosjektet, og skal gi ut tilstrekkelig med informasjon og innhente samtykke fra de som deltar (NESH, 2021, s. 18). Et informert samtykke skal sikre at informantene kan avbryte deltakelsen sin, uten at dette medfører negative konsekvenser (NESH, 2021). I tillegg sikrer et samtykkeskjema at forsker ikke kan sette i gang forskningen uten deltakernes frie og informerte samtykke (Thagaard, 2013). Dette presiseres for deltakerne før intervjuene starter, og oppsummeres i slutten av intervjuene. Informantene kan avbryte underveis i prosjektet, uten å måtte begrunne hvorfor. All data innhentet av informantene blir da slettet og fjernet fra studien. Det informerte samtykke er godkjent av SIKT og inneholder informasjon som prosjektets formål, fremgangsmåte, forskningsmetode, ansvarlighet for prosjektet, personvern, vilkår for deltakelse, rettigheter, behandling av personopplysninger under og etter endt forskning. Samtykke ble gjennomgått i forkant av intervjuene der informantene hadde mulighet til å stille spørsmål ved samtykke og studien.

3.6.2. Konfidensialitet

Individene skal ikke kunne identifiseres og det stilles krav til konfidensialitet (Kvale & Brinkmann, 2015; NESH, 2021). Dette innebærer at all informasjon deltakerne gir, skal bli behandlet konfidensielt, og at forsker skal være oppmerksom på formidling og informasjon som kan skade enkeltpersoner det forskes på (Thagaard, 2013, s. 28). Det tas hensyn til konfidensialitet og respekteres at de enkeltpersonene det forskes på, ikke kan identifiseres. Informantene anonymiseres for å beskyttes for skade og belastning. Alle personopplysninger som direkte eller indirekte kan knyttes til de som deltar i prosjektet skal oppbevares på en forsvarlig måte (Thagaard, 2013). Samtykkeskjema med signatur og lydopptak er nedlåst underveis i forskningsprosjektet, og vil bli slettet ved studiens avslutning.

Når det forskes på svakstilte eller sårbare grupper kan det være nødvendig å ta spesielle hensyn for å ivareta individets beskyttelse og at forskningen skjer i forhold til forskningsetiske normer (NESH, 2021). Eksempelvis kan informantene utgi beskrivelser av samarbeidet som forteller noe om mennesker som ikke har gitt samtykke til forskningen. Dette kan gjelde ved forklaring av arbeidsoppgaver, samarbeid rundt elever med spesialpedagogisk tiltak og samarbeid i skolen. Dette tas hensyn til og informantene er klar over at de skal uttale seg anonymt. Videre er forsker oppmerksom på negative konsekvenser og utilsiktede virkninger som kan oppstå, som ved at en annen yrkesgruppe kan oppstå som urimelig eksponert (NESH, 2021, s. 27). Konkrete eksempler rundt elever overføres ikke videre i transkriberingsprosessen, og det er spesialpedagogens opplevelse av samarbeidet som ligger i fokus, ikke elevutvalget. Dette er for å ivareta konfidensialiteten til elevene på skolen og samarbeidspartnerne som spesialpedagogen møter.

4.0 Presentasjon av resultater

Denne studien undersøker forskningsspørsmålet «*Hva opplever spesialpedagoger som utfordrende i det skoleinterne samarbeidet om å inkludere elever med spesialpedagogiske behov i skolen?*». Etter endt analyse ble resultatdelen bestående av 9 temaer som er «4.1 Manglende forståelse av inkludering», «4.2 For lite felles møtetid», «4.3 Svak felles vanske-/diagnoseforståelse», «4.4 For fjern ledelse», «4.5 Vanskeligere å samarbeide med eldre enn yngre», «4.6 Lærere fraskriver seg ansvaret», «4.7 Lærere vil ikke endre praksis», «4.8 Manglende felles planlegging med lærere» og til sist «4.9 Manglende samarbeid med faglærte og ufaglærte». Temaene presenteres i en beskrivelse av funnene med direkte sitater fra informantene som støtter opp. Resultatdelen rundes av med en oppsummering i slutten.

4.1 Manglende felles forståelse av inkludering

Arbeidet mot en inkluderende praksis oppleves som viktig for informantene. Et inkluderende læringsmiljø forstås av de fleste informanter som tilrettelegging av undervisningsaktiviteter for å ivareta muligheten for deltagelse i læringsaktiviteter sammen med andre elever. Derfor tas ikke elevene alene ut av klasserommet uten at det er særlig behov for det.

Spesialpedagogene har samme oppfatning av at elevene skal oppleve gode samspill i grupper og at dette er viktig for den sosiale utviklingen. Undervisning i grupper skaper relasjoner blant andre elever, trygghet, struktur og forutsigbarhet.

Selv om spesialpedagogene har en felles forståelse av inkluderingsbegrepet i praksis, viser det seg at det er en manglende felles forståelse internt i skolene. Det varierer fra manglende forståelse til delvis forståelse og til slutt, god forståelse. Manglende og delvis forståelse skaper tydelige barrierer i spesialpedagogenes arbeid som inkluderingsagenter for elevene.

Manglende forståelse viser lærere som forstår spesialundervisning som noe eget.

Spesialundervisning er dermed noe som ikke skal foregå i det ordinære klasserommet.

Informant 1 uttrykker følgende «*Jeg føler noen kan synes de kan være forstyrrende, eller at noen vil at de skal ut. Det er enklere å ha undervisningen uten de forstyrrende elementene*», og en annen sa dette «*Nå kommer spes inn og tar ut problemene, de som ikke får det til, de tar vi ut. Det er enkelt, for da sitter lærer igjen med de som er med på undervisningen slik de skal*», og en tredje sa «*Det har liksom vært sånn at ... Vi tar oss av klassen og dere tar dere av de der uro-kråkene*». Elevene med spesialpedagogisk oppfølging blir betegnet som urolige elementer i ordinær undervisning. Dette vises også igjen der informantene forteller om elevenes opplevelse av seg selv i klasserommet. Informant 4 uttrykker dette på følgende måte:

Det er ikke vits at jeg er der fordi jeg får bare kjeft. De sier at det er jeg som ødelegger timene, og hadde det ikke vært for meg så hadde det vært stille i klassen. Dette er ting som eleven hører.

Skolene viser en praksis der spesialpedagogisk undervisning foregår separert fra ordinær undervisning. Dette gjør det vanskelig for spesialpedagogene å tilrettelegge for at eleven skal kunne delta i det ordinære klasserommet. Flere beskriver at arbeidet med inkludering har tatt lang tid og at de i flere tilfeller har måtte overbevise lærer om at elevene kan delta i klasserommet og at de selv kan være en del av undervisningen. Informant 3 uttrykker følgende:

For du skal jo fra et inkluderende perspektiv tenke at du skal være mye i klassen også, og ikke bare være den som er knyttet til en elev som blir tatt ut, eller at den alltid har meg ved siden av. Det blir mer at jeg skal være en del av klassen.

En økt forståelse for at det er behov for tilrettelagt undervisning skaper inkluderende læringsmiljø der lærerne ser hva som fungerer og er villige til å arbeide inkluderende i

samarbeid med spesialpedagogen. Informant 3 uttrykker følgende «Derfor gjør vi mye på klassenivå og alle får samme tilrettelegging i hele klassen, til tross for at ikke alle trenger det», og et annet aspekt viser tydelig motstand «Når jeg har kranglet nok, og lagt fram nok argument, så kan jeg få gehør, men jeg må argumentere det til minste detalj og virkelig bevise at det blir som jeg sier». Et tredje aspekt ble uttrykt av informant 5:

Da er det jo kontaktlæren sitt ansvar for tilpassingen og tilretteleggingen av det og det synes jeg de gjør på en god måte, men som må vel innrømme og det tror jeg ikke bare gjelder oss, men det gjelder vel litt sånn generelt. At tilpassa opplæring kan vi nok bli bedre på alle sammen. Det tror jeg gjelder over hele linjen.

Spesialpedagogene knytter inkludering tett opp med tilpasset opplæring og forklarer at de tilrettelegger for at elevene i størst mulig grad kan delta aktivt sammen med andre elever, og at det alltid tas vurderinger ut ifra elevens behov. Informant uttrykker følgende «En stasjon med det, vi har mye stasjonsundervisning og kan tilrettelegge noen stasjoner etter ting de liker. Da går det enklere å ha de i klassen enn at det er noe de absolutt ikke vil», og en annen sa:

Så bruker vi timer til start og legger opp til små økter med pauser, barinbreaks, visuelle dagsplaner som her (peker på pult og vegg), vi har klokker med fargekoder, og klokker midt i (peker), vi prøver å gjøre så mye visuelt som mulig, vi støtter, vi gjør det visuelt og. Så dette med inkludering og spesialundervisning er for meg en sånn, at kommer an på gruppen og elvene.

I arbeidet mot et inkluderende læringsmiljø forsøker spesialpedagogene å skape forståelse for ulikheter i barnegruppen. Den ene spesialpedagogen forteller om elever som ikke ønsker å være ulike. Dette har de løst i samarbeid med lærer slik at tiltak rettet mot enkeltbarn blir satt inn i hele gruppen. På denne måten skjuler de enkeltelevens vansker og tilrettelegger for elevenes ulike behov. Informant 1 uttrykker følgende «Av og til vil de ikke stikke ut, de vil ikke være annerledes, og vil helst gjøre som de andre slik at ingen skal skjønne at de har vansker, og da er den der hvordan skal vi tilrettelegge for det».

Økt forståelse rundt ulikheter kan skape et inkluderende læringsmiljø der elevene tar større hensyn til hverandre. Informant 3 uttrykker på følgende måte, «Vi normaliserer hjelpemidler

og at vi er litt annerledes, at det er ikke noe dumt. Det er heller en styrke og vi er gode på forskjellige ting» og en annen sa «Så de er veldig tålmodige mot disse spesialelevene og forstår at de er litt annerledes og at de har behov for litt andre ting».

4.2 For lite felles møtetid

For å få til et godt samarbeid internt i skolen er det vesentlig for spesialpedagogen å ha god kommunikasjon med de andre som arbeider rundt eleven. Spesialpedagogene savner nok tid til samarbeid og forklarer at lite tid skaper utfordringer. De trenger mer møtetid sammen med andre spesialpedagoger, lærere, fagarbeidere og ufaglærte. Det er lagt opp til trinntid og teamtid i skolene der innholdet i møteagendaen ikke gir nok rom for samarbeidet.

Utfordringen oppstår når møtetidene ikke er fast organiserte og samarbeidet må tas på eget initiativ. Informant 1 uttrykker følgende *«De har bunnen tid, men bruker ikke reservetiden til å ha møter for å samarbeide. For da kunne vi hatt en avtale at mandagene settes av til samarbeidsmøte»*, og en annen sa *«Altså vi har ingen samarbeidstimer med fagarbeidere, assistenter som er en så viktig del av elevene, de som trenger spesped, som har en til en hele dagen. Det er ikke satt av tid til noe samarbeid mellom dem»* og en tredje sa *«Det er jo å ha nok tid. Hvis vi ikke får nok tid å samarbeide, tid å snakke og tid til å planlegge. Det er ikke nok med en time i uken»*.

De opplever at mangel på kommunikasjon fører til at viktige beskjeder ikke når ut i alle ledd, og at det er vanskelig å tilrettelegge for spesialpedagogiske behov uten møtetid til samarbeid. Informant 2 uttrykker følgende *«Vi har godt dialog, men må bare ha tid til å få overført beskjedene»*, og en annen sa *«På huset så ber de gjerne om samarbeidstid litt innimellom, og så prøver ledelsen å finne rom til det. Det blir ikke fast organisert, og det blir når det dukker opp et prekært behov for vi trenger å sette oss ned alle sammen og snakke om dette»*.

De fleste skolene har et spesialpedagogisk team som får muligheten til å møtes. Dette oppleves som viktig for spesialpedagogene. Her kan de treffes, dele erfaringer, gi tips og følge hverandre opp i arbeidet. Informant 2 uttrykker følgende *«De er veldig ærlige og hjelpsomme de jeg arbeider med og kommer med tips. For eksempel, jeg gjorde det med den eleven en gang og det virket, så kanskje vi kan prøve det. De kommer veldig med råd og tips»*.

Noen av skolene har fjernet dette teamet, og det for spesialpedagogene som en økt belastning å stå alene i arbeidet. Informant 1 uttrykker behovet for dette på følgende måte *«Spespedteam der vi kan snakke med hverandre. Og vi er i de samme situasjonene de fleste av oss og har opplevd mye det samme. Hvis du føler deg alene i situasjonene så ender det opp med å bli en veldig tung jobb»*. Alle spesialpedagogene er enige om at det bør være en standard på skolen, der det prioriteres å ha et spesialpedagogisk team samtidig som det settes av mer tid til tverrfaglig samarbeid i skolen. Dette avhenger av skolens ressurser som blir beskrevet videre.

4.3 Svak felles vanske- /diagnoseforståelse

Spesialpedagogene legger frem at det er viktig å ha kjennskap til de ulike elvene, kunnskap om ulike diagnoser og forståelse for ulike vansker. Derfor settes kompetansedeling høyt mellom spesialpedagogene, men også blant de ansatte.

Spesialpedagogene er alle opptatt av at ledelsen må motivere og prioritere kompetanseheving blant de ansatte. Økt kompetanse rundt ulike diagnoser fører til at de ansatte har bedre kjennskap til elevene samtidig som det øker forståelsen rundt elevenes atferd/vansker. Derfor mener spesialpedagogene at alle ansatte burde fått muligheten til å dra på kurs. Informant 1 uttrykker følgende *«Når vi etterspør kurs, så kommer kursene for sent. Jeg fikk kurs etter ett år og da ligger det ikke i forkant. Vi vet jo hvem som skal begynne på skolen og de vedtakene som kommer, men vi får ikke kursene som en forberedelse på hva vi skal arbeide med og for å kunne ta imot de på en god måte. Vi ligger hele tiden etter»*.

Planleggingsdager brukes også av ledelsen til å heve kompetansen blant de ansatte. Flere av spesialpedagogene opplever at innholdet i planleggingsdagene ikke er relevant i forhold til det de skal arbeide med. Informant 5 uttrykker følgende *«så er det kanskje den kunnskapsformidlingen, kompetansehevingen som vi skulle ha hatt mer av. For det har vært voldsomt fokus på norsk, matte, engelsk, basisfag, at alle lærere skal bli så gode på det og så mener i alle fall jeg at det blir tatt for lite tak i økte utfordringer med psykisk helse»*.

Spesialpedagog 3 opplever også utfordringer i møte med kompetansehevingen der det benyttes casearbeid i utviklingstiden. Casearbeidet består av fiktive situasjoner og er ikke tatt ut ifra konteksten de møter i hverdagen. Spesialpedagogen sier *«Der veldig ineffektivt, og vi må føle at det er en vits i at vi sitter der og løser casen i samarbeid»*.

4.4 For fjern ledelse

Det er ledelsen som må tilrettelegge for samarbeidet, og det må være organisert på en ordentlig måte. Flere av spesialpedagogene savner en standard i skolen og møter en ledelse som ikke følger opp arbeidet til de ansatte. Det varierer i fra skole til skole hvor tydelige strukturene og føringene er fremstilt og i hvilken grad de blir fulgt opp. Dårlige strukturer og lav oppfølging fra ledelsen fører til at ansatte i skolen ikke gjør slik de skal. Informant 3 uttrykker på følgende måte «*Moduplanen skal være detaljert, men det er ikke alle som bruker det, selv om alle skal det. Når ikke noen gjør det skapes det problemer i hele linjen. Vi må få på plass bedre system for det*» og en annen sa «*Det er ikke noen klare eller tydelig føringar. Så det kan være med å bidra til at det blir en uenighet om hvordan ting skal gjøres*». Spesialpedagogene etterspør behovet for en ledelse som tar ansvar og lager en viss standard for hvordan arbeidsmetodene skal utføres i klasserommet. Dette skaper større struktur og forutsigbarhet blant ansatte og elever i klasserommet. Informant 3 uttrykker dette på følgende måte:

Det bør være slik at uansett hvilken lærer man får så vet man at man får de eller de tingene, eller at det blir tilrettelagt på den eller den måten i klasserommet. Det skal ikke avhenge av hvem man får til lærer, men at slik er det. En viss standard og føringar som ligger til grunn for arbeidsmetoden.

I den ene skolen fremstiller ledelsen seg som tilgjengelig for de ansatte dersom vanskelige situasjoner skulle oppstå, men i praksis ikke kan følge opp etterspørselen når behovet er der. Informant 1 uttrykker dette på følgende måte «*Vi skal tilkalle ledelsen ved situasjoner, og de er ofte på møter. Da mangler vi hjelp og vi mangler sikkerheten*». Et annet aspekt er en ledelse som ikke støtter sine ansatte og tar valg bak ryggen til de ansatte. Dette uttrykkes av informant 4 på følgende måte «*Jeg trenger at de støtter meg når vi setter i gang tiltak. At de ikke går bak ryggen på meg*».

Felles blant informantene er at de alle anser ledelsen som viktig i arbeidet mot en inkluderende skole, for å skape felles holdninger og verdier, fremme prioriteringer og utvikle kompetansen blant de ansatte. Spesialpedagogene har både positive og negative opplevelser i møte med ledelsen. De nevner blant annet organisatoriske forhold, andre nevner manglende

oppfølging, lite kjennskap til elevene, manglende fysisk tilrettelegging, manglende føringer og strukturer i arbeidet, mangel på felles mål og verdier, og ulike prioriteringer.

4.5 Vanskeligere å samarbeide med eldre enn yngre lærere

Et av funnene er at informantene omtaler samarbeidet med nyutdannede som enklere enn med lærere som har vært lenge i yrke. Informant 1 uttrykker dette i følgende «*Føler selv at det er et generasjonsskifte. De eldre har gjerne ikke hatt det like mye i sin utdanning, og det var ikke så mye inkludering som det er nå*», og en annen sa «*De eldste, når jeg har kranglet nok, og lagt fram nok argument, så kan jeg få gehør, men jeg må argumentere det til minste detalj og virkelig bevise at det blir som jeg sier*».

Samarbeidet med den yngre generasjonen preges av felles verdier og mål rundt inkluderingen av elever med spesialpedagogiske behov. Det er større rom for å prøve og feile i tilretteleggingen og arbeidet mot inkluderingen, samtidig som spesialpedagogene opplever en gjensidig respekt og positive holdninger blant de yngre. Dette uttrykkes av informant 4 på følgende måte

*Det som jeg ser størst forskjell på, det er vi har fått noen nyutdannede unge. Og de er så mye mer på å se eleven og akseptere at, ok, jeg har h*n i klassen, det skal gå greit. Det er så deilig å diskutere med de som kommer nå, som er nyutdanna og som har jobbet i to-tre år, for de skjønner når jeg kommer med forslag, ja, de skjønner hva du mener», «De yngste forstår best. Det må jeg bare si» og «Spesielt de så yngre kontaktlærere, kjempegodt faglig samarbeid, vi kan diskutere og komme fram til en enighet om hvilken rolle jeg skal ha, hvilken rolle de skal ha hvem av oss skal ta hva, så det blir veldig variert.*

Spesialpedagogene opplever å få størst motstand fra de som har arbeidet lenge i skolen. Lærerne fraskriver seg ansvar for elevene med spesialpedagogisk behov. Dette fremstilles i videre avsnitt.

4.6 Lærere fraskriver seg ansvaret

Når informantene beskriver samarbeid med lærerne er det ofte negative holdninger til samarbeidet og elever med spesialpedagogiske behov som dukker opp. Dette viser seg i form

av funn som at noen lærere fraskriver seg ansvaret for elevene med spesialpedagogiske behov, ikke tilrettelegger i klasserommet/undervisningen, ikke følger opp arbeidet, og ønsker elevene ut av klasserommet. Dette skaper store utfordringer i samarbeidet med spesialpedagogene og gjør at mange av dem føler seg alene i arbeidet som inkluderingsagenter. Flere beskriver det som tøft og tungt å stå i motstanden de får av lærerne, samtidig som de skal være et talerør for barnet.

Lærerne har ansvaret for alle elevene i klasserommet, likevel opplever spesialpedagogene at det finnes lærere i samarbeidet som fraskriver seg ansvar og ikke ønsker elever med spesialpedagogisk behov i klasserommet. Dette uttrykkes av informant 1 på følgende måte: *«Noen lærere rører ikke spesped elevene (...) Noen plasser opplever jeg det som at det er elevens beste som er i fokus, og dessverre litt oftere det som er behagelig for læreren (...)*», og en annen sa:

På vår skole har det vært en tanke at kontaktlæreren ønsker de ut av klassen. De ønsker å få de ut på enerom (...) Det er den største utfordringen jeg har på min arbeidsplass i dag. Veldig mange kontaktlærere har den tanken. Og det skremmer meg litt. For det er vanskelig for meg å jobbe de inn i klassen. Og det tenker jeg er viktig.

Mangel på felles verdier og holdninger fører også til utfordringer i praksis. Dette uttrykkes av informant 4 på følgende måte *«Jeg tror det viktigste er at vi voksne må forstå at vi skaper veien sammen. Det er ikke to veier den eleven skal gå. Det er en. Så jeg tenker at hvis vi ikke får til et godt samarbeid mellom kontaktlærer og spesialpedagog, så blir det tøft for eleven»*. Informant 4 mener at ulikt syn på elevene med spesialpedagogisk behov skaper nødvendige utfordringer i samarbeidet, samtidig som disse holdningene bidrar til å skape atferdsproblemer. Dette knyttes til at elevene får en følelse av at de er uønsket i klasserommet.

Endringer i praksisen kan for mange oppleves som mye arbeid. Dette uttrykker spesialpedagogene gjennom møte med lærerne. Det er ikke mulig å få til en inkluderende praksis når negative holdninger skaper barrierer for arbeidet. Likevel uttrykker flere informanter viktigheten av samarbeidet og forståelser for utfordringer i lærersamarbeidet der informant 3 uttrykker *«For å få til en fungerende inkludering så må det satses mer på dette med å samarbeide og snu tankegangen som mange ordinære lærere har»*, og en annen sa

«Det er vanskelig fordi at det er nytt for mange» og en tredje sa «Vi må få til bedre samarbeid med spesped og ordinær slik at vi kan få de tilbake i klassen».

4.7 Lærere vil ikke endre praksis

Manglende tilrettelegging for elevene fremstår også som et av funnene. Spesialpedagogene veileder og kommer med tips til hvordan undervisningen og klasserommet kan tilrettelegges for eleven. Noen av lærerne møter tilretteleggingen, mens andre ikke. Manglende tilrettelegging beskrives oftest i forbindelse med at lærerne synes at det blir for mye arbeid, eller at de ikke har tid til å tilpasse endringene. Informant 3 forklarer at hen møtes med motstand som «*Nei! Sånn har vi alltid gjort det, jeg vil ikke, eller jeg har ikke tid til å sette meg inn i noe nytt, har ikke kapasitet til å tenke på en annen måte (...)*». Informant 4 har ved flere anledninger forsøkt å få til endringer i klasserommet i samarbeid med lærer. Forslagene handler først og fremst om å fjerne forstyrrelser og distraksjoner. Hen uttrykker «*Det møter veldig stor motstand. Det henger mye sammen med at, (etterligner lærer) det er jo ikke noe vits i at du forteller oss hva vi skal gjøre. Vi vil gjøre jobben selv*». Det er utfordrende å vanskelig for spesialpedagogene å endre lærerens praksis og holdninger. Samtidig legger spesialpedagogene frem at det kan virke som at manglende forståelse og relasjoner med elevene preger disse holdningene. Informant uttrykker følgende «*Mange synes det er litt vanskeligere å forstå at de kan være i vanlig klasse (...) men når man blir kjent med dem og ser hva de faktisk kan, så ser vi jo at det kan fungere og. Det kan være utfordrende hvis man ikke har de samme målene*».

4.8 Manglende felles planlegging med lærere

Organiseringen og planleggingen av undervisningen er vesentlig for å ta hensyn til elevmangfoldet. Informantene beskriver ulike opplevelser av planlegging i samarbeid med lærer. Noen av spesialpedagogene opplever manglende planlegging med lærer som en barrierer for tilrettelagt undervisning og inkluderingen av eleven. Informant 5 uttrykker på følgende måte «*Planer er ikke alltid ferdige når de skal, og jeg sitter ofte i helgene og venter på oppleggene slik at jeg kan lage min. De skal være ferdig opplastet på torsdager*». Elever med spesialpedagogisk behov trenger struktur og forutsigbarhet. Derfor mener alle spesialpedagogene at det er viktig at elevene vet hva de skal gjøre gjennom tilrettelagte planer. Manglene planlegging og uforutsigbare endringer skaper utfordringer i

spesialpedagogens arbeid med elevene. Spesialpedagogene havner ofte bakpå med sine planer, og får liten tid til tilrettelegging av opplegg. Samtidig vil bråe endringer i lærerens planer skape uforenlighet mellom undervisningsoppleggene. Informant 3 uttrykker på følgende måte «Jeg tilpasser ukeplaner hele veien, og det er elever som trenger den kontrollen. da må kontaktlærere og faglærere være ferdig med den før jeg kan tilpass den» og en annen sa:

Prøver å planlegge der jeg har samme fag som hovedfaget, for eksempel å samkjøre fagene som matte og matte. Da har det skjedd at læreren endrer og ser film i stedet for eller avbryter spesped undervisningen for å fortelle at klassen spiller Minecraft i stedet for matte. Du velger selv, men da er det ikke lett å si til elevene at vi heller tar matte i stedet for å spille spill. Det skaper konflikter.

Lærere som planlegger og er i forkant har vist seg å ha flere positive effekter for spesialpedagogiske elever, men også resten av klassen. Spesialpedagog 1 beskriver en lærer som hadde suksess med flere elever i klassen ved hjelp av gode rutiner, struktur, tydelig kommunikasjon og forutsigbarhet. Dette uttrykkes av informant 1 på følgende måte:

Læren var flink til å planlegge, var tydelig og ga god tid til meg for å finne frem tegn til eleven. Hadde dagsplan klar når vi kom om morgenen, slik at elevene visste hva som skulle skje. Kunne se dagen før hva som skulle skje, med bilder av de voksne som skulle være der. Det var veldig bra. Det har også funket med elever med skolevegring, der de får en oversikt med hjem der elevene vet hvilke voksne som møter dem, hvilke fag med tydelig dagsplan og en oversikt.

Lærerens planlegging vil påvirke arbeidet til alle som er sammen med eleven. Dette gjelder derfor også for miljøarbeidere, ufaglærte, barne- og ungsamarbeidere som følger opp eleven utenfor undervisningen. Informant 1 uttrykker «Kunne vært visse krav som alle må følge, som å ha en plan klar en halvuke i forveien. Vet fra miljøarbeidere også at det er et problem. Det er frustrerende». Miljøarbeidere, ufaglærte, og barne- og ungdomsarbeidere utdypes nærmere i neste avsnitt.

4.9 Manglende samarbeid med faglærte og ufaglærte

Spesialpedagogene forklarer at det er læreren som har hovedansvar for klassene og at de selv har utdelt noen timer i uken med de forskjellige elevene. Resten av tiden er det miljøarbeidere, ufaglærte, vikarer, assistenter, barne- og ungdomsarbeidere som følger opp elevene med spesialpedagogisk behov. Disse omtales videre i en fellesbetegnelse som faglærte og ufaglærte. Når spesialpedagogene stilles spørsmål om utfordringer og hva som kunne vært bedre, er det tid til samarbeid og bedre informasjonsflyt med faglærte og ufaglærte som dukker opp som hovedfunn. Informant 5 beskriver en praksis der behovet for samarbeidstid er tatt opp med ledelsen, men at det ikke har blitt fast organisert enda. Dette skaper utfordringer i informasjonsflyt og samarbeid rundt elevene. Dette uttrykkes av informant 5 på følgende måte: *«I en ideell verden så hadde det vært mer tid og til samarbeid med miljøarbeiderne. De blir litt utenfor i samarbeidet»* og *«Det jo litt viktig for det er jo de som ser eleven mest, men oftest får vi ikke det til»*.

Faglærte og ufaglærte har ansvar for å følge opp spesialpedagogiske elever når spesialpedagog og lærer ikke har undervisning. Spesialpedagog 1 uttrykker *«Det er miljøarbeiderne som følger opp arbeidet»* Arbeidsoppgavene innebærer å gå gjennom opplegg som er utformet av spesialpedagogene, følge elever som har krav på tett oppfølging, og være med elevene på SFO. Spesialpedagog 1 uttrykker videre *«De mener de har for mye ansvar for å være miljøarbeidere og føler de gjør arbeidet til spesialpedagogene»*. Dette ses i sammenheng med manglende kompetanse om elevenes utfordringer og informasjonsflyt i samarbeidet. Faglærte og ufaglærte er de som blir sist prioriterte når ledelsen setter i gang kompetanseheving. Spesialpedagogene beskriver ulike praksiser her. Et fellestrekk som går igjen, er at det gjerne er spesialpedagogene som etterspør kompetansehevingen. Noen veileder de faglærte og ufaglærte selv, mens andre forsøker å få dem med på kurs som dem selv er blitt tilbudt. Utfordringen med dette er å kunne frigjøre de ansatte for å delta på kursene.

Mangel på samarbeid fører til at faglærte og ufaglærte ikke får nødvendig informasjon om elevene de skal arbeide med. Dette mener spesialpedagog 4 kan skape vanskelige situasjoner dersom faglærte og ufaglærte ikke kjenner til elevens behov, og uttrykkes i utsagn som:

Det vi ikke har vært flinke nok på skolen er det å informere i forhold til når vi har elever som er veldig utagerende» (...) «Så har de bare blitt sendt ut i det. Det er jo informasjon som er greit for de som skal være rundt eleven å vite.

De fleste spesialpedagogene beskriver dyktige fagarbeidere som følger opp arbeidet de får beskjed om, mens et fåtall beskriver fagarbeidere som ikke gjør det de skal, er uenige eller synes at arbeidsmengden er for stor i forhold til oppfølgingen. Alle fremmer samarbeidet med faglærte og ufaglærte som viktig og at samarbeidet bør prioriteres mer. Disse yrkesgruppene danner som oftest nære relasjoner med elevene og tilbringer mest tid sammen med dem.

4.4 Oppsummering av resultatene

Resultatene tyder på en sterk sammenheng mellom utfordringer ved samarbeidet og inkluderingen av elever med spesialpedagogisk behov. Resultatene viser at spesialpedagogene har en felles forståelse for inkludering i praksis, men at manglende felles forståelse i kollegiet hindrer utførelsen av tilpasset opplæring. Inkluderingsbegrepet forstås av spesialpedagogene som tilrettelagt opplæring der elevene skal oppleve sosialt og faglig utbytte. Videre etterlyser de et behov for bedre samarbeid på tvers av ulike yrkesgrupper, som lærere, faglærte og ufaglærte. Det oppstår flest utfordringer i forbindelse med lærersamarbeidet der holdninger, lite samarbeidstid, planlegging og manglende gjennomføring av felles tiltak preger samarbeidet. Videre fremstår det som at det er vanskelig å finne felles treffpunkter med faglærte og ufaglærte og at denne yrkesgruppen ofte faller bort i samarbeidet.

Videre tyder det på at det er en koherens mellom resultater som manglende felles holdninger og verdier, manglende endring i praksis, manglende felles møtetid, kompetanseheving og manglende strukturer ses i sammenheng organisering i fra ledelsen. Andre funn tyder på at ledelsen anses som en forutsetning i tilretteleggingen av samarbeid på tvers av yrkesgrupper, der utfordringene inneholder manglende felles verdier og holdninger, manglende endring i praksis og manglende felles planlegging blant kollegiet. Resultatene tyder på at ledelsen spiller en sentral rolle for å danne et lag rundt eleven som inneholder samme mål og verdier som resten av fellesskapet.

5.0 Diskusjon

I dette kapittelet blir resultatene diskutert i lys av det teoretiske rammeverket og eksisterende forskning bidrar til å støtte opp funnene i diskusjonen. Diskusjonsdelen er bygd opp etter funn som indikerer tydelige sammenhenger i arbeidet med inkludering av elever med spesialpedagogisk behov. Der empiri sammen med teori danner tematitler som gjenspeiles i diskusjonsdelen. Funnene i første del indikerer at det er som tittelen tilsier, en manglende felles forståelse for inkludering av elever med spesialpedagogisk behov. Videre diskuteres manglende organisatoriske betingelser for samarbeid og til sist lite tilrettelegging mellom ulike yrkesgrupper.

5.1 Manglende felles forståelse

Et av hovedfunnene i studien er at det er ulike forståelse rundt inkludering blant de ansatte i skolen. På den ene siden kan det se ut til at inkluderingsbegrepet drar flere likhetstrekk til Haug (2021) sin flerdimensjonale tilnærming til inkludering, med fokus på en horisontal dimensjon. Dette kommer frem i funn der spesialpedagogene har tilnærmet lik forståelse. I en slik forståelse skal elevene inkluderes i klassens felleskap, delta og yte til felleskapet, medvirke, og utvikle seg sosialt og faglig. Selv om spesialpedagogene har et ideal om inkludering for elever med spesielle behov, tror de ikke nødvendigvis at dette alltid er til det beste for eleven. De opplever at det ikke alltid er mulig å tilpasse den ordinære undervisningen tilstrekkelig for å imøtekomme større sammensatte vansker hos eleven. Derfor har de inkluderingsbegrepet med seg når de skal vurdere hva som er realistisk for eleven for å oppleve mestring og tilhørighet innenfor det ordinære.

På en annen side kan flere ulike forståelse føre til utfordringer i det skoleinterne samarbeidet. Spesialpedagogene opplever motstridende holdninger og manglende tilrettelegging i møte med lærere når elever med vedtak skal inkluderes. En slik forståelse vil ikke være i samsvar med Haug (2021) sitt helhetsperspektiv, der en sterk sammenheng mellom ordinær- og spesialundervisning kan øke kvaliteten i opplæringen og sikre inkludering gjennom et tilpasset tilbud. Derimot kan det se ut til at studiefunnet støttes opp av annen forskning som viser til begrensninger i samarbeidet mellom ordinær- og spesialundervisning, som kan føre til redusert inkludering (Nilsen, 2020). Videre kan et slik tankesett indikere at skolene er preget av en vanskeorientert tilnærming, der fokuset rettet mot elevens vansker (Haug, 2021). Dette vises i funn der spesialpedagogisk oppfølging utføres utenfor det ordinære opplæringstilbudet.

En slik tilnærming kan være problematisk i samarbeidet rundt tilpasset opplæring og inkludering av elever med spesialpedagogisk behov (Haug, 2021). Samtidig fremmer spesialpedagogene behovet for oppfølging fra ledelsen og økt samarbeid internt i skolen for å få til en inkluderende praksis. Dette samsvarer med Meld. St. 6 (2019) som vektlegger skoleledelsen som viktig i arbeidet med å fremme en inkluderende praksis, og et samarbeid for at elevene skal oppleve et helhetlig tilbud som fremmer sosial og faglig utvikling.

To av spesialpedagogene beskriver tidligere eller nåværende opplevelser rundt fungerende samarbeid. Et godt samarbeid med lærer kan tyde på at lærerne imøtekommer spesialpedagogens oppfordring om tilrettelegging innen det ordinære undervisningstilbudet. Dette vises i funn der lærerne tilpasser undervisning for å gi elevene gode forutsetninger for sosialt og faglig utbytte i klasserommet, og tydeliggjør fokuset mot et inkluderende læringsmiljø (Haug, 2021). I lys av Bronfenbrenner's bioøkologiske modell (Aasen & Nordtug, 2002) kan tilrettelegging i det fysiske miljøet være hemmende eller fremmende for elevene. Spesialpedagogene erfarte at tilrettelegging innen ordinær undervisning, ga positivt utbytte for flere av elevene uten vedtak. Spesialpedagogisk tiltak innen det ordinære, kan dermed virke fremmende i utviklingen av et godt læringsmiljø (Haug, 2021).

Et av funnene indikerte lærerne ikke fulgte opp tilretteleggingen i klasserommet. Dette kan skape barrierer for inkludering og tilpasset opplæring der eleven ikke får utviklet sitt læringspotensial, og står i strid med differensiering av undervisning (Befring et al., 2019). Samtidig opplever eleven at en ikke er en del av et felleskap som er viktig for elevens sosiale og faglige utbytte (Grøgaard et al., 2004). Dersom dette knyttes opp til proksimale prosesser i den bioøkologiske modellen, kan slike barrierer utvikle negativ atferd på sikt, og være et resultat av manglende tilpasninger i miljøet (Aasen & Nordtug, 2002).

Videre viste spesialpedagogene forståelse for manglende endring hos lærere. Der lærere som ikke møter tilretteleggingen i klasserommet, kan oppleve at endringer i praksis vil kreve ny kunnskap og større arbeidskapasitet av individet. I en skolehverdag preget av tidspress, krav og forventinger kan disse belastningene virke uoverkommelige. Det kreves dermed en økt kunnskap blant lærerne og støtte til å omsette teori til handling, som kan føre til endring i vante måter å arbeide på (Saloviita, 2022). Lignende funn finner man i Nordal's rapport (2018) der lærerne manglet egeninteresse for å se kritisk på egen praksis, da dette kunne resultere i at de måtte etablere nye arbeidsmetoder i praksis. Endring ble derfor sett på som

tap for lærerne der vante arbeidsmetoder ikke lenger var tilstrekkelig (Nordahl mfl, 2018; Reeves, 2009). Manglende kritisk blikk på egen praksis og negative holdninger til endringer kan gjøre det enklere for lærerne å bruke spesialpedagogen som avlastning når kravet om tilpasset opplæring ikke imøtekommer alle elevene (Haug, 2021). En lite tilpasset undervisning vil ikke gode forutsetninger for læring og utvikling. For elever som strever kan det oppleves frustrerende å ikke få til, og det kan skape uro i klasserommet. Dette kobles til Bronfenbrenners bioøkologiske modell der manglende tilrettelegging kan føre til at elever ikke oppnår sitt potensiale, og utvikler negativ atferd som et resultat av dette (Aasen & Nordtug, 2002). Paragraf §1-3 i opplæringsloven (1998) skal at alle elever får en tilpasset opplæring, der differensiering skal skje innen det ordinære undervisningstilbudet (Briseid, 2006; Uthus, 2013). Inkludering handler derfor om mer enn plassering i klasserommet, men omfavner individets rett til å oppleve sosial og faglig utvikling i felleskap. Når kravene ikke imøtekommes, oppstår et tydelig skille mellom opplæringene og det stilles ikke krav til økt kvalitet og endring i det ordinære tilbudet (Haug, 2021). Noe som kan forklare manglende endring i praksis.

Et annet funn er at spesialpedagogene knyttet inkluderingsbegrepet til tilpasset opplæring. Dette støtter Haug (2021) innen en flerdimensjonal forståelse, der tilpasset opplæring er en forutsetning for inkluderingen. Spesialpedagogene arbeider hovedsakelig med tilpasninger av ordinær undervisning i klasserommet, grupper eller alene. Undervisning i klasserommet tilpasses ved forenkling av oppgaver, stasjonsundervisning og tiltak i det fysiske miljøet. Spesialpedagogene velger oppgaver eller arbeidsmetoder ut ifra elevens interesse for å holde engasjementet og motivasjonen oppe.

Andre tilpasninger spesialpedagogene bruker er gruppeundervisning der elevene deles inn etter heterogene eller homogene grupper. Grupperinger etter faglig nivå gjør det enklere å tilpasse undervisningen for lærer og spesialpedagog. Dette samsvarer med annen forskning der det ofte tilrettelegges for homogene grupper (Imsen, 2005). Opplæringsloven (1998, §8-2) derimot gir tydelige føringer på at elever kan organiseres i grupper ved behov, men at de skal ikke organiseres etter faglig nivå. Homogene grupper med høyt presterende elever klarer seg som oftest på egenhånd og kan støtter hverandre i læringsprosessen, mens motsatt vil homogene svake grupper vil være preget av lite støtte i læringsprosessen (Rygvoid & Ogden, 2017). Derfor rapporteres det i tidligere forskning at homogene svake grupperinger viser seg å ha liten effekt (Bailey et al., 2008; Hattie, 2009; Slavin, 1990). Denne fordelingen tar i størst

grad utgangspunkt i elevens faglige utvikling. Av hensyn til det sosiale viser annen forskning at barn opplever økt mestring og tilhørighet i møte med andre som er forholdsvis lik dem selv. Elever som opplever sosial tilhørighet, trivsel, trygghet og tillit til andre elever kan også skape et potensiale innen den faglige utviklingen (Uthus, 2013). Dermed kan det se ut til at homogene grupper også kan ha sine fordeler. Sammensatte grupperinger med en viss variasjonsbredde i skolefaglige ferdigheter virker å fungere best når elevene er motiverte og kan være gjensidig hjelp og støtte hverandre i læringsprosessen.

Spesialpedagogene anser seg selv som viktige i inkluderingsarbeidet og beskriver en rolle som vil være en del av klasseundervisningen. I lys av studien til Goodman og Burton (2010) viste lærerne at de opplevde liten støtte og kompetanse i møte med økende elevutfordringer innen atferds relaterte, sosiale og emosjonelle problemer. Konklusjonen i denne studien ble at det var nødvendig at lærerne fikk flere ressurser og et bedre støtteapparat for at holdningene skulle bli mer positive. Disse funnen kan dra koblinger til Haug (2021) som tydeliggjør spesialpedagogen som en ekstra ressurs dersom de brukes på riktig måte. Dette samsvarer også med spesialpedagogenes forståelse av sin egen rolle, og indikerer manglende forståelse for hverandres yrkesutøvelse.

Videre viser funn i studien at flere av lærerne hadde negative holdninger til elever med spesialpedagogisk behov. Haug og Festøy (2017) fant lignende i sin studie, der holdninger og verdier påvirker inkluderingen i praksis. Negative holdninger blant lærerne vises i funn der elevene omtales negativt. Det uttrykkes av spesialpedagogene at lærerne betegner elevene som urolige elementer i klasserommet. Omtalen urolige elementer gir elevene en egenskapsforklaring som er knyttet til at de oppleves som forstyrrende, urolige, eller distraherende. Negative omtaler av elevene bør ikke inngå i et profesjonsspråk, og en slik språkbruk er etisk problematisk. Dette vises i sammenheng med Mosvold og Ohnstad (2016) sin studie som fremhever at bruken av merkelapper på elevene kan få uheldige konsekvenser for elevens selvoppfatning. I lys av Bronfenbrenner bioøkologiske perspektiv kan negative omtaler i læringsmiljøet påvirke elevens selvoppfatning, og være et resultat av negativ atferd senere (Aasen & Nordtug, 2002). Bruken av merkelapper vil videre virke hemmende i faglige diskusjoner av samarbeidet, da lærerne karakteriserer elevene med egenskaper de ikke kan endre (Mosvold & Ohnstad, 2016). Allerede her kan negative holdninger skape barrierer for et godt samarbeid og inkludering av spesialpedagogiske elever.

Et annet funn indikerer at det er store variasjoner i hvordan skoleledelsen tilrettelegger for inkluderende opplæring. Tre av spesialpedagogene beskriver skoleledelsen som fraværende i arbeidet rettet mot en inkluderende praksis. En slik ledelsespraksis samsvarer ikke med Meld. St. 6 (2019) sine føringer for en ledelse som skal bidra til å fremme inkludering som et grunnleggende premiss. Studiefunnet viser derimot motsetninger til eksisterende forskning som tydeliggjør hva som bør være til stede (Ertesvåg, 2012; Ertesvåg & Sølvik, 2020; Fullan, 2014, 2016). Dette gir implikasjoner til at skoleledelsen er en forutsetning for å få til et utdanningssystem som involverer verdier som inkludering (Ainscow & Sandill, 2010).

Ut ifra resultatene kan det se ut til at det bør etableres en felles forståelse for inkludering i skolen, som starter med skoleledelsen. Dette kan øke sannsynligheten for å få til gode endringer i praksis og endre holdninger og verdier blant de ansatte.

5.2 Manglende organisatoriske betingelser for samarbeid

Et av funnene indikerer at skoleledelsen fremstår som fraværende i organiseringen av skolen. Flere av spesialpedagogene savner oppfølging av ledelsen, og en standard i skolen som gir struktur og tydelige føringer for arbeidet. De fleste skolene har et system som aktørene i skolen skal arbeide ut ifra. Spesialpedagogene beskriver planer og moduler som fellesskapet skal følge, men som viser seg å ikke være realiteten i praksis. Manglende ferdigstilte planer, spontane endringer og manglende struktur skaper utfordringer i spesialpedagogenes organisering av undervisning. Dermed opplever spesialpedagogene at det oppstår et større spenn mellom undervisningene. Liknende funn finner man i forskningen til Nilsen (2020). Dette gir et inntrykk av at manglende føringer og strukturer påvirker samarbeidet og opprettholder et skille mellom undervisningene (Haug, 2021).

Flere av funnene i studien ses i sammenheng med organisatoriske betingelser for samarbeid. Spesialpedagogene nevner flere mangler ved organiseringen for å lykkes i samarbeid internt i skolen. Eksempelvis felles møtetid, kompetanseheving, ressurser, oppfølging o.l. På den ene siden vil god organisering fra ledelsen bringe ulike deler i organisasjonen sammen og skape helhet (Haug, 2021). God organisering fra ledelsen kan ses i sammenheng med utviklingen av kvalitet i opplæringstilbudene (Haug, 2021). Motsatt kan dårlig organisering føre til svak utnyttelse av ressurser og lavere kvalitet i undervisningstilbudene. Funnene indikerer i større grad å helle mot sistnevnte.

Alle spesialpedagogene påpekte at tilrettelegging av det fysiske miljøet var viktig for elevens opplevelse av deltakelse og tilhørighet i felleskap. Dette samsvarer med Opplæringsloven (§ 9A-7, 1998) som tydeliggjør at alle elever skal møte et fysisk miljø som er i tilpasset behovene deres for å ivareta elevens trygghet, helse, trivsel og læring. Videre spesifiseres det at det er skoleleders ansvar å innrede skolen som tar hensyn til elevenes behov. Den ene spesialpedagogen beskrev hvordan skolens organisering førte til at elever med funksjonsnedsettelse ikke fikk tilgang til fellesundervisning og førte til ekskludering fra klasse miljøet. Dette står i strid med opplæringsloven og viser at fysiske karakteristika kan skape hindringer for elevens deltakelse når miljøet ikke tilpasses. Manglende tilrettelegging skaper dermed en barriere i interaksjonen mellom elevens sosiale miljø sammen med andre elever, men også tilgangen til det fysiske miljøet. Dette samsvarer med Bronfenbrenners bioøkologiske modell og tydeliggjør viktigheten av at elever får delta i sosiale og fysiske miljø sammen med andre (Aasen & Nordtug, 2002). For spesialpedagogen opplevdes det som motstridene når skolens organisering ikke ble tilpasset elevens behov.

Det kom frem at spesialpedagogene opplevde at ledelsen hadde andre prioriteringer enn dem selv ved kompetanseheving. Dette vises i funn som at ledelsen vektlegger implementering av overordnede føringer i kommunen, som eksempelvis økt ressurser for å bedre elevenes leseferdigheter. Spesialpedagogene derimot etterspurte økt kompetanse for diagnoser, vansker og psykisk helse blant kollegiet. Dette er økte utfordringer i dagens skole der skolen står i en unik posisjon for å fange opp elever som strever (Bru et al., 2016). På den ene siden kan teori i lys av Bronfenbrenner indikere at oppvekstmiljø kan påvirke elevenes psykiske helse, og vokse opp med belastninger som kommer til uttrykk i skolen. På en annen side kan trygge, forutsigbare og beskyttende faktorer beskytte biologisk sårbarhet mot utviklingen av psykiske lidelser, og dermed er skolen er stor del av elevenes hverdag (Aasen & Nordtug, 2002). Hvordan skolen lykkes med tilrettelegging av skolemiljøet kan dermed ha betydning for elevenes sosiale utvikling. Dersom dette er tilfellet, kan rett kompetanse bidra til god tilrettelegging, økt forståelse, iverksetting av tiltak og tilkalling av nødvendig hjelp. Dette støttes av Bru, Idsøe og Øverland (2016). Videre viser Haug (2021) at en skole som prioriterer økt kompetanse og kunnskapsheving blant de ansatte kan bidra til bedre kvalitet i undervisningen og i større grad imøtekomme elevenes individuelle behov.

5.3 Lite tilrettelegging for samarbeid mellom ulike yrkesgrupper

Et sentralt funn er at spesialpedagogene anser samarbeidet som en forutsetning for inkluderingen av elever med spesialpedagogisk behov. Dette samsvarer med annen forskning der samarbeid kan bidra til å skape sammenhenger mellom tilpasset- og ordinær undervisning (Haug, 2021). Videre fremhever de skoleledelsen som viktig i tilretteleggingen av et fungerende samarbeid, men at det oppleves som at tilretteleggingen ikke imøtekommer behovene i organisasjonen. Dette virker motstridende fra Ertesvåg (2002) og Oterkiil (2015) som setter skoleledelsen som en viktig pådriver i arbeidet som tilrettelegger og etterspørter. Dette kan tyde på noen av utfordringene som oppstår i samarbeidet kan organiseres og endres i fra ledelsen. En rektor som motiverer og engasjerer de ansatte, og fokuserer på et felles mål og visjon kan klare å skape et kollektiv ansvar, der en i større grad kan få til vellykkede endringsprosesser (Oterkiil, 2015). Dette viser seg å være utfordrende i praksis (Borg et al., 2022).

Et annet funn er at spesialpedagogene ser et større behov for samarbeid med lærere, og at dette oppleves som utfordrende. Et godt samarbeid indikerer at aktørene arbeider mot et felles mål, tar ansvar, reflekterer over egen praksis og utvikler holdninger og verdier som kommer elevene til gode (Ertesvåg, 2002). Spesialpedagogene beskriver et samarbeid preget av negative holdninger, ansvarsfraskrivelse, manglende planlegging, lite avsatt tid og manglende endring. Flere av utfordringer som oppstår i samarbeidet støttes opp av annen forskning som viser at samarbeid med lærere ofte er preget av negative holdninger, for lite avsatt tid og manglende støtte (Rebnor, 2021; Sørensen, 2020; Tveitnes, 2022). Dette kan forstås som at det er utfordrende for lærere å endre eksisterende praksis når de over lengre tid har stått alene med ansvar i klasserommet. Samtidig vil endringer som utfordrer vante måter å arbeide på krever økt kapasitet og et ønske om utvikling. Dermed kan det se ut til at beskrivelsen spesialpedagogene gjør av samarbeidet tyder på at lærerne anser endringer i klasserommet som vanskelig da det utfordrer en eksisterende praksis. Forskningen til Coburn og Thoonen (2001; 2011) støtter opp funnet og beskriver endringer i praksis er utfordrende, da dette krever ny kunnskap som skal omsettes til handling og avlære vante måter å arbeide på. Videre peker Coburn (2001) på at lærere har behov for å lære teoretisk hva de skal gjøre, og at de må trene på dette sammen med andre kollegaer. Slike kjennetegn finner man også innenfor et profesjonelt læringsfellesskap der økt kompetanse utvikles både individuelt og i fellesskap, samtidig som kollegaer må diskutere, teste ut og øve på endringer (Hargreaves & Fullan,

2012). Et annet perspektiv er at spesialpedagogene uttrykker at lærerne ikke opplever samarbeidet klasserommet som nyttig. Dette funnet viser motstridende funn ut ifra Midthassel og Bru (2001) sin forskning der lærerne opplevde utvikling i felleskap som nyttig, og de mente at felles innsats ville gjøre dem dyktigere i møte med ulike utfordringer i klasserommet.

Videre tydeliggjør spesialpedagogene at det er ledelsen som må tilrettelegge for samarbeid og at lærerne må forstå at det er sammen man skaper gode forutsetninger og vilkår for elevene. Spesialpedagogenes forståelse av samarbeid står i samsvar med teori om kollektiv orientering (Ertesvåg, 2002). Forskning tydeliggjør at ledelsen står sentralt i arbeidet mot en kollektiv orientering som er preget av felles ansvar, verdier, visjon, mål og holdninger som kommer elevene til gode (Ertesvåg, 2002). I realiteten beskriver spesialpedagogene ledelsen som fjern i oppfølgingen av rutiner, strukturer og endringsarbeid. Dette virker motstridene til teorien om kollektiv orientering, og kan bidra til å opprettholde utfordringer ved samarbeidet.

Et av funnene indikerer at spesialpedagogene hadde behov for kompetanseheving og samarbeidstid med lærere, faglærte og ufaglærte. Dette kan ses i lys av utviklingen av et profesjonelle læringsfellesskap, der skoleledelsen må lykkes i å skape gode strukturer for en kollektiv orientering i skolen (Ertesvåg, 2012). Et profesjonelt læringsfellesskap innebærer ulike kompetanser i kollegiet som komplementerer hverandre i møte med en mangfoldig elevgruppe (Hansen et al, 2014). Dette kan forstås som at lærer, spesialpedagog, faglærte og ufaglærte har ulike erfaringer og kunnskaper som kan komme elevene til gode. Et slikt samarbeid kan bidra til å fremme en felles forståelse og økt kompetanse i felleskapet. Dette støttes av funn i tidligere forskning der systematisk arbeid fra skoleledelsen førte til bedre samarbeid på tvers av yrkesgrupper og bidro til økt kompetanse (Borg et al., 2022). I motsetning til teorien, indikerer studiefunnet at ledelsen fremstod som fraværende og at et profesjonelt læringsfellesskap var vanskelig å realisere. Det oppstod flere utfordringer som i større grad virket hemmende enn fremmende for utviklingen av slike fellesskap. Dermed kan det se ut til at manglende felles verdier, holdninger og forståelse er faktorer blant kollegiet, men også individuelle faktorer som at en ikke anså samarbeidet som nyttig og manglet motivasjon for endring (Borg et al., 2022; Støen & Midthassel, 2015). Samtidig indikerer det at spesialpedagogen anså samarbeidet som en forutsetning for å praktisere et opplæringstilbud for barnets beste som samsvarer med Meld. St. 6 (2019) der undervisningstilbudene må ses i sammenheng med hverandre for å skape god kvalitet (Haug, 2021).

Videre har det vist seg at spesialpedagogene arbeidsmetoder og tiltak rettes mot et ordinært tilbud, der en fellesskapsorientert praksis byr på større utfordringer. Få av spesialpedagoger har tidligere arbeidserfaringer med å oppnå et slikt samarbeid tidligere. Et slikt samarbeid inneholder elementer som gjensidig respekt, felles ansvar, holdninger og verdier som forsterker et profesjonelt læringsfellesskap. Et slikt fellesskap kan utvikle gode læringsmiljø for elevene, når samarbeidet organiseres på en måte som gjør at de involverte utvikler kompetansen og praksisen i fellesskap (Ertesvåg, 2012). Resten av spesialpedagogene beskriver manglende samarbeid, der de tilpasser undervisning i fellesskap og i segregerte tiltak uten støtte fra lærer. Dette funnet har flere likhetstrekk med forskningen til Uthus (2020) som viser manglende oppfølging fra lærer når tiltak iverksettes. Samtidig støtter annen forskning at slike utfordringer kan virke hemmende for utviklingen av et godt samarbeid, og kan virke negativt på elevens sosiale og faglige utvikling (Haug, 2021; Støen & Midthassel, 2015).

Alle spesialpedagogene påpekte at samarbeidet med faglærte og ufaglærte i større grad burde prioriteres. Dette er en yrkesgruppe som tilbringer mye tid sammen med elevene og kan være viktige bidragsyttere i samarbeidet. Dette samsvarer med Meld. St. 6 (2019) der faglærte og ufaglærte kan ha kompetanse som ikke utnyttes på best mulig måte. I denne studien ses årsaker til dette i sammenheng med organisering, lite samarbeid og manglende kommunikasjon, som fremstår av spesialpedagogene som hindringer i samarbeidet. Dette støttes også av videre forskning (Haug & Festøy, 2017). Videre kan ulike kompetanser komplimentere hverandre og komme elevene til gode. Derfor forutsettes det at skolen er kjent med kompetansene som eksisterer i personalgruppen og har en plan for hvordan den kan utnyttes (Meld. St. 6, 2019). Et godt samarbeid mellom yrkesgrupper kan skape gode læringsmiljø der elevene inkluderes, opplever fellesskap og mestring. Ut ifra Meld. St. 6 (2019) kan samarbeidet bidra til å forebygge problemer og tidlig fange opp elever som strever.

6. Avsluttende refleksjoner

Målet med denne studien var å undersøke hvordan spesialpedagogene opplever samarbeidet rund inkluderingen av elever med spesialpedagogisk behov. Sammenheng mellom empiri, tidligere forskning og teoretisk rammeverk har bidratt til å besvare forskningsspørsmålet:

Hva opplever spesialpedagoger som utfordrende i det skoleinterne samarbeidet om å inkludere elever med spesialpedagogiske behov i skolen?

En retning innen kvalitativ forskning med intervju som metode, kunne jeg belyse spesialpedagogenes opplevelser av skoleinterne utfordringer, og forhåpentligvis bidra med kunnskap rundt hvilke utfordringer som påvirker inkluderingen av spesialpedagogiske elever. Bevisstgjøring rundt utfordringer i samarbeidet kan føre til endringer i praksis som har som mål å inkludere elever med spesialpedagogisk behov i skolen.

I resultatene uttrykkes det flere utfordringer fra øverst i ledelsen og ned på gulvet blant de ansatte. Funnene sett i lys av det teoretiske rammeverket indikerer at det er flere sammenhenger mellom hvordan samarbeidet internt i skolen påvirker inkluderingen av spesialpedagogiske elever i praksis.

Et av hovedfunnene viser at ulike forståelse av inkludering i større grad bidrar til å opprettholde et tydelig skille mellom spesial- og ordinær undervisning. Spesialpedagogene utrykte en forståelse som inneholdt verdier og holdninger med utgangspunkt i elevens beste, som fremmet utvikling innen sosiale og faglige aspekter. De fremhevet samarbeidet som viktig for å få til en tilpasset opplæring i samsvar med et ordinært undervisningstilbud. Spesialpedagogene opplevde motstand der negative holdninger til endringer i praksis bidro til å opprettholde lav kvalitet i undervisningen. Skolene ser ut til å være preget av en vanskeorientert tilnærming noe som er problematisk i sammenheng med en tilpasset opplæring. Dette kan indikere at skolen fokuserer på karakteristika hos eleven, i stedet for karakteristika i omgivelsene og samspeillet mellom.

I lys av tilpasset opplæring og differensiering skal den ordinære undervisningen tilrettelegges så langt det er mulig for å møte elevmangfoldet. Når lærer ikke får til dette, og noen faller utenfor, inntreffer retten til spesialundervisning. Det må utføres en grundig kartlegging av elevens karakteristika og av miljøet for å finne et opplæringstilbud som møter elevens behov og forutsetninger. En slik kartlegging kan finne ut hvorfor eleven ikke får utbytte av undervisningen. Med utgangspunkt i en flerdimensjonal forståelse av inkludering et opplæringstilbud kombinert av ordinær- og spesialpedagogisk, vil målet være at undervisningen skal foregå i klassens sosiale fellesskap. Spesialpedagogen vil dermed fungere

som en ekstra ressurs i klasserommet og bidra til at miljøet tilrettelegges ut ifra elevenes forutsetninger.

På en annen side beskriver et fåtall av spesialpedagogene en praksis som indikerer at et vellykket samarbeid virker fremmende i utviklingen av gode, inkluderende læringsmiljø. Denne typen samarbeid brukte spesialpedagogen som en ekstra ressurs i klasserommet og fremmet gode læringsforutsetninger for alle elevene i klassen. Dette tolkes som at det var flere enn elevene med spesialpedagogisk behov som hadde positiv utvikling i møte med tilpasset opplæring. Videre vil et slikt samarbeid dra fordeler av ulike kompetanser i samarbeidet, og oppleve høyere kvalitet i undervisningstilbudene. Dermed kan dette minske behovet for tiltak i segregerte former og gi elevene større mestring, motivasjon og tilhørighet i klasserommet. En god relasjon mellom spesialpedagogisk undervisning og ordinær undervisning vil heve kvaliteten i begge opplæringstilbudene, samtidig som eleven opplever en tilpasset differensiert undervisning, som gjør at eleven kan være til stede og delta på likeverdige vilkår.

Funnene tolkes som at det er behov for en felles forståelse for inkludering og spesialpedagogisk behov som gjennomsyrrer organisasjonen. Det kan dermed se ut til at ledelsen bør utvikle en felles forståelse i skolen, blir kjent med politikken mål, hva inkludering betyr i praksis og hvordan man kan møte ulike utfordringer. Det er nødvendig å rette blikket innad i organisasjonen og reflektere over egen praksis for å lykkes med endringer. Innenfor profesjonelle læringsfelleskap ville dette vært et nyttig verktøy som skolen kunne tatt i bruk. Videre burde det vært større fokus på strukturer og endringer i skolens organisasjon som fremmer samarbeid og kollektiv orientering der alle tar ansvar for elevenes opplæring. Dette kunne bidratt til å redusere ansvarsfraskrivelse blant lærerne og barrierer for inkludering i praksis.

Et funn i studien tyder på at spesialpedagogene opplevde lærere som ikke ville ha elevene til stede i klasserommet. Lærernes holdninger kan tyde på at de anser spesialpedagogisk undervisning som noe eget, og ikke en del av det ordinære. Dette kan se ut til at manglende endring over tid i skolen har ført til at slike holdninger fortsatt er en del av dagens skole. Slike holdninger vil ikke bare ha negativ effekt på samarbeidet, men kan også påvirke elevenes selvoppfatning i klasserommet. Dermed var det viktig for spesialpedagogene å tilrettelegge for elevenes sosiale utvikling slik at de opplevde gode samspill både i og utenfor klasserommet.

Et annet sentralt funn viste at skolen var preget av manglende betingelser for samarbeid, der ledelsen fremstår som fjern i arbeidet. Manglende oppfølging av rutiner og strukturer fremstilles av spesialpedagogene som problematisk i planleggingen og organiseringen av undervisningen. Flere funn indikerte ledelsen som sentral i arbeidet mot en inkluderende praksis, og framsto som viktig i tilrettelegging av samarbeid og organisering av ressurser. Spesialpedagogene utrykte midlertidig at ledelsen i større grad opptatt av skolens faglige presentasjoner, i motsetning til hva spesialpedagogene opplevde som viktige prioriteringer. Det oppstod dermed ulike utfordringer som hadde betingelser for samarbeid i praksis. Et av funnene viste manglende tilrettelegging i skolens fysiske miljø. Her er det snakk om manglende ressursallokering som kan føre til uheldige konsekvenser for elevene det gjelder. Manglende tilgang fører til ekskludering i det fysiske og sosiale miljøet.

Avslutningsvis kan det se ut til at kvaliteten i den ordinære opplæringen og spesialundervisningen er i dag for lav, og det ser fortsatt ut til at det er liten sammenheng mellom disse. Flere av kvalitetene innen den flerdimensjonale tilnærmingen er ikke oppfylte, og målene for inkludering er ikke nådd. Det vil alltid oppstå utfordringer i arbeidet mot et inkluderende læringsmiljø, og det er vanskelig å si om det er mulig å nå dit. Det må arbeides med kontinuerlig og vi må systematisere den kunnskapen vi har innenfor skolen, slik at den kommer til nytte. Flere av skolene mangler gode forutsetninger for samarbeid internt i skolen, og har ulike forståelser rundt inkludering som opprettholder eksisterende barrierer for elever med spesialpedagogisk behov. Det kan dermed se ut til at det er behov for bedre rammer i utøvelsen av skoleinterne samarbeid, og at dette bør starte med gode ledelsesstrategier.

7. Implikasjoner for videre forskning

Studien tar for seg et lite utvalg som ikke gjenspeiler hele fasiten av dagens skoler. Likevel legges det frem flere funn i studien som har sammenfallende trekk blant eksisterende studier, som Uthus (2020), der 11 spesialpedagoger deltok i forskningen. Et slik utvalg bidrar til å heve validiteten da funnene bygger på de samme prinsippene. Forskning fra 20 år tilbake viser samme utfordringer som fortsatt eksisterer i dagens skole. Omfanget av spesialundervisning ser også ut til å øke, samtidig som vi vet lite hvordan den utføres og hvilke følger den har for

elevene. Dette kan være interessant utgangspunkt for videre forskning for å få enda dypere innsikt i spesialpedagogisk praksis innen et ordinært opplæringstilbud. Intervju, spørreskjema eller observasjon av elever kan muligens avdekke andre forskningsmønstre og sammenhenger på en større basis.

Referanser

- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401–416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Bailey, R., Pearce, G., Winstanley, C., Sutherland, M., Smith, C., Stack, N., & Dickenson, M. (2008). *A systematic review of interventions aimed at improving the educational achievement of pupils identified as gifted and talented* [Report, University of London]. <https://eppi.ioe.ac.uk/cms/LinkClick.aspx?fileticket=9e515LRWx3c%3D>
- Barneombudet. (2017). «Uten mål og mening?»—Om spesialundervisning i norsk skole. <https://www.barneombudet.no/vart-arbeid/publikasjoner/uten-mal-og-mening-om-spesialundervisning-i-norsk-skole>
- Befring, E. (2020). *Grunnbok i spesialpedagogikk* (2. utgave.). Universitetsforlaget.
- Befring, E., Næss, K.-A. B., & Tangen, R. (2019). *Spesialpedagogikk* (6. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Borg, E., Wittrock, C., Lyng, S. T., Tøge, A. G., & Restad, F. (2022). *Tverrfaglig samarbeid i skolen. En oppfølgingsstudie av Et lag rundt eleven-prosjektet* (AFI-rapport nummer: 2022:09; s. 78). Arbeidsforskningsinstituttet AFI. <https://www.udir.no/contentassets/467592abda234f62ba11b8e950040ccb/tverrfaglig-samarbeid-i-skolen.pdf>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Briseid, L. G. (2006). *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid: Fra lov til praksis*. Høgskoleforl. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2020111807515
- Bru, E., Idsøe, E. C., & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforl.
- Buli-Holmberg, J., & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle* (2. utg.). Universitetsforl.
- Bø, I. (1991). *Ungdoms sosiale økologi: En undersøkelse av 14-16 åringers sosiale nettverk* (Bd. 1/1991) [Høgskolesenteret i Rogaland]. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2007112800052
- Bø, I. (2018). *Barnet og de andre: Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (5. utg.). Universitetsforl. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2020050748617
- Coburn, C. E. (2001). Collective Sensemaking about Reading: How Teachers Mediate Reading Policy in Their Professional Communities—Universitetsbiblioteket i Stavanger. *Washington: American Educational Research Association*, 23(2), 145–170. <https://doi.org/10.3102/01623737023002145>
- Dignath, C., Rimm-Kaufman, S., van Ewijk, R., & Kunter, M. (2022). Teachers' Beliefs About Inclusive Education and Insights on What Contributes to Those Beliefs: A Meta-analytical Study: Educational Psychology Review. *Educational Psychology Review*, 34(4), 2609–2660. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09695-0>
- Engelbrecht, P., Savolainen, H., Nel, M., & Malinen, O.-P. (2013). How cultural histories shape South African and Finnish teachers' attitudes towards inclusive education: A comparative analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), 305–318. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.777529>
- Ertesvåg, S. K. (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Gyldendal akademisk. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2021083048618

- Ertesvåg, S. K., & Sølvik, R. M. (2020). *Ledelse i klasserommet: Undervisningskvalitet fra teori til praksis* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Fjetland, K. J., Josefsson, K. A., Vikman, M. D., & Folkman, A. K. (2023). Praksisfelleskap i endring i norsk grunnskole? Læreres erfaringer med tverrfaglig samarbeid om elevers faglige og sosiale mestring. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 9. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v9.4054>
- Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning: Et skolesystem som virker*. Kommuneforl. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2018100877501
- Fullan, M. (2016). *The New meaning of educational change* (5. etd). Routledge.
- Goodman, R. L., & Burton, D. M. (2010). The inclusion of students with BESD in mainstream schools: Teachers' experiences of and recommendations for creating a successful inclusive environment. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15(3), 223–237. <https://doi.org/10.1080/13632752.2010.497662>
- Grøgaard, J. B., Hatlevik, I., & Markussen, E. (2004). *Eleven i fokus?* NIFU STEP. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/275486/NIFUrapport2004-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hansen, J. H., Andersen, B. B., Højholdt, A., & Morin, A. (2014). *Afdækning af forskning og viden i relation til ressourcepersoner og teamsamarbejde*.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Routledge.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

- Haug, P. (2014). *Spesialundervisning og ordinær opplæring*. Utdanningsforskning.no.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/spesialundervisning-og-ordinar-opplaring/>
- Haug, P. (2016). Forskning for spesialundervisning. I R. S. Hausstätter & S. M. Reindal (Red.), *Spesialpedagogikk: Fagidentitet og samfunnsnytte* (s. 23–36). Cappelen Damm akademisk.
- Haug, P. (2021). *Spesialundervisning: Ei innføring*. Det norske samlaget.
- Haug, P., & Festøy, A. R. F. (2017). *Spesialundervisning: Innhold og funksjon*. Samlaget.
- Hedegaard-Soerensen, L., Jensen, C. R., & Tofteng, D. M. B. (2018). Interdisciplinary Collaboration as a Prerequisite for Inclusive Education. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 382–395. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1314113>
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Universitetsforlaget. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2011072008086
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utgave Asbjørn Johannessen, Per Arne Tufte og Line Christoffersen.). Abstrakt forlag. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_pliktmonografi_000016149
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforl.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2018091205061
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) - Kapittel 1. Formål, verkeområde og tilpassa opplæring m.m. - Lovdata. Hentet 15. januar 2024, fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-3

- Lund, T., & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Unipub.
https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2015070308090
- Malterud, K., Siersma, V. D., & Guassora, A. D. (2016). Sample Size in Qualitative Interview Studies: Guided by Information Power. *Qualitative Health Research*, 26(13), 1753–1760. <https://doi.org/10.1177/1049732315617444>
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching* (2nd ed.). Sage.
- Meld. St. 6. (2019, 2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Mosvold, R., & Ohnstad, F. O. (2016). Profesjonsetiske perspektiver på læreres omtaler av elever. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(1), 26–36. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2016-01-04>
- NESH. (2021, desember 16). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Forskningsetikk.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nilsen, S. (2020). Inside but still on the outside? Teachers' experiences with the inclusion of pupils with special educational needs in general education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 980–996. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503348>
- Nordahl mfl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (1. utg.). Fagbokforlaget.
<https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/blogs.dir/215/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>

- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Gyldendal akademisk.
https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008111800066
- Oterkiil, T. C. (2015). Kapasitetbygging på ulike nivåer. I E. Westergård (Red.), *Implementering: Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (s. 59–71). Universitetsforl. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2020091607627
- Rebnor, J. (2021). *Kontaktlærer og spesialpedagog—Brobygger mellom elevenes ordinære undervisning og spesialundervisning* [Master thesis].
<https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/2823781>
- Reeves, D. B. (2009). *Leading change in your school: How to conquer myths, build commitment, and get results*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Roland, P., & Westergård, E. (2015). *Implementering: Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*. Universitetsforl. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2020091607627
- Rygvdal, A.-L., & Ogden, T. (2017). *Innføring i spesialpedagogikk* (5. utg.). Gyldendal akademisk.
- Saloviita, T. (2022). Teachers' Changing Attitudes and Preferences around Inclusive Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(6), 1841–1858. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1828569>
- Silverman, D. (2014). What is Qualitative Research? I *Interpreting qualitative data* (4. utg., s. 4–26). SAGE.
<https://eu01.alma.exlibrisgroup.com/leganto/readinglist/citation/6166730160002208/file/viewer>

- Slavin, R. E. (1990). Achievement Effects of Ability Grouping in Secondary Schools: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 60(3), 471–499.
<https://doi.org/10.3102/00346543060003471>
- Støen, J., & Midthassel, U. V. (2015). Skolekulturen og implementeringsarbeidet. I E. Westergård (Red.), *Implementering: Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (s. 72–85). Universitetsforl. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2020091607627
- Sørensen, M. (2020). *Det gode samarbeidet mellom kontaktlærer og spesialpedagog* [Universitetet i Agder]. <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/2686770/Maria%20S%C3%B8rensen.pdf?sequence=1>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforl.
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D., & Geijsel, F. P. (2011). How to Improve Teaching Practices: The Role of Teacher Motivation, Organizational Factors, and Leadership Practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496–536. <https://doi.org/10.1177/0013161X11400185>
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave.). Gyldendal.
- Tveitnes, M. S. (2022). Inkludering i en mangfoldig skole—Fra teori til praksis. I H. Fandrem, G. Skeie, & S. E. Ohna, *Hvordan arbeide med elevmangfold? Flerfaglige perspektiver på inkludering*. Fagbokforlaget. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2022102448033
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education—UNESCO Digital Library*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

- Uthus, M. (2013). *Spesialpedagogenes oppfatning av sin rolle i en skole for alle: Idealer, realiteter og belastninger* [Doctoral thesis, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt].
<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/269842>
- Uthus, M. (2020). «Det har sine omkostninger». Spesialpedagogens trivsel og belastninger i arbeidet i en inkluderende skole: En intervjustudie. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6(0), 14. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.1406>
- Aasen, P., & Nordtug, B. (2002). *Atferdsproblemer: Innføring i pedagogisk analyse* ([Rev. utg.] Petter Aasen ... [et al.]). Cappelen akademisk forl.
https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2011040508159

Vedlegg

Vedlegg 1. Godkjenning fra sikt

27.05.2024, 01:24

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 495419	Vurderingstype Standard	Dato 31.01.2024
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Tittel

Inkludering av elever med spesialpedagogiske behov i skolen. En kvalitativ studie av spesialpedagogens opplevelse av utfordringer i det skoleinterne samarbeidet.

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning

Prosjektansvarlig

Joachim Kolnes

Student

Line Erland Vabø

Prosjektperiode

08.01.2024 - 30.09.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.09.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

KOMMENTARER

Intervjuguide var ikke vedlagt. Vi minner om at spørsmålene i som stilles i intervju ikke kan legges opp til at lærere bryter sin taushetsplikt.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfylder kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet

Inkludering av elever med spesialpedagogiske behov i skolen.

En kvalitativ studie av spesialpedagogers opplevelse av utfordringer i det skoleinterne samarbeidet.

Formålet med prosjektet

Dette er et spørsmål til deg om du vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse hvordan spesialpedagoger opplever samarbeidet rundt inkludering av elever med spesialpedagogiske behov. Problemstillingen / forskningsspørsmålet som skal analyseres og besvares er «*Hva opplever spesialpedagogene som utfordrende i det skoleinterne samarbeidet om å inkludere elever med spesialpedagogiske behov i skolen?*». Forskningsprosjektet er en masteroppgave.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen fordi du har erfaring med elever som får spesialpedagogisk hjelp. Utvalget havner på forskjellige skoler der det er et ønske om å komme i kontakt med en spesialpedagog fra hver skole. Informantene deltar i individuelle intervju for å beskrive sin opplevelse av samarbeidet rundt elevene.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke ønsker å delta, eller senere velger å trekke deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Oppgaven vil ta utgangspunkt i kvalitativ forskning og bruke kvalitativt forskningsintervju som metode. Strukturen i intervjuet vil være semistrukturert intervju som utføres individuelt. Intervjuene tas opp med lydopptaker. Personopplysninger som navn registreres gjennom dette samtykkeskjemaet, men vil ikke bli brukt i oppgaven. I oppgaven anonymiseres datamaterialet så fort det transkriberes fra lydopptakeren.

Kort om personvern

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig/Veileder
Joachim Kolnes

Student
Line E. Vabø

Utdypende om personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

- Student, veileder og UIS vil ha tilgang til samtykkeskjema der personopplysninger som navn skrives under. Ellers vil det ikke være andre personopplysninger i prosjektet. Informantene skal ikke kunne identifiseres og anonymiseres i prosjektoppgaven.
- Navn og kontaktopplysninger vil lagres på en egen navneliste som er adskilt fra øvrige data. Denne låses inn i en safe til prosjektet er ferdig, og opplysningene kan slettes. Datamaterialet som samles inn via intervju anonymiseres.

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 personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- å be om innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende,
- å få slettet personopplysninger om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Vi vil gi deg en begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 30.09.24. Opplysningene vil da slettes.

Spørsmål

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

- Joachim Kolnes (Mail: joachim.kolnes@uis.no)
- Vårt personvernombud: Ann Kristin Kolstø-Johansen (Mail: ann.k.kolsto-johansen@uis.no) (Tlf: 51832991).

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «**Inkludering av elever med spesialpedagogiske behov i skolen. En kvalitativ studie av spesialpedagogers opplevelse av utfordringer i det skoleinterne samarbeidet**» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i individuelt intervju med lydopptak.
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til oppgaven får utgitt karakter.
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

Vedlegg 3. Intervjuguide

Intervjuguide (semistrukturert)

Problemstilling: Hva opplever spesialpedagoger som utfordrende i det skoleinterne samarbeidet om å inkludere elever med spesialpedagogiske behov i skolen?

Forberedelser: Intervjuguide og taleopptak.

Intervjuer: Line E. Vabø (masterstudent ved UIS).

Åpningsspørsmål – bli kjent

1. Hvilken utdanning har du?
2. Hvor lenge har du arbeidet med spesialpedagogisk oppfølging?
3. Hvilken rolle har du på denne arbeidsplassen?

Inkludering og spesialpedagogisk praksis.

1. **Hvor foregår den spesialpedagogiske undervisningen og hvem utfører den?**
2. **Hva betyr det at spesialpedagogisk undervisning skal være inkluderende for deg?**
3. **Hvordan inkluderer du elever med spesialpedagogiske behov og hva er viktig for å få det til?**
 - I det ordinære klasserommet?
 - I spesialundervisningen?

- Når er eleven ikke inkludering?
 - Når opplever du at eleven føler seg inkludert
 - Hvordan viser eleven dette?
- 4. Hvordan opplever du at det er samsvar mellom spesialpedagogisk undervisning og ordinær undervisning når eleven skal inkluderes?**
- Hvis ikke, hvordan oppleves skillet?
 - Hva skal til for å forbedre det?
- 5. Hvordan forstår dine kollegaer inkludering av elever med spesialpedagogisk behov?**

Samarbeid.

- 6. Hvilke er erfaringer har du i fra samarbeidet rundt elever med spesialpedagogiske behov?**
- Når de skal inkluderes? Eks fellesundervisning.
 - I grupper
 - en til en
- 7. Hva er viktig for å få til et godt samarbeid rundt eleven?**
- Hva kan hindre samarbeidet?
 - Hvilke utfordringer kan oppstå?
- 8. Hva trengs av retningslinjer og føringer for å få til et godt samarbeid?**
- Hva mangler for å få det til?
- 9. Hvordan samarbeides det internt i skolen for å inkludere elever med spesialpedagogiske behov?**
- Får du den hjelpen du trenger?
 - Hva opplever du som dårlig eller hva kunne vært bedre.
- 10. Hvordan samarbeider dere rundt faglige vurderinger, tilrettelegging og hvilke spesialpedagogiske behov eleven har?**
- Hva er din rolle i samarbeidet?
 - Settes det av tid til samarbeidsmøter?
- 11. Hvordan fordeler dere oppfølgingen av eleven med spesialpedagogisk vedtak?**
- 12. Er det noe du skulle ønske kunne vært bedre i samarbeidet rundt elever med spesialpedagogisk behov?**