

MASTERGRADSOPPGAVE

«Kunsten å finne det fantastiske i mennesket»

Hvordan skoleledere og pedagoger kan legge til rette for at elever som mottar spesialundervisning, kan oppleve anerkjennelse og følelsen av å kunne bidra til et fellesskap.

Nina Jaskiewicz Grytten

**Mastergradstudiet i spesialpedagogikk
Avdeling for lærerutdanning, 2013**



«Kunsten å finne det fantastiske i mennesket»

Sammendrag

Bakgrunn og formål

Likeverd og inkludering har vært sentrale begreper i skoledebatten her til lands siden 1970-tallet¹. I dag er det skolens oppgave å sørge for at alle elevene inkluderes i fellesskapet² og får de samme mulighetene til å tilegne seg nødvendige kunnskaper, ferdigheter og holdninger, for å kunne være aktive deltakere i samfunnet og kunne leve gode liv³.

Økt faglig nivå gjennom innføringen av Kunnskapsløftet samt fokus på vurdering og sammenligning av elevenes prestasjoner i den norske skolen, kan innebære en risiko for at ledernes og pedagogenes fokus flyttes fra inkludering og likeverd for alle, til å øke innlæringstempoet og effektivisere undervisningen, slik at flest mulig når de læringsmålene som er satt for trinnet. Dette kan påvirke mulighetene til å finne gode løsninger for enkeltindivider som ikke klarer å følge den ordinære undervisningens forventede utviklingsforløp.

I mitt arbeid som spesialpedagog på ulike skoler gjennom snart 20 år, har jeg fått innblikk i mange elevers ensomhet og fortvilelse over ikke å klare å henge med på det de andre gjør og sett hva slike opplevelser kan gjøre med selvfølelsen deres. Jeg har også opplevd at det er mulig å kompensere for slike opplevelser ved å finne kreative løsninger som gir eleven mulighet til å hevde seg på andre måter, slik at selvfølelsen styrkes.

Formålet med oppgaven er å øke kunnskapen om hvordan det i praksis kan legges til rette for at alle elevene får de samme mulighetene til å oppleve seg som verdifulle i et fellesskap, ut fra dagens skolesystem. I tillegg er målet å få økt innsikt i hvilke eventuelle suksessfaktorer som ligger til grunn for å lykkes med slik tilrettelegging.

Gjennom forskningsspørsmålene søker jeg å finne ut hva som kjennetegner ledernes og pedagogenes holdninger i inkluderingsarbeidet, og hvordan de går frem for å finne kreative løsninger for at elevene kan bidra til fellesskapet og oppleve anerkjennelse.

¹ Blomkomiteens innstilling 1971, s. 39 - 40

² Salamancaerklæringen, UNESCO, 1994

³ St.meld.nr. 16, 2006 – 2007, s. 3

Problemstilling, tilnærming og metode

Følgende problemstilling er valgt for denne studien:

På hvilken måte kan skoleledere og pedagoger legge til rette for at elever som mottar spesialundervisning, kan oppleve anerkjennelse og følelsen av å kunne bidra til et fellesskap?

Undersøkelsen benytter kvalitativ metode. Forskningstilnærmingen er induktiv og influert av en hermeneutisk og fenomenografisk forståelse av virkeligheten.

Studien er gjennomført som en tverrsnittsundersøkelse med intervju av ledelse, pedagoger, foreldre og elever rundt situasjonen til tre elever, som er eller har vært mottakere av spesielt tilrettelagt undervisning, på grunn av stort faglig avvik i forhold til forventet nivå.

Sentrale funn

Hvordan skoleledere og pedagoger legger til rette for at elever, som mottar spesialundervisning, kan oppleve anerkjennelse og følelsen av å kunne bidra verdifullt til et fellesskap, varierer. Variasjonen ser ut til å kunne knyttes til ulike holdninger og pedagogisk tilnærming til elevenes vansker, i tillegg til ledelsens organisering og bevissthet i forhold til prosesser som kan påvirke dette arbeidet. Varierende grad av kunnskap og spesialpedagogisk kompetanse på den enkelte skole og skolens prioriteringer ser ut til å være viktige bakenforliggende faktorer. Dette synes å påvirke samarbeidet internt på skolen.

I undersøkelsen kommer det frem ulike suksessfaktorer for å lykkes med inkluderingsarbeidet. Hvordan skolen prioriterer og tilpasser spesialundervisningen varierer. Årsaken til variasjonen synes å bunne i ulike holdninger og grad av kompetanse hos ledere og pedagoger. Det er stor enighet blant informantene om at elevenes opplevelse av anerkjennelse og følelsen av å bidra, er viktig for utviklingen av selvfølelsen, men det varierer i hvilken grad skolene opplever dette som mulig å få til i praksis. De som opplever å ha fått det til, har jobbet systematisk med klassemiljøet og lagt ned mye tid og samarbeid for at eleven skal få et helhetlig tilbud. Fokus har vært på å utvikle gode relasjoner og det å gi positive tilbakemeldinger og genuin anerkjennelse for godt arbeid og god atferd.

Det er stor enighet om at ressurser er en viktig faktor, men hvordan skolene velger å fordele ressursene, er svært forskjellig.

Forord

Etter mange års arbeid som spesialpedagog i skolen hadde jeg et lite hjertebarn som banket på min dør. Jeg ville skrive en masteravhandling om et emne som har opptatt meg gjennom alle disse årene. Gjennom mitt arbeid, har jeg blitt kjent med mange utrolig flotte mennesker, som har gitt meg mye visdom og inspirasjon i livet mitt. Tusen takk til alle mine flotte elever for alt dere har bidratt med på min vei. Denne avhandlingen er skrevet for dere, fordi jeg vet at dere alle har mye å bidra med til fellesskapet, og at det å slippe til, og få muligheten til å være med, kan gjøre en stor forskjell i deres hverdag.

Jeg vil samtidig takke alle som har vært med på å bidra til at denne oppgaven kunne bli til:

Takk til min gode kollega, Tone, som inspirerte meg til å begynne på studiet, og som fikk meg til å innse at det jeg hadde tenkt å gjøre en gang, måtte gjøres nå.

Seksjonsledere, rektorer, inspektører, spesialpedagoger og pedagogisk-psykologiske rådgivere og medstudenter har bidratt med å finne informanter. Takk til dere og til inspektørene, pedagogene, foreldrene og elevene i undersøkelsen, for at dere tok dere tid, i en hektisk hverdag, til å stille til intervju.

Personalet på Bekketua bibliotek, som til tider har hatt en svært krevende kunde med lange bestillingslister, har alltid tatt imot meg med et smil og godt humør og hjulpet meg etter beste evne. Det setter jeg veldig pris på.

Gode studievenninner har bidratt med gode idéer og innspill underveis. Torill, Marianne, Marit og Camilla – takk for all oppbacking og de hyggelige møtene og turene vi har hatt.

En spesiell takk rettes til Dan Roger Sträng, som har vært min veileder i denne prosessen. Du har stilt trofast opp både sent og tidlig for å svare på mine mange spørsmål og gitt meg konstruktive utfordringer og masse hjelp, støtte og oppmuntring underveis.

Sist, men ikke minst, hadde jeg ikke klart å komme i mål uten støtte fra familien min. Takk for deres tålmodighet og utholdenhet da jeg måtte isolere meg for å jobbe med oppgaven, og en ekstra takk til Katrine, som har illustrert forsiden og bidratt med teknisk hjelp underveis.

Bekkestua, april 2013

Nina Jaskiewicz Grytten

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn.....	1
1.1.1 Økt fokus på prestasjoner.....	1
1.1.2 Likeverd – et politisk paradoks?.....	2
1.1.3 Et likeverdig undervisningstilbud.....	3
1.2 Avgrensning av tema.....	4
1.3 Formål og hensikt med oppgaven.....	5
1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	5
2 Samfunnets rammer og teoretiske perspektiver	7
2.1 Innledning.....	7
2.2 Inkludering og likeverd.....	7
2.2.1 Integrering i nærmiljøet.....	8
2.2.2 Implementering av retten til tilhørighet på nærskolen.....	9
2.2.3 Et inkluderende felleskap.....	9
2.2.4 Situasjonen i dagens skole.....	11
2.2.5 utfordringer.....	12
2.2.6 Likeverd.....	13
2.2.7 Hvor er vi på vei?.....	14
2.3 Teorier og forskningsresultater.....	15
2.4 Utvikling av selvoppfatning.....	17
2.4.1 Flere perspektiver.....	18
2.4.2 Selvvurdering.....	19
2.4.3 Forventning.....	20
2.4.4 Stigmatisering.....	21
2.5 Å føle seg verdsatt.....	21
2.5.1 Å ha ferdigheter på områder som verdsettes av andre.....	23
2.5.2 Økt innsats.....	23
2.5.3 Pedagogiske utfordringer.....	24
2.5.4 Tidlig innsats.....	25
2.6 Betydningen av anerkjennelse og tilhørighet.....	26
2.7 Oppsummering.....	27

3 Metode	29
3.1 Innledning.....	29
3.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming.....	29
3.2.1 Ontologiske teorier.....	30
3.2.2 Epistemologiske teorier.....	31
3.3 Forskningsdesign.....	32
3.4 Datainnsamling.....	32
3.4.1 Intervju.....	33
3.4.2 Utvalg.....	34
3.4.3 Forberedelsesprosedyre.....	36
3.4.4 Gjennomføring av intervjuene.....	37
3.4.5 Dokumentasjon.....	37
3.5 Kvalitet.....	37
3.5.1 Validitet.....	38
3.5.2 Reliabilitet.....	40
3.5.3 Forskereffekten.....	40
3.6 Etske vurderinger.....	41
3.7 Oppsummering.....	42
4 Analyse	44
4.1 Innledning.....	44
4.2 Forberedelse og gjennomføring av intervjuene.....	45
4.3 Transkribering og systematisering av data.....	45
4.4 Resultatet av analysen.....	50
4.4.1 Ledernes og pedagogenes holdninger.....	50
4.4.2 Fremgangsmåte for å finne kreative løsninger.....	52
4.4.3 Tilrettelegging for opplevelse av anerkjennelse og å kunne bidra til fellesskapet.....	54
4.4.4 Suksessfaktorer.....	56
4.5 Oppsummering.....	57
5 Tolkning av data	58
5.1 Innledning.....	58
5.2 Forskningsspørsmål 1.....	59
5.2.1 Skolens prioritering.....	60
5.2.2 Skolens tilpasning.....	62

5.2.3	Elevens tilhørighet i et fellesskap.....	62
5.2.4	Rom for anerkjennelse.....	64
5.3	Forskningsspørsmål 2.....	65
5.3.1	Planer og strategier i forhold til holdninger og kompetanse hos personalet.....	65
5.3.2	Patogen tilnærming.....	66
5.3.3	Salutogen tilnærming.....	67
5.4	Forskningsspørsmål 3.....	67
5.5	Forskningsspørsmål 4.....	68
5.5.1	Suksessfaktorer på eksonivå.....	69
5.5.2	Holdninger hos personalet.....	70
5.5.3	Nødvendig kompetanse.....	71
5.5.4	Ressursfordeling.....	72
5.5.5	Suksessfaktorer på mesonivå.....	73
5.5.6	Systematisk arbeid med klassemiljøet.....	73
5.5.7	Samarbeid om et helhetlig tilbud.....	74
5.5.8	Suksessfaktorer på mikronivå.....	75
5.6	Oppsummering.....	76
6	Oppsummerende drøfting	78
6.1	Innledning.....	78
6.2	Drøfting av sentrale funn.....	78
6.2.1	Holdninger.....	79
6.2.2	Skolens organisering og ledelsens føringer.....	79
6.2.3	Å se muligheter.....	80
6.3	Undersøkelsens kvalitet.....	81
6.3.1	Validitet.....	81
6.3.2	Reliabilitet.....	82
6.3.3	Etiske vurderinger.....	83
6.4	Konklusjon.....	84
	Kildeliste	86
	Vedlegg	93

Oversikt over figurer, tabeller, matriser og vedlegg

Figurer

- Figur 1 Modell som viser det økologiske systemet (fritt etter Bronfenbrenner, 1979)
- Figur 2 Modell av Covington & Beery (1976) som gir en oversikt over hvordan det å lykkes eller å mislykkes på områder som verdsettes av andre, påvirker selvverdet (Etter Covington, 1984)
- Figur 3 Modell som viser sammenhengen mellom egen opplevelse av manglende ferdigheter, grad av innsats og opplevelse av ydmykelse (Covington, 1984 s. 10)
- Figur 4 Modell om mestrings vilkår (Sommerschild, 2003, s. 58)

Tabeller og matriser

- Tabell 1 Kortfattet sammendrag med hovedpunktene i informasjonen fra hver informant
- Tabell 2 Tabell med fortettete utsagn og koder
- Matrise 3a Matrise med kategorier i forhold til forskningsspørsmål 1 – 3 og innholdet i informantenes utsagn
- Matrise 3b Matrise med kategorier i forhold til forskningsspørsmål 4 og innholdet i informantenes utsagn

Vedlegg

- Vedlegg nr. 1: Intervjuguide
- Vedlegg nr. 2: Skriftlig informasjon til informantene med samtykkeskjema
- Vedlegg nr. 3: Tilråding frå NSD
- Vedlegg nr. 4: Fullstendig utfylt matrise med forskningsspørsmål med underkategorier , analysert etter innhold og kategorisert etter induktive prinsipper

1 Innledning

I dette kapittelet presenteres bakgrunn, tema og problemstilling for oppgaven. Jeg redegjør for hvilke avgrensninger som er gjort og hvilket formål undersøkelsen har, samt undersøkelsens hensikt. Til slutt beskriver jeg hvordan oppgaven er bygget opp.

1.1 Bakgrunn

Bakgrunnen for valg av tema til denne oppgaven, er faglige diskusjoner og egne erfaringer om at skolepolitisk utvikling kan påvirke mulighetene til å finne gode løsninger for enkeltindivider som ikke klarer å følge den ordinære undervisningens forventede utviklingsforløp. I den forbindelse, rettes søkelyset mot et område innen spesialpedagogikken, som kanskje har blitt litt glemt i prosessen med å øke kunnskapsnivået i den norske skolen. Jeg ønsker å se nærmere på hvilke konsekvenser dagens system og de løsninger som velges, kan ha for disse elevenes utvikling av selvoppfatning og selvverd.

1.1.1 Økt fokus på prestasjoner

I løpet av det siste tiåret har det vært et økt fokus på vurdering av prestasjoner og å høyne det faglige nivået i den norske skolen. Kunnskapsløftet, i tillegg til økt nasjonalt og internasjonalt fokus på vurdering av elevenes prestasjoner gjennom f.eks. nasjonale prøver og PISA-undersøkelser, kan medføre at stadig tydeligere og større forventninger stilles til den enkelte elev. Samtidig er det utarbeidet statlige retningslinjer for en inkluderende skole, slik at skolen skal kunne passe for alle.⁴ Disse retningslinjene omfatter tidlig innsats, etablering og vedlikehold av et godt læringsmiljø og holdningsskapende arbeid, med tilpassing av innholdet i undervisningen. I Stortingsmelding 16 pekes det på at alle skal gis «de samme mulighetene til å skaffe seg ferdigheter, kunnskaper og holdninger som er viktige for å kunne leve et godt liv og bli aktive samfunnsdeltakere».⁵ I henhold til dette, kan en av skolens oppgaver sies å være å finne og realisere elevenes læringspotensial. Ut fra sitt potensiale, skal elevene få like muligheter til utvikling som regnes som nødvendig.

⁴ St.meld.nr. 18, 2010-2011 og St.meld.nr. 30, 2003-2004

⁵ St.meld.nr. 16, 2006 – 2007, s. 3

Likeverdighetsprinsippet⁶ gjør seg også gjeldende innenfor spesialundervisningen. Tilbudet om spesialundervisning skal være likeverdig med det andre får, ut fra «den enkelte elevs forutsetninger og utviklingsmuligheter og hva som skal til for å gi eleven et forsvarlig utbytte».⁷

Skolens utfordring blir da å tilpasse systemet eleven er en del av, slik at likeverdighetsprinsippet oppfylles i størst mulig grad. I Stortingsmelding 16 hevdes det at dersom man ikke kan delta i kunnskapssamfunnet på grunn av manglende læringsutvikling, har systemet sviktet.⁸ Det er altså et stort ansvar som hviler på skolen i denne sammenhengen.

1.1.2 Likeverd - et politisk paradoks?

I mitt arbeid som spesialpedagog på ulike skoler gjennom snart 20 år, har jeg fått innblikk i mange elevers skjebner i skolen. Jeg har opplevd elevers ensomhet og fortvilelse over å ikke klare å henge med på det de andre gjør og sett hva slike opplevelser kan gjøre med selvfølelsen deres. Jeg har også opplevd at det er mulig å kompensere for slike opplevelser ved å finne kreative løsninger som gir eleven mulighet til å hevde seg på andre måter, slik at selvfølelsen styrkes.

Min erfaring er at mange lærere opplever økt fokus på kunnskap og vurdering, med samtidig økt fokus på inkludering, som et politisk paradoks. Dette kan oppleves som en stressende faktor og fremme negativ tankevirksomhet som hemmer et løsningsorientert fokus. Et mulig utfall kan være at undervisningen legges opp etter det nivået de fleste er på, med noe tilpasning i forhold til mengde, for elever dette blir for mye for. Spesialundervisning gis kanskje utenfor klasserommet, uten at kontaktlærer involverer seg i dennes innhold. De timene alle elevene er til stede i klasserommet, kan det hende at faglig eller sosialt svake elever deltar på deler av det de andre gjør og utelates fra det som blir for vanskelig.

I løpet av skolealderen får mange elever god oversikt over hvordan de gjør det faglig og sosialt i forhold til sine medelever. Elever som ikke mestrer å følge de andres tempo i undervisning og lek, kan bli stadig mer ensomme og trekke seg litt unna de andre eller unngå å oppsøke kontakt, fordi det oppleves som vanskelig. De blir ikke avvist om de ønsker å være

⁶ Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning, 2009

⁷ Opplæringsloven, 1998, § 5.2.2

⁸ St.meld. 16, 2006 - 2007

med. Medelevene er ofte flinke til å si ja og ta vare på. Problemet er at disse elevene ikke alltid klarer å følge tempoet de andre holder, verken faglig eller i lek, og derfor ikke har noe reelt alternativ til å forbli tilskuere. Det kan også være krevende for medelevene å skulle tilpasse seg disse elevene, slik at de kan delta i fellesskapet. Dette kan oppleves som et vanskelig utgangspunkt for å oppnå inkludering og likeverd.

1.1.3 Et likeverdig undervisningstilbud

Formuleringen i Stortingsmelding 16⁹ sier at det er skolens ansvar å finne og realisere elevens læringspotensial og gi ham eller henne et likeverdig undervisningstilbud med det medelevene får. Det er ikke angitt noen nærmere definisjon av hva medelevene får, annet enn at eleven skal få et forsvarlig utbytte av undervisningen som gis. På dette området kan det derfor sies å være en del rom for tolkning av eksakt hva et likeverdig undervisningstilbud innebærer.

I Kunnskapsløftet¹⁰ er det utarbeidet planer for hvilke mål som skal nås, når, i et ordinært utviklingsforløp med vurderingskriterier og grader av måloppnåelse. Dersom skolen har stort fokus på dette, vil det kunne gjennomsyre undervisningspraksisen i det enkelte klasserom, for eksempel ved at læreren viser til kriteriene i undervisningssituasjonen. Kriterier for måloppnåelse kan kanskje være en rettesnor i det faglige arbeidet, men dersom man ikke stiller på samme faglige nivå som de andre, kan dette oppleves annerledes. Selv med et eget, tilpasset opplegg, vil eleven kunne oppleve at de andre jobber med noe som blir for vanskelig å forstå og klarer kanskje ikke å henge med på verken innholdet eller tempoet medelevene følger. Dersom de andre også får kriterier som ikke gjelder for eleven selv, kan han eller hun oppleve å stå utenfor fellesskapet i en ensom rolle, priggitt andres hjelpsomhet eller pedagogens styring, for å kunne delta. I en slik situasjon kan det være vanskelig å finne noe eget å bidra med i forhold til selvhevdelse og naturlig deltakelse og tilhørighet.

Dersom et individ til stadighet opplever å ikke strekke til eller mestre det samme som de andre, samtidig som det er vitne til at flertallet av de andre får det til, vil dette kunne virke negativt inn på utviklingen av selvet og følelsen av å være inkludert. Det kan også være en utfordring for skolen å tilrettelegge for opplevelse av anerkjennelse. Anerkjennelse er et grunnleggende behov hos mennesket og påvirker individets utvikling, trygghet og bekræftelse

⁹ St.meld. 16, 2006 - 2007

¹⁰ Kunnskapsløftet, 2006

på hvem man er (Schibbye, 2009). Det å lete etter og finne styrker hos eleven som kan utvikles og brukes som grunnlag for selvhevdelse, kan bidra til at eleven oppnår anerkjennelse og føler seg verdsatt.

1.2 Avgrensning av tema

I denne undersøkelsen ønsker jeg å finne ut hvordan skolen kan legge til rette for at alle elever kan oppnå følelsen av anerkjennelse og det å kunne bidra til et fellesskap, ut fra prinsippet om likeverd. *Elev* avgrenses til å gjelde elever som mottar eller har mottatt spesialundervisning, hvor det oppleves et stort avvik, faglig eller sosialt, i forhold til medelevene. Med sosialt avvik mener jeg at vanskene går så mye ut over den faglige innlæringen, at det på grunn av dette, oppstår et stort faglig avvik. I den videre fremstillingen omtales faglige og sosiale avvik som faglig avvik.

Å finne gode løsninger som gir elevene muligheter til å inkluderes i et fellesskap på en likeverdig måte, kan kreve stor kreativitet fra både pedagoger og ledelse. I denne fremstillingen omfatter begrepet *fellesskap* en gruppe av elever, det være seg i form av klasse, en liten gruppe eller alle elevene på skolen (f.eks. ved forestillinger), som eleven kan oppleve tilhørighet i.

Er det så mulig å finne rom for kreative løsninger til enkeltindivider når skolen har stort fokus på vurdering av prestasjoner og det å holde et høyt faglig nivå? Kreative løsninger kan ha mange ulike former. Det finnes ingen standardløsning. *Kreative løsninger* betyr i denne sammenhengen, det som går ut over ordinære rammer for tilpasset undervisning og spesialundervisning.

Et eksempel på en kreativ løsning kan være at en eldre elev får ha faste oppdrag med å lese for eller lede aktiviteter for en liten gruppe yngre elever. Det kan også være at man bruker mye tid på at en elev som har vansker med å uttrykke seg, får skrive en bok om seg selv, slik at han kan dele sine tanker med andre. I en annen situasjon kan en elev med ukontrollerte bevegelser få utvikle en danseforestilling og holde audition blant medelevene for å velge bakgrunnsdansere. Kreative løsninger kan også gjøres rent organisatorisk, ved at det for eksempel settes sammen grupper for spesialundervisning på tvers av trinn.

1.3 Formål og hensikt med oppgaven

Mitt utgangspunkt for undersøkelsen er preget av en tankegang, der inkludering dreier seg om å skape et læringsmiljø med et fellesskap som passer for alle, der alle trives og opplever tilhørighet. Elevene får erfare mangfoldet av mennesker og må forholde seg til hverandre sosialt, samtidig som alle elevene får utnyttet læringspotensialet sitt. Jeg ser altså for meg en inkluderende skole som driver inkluderende opplæring (Vislie 2004). Dette forutsetter et system som klarer å frigjøre seg fra enhetsskoletankegangen og fokuset på tilrettelagt undervisning ut fra rettigheter, der en skal tilpasse et allerede fastlagt system til enhver elev.

Formålet med oppgaven er å få økt kunnskap om hvordan man i praksis kan legge til rette for at alle elevene får de samme mulighetene til å oppleve seg som verdifulle i et fellesskap. Gjennom arbeidet håper jeg videre å få innsikt i hvilke eventuelle suksessfaktorer som ligger til grunn for å lykkes med slik tilrettelegging.

Hensikten er først og fremst å gi dette feltet oppmerksomhet og løfte frem eksempler på hvordan dette kan gjøres i praksis, til mulig inspirasjon for de som jobber i skolen. I neste instans håper jeg at dette skal komme elevene og deres familier til gode gjennom økt trivsel og opplevelse av tilhørighet.

1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål

Ut fra ovenstående beskrivelser og avgrensninger har jeg formulert følgende problemstilling:

På hvilken måte kan skoleledere og pedagoger legge til rette for at elever som mottar spesialundervisning kan oppleve anerkjennelse og følelsen av å kunne bidra til et fellesskap?

For en nærmere utdyping av problemstillingen, har jeg valgt å formulere 4 forskningsspørsmål:

1) Hva kjennetegner ledernes og pedagogenes holdninger i dette arbeidet?

Med dette forskningsspørsmålet ønsker jeg å få innsikt i hvilke holdninger ledere og pedagoger har i forhold til hva som skal til for å skape og opprettholde et inkluderende fellesskap, der alle kan bidra og oppleve anerkjennelse. Det kan derfor være nærliggende å studere nærmere hvilke holdninger som gjelder hos de som opplever å ha lykket i dette arbeidet.

2) Hvordan går de frem for å finne kreative løsninger?

Med dette forskningsspørsmålet ønsker jeg å finne ut hva det er som får prosessen i gang? Er det enkeltpersoners initiativ, tilrettelegging i systemet eller noe annet som ligger til grunn for å finne kreative løsninger? Jeg ønsker også å finne ut mer om hvordan de får dette til i praksis.

3) I hvilken grad opplever skolen, hjemmet og eleven selv at tilretteleggingen bidrar til at eleven opplever anerkjennelse og følelsen av å kunne bidra til et fellesskap?

Dette forskningsspørsmålet er formulert for å forsøke å finne ut om det er samsvar mellom de ulike partenes versjoner, i forhold til om de har fått dette til. Ulike personer i systemet rundt eleven kan ha forskjellig syn på dette ut fra hvilken rolle de har.

4) Hvilke faktorer har bidratt til å lykkes i dette arbeidet?

Med dette spørsmålet ønsker jeg å avdekke eventuelle faktorer som har påvirket prosessen med å lykkes i arbeidet med å skape et fellesskap der eleven opplever anerkjennelse og følelsen av å kunne bidra.

2. Samfunnets rammer og teoretiske perspektiver

2.1 Innledning

Jeg vil her se nærmere på noen av de rammene samfunnet har satt i forhold til inkludering og likeverd i skolen, og hvilke føringer disse kan gi i forhold til det spesialpedagogiske arbeidet.

Samfunnsforskning kan karakteriseres som et samspill mellom teori og empiri om samfunnsmessige forhold. Samfunnsteori bygger på systematisk refleksjon om samfunnsforhold og omfatter et sett av begreper og relasjoner som står i et gjensidig forhold til hverandre (Grønmo, 2004). Ved å sette antakelser om kjennetegn eller forklaringer av fenomener i et system, kan vi utvide vår kunnskap om ulike forhold i samfunnet. Teorienes funksjon er da å gi forskeren grunnlag for å tolke de funn han gjør i det empiriske arbeidet. I denne oppgaven utgjør samfunnets rammer og teoretiske perspektiver grunnlaget for å tolke informasjonen som kommer frem i undersøkelsen.

2.2 Inkludering og likeverd

Først vil jeg belyse hovedtrekk i den utviklingen som har vært i skolen, i forhold til at vi i dag snakker om inkludering og likeverd i undervisningstilbudet til elever med særskilte behov. Dette kan gi et viktig innblikk i de tradisjoner dagens skole har utviklet seg fra, og en dypere forståelsesramme for de valg som foretas, i skolen i dag. Deretter vil jeg se nærmere på begrepene inkludering og likeverd og beskrive hvordan disse brukes i dagens skole samt se nærmere på noen utfordringer som oppstår i forhold til dette.

Tradisjonelt sett, har skolen vært preget av en enhetlig tankegang. Skolen har utgjort et system som den enkelte elev har måttet tilpasse seg innenfor. Systemet passet for mange, men for elever som ikke hadde de nødvendige forutsetningene for å tilegne seg kunnskap i dette systemet, ble det nødvendig å opprette andre tilbud. Ulike segregerende spesialtilbud ble opprettet og prøvd ut fra slutten av 1800-tallet, i første omgang for døve, blinde og åndssvake,

frem til 1975¹¹. Dette innebar en rett og plikt til skolegang for denne elevgruppen, etter folkeskolens mønster. Spesialscoleloven¹² av 1951 fulgte også denne tanken. Ulempen med dette systemet, var at mange av elevene ikke hadde de nødvendige forutsetninger for å tilegne seg folkeskolens ferdigheter. Disse ble regnet for ikke opplæringsdyktige og fikk da ikke rett til skolegang. Spesielt tilbudene var ikke tilpasset de aktuelle brukerne.

2.2.1 Integrering i nærmiljøet

Etter hvert fant man ut at dersom tilbudet ble tilrettelagt til et nivå der elevens evner og forutsetninger strakk til, så kunne flere elever ha nytte av opplæring. Dette førte til en debatt på 1950-tallet om tilrettelagt undervisning og integrering. Begrepet *integrering* betyr å innlemme i en helhet¹³ og står i motsetning til *segregering*, som betyr atskillelse¹⁴. I skolesammenheng innebærer segregering at noen elever skilles ut fra den naturlige gruppen for å få et annet tilbud et annet sted, mens integrering kan oppfattes som at elevene skal innlemmes i en helhet, i form av f.eks. klassen de tilhører.

Debatten munnet ut i et normaliseringsprinsipp, i forhold til blant annet utdanning. Det skulle ikke lenger gjøres forskjell på grunn av funksjonsdyktighet¹⁵. Her var rettigheter et bærende prinsipp, og i den forbindelse ble det nedsatt en komité som skulle vurdere en samordning mellom Folkescoleloven¹⁶ og Spesialscoleloven¹⁷ for å nedfelle retten til opplæring for alle. Komiteen fikk sitt navn etter lederen, Knut Blom. Etter Blomkomiteens innstilling, vedtok Stortinget i 1975 å oppheve spesialscoleloven og innlemme spesialundervisning som en del av grunnskoleloven¹⁸. Dette utløste etter hvert de etterlengtede rettighetene, i form av rett til opplæring på en skole i nærmiljøet og det å tilhøre en klasse.¹⁹

¹¹ NOU 1995: 18

¹² NOU 2000: 12

¹³ *integrering* I: Store Norske Leksikon (2013)

¹⁴ *segregering* I: Store Norske Leksikon (2013)

¹⁵ St.meld. 88, 1966 - 1967

¹⁶ Folkescoleloven av 1889

¹⁷ NOU 2000: 12

¹⁸ NOU 1995:18

¹⁹ Mønsterplanen 1987

2.2.2 Implementering av retten til tilhørighet på nærskolen

Etter Stortingets vedtak, var rettighetene nedfelt, og integreringen skulle implementeres i skolen. En slik prosess kan innebære store omveltninger, både i forhold til holdninger og valg av løsninger. Et personale som har bygget opp sin struktur i hverdagen på en segregerende tankegang, skal tilpasse seg en ny tenkemåte. Hele systemet må omorganiseres for å kunne ta imot elever, man tidligere opplevde at ikke fungerte i skolesystemet. Dette oppleves kanskje som en stor endring og tar tid å få på plass. Slike omveltningsprosedyrer kan starte med en lovendring som setter i gang en prosess. Så vil kanskje skolene holde et noe ulikt tempo på hvor i prosessen de befinner seg. Det er mange hensyn å ta, og det vil muligens være en forskjell i hvor endringsvillige arbeidstakerne på en skole er. Dette kan påvirke hvilke holdninger og løsninger kulturen på den enkelte skole, bærer preg av.

Elever som tidligere tilhørte spesialskolene, fikk nå rett til å få et tilpasset tilbud på en skole nær bostedet, som integrert i en vanlig klasse. I praksis innebar dette at eleven var knyttet til en klasse, men at store deler av undervisningen gjerne foregikk utenfor klasserommet, i form av spesialundervisning, en-til-en eller i en liten gruppe. Alternativt samlet man elever med vansker, fra flere skoler, og laget grupper på tvers av skolene. Tilbudet var derfor i flere tilfeller fortsatt å regne som mer eller mindre segregert fra klassen eleven tilhørte. Spesialskolene ble etter hvert i stor grad nedlagt og overført til kompetansesentre som bidro med veiledning, materiell og praktisk bistand ut til skolene.

2.2.3 Et inkluderende fellesskap

Norsk skole påvirkes av prosesser som foregår på internasjonalt nivå. Alle europeiske land undertegnet i 1994 Salamancaerklæringen²⁰, som representerte et skifte i fokus, med sin oppfordring til en inkluderende praksis for alle elever, uavhengig av evner, egenskaper, interesser og opplæringsbehov. Skolens rolle ble stadfestet som et inkluderende fellesskap, hvor det var rom for alle, uansett forutsetninger.²¹ Fokuset dreide seg nå mot likeverd i forhold til deltakelse i det sosiale, faglige og kulturelle fellesskapet.²²

²⁰ Salamancaerklæringen, UNESCO 1994

²¹ NOU 1995:18. (1995)

²² Læreplanverket 1996

En definisjon av å *inkludere* er å innbefatte (Håstein & Werner, 2003). Begrepet står i motsetning til *ekskludering*, som betyr å utelukke eller utestenge. Hva som skal innbefattes, hvordan og i hvilken grad, sier definisjonen ingenting om. I skolesammenheng dreier det seg om at alle elevene skal være naturlige deltakere i miljøet, men faktorer som eksakt hva dette innebærer, hvordan det skal oppnås og på hvilket nivå, kan synes noe uklart. Dersom den norske skolen skal være inkluderende, er det viktig å ha en felles forståelsesramme for slike faktorer. Ellers kan det hende at de enkelte skolene tolker begrepet inkludering ulikt. Dette kan igjen få konsekvenser for den enkelte skoles holdninger til hvordan det skal jobbes for å fremme inkludering, og i neste rekke, hvordan skolen imøtekommer den enkelte elevs behov.

De siste tiårene synes det å ha vært en del uklarheter i forhold til ulike fagpersoners oppfatning av begrepet inkludering og dets innhold. Årsaken kan ligge i begrepets historiske røtter (Strømstad, 2004). Oppfatningen av begrepet kan på den ene siden ha blitt påvirket av den amerikanske inkluderingsbevegelsen på begynnelsen av 80-tallet. Her var man først og fremst opptatt av å gjøre opprør mot segregeringstiltak, og samfunnets fokus ble rettet mot at det var mer hos elevene som var likt enn forskjellig. Det ble derfor oppfattet som viktig, først og fremst å ta utgangspunkt i det som var likt. På denne måten kan man si at normalitetsbegrepet ble utvidet, slik at det som før ble karakterisert som unormalt, nå ble sett på som variasjoner innenfor det normale. Av samme grunn skulle alle elever derfor behandles likt og ha like rettigheter til å være med i fellesskapet i klasserommet.

På den andre siden har utviklingen av inkluderingsbegrepet tatt en noe annen retning her til lands. Dette kan ha sammenheng med at undertegnelsen av Salamancaerklæringen har hatt stor innflytelse på denne prosessen. Salamancaerklæringen tar utgangspunkt i barn med spesielle behov, og inkluderingsbegrepet har derfor blitt rettet mer mot spesialpedagogikk og videreutvikling av begrepet integrering. Integrering var jo en prosess som allerede hadde pågått her til lands i lang tid. Begrepet hadde utviklet seg fra å dreie seg om å integrere lover til å integrere elever. Det var derfor naturlig at begrepet inkludering ble tilpasset til den prosessen som allerede var i gang. Videreutviklingen ble, i første rekke, å skape et inkluderende fellesskap i skolen og samfunnet, slik at alle skulle føle seg velkomne (Strømstad, 2004).

I St.meld.nr.30²³ ble det lagt opp til at skolen i enda større grad skulle tilpasse seg eleven, ved at den skulle variere og differensiere undervisningen, slik at den passet for flere. Dette skulle

²³ St.meld. 30, 2003 - 3004

minske behovet for spesialundervisning. Med Kunnskapsløftet²⁴ ble denne tankegangen videreført, ved at den ordinære undervisningen, i tillegg, skulle tilpasses den enkelte elevs forutsetninger, slik at den passet for enda flere.²⁵

Det er nå bred enighet om at prinsippene i Salamanca-erklæringen ikke bare skal gjelde spesialundervisning, men at de gjelder mer allment, ved at alle skal ha like rettigheter, både når det gjelder tilgang til og kvalitet over utdanning²⁶. Menneskers forskjellighet skal respekteres, og fokus skal rettes mot personlige styrker istedenfor svakheter.

2.2.4 Situasjonen i dagens skole

Ut fra de historiske røttene som er beskrevet, kan man se at begrepet inkludering kan ha vært tolket ut fra ulike utgangspunkt. Det er mulig at fagpersoner kan ha blitt påvirket fra flere hold. Derfor kan det ha blitt lagt noe forskjellige definisjoner av inkluderingsbegrepet til grunn i den faglitteraturen som har vært tilgjengelig, noe som kan ha påvirket tolkningen av de føringer som er gitt. Dette kan igjen ha fått konsekvenser for den praktiske tilretteleggingen som foregår i skolen.

Hva skal man så forholde seg til? Føringene er ment å være et felles utgangspunkt, slik at man har en felles forståelse av begrepets innhold. Én mulig tilnærming er å ta utgangspunkt i at integrering handler om enkeltindividets rett til en plass i fellesskapet, mens inkludering retter seg mot å tilpasse fellesskapet, slik at det blir rom for alle (Strømstad, 2004).

Inkludering dreier seg om at det ikke er eleven som skal tilpasse seg et allerede eksisterende system, men derimot systemet som må justeres, slik at eleven får mulighet til å delta likeverdig, innenfor de rettighetene som er bestemt. Skolen som system, må da ha et dynamisk forhold til elevenes behov og endres i takt med disse. Inkludering i skolen kan på en annen måte sies å handle om å øke elevenes muligheter til å delta aktivt i det som foregår felles (Opdahl og Rognhaug, 2003).

En slik forståelse av inkluderingsbegrepet kan kanskje sies å til en viss grad forene de ulike måtene å forstå inkludering på. Ved at skolen må tilpasse seg elevene, åpnes det for å gi elever som tidligere ikke ville passet inn i det ordinære skoletilbudet, et tilbud som passer for

²⁴ Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006

²⁵ Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006

²⁶ Convention on the Rights of Persons with Disabilities, UN, 2006

dem. I Stortingsmelding 30 er man opptatt av at skolen må verdsette forskjellighet og kunne håndtere ulikhet. Det legges også vekt på at ekskludering må motarbeides aktivt. Det kan derfor synes som om utviklingen åpner for et videre syn på hva som er normalt, samtidig som man viderefører integreringstanken, ved bevisst å motarbeide segregering og dermed ekskludering. Konsekvensene av dette blir at utgangspunktet for en inkluderende skole i dag, er at alle elever har rett til et fullverdig opplæringstilbud i en gruppe eller klasse der eleven har en naturlig tilhørighet. Skolen skal tilpasse opplæringstilbudet, slik at alle elevene får et kvalitetsmessig likt tilbud. Slik jeg forstår det, innebærer dette at opplæringstilbudet må ha et vidt spekter som tar hensyn til elevenes ulikheter i både undervisningssituasjon og under aktiviteter. Skal opplæringstilbudet regnes som likeverdig, mener jeg det må finnes noe ethvert medlem av gruppen kan bidra med til fellesskapet i denne sammenhengen. Er det ikke mulig for eleven å bidra, er ikke opplæringstilbudet kvalitetsmessig likeverdig eller godt nok tilpasset.

Det finnes elever som har så store vansker at det kanskje likevel ikke lar seg gjøre å tilpasse undervisningen godt nok innenfor rammene av ordinær undervisning. Dersom utbyttet av det ordinære tilbudet ikke er tilfredsstillende, har elever med særskilte behov rett til spesialundervisning²⁷. Det å motta spesialundervisning er ikke ensbetydende med at den ordinære undervisningen ikke skal tilpasses. Eleven mister heller ikke tilhørigheten til klassen. Det er lagt føringer for at det er skolens ansvar å finne og realisere elevenes læringspotensiale, og at skolen skal være et sted som passer for alle²⁸.

Det legges også stor vekt på at skolen skal jobbe aktivt i forhold til læringsmiljøet og at det skal drives holdningsskapende arbeid²⁹. Miljømessige betingelser anses som viktig for elevenes trivsel og psykososiale utvikling.

2.2.5 utfordringer

På tross av nasjonale føringer og klarere begrepsavklaringer, kan arbeidet med inkludering i skolen oppleves som utfordrende. I egen praksis har jeg vært vitne til mange pedagogers fortvilelse og dårlige samvittighet over ikke å nå opp til målet om inkludering.

²⁷ Opplæringsloven § 5 - 1

²⁸ St.meld. 18, 2010 - 2011

²⁹ Opplæringsloven § 9 a

Vislie (2004) skiller mellom begrepet *inkluderende skole* og *inkluderende opplæring*. En inkluderende skole utgjør således et ideale vi skal strekke oss mot, og et begrep som skal realiseres. Inkluderende opplæring uttrykker derimot ambisiøs pedagogisk praksis i det samme systemet. Dersom begrepene brukes om hverandre, kan dette være uheldig for pedagoger, som i sin praksis vil kunne oppleve å ikke strekke til, på tross av stort engasjement og høy kompetanse. Mange lærere strever med å se løsninger for hvordan inkludering kan gjennomføres i ordinær undervisning (Skaalvik, 2004).

Vi kan alltid stille oss kritiske til om dagens inkluderende skole er et godt nok tilbud, faglig og sosialt, for elever med særskilte behov. Ifølge Dalen (2004a), er det dårlig samsvar mellom ideologien som ligger bak den inkluderende skolen og den praksis som utøves i skolen. Dersom praksis i skolen skal tilnærme seg det ideologiske innholdet, mener jeg det er viktig å innhente kunnskap om hvordan dette kan gjøres i praksis og analysere årsakene til de som opplever å ha fått dette til, nærmere.

2.2.6 Likeverd

Begrepet likeverd ble introdusert i skolepolitikken i 1971³⁰. Da ble det satt søkelys på at spesialundervisningen skulle integreres som en del av den ordinære undervisningen og at alle elever skulle likestilles juridisk sett. Det ble også lagt føringer for hva integrering innebar som ligner kvalitetsmessig på det jeg her omtaler som likeverd i inkludering. De viktigste kriteriene som ble lagt til grunn, var *tilhørighet* i et sosialt fellesskap, *delaktighet* i fellesskapets goder og *medansvar* for oppgaver og forpliktelser.

I dag har prinsippet om likeverd fått en videre betydning. Det fokuseres i større grad på at alle elevene skal få de samme mulighetene til å tilegne seg nødvendige kunnskaper, ferdigheter og holdninger, slik at de kan være aktive deltakere i samfunnet og kunne leve gode liv³¹. Tilbudet om spesialundervisning, skal være likeverdlig med tilbudet andre får.³² Her legges det i langt større grad enn før opp til at man skal ta hensyn til elevenes forutsetninger og utviklingsmuligheter for å oppnå et likeverdlig resultat. Målet med undervisningen er at den enkelte elev skal ha et forsvarlig utbytte av den. Det å få et likeverdlig tilbud, er ikke det

³⁰ Blomkomiteens innstilling 1971, s. 39 - 40

³¹ St.meld. 16, 2006 - 2007

³² Opplæringsloven §5

samme som at alle skal tilbys det samme. Derimot innebærer det å tilpasse undervisningen til elevenes forutsetninger, ved å differensiere opplæringen.³³

Hvordan arbeidet med å gi elevene et likeverdig tilbud skal gjennomføres i praksis, kan avhenge av ulike faktorer. Lover og stortingsmeldinger kan gi rom for å tolkes på ulike måter. Store forskjeller i f.eks. skolekultur, miljø, skolens målstruktur og holdninger i personalet, kan innebære en risiko for at det som var tenkt som et likeverdig tilbud, kan tolkes forskjellig fra skole til skole.

2.2.7 Hvor er vi på vei?

En kan skille mellom skoler som har en læringsorientert målstruktur og skoler som har en prestasjonsorientert målstruktur (Skaalvik & Skaalvik, 2005a). Med en læringsorientert målstruktur, settes det individuelle mål for elevene, og vurderingen knyttes til eventuell forbedring og utvikling samt selve læringsprosessen. En prestasjonsrettet målstruktur har først og fremst fokus på resultater og det å sammenligne disse, både innbyrdes og i forhold til andre skoler. Innføringen av Kunnskapsløftet³⁴ samt økt fokus på vurderinger i forhold til kompetanse og sammenligninger nasjonalt og internasjonalt, kan medføre at søkelyset i større grad enn før rettes mot hvor mye elevene presterer og hvilket nivå de mestrer.

Innenfor et slikt styringssystem, er det utfordrende for de svakeste å hevde seg og oppnå anerkjennelse for sine bidrag, uten spesielle tiltak. Skolesystemet kan derfor være med på å styre hvilke forventninger elevene har til sine egne prestasjoner. Hvordan den enkelte oppfatter egen mestring, gir grunnlag for følelsen av aksept og anerkjennelse. I takt med at nivået høynes, vil det også være naturlig at flere faller fra og ikke når opp til de forventningene som settes. Dette kan gi utslag i antall elever som vil trenge spesialpedagogisk hjelp. En evaluering av situasjonen for elever med særskilte behov i 2007 – 2008, viste at omfanget av spesialundervisning hadde økt etter innføringen av Kunnskapsløftet (Nordahl & Hausstätter, 2009). Undersøkelsen viste at den politiske målsettingen om satsning på tilpasset opplæring, ikke hadde redusert behovet for spesialundervisning. Istedenfor viste resultatene at det hadde vært en økning av spesialundervisning både innenfor et generelt pedagogisk tilbud i ordinær skole og innenfor segregerte opplæringstilbud.

³³ St.meld. 30, 2003 - 2004

³⁴ Kunnskapsløftet, 2006

For elever som stiller svakt i forhold til å oppnå gode skoleresultater, kan det være et problem dersom skoleutviklingen mer og mer dreies mot en prestasjonsorientert målstruktur. Skaalvik (2004) fremhever at et prestasjonsorientert miljø vil kunne ha: «klare og negative sekundære virkninger på selvoppfatning og motivasjon» (s. 26).

Innenfor en læringsorientert målstruktur, kan det være mye vanskeligere å sammenligne seg med andre, siden alle har ulike mål. Kunnskapsløftet og større fokus på sammenligning av resultater på nasjonale prøver og internasjonale undersøkelser kan gjøre pedagoger og ledere mer opptatt av resultatene enn den individuelle utviklingen. Dersom en slik målstruktur får dominere, kan dette gjøre noe med holdningene og fokuset til pedagogene som tilrettelegger skolehverdagen for disse elevene. Et mulig utfall kan være at inkludering og likeverd får mindre fokus, og at engasjementet for å finne alternative måter å bygge opp elevenes selvverd på, synker, til fordel for engasjement for å øke klassegjennomsnittet.

Min problemstilling er knyttet til elever som mottar spesialundervisning og deres skolesituasjon i et system der målstrukturen kan påvirke læringsmiljøet. Det utarbeides i dag planer og kriterier for vurdering og måloppnåelse på ulike nivåer, som elevene ikke har de samme forutsetningene for å mestre. Individuelle opplæringsplaner med lavere mål er alternativet. Det kan da kreves spesielle tiltak å ivareta disse elevenes grunnlag for å kunne hevde seg og oppnå aksept og anerkjennelse for sine bidrag. Kunnskap om hvilke tiltak som gjennomføres i praksis og eventuelle suksessfaktorer som bidrar til at elevene lykkes i forhold til å kunne bidra og høste anerkjennelse fra fellesskapet, blir i en slik situasjon ekstra viktig for å kunne være i stand til å ivareta alle elevenes behov innenfor rammen av et likeverdig og inkluderende tilbud.

2.3 Teorier og forskningsresultater

I forhold til min problemstilling, vil jeg her presentere relevant teori og forskning som kan knyttes til utviklingen av selvoppfatning og selvverd. Jeg vil også gjøre rede for årsaker til at det å legge til rette for opplevelse av anerkjennelse, og det å kunne bidra verdifullt til et fellesskap, er spesielt viktig, i forhold til elever som mottar spesialundervisning.

Som utgangspunkt for den teoretiske fremstillingen, har jeg valgt Antonovsky (2000)³⁵ sitt perspektiv om salutogen tilnærming og opplevelse av sammenheng i tilværelsen, i tillegg til Bronfenbrenner³⁶ sin økologiske modell (1979). Innenfor spesialpedagogisk virksomhet, kan man jobbe med tiltak direkte i forhold til individet og med tiltak som omfatter systemet individet er en del av. Et eksempel på tiltak på individnivå, kan være tilpassing av oppgaver eleven skal gjøre, mens tiltak på systemnivå, f.eks. kan være veiledning av pedagogene fra eksterne instanser eller holdningsskapende arbeid blant personalet. Antonovsky og Bronfenbrenner representerer til sammen begge disse perspektivene. Teoriene deres tar til sammen for seg både individuelle og systemiske forhold og utgjør således en overordnet ramme for teori og empiri som presenteres i den videre fremstillingen.

Salutogen tilnærming fokuserer på ressursene hos mennesket. Dette står i motsetning til en patogen tilnærming, der det som ikke fungerer, står i sentrum. Diagnoser og funksjonshemninger er, ifølge Antonovsky, med på å sykeliggjøre individet. Ved å rette oppmerksomheten mot det som fungerer, kan det være lettere å oppdage hva eleven er i stand til å klare. Tanken er at man skal bygge videre på dette, og la eleven få utvikle sine evner videre, fremfor å bruke mye krefter og ressurser til å øve på å mestre områder eleven kanskje ikke har gode forutsetninger for, på grunn av en eventuell skade.

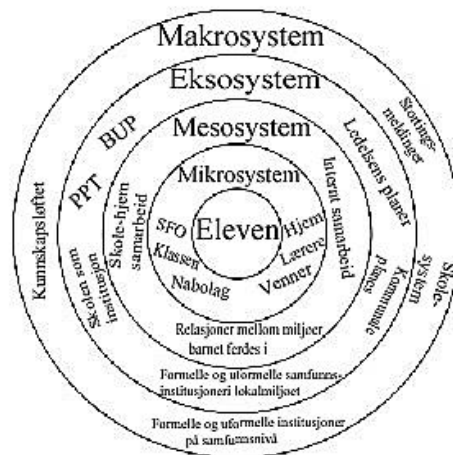
For å fremme en sunn utvikling av motstandskraft til å takle eventuelle utfordringer i livet, er det viktig å oppleve å være en naturlig, deltakende del av et fellesskap. Antonovsky legger vekt på at opplevelse av sammenheng utvikles i samspill med andre og nevner tre elementer som ligger til grunn for å få en slik opplevelse. Det ene er *forståelse*, som handler om hvordan ytre og indre stimuli gir en forståelig sammenheng. Det andre elementet er *håndterbarhet*, som dreier seg om hvorvidt man opplever å ha tilstrekkelig med ressurser til å møte ulike utfordringer i livet. Til slutt nevner Antonovsky begrepet *meningsfullhet*, som viser til opplevelsen av å være delaktig i det som foregår i fellesskapet. Det siste knyttes opp mot motivasjon. I forhold til disse elementene, må det, ifølge dette perspektivet, være en balanse mellom belastning og individets ressurser for å fremme en sunn utvikling.

Eleven utgjør en del av et system på flere nivåer, fra de som står eleven nærmest, til skolens ledelse og styringsform, til politiske vedtak. De ulike delene av systemet kan påvirke både barnet og hverandre. En elev som mottar spesialundervisning i skolen, kan for det første sies å

³⁵ Antonovsky: en israelsk-amerikansk sosiolog

³⁶ Bronfenbrenner, en russisk-amerikansk psykolog

være en elev med tilhørighet i klassen. For de to andre er han kanskje deltaker i en liten gruppe med spesiell tilrettelegging. I tillegg er han en del av skolemiljøet som helhet og kanskje også på sfo. Andre faginstanser som pp-tjenesten og BUP kan også være en del av systemet rundt samme elev. Foreldre og eventuelle assistenter har også sin plass i dette. Hver del i systemet har i tillegg til egne forutsetninger, mulighet til å påvirke eleven i ulik grad. Relasjonene mellom menneskene i de ulike delene av systemet kan også påvirke hverandre. Bronfenbrenner har laget en modell som viser de ulike nivåene i systemet.



Figur nr. 1: Det økologiske systemet fritt etter Bronfenbrenner, 1979

Jeg har latt meg inspirere av denne modellen og legger i denne undersøkelsen vekt på at eleven er en del av et komplekst system som kan ha stor påvirkningskraft. Hvordan systemet påvirker eleven, gir et grunnlag for det Antonovsky omtaler som opplevelsen av sammenheng i tilværelsen. Det er hvordan eleven opplever situasjonen, som står i fokus i denne oppgaven. Modellen ligger også til grunn for valget av informanter i utvalget, som er på forskjellige nivåer i systemet rundt eleven.

2.4 Utvikling av selvoppfatning

I det følgende vil jeg se nærmere på begrepet selvoppfatning og hvilken betydning denne har for elevenes utvikling. Selvoppfatning kan omtales på forskjellige måter med begreper som selvtillit, selvfølelse og andre nærliggende begreper. I denne studien har jeg valgt å benytte Skaalvik & Skaalvik (2005b) sin definisjon av elevs selvoppfatning som «hans eller hennes bevisste oppfatning av seg selv» (s. 81). Denne definisjonen samsvarer godt med at det er

elevenes opplevelse som står sentralt. Hvordan man oppfatter seg selv, kan være et viktig element i forhold til hvordan man forholder seg til samspill med andre. Samspill med andre er Antonovsky sitt fokus for hvordan man opplever utvikling av sammenheng i tilværelsen (Antonovsky, 2000). Definisjonen viser at dette handler om forhold i eleven selv. Hvordan eleven utvikler sin selvoppfatning, kan bunne i erfaringer som gjøres i samspill og relasjon med andre på mikronivå, eller i systemiske faktorer i miljøet rundt eleven, som f.eks. hvordan skolen legger til rette for at eleven får erfaringer som styrker selvoppfatningen (Bronfenbrenner, 1979).

2.4.1 Flere perspektiver

Hva som virker inn på utviklingen av selvoppfatning, kan sees fra ulike sider. Eleven har for det første en reell selvoppfatning av hvordan han faktisk er. For det andre, eies en mening om hvordan man oppfattes av andre. Et tredje perspektiv er den ideelle selvoppfatningen, som handler om hvordan eleven kunne ønske å være. Som et tillegg kan man også trekke inn det emosjonelle aspektet, i forhold til hva vi føler om oss selv (Skaalvik & Skaalvik, 2005b; Rosenberg, 1979). De ulike perspektivene utgjør en sammenheng og kan påvirke hverandre innbyrdes. Er det et stort skille mellom hvordan man skulle ønske å være, og hvordan man oppfatter at man er, så kan dette påvirke det emosjonelle perspektivet. Dette handler om å være i stand til å oppnå det man ønsker i livet, og kan f.eks. dreie seg om å mestre et fag eller å oppnå sosial status. Likeens kan det være et skille mellom de signalene, som gis av andre, og hvordan man selv oppfatter at man er. Dersom eleven opplever å gjøre så godt han eller hun kan, men får tilbakemelding fra de andre om at det ikke er godt nok, kan selvoppfatningen påvirkes på en annen måte, enn om medelevene viser at de setter pris på innsatsen og hjelper til for å høyne nivået ytterligere.

De ulike perspektivene gjør at forskning innenfor feltet selvoppfatning, kan ha ulik vinkling. Jeg har valgt å se nærmere på to tradisjoner, hvor perspektivene samsvarer med Antonovsky og Bronfenbrenners vinklinger, i forhold til at de fokuserer på henholdsvis individ og miljø. Den ene, selvvurderingstradisjonen, har sitt utgangspunkt i et rent individperspektiv, og den andre, forventningstrasjonen, fokuserer på forhold i møtet mellom individet og systemet, som han eller hun er en del av (Skaalvik & Skaalvik, 2005 b).

2.4.2 Selvvurdering

Selvvurderingstradisjonen har sitt tyngdepunkt på det affektive området og holder fokus på hvordan individet verdsetter seg selv i ulike sammenhenger (Coopersmith, 1967; Rosenberg, 1965). Hvordan mennesket oppfatter seg selv og sine ferdigheter, kan i neste rekke, påvirke individuelle mestringsprosesser og utvikling av psykisk motstandskraft eller resiliens (Sommerschild, 2003). En elev som ikke har de samme forutsetningene som medelevene, til å mestre felles aktiviteter, kan ha en oppfatning om sine ferdigheter i forhold til resten av gruppen, selv om det gis enklere, tilpassede oppgaver, mens de andre får vanskeligere oppgaver. Elevene sammenligner seg med hverandre og kan ha god oversikt over hvilket nivå de mestrer i forhold til andre.

Sosial sammenligningsteori legger vekt på personens opplevelse av hvor godt han eller hun gjør det, sammenlignet med andre (Festinger, 1954). Innenfor dette feltet, er man opptatt av at elevene sammenligner seg med elever som er faglig flinkere enn dem selv. For noen elever kan dette virke positivt og gjøre at de yter ekstra innsats for å nå opp, men dersom nivåforskjellen er for stor, kan dette ha en negativ effekt på elevens selvoppfatning. Det å være i rollen som den som alltid får de enkleste oppgavene, redusert arbeidsmengde, eller ikke forstår felles gjennomgang av det de fleste gjør, kan påvirke hvordan eleven oppfatter seg selv. Massiv forskning støtter opp under teorier om at faglig sammenligning med flinkere elever, påvirker selvoppfatningen i negativ retning (Marsh, 2005). Det kan også være mer utfordrende å finne måter å hevde seg i det sosiale fellesskapet på, når mye av felles fokus foregår på et nivå man kanskje ikke forstår like godt som andre. Man kan bli redd for å dumme seg ut og beskytter seg mot å vise frem sine manglende ferdigheter, ved ikke å delta aktivt. Slik kan både motivasjon og psykisk motstandskraft svekkes.

Alle mennesker trenger å oppleve anerkjennelse for å utvikle en trygg tilknytning og kunne få en bekreftelse på hvem de er (Schibbye, 2009). Derfor kan det være avgjørende for disse elevenes opplevelse av å bli verdsatt, at skolen leter etter og finner styrker hos eleven. Det trenger ikke nødvendigvis å være store talent man leter etter. Det kan like gjerne være en egenskap eller en særegenhet som kan vinkles og vises frem på en positiv måte. Dersom pedagogen i tillegg hjelper eleven til å bruke f.eks. en egenskap for å hevde seg, slik at han eller hun opplever anerkjennelse for sine bidrag, kan dette være en god støtte i utviklingen av elevens selvoppfatning. På denne måten kan man søke å forebygge eller snu et uheldig utviklingsmønster og opprettholde eller kanskje styrke motivasjon og psykisk motstandskraft.

2.4.3 Forventning

Innenfor selvvurderingstradisjonen legges det vekt på indre, refleksive prosesser og den generelle oppfatningen av om man gjør det godt eller dårlig i forhold til andre, mens forventningstradisjonen viser til hvilke forventninger man har, i forhold til å mestre bestemte oppgaver. Disse tradisjonene kan sies å overlape hverandre, men de har et forskjellig utgangspunkt.

Forventningstradisjonen rettes mer mot kulturbetingete sosiale samspillprosesser og ser selvoppfatning som et utslag av relasjonelle erfaringer, gjort i samspill med andre. Hvordan man oppfatter seg selv, innbefatter både en subjektiv og en objektiv side (Mead, 1934). Gjennom samspill med andre, får vi muligheten til en objektiv iaktakelse av hvordan andre reagerer, når de er i dialog og interaksjon med oss. Dette fungerer som et speil vi ser oss i, som forteller noe om hvordan andre kanskje oppfatter oss. På bakgrunn av det vi oppfatter, kan vi danne oss et subjektivt grunnlag for hvordan vi oppleves av andre. Slike vurderinger og holdninger internaliseres og blir en del av bevisstheten. Våre individuelle relasjonserfaringer danner så utgangspunktet for hvilke forventninger vi har til oss selv i samspill med andre (Stern, 2006; Bowlby, 2001). Denne tause kunnskapen kan påvirke kvaliteten på selvverdet og avspeiles i måten vi går inn i samspill i senere relasjoner (Møller, 2012).

Hvordan andre reagerer på det vi sier og gjør, kan påvirkes av holdninger og miljøets kultur. Derfor mener jeg det er særdeles viktig for pedagoger å være bevisste på slike samspillprosesser. Dersom holdningene og kulturen i klassen og på skolen kan påvirkes, har pedagogene muligheter til å jobbe aktivt for å skape bedre betingelser i miljøet, for at elevene kan utvikle en god selvoppfatning.

Erfaringene og følelsene som knyttes til slike opplevelser kan i neste rekke være med på å styre prosesser som motivasjon, initiativ og handling. Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2005 *b*), er det nær sammenheng mellom selvoppfatning og motivasjon og mellom selvoppfatning og livskvalitet. Mestrer man ikke det man opplever å forvente, kan selvverdet brytes ned av skam og skyld, og i noen tilfeller, føre til psykiske vansker og sosial mistilpasning (James, 1890). Prestasjoner og selvoppfatning kan derfor ha en gjensidig forsterkningseffekt på hverandre.

Elevenes utgangspunkt for å prestere er forskjellig. Samtidig mener jeg en dyktig pedagog kan gjøre mye ut av de ressursene som finnes hos elevene. Er det mulig å finne en løsning der

eleven opplever et nivå av mestring som aksepteres og kanskje anerkjennes av de andre, kan selvverdet ivaretas, og uheldige konsekvenser som psykiske vansker og sosial mistilpasning forebygges og kanskje unngås.

2.4.4 Stigmatisering

Selvoppfatningen kan også påvirkes av de ulike rollene som vi defineres inn i, i hverdagen. *Stigmatisering* handler om forhold som fremkaller mindreverdighetsfølelse³⁷. Det å ha en assistent eller spesialpedagog ved siden av seg, kan virke stigmatiserende og gi en oppfatning av eleven som vanskelig. Det å være elev på en spesialskole, kan gjøre at man får tilskrevet en utilsiktet rolle, som dum. Skaalvik & Skaalvik (2005b) viser ved slike eksempler, at «bestemte roller tillegges bestemte egenskaper» (s. 80) og hvordan egenskapene i neste rekke, kan bli et utgangspunkt for verdivurdering. Det å lykkes fordi man har fått hjelp eller assistanse, kan også verdsettes lavere, enn om man har oppnådd suksessen på egen hånd (Covington & Omelich, 1981). Hvilke tiltak som settes i verk, bør derfor vurderes nøye, slik at tiltaket ikke virker mot sin hensikt. Målet med ekstra hjelp og tiltak må være å fremme god utvikling, og ikke å hemme den.

Det er altså mange faktorer som spiller inn i forhold til elevenes utvikling av selvoppfatning. På bakgrunn av det som er presentert ovenfor, kan man si at selvoppfatningen påvirkes av både erfaringer, personlige egenskaper, sårbarhet og hvilke roller de tilskrives i systemet de er en del av. Jeg har derfor valgt å se på de ulike tradisjonene som perspektiver som står i et gjensidig forhold til hverandre. Sett i forhold til min problemstilling, kan man si at det å være elev i en skole hvor alle presterer bedre enn en selv, setter eleven i en utsatt posisjon. Andres holdninger og vilje til å lete etter og fremheve eventuelle sterke sider hos dem, kan således være avgjørende for utviklingen av elevenes selvoppfatning og psykiske motstandskraft senere i livet.

2.5 Å føle seg verdsatt

I det følgende vil jeg se nærmere på hvorfor utvikling av selvverd kan være viktig for en elevs utvikling og livskvalitet. I forhold til elevene i min problemstilling, kan dette være et ekstra

³⁷ *stigmatisering* I: Store Norske Leksikon (2013)

utfordrende felt. Elever som ligger så langt etter sine medelever faglig eller sosialt, at kontaktlæreren opplever det som vanskelig å tilrettelegge undervisningen for dem i klassen, vil muligens kunne streve med å finne et fundament, hvor de kan bygge opp en følelse av å ha verdi i seg selv.

Selvverd kan defineres som grad av selvaksept og det generelle synet man har på seg selv, som positivt eller negativt (Rosenberg, 1979; Covington, 1992). Sett i forhold til selvoppfatning, kan man si at selvverd dreier seg om i hvilken grad man klarer å akseptere seg selv som den man oppfatter å være. Denne graden av aksept kommer som en følge av de erfaringer man har gjort og de roller man er blitt tildelt i samspill med andre, innenfor de ulike nivåene i det økologiske systemet, og i henhold til egne psykologiske forutsetninger og rammer.

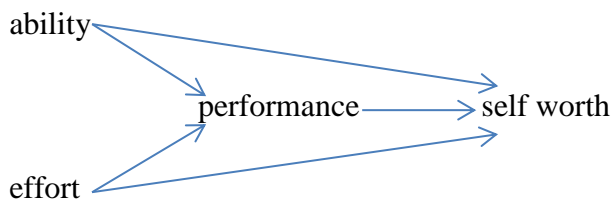
Hvordan elever reagerer på ulike erfaringer, kan være individuelt, og ha sammenheng med f.eks. grad av sårbarhet og andre psykologiske faktorer. Dersom eleven skal oppleve å være verdifull for andre, kan det være en nødvendig forutsetning at han eller hun aksepterer seg selv og situasjonen slik den er. Opplever eleven tilstrekkelig med aksept fra de andre elevene og lærerne, til at selverdet ivaretas, er selve grunnlaget for utvikling av en god selvoppfatning lagt. En pedagog som er bevisst på sammenhengen mellom selvverd og selvoppfatning, vil kunne ha mulighet til å påvirke utviklingen ved å tilrettelegge miljøet, slik at eleven får best mulig betingelser for å oppleve seg som verdifull og oppnå en god selvoppfatning.

I denne studien har jeg valgt å legge Covington & Beery (1976) sin teori til grunn for å belyse påvirkningsprosesser for utvikling av selvverd. Covington & Beery er henholdsvis en amerikansk og en engelsk skoleforsker som har utviklet en teori om at følelsen av selvverd ofte avhenger av ens ferdighet til å prestere og være konkurransedyktig. De mener at dette kommer av at mennesker i dagens samfunn har en tendens til å verdsette andre i forhold til deres ferdigheter, og at dette kan virke forvirrende i forhold til følelsen av selvverd.

Sett opp mot Antonovsky (2000) sin teori, tar de for seg områdene han kaller *håndterbarhet* og *meningsfullhet* og ser nærmere på opplevelsen av det å ha tilstrekkelig med ressurser, til å møte livets utfordringer, og det å være delaktig i et fellesskap. I forhold til min problemstilling, er det å oppleve et meningsfullt samvær med de andre i klassen, et aktuelt tema for at eleven skal oppleve sammenheng i tilværelsen .

2.5.1 Å ha ferdigheter på områder som verdsettes av andre

Hovedkilden til følelsen av selvverd, ligger ifølge Covington & Beery, i å lykkes på områder som verdsettes av andre. Utgangspunktet er at man søker å lykkes, og å unngå å mislykkes, fordi det å mislykkes, medfører en opplevelse av verdiløshet og manglende sosial aksept. Målet er å oppnå at andre får den oppfattelsen at man mestrer noe og ikke mangler ferdigheter. Prosessene kan illustreres slik:



Figur 2³⁸

Prosessene underbygges av Covington & Omelich sine undersøkelser i 1982 blant collegestudenter hvor studentene skulle gradere sine ferdigheter og grad av selvverd de opplevde forrige studieår (Covington, 1984). Dette ble sammenlignet med karakteren de hadde oppnådd. Resultatene viser bl.a. at egen oppfatning av egne ferdigheter, står for omtrent halvparten av variasjonen i selvverdsfølelsen, uavhengig av karakterene, mens det å prøve hardt, står for ca. 20%. Dette tolker forskerne som at man i ung voksen alder, i stor grad verdsetter seg selv i forhold til sin egen oppfatning av ferdigheter. Det å oppleve at man har ferdigheter, kan således være avgjørende for å oppleve at man er verdifull.

2.5.2 Økt innsats

Har man ikke de nødvendige ferdighetene, kan man oppfordres til å trene og øve seg for å fremme utviklingen. Spørsmålet er om grad av innsats er et godt nok fundament for å bygge opp selvverdet. Covington (1984) noterer at innsatsen ser ut til å verdsettes høyt, frem til ungdomsskolealder, mens kombinasjonen høy innsats og det å mislykkes, fører til en enda større opplevelse av lavt ferdighetsnivå enn om man ikke prøver så hardt. Det er også funnet en direkte forbindelse mellom grad av innsats og skyldfølelse (Covington & Omelich 1980). Det å oppfordre elever, som stiller svakt faglig, til å øke innsatsen, kan innebære en viss risiko. Innsats synes ikke å være et godt nok fundament alene, for å bygge opp selvverd.

³⁸ Etter Covington, 1984. s. 8

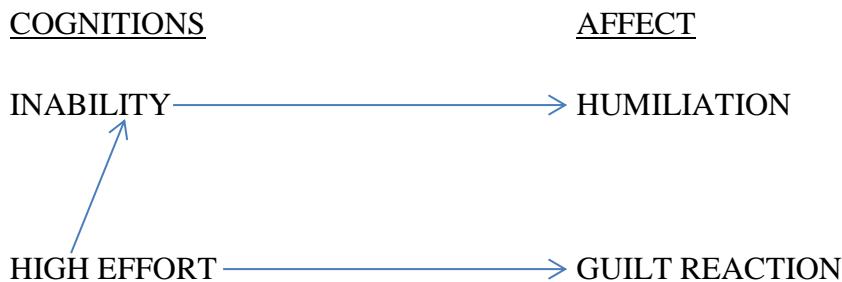
Opplevelsen av å ha nødvendige ferdigheter, synes å være viktigere. For elevgruppen i denne studien kan dette by på ekstra utfordringer.

2.5.3 Pedagogiske utfordringer

Sett i forhold til Antonovsky (2000) sin teori, vil manglende forståelig samsvar mellom ytre og indre stimuli, medføre at følelsen av sammenheng kan bli borte. Elevene stiller i utgangspunktet svakere enn andre til å utvikle de faglige ferdighetene, som tradisjonelt kan sies å verdsettes høyt i skolesystemet. Selv med faglig tilrettelegging og individuelle mål, vil disse elevene kunne oppleve at det ikke alltid er samsvar mellom egne og andres ferdigheter. Derfor kan det være nærliggende å se nærmere på hvilke framtidsutsikter og mulige konsekvenser dette kan gi elever i en slik situasjon.

Covington (1984) viser til resultater av undersøkelser der egen opplevelse av manglende ferdigheter, samsvarer med opplevelsen av ydmykelse. Kombinasjonen høy innsats og opplevelse av manglende ferdigheter, synes å påvirke graden av ydmykelse enda mer.

Prosessene kan illustreres med følgende modell:



Figur 3³⁹

Konsekvensene av disse prosessene kan være intrapersonlige konflikter, hvor elevene velger skyldfølelse fremfor ydmykelsen ved manglende ferdigheter. Dette omtales i flere undersøkelser, som viser at elever heller velger å vise liten innsats, slik at det hersker en usikkerhet om deres ferdigheter (Covington,1984). På denne måten prøver de å dekke over

³⁹ Etter Covington, 1984, s. 10

eventuelle manglende ferdigheter, for å unngå ydmykelse. Dette er prosesser som igjen kan påvirke både motivasjon og lærelyst, og i neste rekke få store konsekvenser for elevens videre utvikling. Resultatene gjelder først og fremst eldre elever og anskueliggjør mulige fremtidsutsikter i forhold til elever på f.eks. småtrinnet (1.- 3. trinn).

2.5.4 Tidlig innsats

Yngre elever synes ikke å ha det samme fremtidsperspektivet i forhold til manglende ferdigheter (Dweck 1983). Ruble, Parsons & Ross (1976) refererer til at yngre elever, i mye større grad, har en tendens til å glede seg over egen fremgang, ved å være i en prosess der ferdighetene øker med innsats og modning gjennom skolealderen. Etter hvert som de blir eldre og sammenligner seg med andre, blir det derimot viktigere for dem å hevde seg i forhold til gruppens normer. Elever som mislykkes i å hevde seg, straffer seg selv i større grad og har en oppfatning av seg selv som mindre konkurransedyktige enn andre (Ames 1978, 1981; Ames, Ames & Felker, 1977).

Ut fra dette, kan det trekkes en konklusjonen om at det kun innenfor et begrenset tidsrom i barnets liv, er mulig å påvirke prosessen for utvikling av selvverd i særlig grad. Etter hvert som eleven blir eldre og mer opptatt av hva de andre i gruppen gjør, er mulighetene for innflytelse på denne prosessen mindre. Derfor kan det være svært viktig med bevissthet rundt disse prosessene fra skolens side, i forhold til tidlig innsats, slik at det, i best mulig grad, kan legges til rette for at eleven skal finne fundamentet å bygge opp en følelse av å ha verdi for andre på.

Alle barn kan verdsettes for noe (Nordahl m.fl., 2005). Den pedagogiske utfordringen ligger i å finne ut hva og hvordan. I denne undersøkelsen er jeg ute etter å finne og sette fokus på alternative kilder som elever kan verdsettes i forhold til, og få kunnskap om hvordan dette kan tilrettelegges i skolen. Dersom disse elevene skal få en opplevelse av å lykkes på områder som verdsettes av andre, mener jeg at det er nødvendig å tenke kreativt, og lete etter mulige alternative fundamentet som man kan bygge opp følelsen av selvverd på. Det kan da være nødvendig å lete utenfor rammene av tilpasset undervisning og spesialundervisning.

2.6 Betydningen av anerkjennelse og tilhørighet

Med bakgrunn i teori og forskning om selvoppfatning og selvverd, finner jeg det mulig å si at følelsen av å ha verdi, utvikles i samspill med omgivelsene. Det å oppleve ros, oppmuntring og anerkjennelse fra de man omgås, gir en bekreftelse på hvem man er og skaper trygge tilknytningsforhold. I skolehverdagen er det kanskje ikke så viktig å diskutere forskjeller og likheter mellom disse begrepene. Oppmuntring, ros og anerkjennelse kan sies å være beslektede begreper, som relateres til grunnleggende menneskelige behov. Jeg har derfor valgt ikke å skille spesifikt mellom disse. I stedet har jeg valgt å ta utgangspunkt i at de er ulike innfallsvinkler som fremmer samme sak. Jeg mener det først og fremst handler om å ha et bevisst forhold til bruken av dem, for å dekke de grunnleggende menneskelige behovene og legge til rette for at elevene skal føle seg verdsatt. Videre samler jeg begrepene som *anerkjennelse*.

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Sommerschild, (2003), sin modell om *mestringens vilkår*. Sommerschild har utført en rekke empiriske og teoretiske studier som tyder på at anerkjennelse, opplevelse av tilhørighet og det å være til nytte for andre, er grunnleggende vilkår for å oppleve seg som verdifull. Modellen tar utgangspunkt i at det er en sammenheng mellom opplevelse av tilhørighet og grad av kompetanse

Mestringens vilkår

Tilhørighet	Kompetanse
DYADEN – minst en nær fortrolig	kunne noe
FAMILIEN - forutsigbarhet, bekreftelse, tilhørighet	være til nytte
NETTVERKET - fellesskap i verdier, sosialstøtte	få og ta ansvar
	utfolde nestekjærlighet
	møte og mestre motgang

Egenverd

Motstandskraft

Figur 4⁴⁰

⁴⁰ Sommerschild, 2003, s. 58

Modellen kan illustrere sammenhengen mellom hvordan det å oppleve å ha ferdigheter og det å være til nytte, er med på å utvikle en opplevelse av egenverd, som i neste rekke kan bygge opp nødvendig motstandskraft mot senere påkjenninger. Anerkjennelse utgjør en viktig motivasjonsfaktor i dette, som kan påvirke arbeidsinnsats og mestringsevne i positiv retning (Tveit, 2009).

Samtidig viser modellen hvor viktig tilhørighet i et fellesskap er i denne prosessen. Det å ha nær tilknytning til andre mennesker og å være en del av et nettverk, kan gi elevene en opplevelse av forutsigbarhet og sammenheng i tilværelsen, i tillegg til at de får bekreftet sin verdi for andre (Lande & Lande, 2000).

Anerkjennelse over tid, kan styrke relasjoner og bygge opp tillit og trygghet. Skolen som sosialt system, kan påvirke elevenes atferd og grad av tilpasning (Arnesen m.fl., 2006). Ved å bygge opp et godt samhold og lojalitet blant elevene, kan det skapes sosial tilknytning og et godt miljø. En undersøkelse av Hawkins & Catalano (1992) med fokus på å forebygge problematferd blant ungdom, viser hvordan tiltak for å fremme sosial tilknytning, kan virke positivt i denne sammenhengen. Elevene fikk opplæring i nødvendige ferdigheter, som satte dem i stand til å delta på en likeverdig måte, og oppnådde anerkjennelse for dette blant elevene og de voksne i miljøet.

Klarer man å finne styrker hos eleven, som kan utvikles og brukes som grunnlag for selvhverdelse, kan det være lettere å ta vare på «selvet» i relasjonen (Mead, 1934; Løvlie, 1982 og Schibbye, 2009). Anerkjennelsen man kan få i en slik situasjon, vil da kunne oppleves som mer genuin og fortjent i et likeverdig subjekt-subjekt-forhold, hvor den enkelte eleven føler seg sett og verdsatt på lik linje med de andre.

2.7 Oppsummering

Den teoretiske rammen for undersøkelsen tar utgangspunkt i Antonovsky (2000) sine perspektiver om opplevelse av sammenheng i tilværelsen og Bronfenbrenners (1979) økologiske modell. Teoriene viser hvor viktig det er å oppleve mestring samt å være en naturlig deltaker i et fellesskap. De belyser også hvordan ulike deler og nivåer i systemet, eleven er en del av, kan påvirke individets selvoppfatning og selvverd. For å stimulere til en positiv utvikling, er det viktig å ha kunnskap om slike prosesser og hva som påvirker dem.

De relasjonelle erfaringene eleven gjør, kan påvirke hvordan de ser på seg selv. Selvverd har sammenheng med hvordan vi tror andre oppfatter oss. Det å oppnå sosial anerkjennelse, kan derfor påvirke selvet positivt. Som mennesker, søker vi å oppnå sosial anerkjennelse, og trenger gjentatte ytre bevis for å opprettholde troen på våre egenskaper.

Forskning innenfor sosial sammenligning, tyder på at det å tilhøre et fellesskap, der man opplever at de andre er flinkere, har en negativ effekt, mens det å mestre og oppnå anerkjennelse for sine bidrag, har en positiv effekt. Covington & Omelich (I: Covington, 1984) og Covington (1984) sine modeller viser hvordan graden av innsats som trengs, for eventuelt å oppnå dette, virker inn på følelsen av selvverd og opplevelsen av ydmykelse.

I hvilken grad eleven opplever å ha kompetanse i forhold til de andre, synes også å påvirke opplevelsen av tilhørighet. Sommerschildts (2003) modell over mestringens vilkår viser hvordan denne sammenhengen kan få konsekvenser for utviklingen av følelsen av egenverd og motstandskraft.

Teorier og undersøkelser i denne fremstillingen viser at det er viktig for opplevelsen av egenverd, at elever får erfaring med å mestre (Covington & Beery, 1976; Covington, 1984; Sommerschild, 2003). Dette har stort fokus innen tilpasset opplæring. Men hva innebærer dette i praksis for elever som faglig er på et svært lavt nivå i forhold til de andre? Det å få til en liten del av hva de andre gjør, og kanskje også ha klart det med hjelp, vil ikke nødvendigvis gjøre eleven stolt, selv om det høstes applaus fra de andre. Eleven har da mestret på sitt nivå, men ved å sammenligne seg med de andre, kan selvoppfatningen i bunn og grunn ha blitt ytterligere svekket. Det kan altså stilles spørsmål ved om det å mestre innenfor tilpasset opplæring, er tilstrekkelig for å utvikle en selvoppfatning, som gjør at man opplever å være verdifull for andre. Mange elever er trolig klar over forskjellen mellom dem selv og de andre, og dette påvirker selvoppfatningen deres. Derfor kan det være ekstra viktig for disse elevene å ha noe annet å vise seg frem med, slik at de kan oppleve å få anerkjennelse for noe som er deres eget.

Skaalvik & Skaalvik (2005a) viser til behovet for studier «som reiser spørsmål om hva som kan gjøres i læringsmiljøet for at de svakeste elevene, faglig, ikke skal ende i en vond sirkel hvor de gradvis mister troen på egne muligheter til læring på skolen.» (s. 17)

Denne undersøkelsen er tenkt å være et bidrag til dette.

3. Metode

3.1 Innledning

En vitenskapelig metode er den fremgangsmåten som brukes for å etablere pålitelige teorier og kunnskap innenfor et område (Grønmo, 2004). Ordet *metode* er utledet av det greske ordet *methodos* og betyr «det å følge en bestemt vei mot et mål»⁴¹. I dette kapittelet gjøres det rede for hvordan veien frem til målet i denne studien har vært med utgangspunkt i vitenskapsteoretisk tilnærming og valg av forskningsdesign. Videre beskrives selve prosessen i forbindelse med datainnsamlingen, før jeg til slutt gjør rede for de hensyn som må tas, med henblikk på kvalitet og forskningsetiske problemstillinger.

3.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Et viktig formål innenfor samfunnsvitenskap, kan beskrives som å presentere ny kunnskap om virkeligheten, ved hjelp av teori, empiri og metode (Grønmo, 2004). Menneskene har en tendens til å se seg selv og sine handlinger fra innsiden, uten å være seg bevisste hvilke forutsetninger og begrensninger som gjelder, både hos individet og i samfunnet for øvrig. For å få kunnskap om hvordan dette ser ut utenifra, må aktivitetene betraktes ved å studere fenomenene med systematiske studier, metavitenskapelige refleksjoner og kritisk analyse (Gilje & Grimen, 1993). Vitenskapsteori kan beskrives som en kritisk og reflektert betraktning av selve prosessen som avdekker denne kunnskapen. Siden virkeligheten i samfunnet ofte handler om mennesker og deres erfaringer og fortolkninger i et sosialt samspill, legges det også stor vekt på å reflektere rundt sosial organisering, og det å sette kunnskapen inn i en sammenheng (Nyeng, 2012).

En samfunnsforsker kan fungere både som deltaker og tilskuer i sin egen forskningsprosess. Hvordan forskeren i undersøkelsen oppfatter virkeligheten og hvilken fremgangsmåte som brukes for å innhente kunnskap, påvirker av den grunn forskningsprosessen. Samtidig kan virkeligheten oppfattes som et produkt av våre kunnskaper (Nyeng, 2012). I så fall kan en empirisk vitenskap sies å være i dialog med virkeligheten, slik vi fremstiller den.

⁴¹ *metode* I: Store Norske Leksikon (2013)

For å tydeliggjøre denne undersøkelsens vitenskapsteoretiske tilnærming, har jeg valgt å ta utgangspunkt i ontologiske og epistemologiske teorier.

3.2.1 Ontologiske teorier

Ontologiske teorier uttaler seg om hvordan virkeligheten fremstår og er bygget opp. Denne undersøkelsen er en samfunnsvitenskapelig undersøkelse. I motsetning til naturvitenskapene med sin objektive virkelighetsoppfatning, har samfunnsvitenskapene tradisjon for å forstå virkeligheten som en subjektiv opplevelse hos individet (Nyeng, 2012). Den subjektive opplevelsen lar seg ikke like lett beskrive med naturvitenskapelige metoder og krever en annen innfallsvinkel (Gilje & Grimen, 1993). Slike opplevelser kan påvirkes av ulike faktorer.

Hermeneutikk betyr forklaringskunst⁴². Innenfor en hermeneutisk tilnærming, gjøres det forsøk på å forklare opplevelsene og faktorene som påvirker dem. Innenfor nyere hermeneutisk tenkning, peker filosofene Heidegger og Gadamer på at den subjektive opplevelsen preges av den bakgrunnen man har, både individuelt, og i forhold til den nasjonale og kulturelle arven vi bærer med oss. Gadamer trekker også inn den faktoren at interaksjonene mellom menneskene, påvirker hvordan vi opplever virkeligheten (Alnes, 2011). Tolkningen av omverdenen foregår så i en kontinuerlig, sirkulær prosess mellom det som oppleves, og den forutgående forståelsen vi besitter, i form av arv, miljø og erfaringer. Forforståelsen gir grunnlaget for fortolkning, men kan samtidig påvirke den. (Alnes, 2011; Hjordemaal, 2011). Innenfor den hermeneutiske tradisjonen, kan ikke følelser og handlinger forstås løsrevet, men de må tolkes inn i den sosiale sammenhengen de tilhører (Nyeng, 2012). Nyere kritisk hermeneutisk tenkning løsriver seg enda mer fra naturvitenskapene og legger også vekt på at vi, som mennesker, handler målrasjonelt og søker etter den kunnskapen vi trenger, enten det dreier seg om å forstå sammenhenger, eller sosiale prosesser. Ved å søke slik kunnskap, setter vi oss bedre i stand til å kunne forutse konsekvensene av våre handlinger og fremme utviklingen av det sosiale samspillet (Hjordemaal, 2011).

Ordet *fenomenografi* er satt sammen av fenomen, som betyr å vise seg, og grafia, som betyr å beskrive en oppfatning av virkeligheten i ord eller bilder. Innenfor denne virkelighetsforståelsen avdekkes ikke hvordan virkeligheten egentlig er, men hvordan den kan

⁴² *hermeneutikk* I: Store Norske Leksikon (2013)

være, ut fra et menneskelig perspektiv. Som forsker, er man interessert i å finne ut hva mennesket oppfatter, og hvordan mennesket har dannet seg denne oppfatningen.

Det ontologiske utgangspunktet er todelt (Kroksmark, 1987). For det første, eksisterer mennesket og verden samtidig og er ikke uavhengig av hverandre. For det andre, er menneskets oppfatning alltid rettet mot et avgrenset område. Det siste gir et perspektiv som oppfatningene må sees i forhold til, for å gi mening. En fenomenografisk tilnærming innebærer således et hva-aspekt og et hvordan-aspekt. Hva-aspektet dreier seg om informasjonen som kan hentes ut fra det informantene faktisk sier, mens hvordan-aspektet har fokus på intensjonene som ligger bak utsagnene. Disse sees i forhold til hverandre. Tilnærmingen er beskrivende og ser virkeligheten ut fra et menneskelig perspektiv, fremfor å forsøke å avdekke hvordan den egentlig er.

3.2.2 Epistemologiske teorier

Epistemologiske teorier viderefører tanker om virkeligheten ved å fokusere på fremgangsmåtene som benyttes, for å kunne påstå noe om virkeligheten (Nyeng, 2012). Fenomener kan f.eks. studeres objektivt ved observasjoner og målinger, slik tradisjonen er innenfor naturvitenskapene. En slik fremgangsmåte vil imidlertid ikke strekke til i alle sammenhenger. Hvilken metode som velges til den enkelte undersøkelsen, avhenger av hvilket formål den har. (Kleven, 2011).

I denne undersøkelsen er jeg opptatt av å samle ulike personers oppfatninger om hvordan det på best mulig måte, kan tilrettelegges for inkludering i skolen. I denne sammenhengen har jeg valgt å la meg inspirere av en fenomenografisk virkelighetsforståelse. Fenomenografi er en metodologi, som er influert av hermeneutikk, og kan brukes ved kvalitativ analyse innenfor pedagogikk (Kroksmark, 1987).

For å finne svar på forskningsspørsmålene i denne undersøkelsen, ser jeg for meg at forskeren må være aktivt deltakende i prosessen og basere den vitenskapelige aktiviteten på fortolkning av informasjonen, som fremkommer i undersøkelsen, som en dynamisk prosess mellom helheten og delene, i tillegg til relasjonene mellom dem og de bakenforliggende intensjoner.

3.3 Forskningsdesign

En forskningsdesign beskriver hvordan undersøkelsen er bygget opp (Kvale, 2001). Hvilken forskningsdesign som velges, kommer an på hva man ønsker å undersøke.

Til denne studien har jeg valgt en kvalitativ forskningsdesign med en induktiv tilnærming (Kvale, 2001), influert av fenomenografisk forskningstilnærming (Marton, 1981).

Min problemstilling dreier seg om hvordan skolen kan tilrettelegge for opplevelse av anerkjennelse og kunne yte noe for fellesskapet, for elever som er mottagere av spesialundervisning. Studien søker svar på en problemstilling uten noen forutgående hypotesefremsetting. Det er derfor naturlig å bruke en induktiv tilnærming, der forståelsen av et fenomen er det sentrale (Nyeng, 2012).

Informantenes oppfatninger av fenomenet kan være forskjellige og inneholde underliggende, latent informasjon som kan være relevant, i forhold til problemstillingen, og dermed viktig å undersøke nærmere. Med en fenomenografisk virkelighetsforståelse, er man opptatt av innholdet, slik det oppfattes av en person i forhold til egne erfaringer og sett i relasjon til den aktuelle konteksten han eller hun befinner seg i, i forhold til egne intensjoner (Dahlberg, 1997; Kroksmark, 1987). Ved å samle menneskers ulike oppfatninger om et fenomen, søker jeg å nærme meg en intersubjektiv forståelse av det.

I undersøkelsen ønsker jeg å erverve en dypere innsikt i hvilke suksessfaktorer som ligger til grunn for å lykkes tilretteleggingsarbeidet. Studien søker altså en dypere forståelse av fenomenet, fremfor å kunne generalisere store mengder informasjon fra et stort antall informanter. Dette krever at metoden ikke er altfor strukturert, slik at tilgangen til kunnskap ikke hindres.

3.4 Datainnsamling

Formålet med datainnsamlingen er å samle et empirisk råmateriale som kan belyse problemstillingen i undersøkelsen og gi ny innsikt i forhold til forskningsspørsmålene.

Rammene for denne undersøkelsen har en begrensning, både i forhold til tid og størrelse. Det er av den grunn ikke aktuelt med datainnsamling over en lengre tidsperiode. Valget faller derfor på en tverrsnittundersøkelse, siden denne gjennomføres på et angitt tidspunkt

(Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010). I en tverrsnittundersøkelse kan informasjonen fra informantene sammenlignes for å finne likheter og forskjeller i utsagn og oppfatninger.

Metoden for datainnsamling er semistrukturert intervju (Thagaard, 2009). Dette gir rom for en åpen tilnærming til feltet, og for at informantene kan dele sine forståelser, uten stramme begrensninger, samtidig som intervjuet får en viss struktur som gjør det lettere å analysere og sammenligne dataene i etterkant. Informasjonen kan så kategoriseres, beskrives og sammenlignes for å finne meningsinnholdet. Datainnsamlingen i denne undersøkelsen baserer seg på den informasjonen som kommer frem under samtalen mellom informanter og forsker.

3.4.1 Intervju

Et kvalitativt forskningsintervju har som mål å «få frem betydningen av folks erfaringer, og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 21). Intervjuet utføres i form av en samtale mellom to personer om et gitt tema som begge er engasjert i. Ved å utforske hverandres synspunkter, kan ny kunnskap komme frem i løpet av samtalen (Kvale & Brinkmann, 2009).

I denne undersøkelsen ønsker jeg å få innsikt i informantenes holdninger, erfaringer og praktiske tiltak, i forhold til hvordan de lykkes med å tilrettelegge for at alle elevene skal oppleve anerkjennelse og følelsen av å kunne bidra verdifullt til fellesskapet.

For å oppnå denne innsikten, trenger jeg mye informasjon fra hver enkelt informant. Siden jeg ikke på forhånd kan forutsi hvilken informasjon som vil komme frem under samtalen, og for å ha muligheter for utdyping av interessante svar, er det viktig at intervjuformen ikke setter noen begrensninger for informasjonsflyten. Samtidig er det viktig med en viss struktur, slik at det i etterkant skal være lettere å sammenligne resultatene. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) skiller mellom ulike grader av struktur i kvalitative intervjuer. Jeg har valgt en mellomløsning i form av semistrukturert intervjuform (Thagaard, 2009).

En intervjuguide fungerer som en mal som i grove trekk beskriver hvordan intervjuet er tenkt gjennomført og brukes som utgangspunkt og fokus for samtalen (Grønmo, 2004). Intervjuguiden i denne undersøkelsen er utformet med en blanding av åpne spørsmål og spørsmål med mer avgrensede svarmuligheter, for å ta hensyn til strukturbehovet (se vedlegg nr.1).

3.4.2 Utvalg

For å gjennomføre intervjuene, trenger jeg et utvalg av informanter som kan bidra med et så høyt kvalitativt innhold i informasjonen som mulig, i forhold til problemstillingen i undersøkelsen. Tidsrammen for undersøkelsen tilsier at utvalget ikke kan være for stort, så det er svært viktig at de informantene jeg benytter, bidrar med utdypende informasjon om temaet. Det må derfor legges noen strategiske vurderinger til grunn for valget av informanter.

For å finne de informantene jeg antok kunne bidra med mest mulig av den type informasjon jeg var ute etter, benyttet jeg meg av *snøballutvelging* (Grønmo, 2004). Prosessen startet med at jeg forhørte meg i nettverket mitt om det var noen som kjente til noen skoler eller lærere som kunne tenkes å oppfylle kriteriene for å være med i undersøkelsen. Jeg forhørte meg blant mine medstudenter, blant flere ansatte i pedagogisk psykologisk tjeneste og seksjonsledere for grunnskolen i flere kommuner. Ut fra forslagene jeg fikk, ringte jeg til mulige aktuelle skoler, som igjen ga meg tips til ytterligere skoler jeg kunne kontakte. På denne måten fortsatte prosessen som en snøball, som rullet seg større og større, til utvalget bestod av et tilstrekkelig antall informanter.

Til undersøkelsen ville jeg ta utgangspunkt i et utvalg med 3 elever på 3 forskjellige skoler. Elevene skulle ligge så langt etter sine medelever, faglig eller sosialt, at kontaktlærer opplevde det som svært vanskelig å tilpasse den ordinære undervisningen, uten at dette gikk ut over de andre elevene.

Skolen utgjør et system med aktører på flere nivåer som kan påvirke prosessene i skolens arbeid med inkludering, i forhold til faktorene i problemstillingen min. Derfor ser jeg det som hensiktsmessig å samle inn informasjon om forholdene på flere nivåer i systemet rundt den enkelte elev. På de samme skolene ønsker jeg å intervju *skoleledere* (rektor og/eller inspektører med ansvar for spesialundervisningen) samt *spesialpedagoger*, *sosiallærere* (der det er aktuelt) og *kontaktlærere* til samme elev. Ved å innhente informasjon på flere nivåer i systemet rundt eleven, håper jeg å kunne få et nærmere innsyn i hvor, i systemet, faktorene for å lykkes befinner seg. Siden problemstillingen fokuserer på elevens opplevelser og følelser, vil jeg også intervju de av *elevene* som kan bidra med synspunkter på hvordan slikt tilretteleggingsarbeid bør foregå, og *foreldrene* deres. Elevene og foreldrene er ofte de som kjenner elevens følelser aller best og vil kunne bidra med informasjon om hvorvidt barnet

faktisk føler seg anerkjent og opplever å kunne bidra til fellesskapet. Deres erfaringer og meninger kan derfor være et verdifullt supplement som gir grunnlag for utdyping og sammenligning av de ulike faktorene, som eventuelt ellers kommer frem i undersøkelsen.

Størrelsen på utvalget bør gi et tilstrekkelig antall intervjuer til å få den informasjonen man trenger i undersøkelsen (Kvale, 2001). I et komplekst miljø som skolen, og med informanter i svært ulike kontekstuelle situasjoner, er imidlertid dette vanskelig å oppnå. Kreative løsninger kan være så mangt, og derfor mener jeg det er umulig på noe tidspunkt, å si at man har nådd et metningspunkt i forhold til informasjon, med mindre man intervjuer alle skolene som finnes. Derfor har jeg lagt tidsrammen til grunn for å bestemme størrelsen på utvalget.

Proessen førte til et utvalg som bestod av 12 personer. Underveis måtte jeg imidlertid ta noen praktiske hensyn. For elever som fortsatt var i skolesystemet, var målet å intervju en fra ledelsen, kontaktlærer, spesialpedagog eller sosiallærer, forelder og elev. Én sosiallærer var sykmeldt og kunne derfor ikke intervjues. Den ene av elevene, valgte jeg i samråd med lærerne og forelder ikke å intervju. Én av elevene i undersøkelsen er ikke lenger i skolesystemet. I dette tilfellet var ikke informasjon tilgjengelig fra alle aktørene i systemet.

Det endelige utvalget består av 10 informanter, inkludert 3 elever fra 3 ulike skoler. Elevene og skolene oppfyller etter egen vurdering, basert på skriftlig informasjon og samtale med meg, kriteriene for å delta i undersøkelsen og ønsker å bidra med informasjon til undersøkelsen. Elevene har svært ulik alder. Den ene eleven tilhører småtrinnet (1.- 3. trinn), den andre eleven er elev på mellomtrinnet (4.- 7. trinn) mens den siste eleven er voksen, og ikke lenger elev ved sin skole.

Utvalgte informanter i undersøkelsen:

Skole 1: elev, mor, inspektør og kontaktlærer

Skole 2: mor, inspektør, kontaktlærer og spesialpedagog

Skole 3: tidligere elev og kontaktlærer

3.4.3 Forberedelsesprosedyre

Før jeg kunne gå i gang med selve intervjurunden, var det en del forberedelser som måtte gjøres, for at det formelle skulle være i orden, og for å sikre at intervjuene kunne foregå på en måte som var til minst mulig ulempe for informantene.

Jeg utarbeidet et informasjonsskriv (se vedlegg nr. 2) med samtykkeskjema til informantene og en generell intervjuguide som utgangspunkt for samtalene (se vedlegg nr. 1). I forkant av undersøkelsene innhentet jeg tillatelse fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (se vedlegg nr.3).

Etter at utvalget var bestemt, ble intervjuguiden tilpasset de enkelte informantene og deres situasjon, på bakgrunn av den informasjon jeg hadde om dette i hvert enkelt tilfelle, slik at spørsmålene skulle oppleves så aktuelle som mulig. Innhold og vanskegrad ble også tilpasset i forhold til den informasjonen jeg hadde om elevenes alder og språklige nivå. Jeg laget også underpunkter til spørsmålene for å unngå at informasjonsflyten skulle stoppe opp ved et eventuelt kort, konkret svar.

Rekkefølgen av intervjuene ble lagt opp slik at eleven alltid ble intervjuet til sist. På denne måten fikk jeg mest mulig forhåndskunnskaper som kunne brukes for å hjelpe eleven videre i samtalen, dersom denne stoppet opp.

Alle informantene fikk tilsendt informasjonsskrivet på mail. Hjemmene fikk ett informasjonsskriv. Dette ble sendt til foreldrene. De som ønsket det, fikk på forespørsel fra meg, også tilsendt spørsmålene for gjennomlesing på forhånd. Dette ble først og fremst gjort for å skape trygghet hos informantene. Flere av dem var barn og mennesker med sensitive opplysninger i sin bakgrunn. Jeg ønsket derfor ikke å utsette informantene for en unødig ekstra påkjenning ved at de skulle oppleve å møte uforberedt til et intervju. I tillegg så jeg for meg at de som eventuelt ville forberede seg, kunne komme med mer gjennomtenkte svar, og dermed gi en mer presis og fyldig informasjon i forhold til temaet. Elevene fikk tilbud om å ha med seg en trygg og kjent voksenperson, for å støtte og forklare når det var hensiktsmessig. Det ble også gitt mulighet til å lese igjennom spørsmålene rett før intervjuet skulle starte. Noen av informantene benyttet seg av dette tilbudet.

3.4.4 Gjennomføring av intervjuene

Samtalene startet med at jeg presenterte tema og formål for undersøkelsen og fortalte litt om min bakgrunn. Deltakerne fikk så tilbud om et informasjonsskriv i papirform, som de tidligere hadde fått tilsendt per mail. Deretter ga jeg informasjon om den praktiske gjennomføringen, informasjonsoppbevaring og at deltakelsen var frivillig basert. Når samtykkeskjemaet var underskrevet, startet jeg opptakene og intervjuene.

Under intervjuet forsøkte jeg å være en aktiv lytter, samtidig som jeg hadde fokus på spørsmålene i intervjuguiden for å styre prosessen. Det ble benyttet oppfølgende spørsmål for å få bekreftet eller avkreftet rett oppfattelse av det de sa, og improviserte spørsmål når det kom frem uforutsett informasjon som kunne være av interesse for undersøkelsen.

Hvert av intervjuene varte i ca. 30 min. Det virket som om det å slå av diktafonen, åpnet for en mer uformell samtale om temaet hos flere av informantene. Jeg valgte å ta meg tid til slike ettersamtaler, da det var en reell mulighet for at det kunne komme frem mer relevant informasjon.

3.4.5 Dokumentasjon

For å dokumentere datamaterialet i undersøkelsen, valgte jeg å benytte diktafon under intervjuene. Hvert opptak ble deretter transkribert i sin helhet i løpet av få dager, slik at intervjusituasjonen fortsatt var friskt i minne. I den grad det var mulig og relevant, har jeg også forsøkt å gjengi inntrykk ut over de uttalte ordene, som tenkepauser og stemninger, ved å sette dem i parentes.

På tross av at de transkriberte opptakene er anonymisert, foreligger det en mulighet for at informantene selv kan kjenne igjen hverandres roller og utsagn når de kommer fra samme skole. Transkripsjonene, sammendragene og tabellene med fortettete utsagn og koder er derfor ikke lagt ved i oppgaven.

3.5 Kvalitet

For at forskningen skal kunne frembringe ny kunnskap, er det viktig at den holder god kvalitet. Siden samfunnsforskeren fungerer både som deltaker og tilskuer i sin egen

forskningsprosess (Nyeng, 2012), kan det alltid stilles spørsmål til hvorvidt forskeren selv har påvirket resultatene. Det kan derfor være delte meninger om hvilke kriterier som skal legges til grunn når man skal vurdere kvaliteten av kvalitative undersøkelser. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i kvaliteten på datainnsamlingsprosessen og bearbeidelsen av selve informasjonen. Ifølge Kvale (2001), vurderes kvaliteten i forhold til om forskeren har vært forutseende i forhold til å tenke igjennom og unngå faktorer som kan påvirke kvaliteten negativt. I den forbindelse belyses områdene validitet og reliabilitet.

3.5.1 Validitet

Validitet som begrep har sitt utspring i det positivistiske forskningsparadigmet og er opprinnelig rettet mot kvantitative undersøkelser (Nyeng, 2012).

Det er ulike oppfatninger om hva som er viktig å legge vekt på når man skal vurdere validiteten i en undersøkelse. Det er derfor vanlig å skille mellom ulike typer validitet, alt etter som hva slags forskning det er snakk om og hvilke kriterier som dermed legges til grunn for å vurdere validiteten av et datamateriale (Grønmo, 2004; Nyeng, 2012).

Generelt sett, handler validitet først og fremst om hvorvidt man får undersøkt det man hadde til hensikt å undersøke (Grønmo, 2004; Kvale, 2001; Kvale & Brinkmann, 2009; Kleven, 2011; Nyeng, 2012). Validitet i et empirisk materiale er da først og fremst å oppfatte som et ideale og ikke et fullstendig oppnåelig mål (Nyeng, 2012).

Innenfor kvalitativ forskning, varierer det hvordan man undersøker dette i praksis. Det er til en viss grad mulig å ta utgangspunkt i validitetstyper som opprinnelig er beregnet for kvantitative undersøkelser. Disse kan være nyttige i forhold til spesifikke formål (Grønmo, 2004). Formålene med denne undersøkelsen er å finne ut mer om hvordan skolen bedre kan legge til rette for elevene, samt å finne eventuelle faktorer som har bidratt til suksess. I den forbindelse kan det ha en hensikt å se nærmere på hvordan begrepene brukes i undersøkelsen (operasjonaliseres), og bedømme de kildene som brukes i den teoretiske referanserammen. Videre kan det være aktuelt å vurdere i hvilken grad tolkningen av relasjonene mellom variablene, er til å stole på (indre validitet). I denne studien operasjonaliserer jeg begrepene og intervjuer flere ulike personer rundt samme elev for å styrke den indre validiteten.

Ellers velger jeg å basere kvalitetsvurderingen på validitetstyper som i utgangspunktet er mer rettet mot kvalitative data, i tillegg til en empirisk sammenligning av de ulike synsvinklene til informantene på hver enkelt skole.

Jeg tar utgangspunkt i Grønmo (2004) sin inndeling av validitetstyper i åpenbar validitet, kompetansevaliditet, kommunikativ validitet og pragmatisk validitet. I tillegg tar jeg med resultatene fra en empirisk sammenligning av de ulike synsvinklene hos informantene som tilhører samme skole.

Åpenbar validitet baserer validiteten på åpenbare trekk ved selve datamaterialet og prosedyrene for innsamlingen (Grønmo, 2004). Kvale & Brinkmann (2009) fremhever at dersom prosedyrene er gjennomsiktlige og konklusjonene åpenbare og overbevisende, vil spørsmålet om validitet være overflødig. I denne undersøkelsen legger jeg vekt på å beskrive prosedyrene så detaljert som mulig, med spesiell fokus på å gjøre rede for de bevisste tankene som ligger til grunn for de valg som er gjort.

Forskerens kompetanse i forhold til feltet det samles inn data innenfor, og den fleksibiliteten han eller hun utviser i forhold til eventuelle nødvendige justeringer underveis i selve forskningsprosessen, kan påvirke validiteten. Kompetansen vurderes i forhold til i hvilken grad forskeren mestrer å komme tett nok innpå informantene, til å samle inn mest mulig relevant informasjon for å belyse problemstillingen. Validiteten er også avhengig av forskerens evne til å tolke dataene innenfor en teoretisk kontekst. Her vil validiteten påvirkes av hvorvidt teorivalgene er gjeldende for forskningsfeltet, og om de tolkningene som gjøres, er logiske i forhold til disse.

Kvaliteten på undersøkelsen er altså avhengig av om forskeren har god kompetanse på de nevnte områder. Samtidig må det understrekes at det å inneha denne kompetansen, ikke nødvendigvis medfører at validiteten blir høy. Kompetansevaliditeten må derfor sees i sammenheng med andre validitetskriterier.

Kommunikativ validitet baserer seg på hvorvidt forskeren har drøftet materialet med informantene i undersøkelsen eller andre forskere innenfor fagfeltet. Det at informantene kjenner seg igjen i og godkjenner de beskrivelsene som kommer frem i fremstillingen, øker validiteten. Det samme gjelder når man diskuterer materialet med andre fagpersoner. Da kan man få avdekket svakheter og problemer man kanskje ikke har tenkt på selv.

3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet som begrep, er også opprinnelig tiltenkt vurdering av kvantitative undersøkelser. Begrepet refererer til grad av pålitelighet i datamaterialet, i forhold til nøyaktighet i innsamlingsprosessen, og hvor konsistente resultatene vil kunne være over tid, dersom de måles igjen (Kleven, 2011). Disse faktorene kan være vanskelige å teste i kvalitative undersøkelser, siden den innsamlete informasjonen er situasjonsbestemt og påvirkes av konteksten til den enkelte informant og forskerens tolkninger av datamaterialet. Derfor vil resultatene nødvendigvis preges av tidspunktet for gjennomføringen, hvilke informanter som benyttes, og hvem som gjennomfører undersøkelsen (Grønmo, 2004). For å vurdere påliteligheten av kvalitative studier, vektlegges imidlertid først og fremst at funnene som presenteres, har utgangspunkt i faktiske forhold. Det er også viktig å sikre at forskerens subjektive skjønn eller tilfeldige omstendigheter i selve forskningsprosessen, i minst mulig grad påvirker datamaterialet. Dataene skal være samlet inn på en systematisk måte som er «i samsvar med etablerte forutsetninger og fremgangsmåter i det undersøkelsesopplegget som er benyttet» (Grønmo, 2004, s. 229).

For å finne ut om resultatet av datamaterialets kan være holdbart over tid, kan forskeren vurdere intern og ekstern konsistens. Intern konsistens handler om forholdet mellom de enkelte delene av datamaterialet. Dersom de ulike dataelementene virker rimelige, når man ser dem i forhold til hverandre og datamaterialet som helhet, kan man si at den indre konsistensen er god (Grønmo, 2004). Ekstern konsistens handler om forholdet mellom datamaterialet og eventuell annen tilgjengelig informasjon. For å vurdere ekstern konsistens, ser man på «forholdet mellom datamaterialet i studien og annen tilgjengelig informasjon om de forholdene som studeres» (Grønmo, 2004, s. 230). Informasjonen datamaterialet sammenlignes med, må da også drøftes kritisk i forhold til troverdighet.

3.5.3 Forskereffekten

Forskereffekten dreier seg om den påvirkningen forskeren kan ha under innsamlingen av data. Siden materialet fra et intervju oppstår i møtet mellom forsker og informant i en interaksjon mellom partene under samtalen, kan det være nærliggende å tro at forskeren selv også er med på å skape dataene under påvirkning av sin egen førforståelse og subjektive hypoteser om hva datamaterialet kommer til å vise. Ifølge Postholm (2010), er det viktig at forskeren er bevisst

på at slike subjektive verdier kan påvirke disse prosessene. Ved å synliggjøre sine perspektiver, kan forskeren gi informasjon om hvilke prosesser som kan ha påvirket resultatene av analysen og tolkningen, slik at forskningen kan vurderes i lys av dette.

Innenfor kvalitativ forskning, er resultatene i stor grad bundet av den konteksten de oppstår i. Derfor kan resultatene fra én undersøkelse ikke uten videre overføres til andre situasjoner. Kleven (2011) peker på at man f.eks. ikke kan forvente å finne oppskrifter og løsninger på praktisk-pedagogiske utfordringer av allmenngyldig karakter gjennom kvalitativ forskning. Istedenfor må forskningsresultatene sees på som velbegrunnede hypoteser som kan inspirere andre til å prøve seg frem i sin situasjon.

Ved bruk av tverrsnittundersøkelse, brukes et visst antall informanter. Dette gir mulighet for en viss generalisering. Selv om dette ikke er et mål innenfor kvalitativ forskning, kan det likevel være med på å styrke troverdigheten, dersom flere oppfatter eller mener det samme (Miles & Huberman, 1994).

3.6 Etiske vurderinger

Med en forskningsprosess følger det noen etiske prinsipper og retningslinjer. En forsker har ansvar for at undersøkelsen skal produsere kunnskap av en viss verdi og at dette gjennomføres på en kvalitetsmessig god måte. I tillegg har forskeren et særlig ansvar i forhold til informantene, og de etiske problemstillinger det å forske på mennesker, kan føre med seg.

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i tre vilkår som Kvale & Brinkmann (2009) fremhever som viktige i den etiske vurderingen av kvalitative undersøkelser.

Det første er at deltakerne skal gi informert samtykke i forkant. De skal kjenne formålet med undersøkelsen, fordeler og ulemper ved å delta, og gjøres kjent med at samtykket innebærer frivillig deltakelse, samt at de kan trekke seg uten grunn, når som helst i prosessen. Dette blir ivaretatt gjennom skriftlig informasjon på e-post i forkant av undersøkelsen, og ved skriftlig og muntlig informasjon før intervjuet starter (se vedlegg nr. 2).

Det andre er at alle data skal behandles konfidensielt. Siden denne undersøkelsen dreier seg om elever i en utsatt situasjon, og disse skal være med som informanter, er prosjektet meldt til personvernombudet ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Personvernombudet ga sin tilråding til prosjektet 27.11.2012 (se vedlegg nr. 3).

Under intervjuene blir det benyttet diktafon til lydopptak av intervjuene. Alle personopplysninger og gjenkjennelige faktorer blant dataene anonymiseres ved transkribering av intervjuene. Diktafonen, alle notatene og all kontaktinformasjon om informantene, oppbevares innelåst. Lydopptakene slettes umiddelbart etter at analysearbeidet og tolkningsarbeidet er utført. Kontaktinformasjon om informantene slettes etter at forskningsrapporten er godkjent.

Det tredje vilkåret er en vurdering av om undersøkelsen får noen personlige konsekvenser for deltakerne. I dette tilfellet tenker jeg først og fremst på elevene. Det å ligge svært langt etter de andre faglig eller sosialt, kan oppleves stigmatiserende i seg selv. Å skulle intervjues om forhold knyttet til dette, kan i verste fall oppleves nedverdiggende. Fangen (2010) peker på faren for å utløse depresjoner hos elevene dersom selvinnsikten øker gjennom samtalene. Dette tas det hensyn til ved at spørsmålsformuleringen er relativt åpen. De enkelte spørsmålene er innholdsmessig konstruert slik at de umiddelbart virker helt ufarlige, samtidig som de åpner for at elevene kan fortelle mer om sin egen situasjon, knyttet til emnet. Elevene tilbys å ha med seg en kjent voksen som støtte.

Når det gjelder foreldrene, så er også disse i en sårbar situasjon. Det å ha et barn som strever mer enn de fleste, kan være ekstra utfordrende for foreldre og utløse en sorgprosess i forhold til de forventninger de kanskje opprinnelig hadde. Siden jeg ikke har informasjon om hvor i prosessen foreldrene befinner seg, kan rekkefølgen intervjuene foregår, ha en betydning. Ved å intervju foreldre og elever til slutt, kan det være lettere å tilpasse fremgangsmåten, slik at intervjuet forløper så skånsomt som mulig.

3.7 Oppsummering

I denne delen er det gjort rede for vitenskapsteoretisk tilnærming og valg av forskningsdesign. Jeg har beskrevet prosessene før, under og etter datainnsamlingen og sett på kvalitetskriterier og forskningsetiske problemstillinger.

Den vitenskapsteoretiske tilnærmingen til denne undersøkelsen er inspirert av kritisk hermeneutikk og en fenomenografisk tenkemåte. Virkeligheten forstås som en kompleks opplevelse som konstrueres gjennom sosiale handlinger, ut fra et menneskelig perspektiv og bakenforliggende intensjoner. Forståelsen endrer seg over tid, i forhold til kontekst og ny

erfaring. Forskeren er aktivt deltakende i undersøkelsen og fortolker resultatene med utgangspunkt i bevissthet om egen førforståelse og erfaringsbakgrunn.

Forskningsdesignet er kvalitativt og forskningsmetoden induktiv, inspirert av en fenomenografisk tilnærming. Det er det oppfattede innholdet, i relasjon til konteksten og bakenforliggende intensjoner, som er det sentrale i datainnsamlingen. Datainnsamlingen gjennomføres som en tverrsnittsundersøkelse med en semistrukturert intervjuform (Thagaard, 2009). Utvalget består av 10 informanter, knyttet til 3 skoler og 3 elever. Informantene representerer ulike deler av systemet rundt elevene.

4. Analyse

4.1 Innledning

Politiske styringsdokumenter legger rammer og føringer i forhold til skolens forståelse av, og gjennomføring av, tiltak for å fremme likeverd og inkludering. Innenfor disse rammene, ligger skoleledernes og pedagogenes handlingsrom for å tilrettelegge for at den enkelte elev skal kunne oppnå tilhørighet og verdi.

I denne studien har målet vært å innhente informasjon om hvordan skoleledere og pedagoger kan tilrettelegge for opplevelse av anerkjennelse og følelsen av å kunne bidra verdifullt til et fellesskap, for elever som mottar spesialundervisning. Det har også vært et mål å avdekke eventuelle suksessfaktorer for å lykkes med slikt arbeid. Jeg har valgt å analysere dataene med utgangspunkt i formål og forskningsspørsmål for å kunne belyse problemstillingen i undersøkelsen nærmere.

Dataene i denne undersøkelsen belyser hvordan et utvalg av skoleledere og pedagoger som opplever å lykkes med dette arbeidet, ser på situasjonen og legger til rette for dette i praksis.

Å analysere innsamlete data, kan gjøres på ulike måter. Selv om det er utviklet flere analysemetoder for kvalitative data, er det likevel opp til forskeren selv, å vurdere hvordan materialet bør analyseres, for at informasjonen skal gi mest mulig kunnskap i forhold til problemstillingen. Et viktig premiss vil være å bearbeide dataene på en slik måte at de gjøres tilgjengelige, for andre enn forskeren selv (Kvale, 2001).

Selve analyseprosessen kan deles inn i fire faser (Befring, 2002). Den første fasen har som mål å synliggjøre det innsamlete datamaterialet. Dette kan gjøres ved å transkribere intervjuene og se gjennom skriftlig materiell som skal legges ved undersøkelsen. Det siste er for å sikre anonymiteten til personene som omtales i dokumentene. I den andre fasen skal datamaterialet bearbeides. Ved å fjerne overflødig informasjon, fortette utsagnene og skrive et kortfattet sammendrag, blir informasjonen som er relevant i forhold til problemstillingen, lettere tilgjengelig. Den tredje fasen handler om at forskeren skal forsøke å få tak i meningsinnholdet i datamaterialet. Dette kan gjøres ved å kategorisere informasjonen som kommer frem i det transkriberte materialet. I den siste fasen tolkes det bearbeidete og

kategoriserte materialet, og forskeren søker å finne eventuelle fellestrekk eller egenskaper i materialet, som kan fremheves som typiske.

4.2 Forberedelse og gjennomføring av intervjuene

For å lette analysearbeidet, anser jeg det som viktig med et grundig forarbeid og god organisering av informasjonen. Ved å legge forholdene til rette og prøve å innhente mest mulig ren informasjon, knyttet til området man ønsker å undersøke, kan overflødig informasjon og merarbeid med å luke ut dette i etterkant, reduseres. På denne måten kan man si at arbeidet med analysen, starter før selve gjennomføringen av intervjuet.

Utgangspunktet for analysearbeidet startet før selve intervjuet, med god forberedelse og en klar strategi for hvordan jeg skulle gå frem i intervjusituasjonen. Ved å lage en detaljert intervjuguide med en viss struktur (Grønmo, 2004), ble grunnlaget lagt for å innhente relevant informasjon, i forhold til forskningsspørsmålene, på en strukturert måte.

Under selve intervjuet, hadde jeg forskningsspørsmålene i bakhodet hele tiden. Dersom informanten sporet av fra temaet, hadde jeg ved hjelp av intervjuguiden, hele tiden mulighet til å føre samtalen tilbake i det sporet som var rettet mot temaet i undersøkelsen. Jeg valgte allikevel tidvis å la informantene få et visst spillerom her, til dels fordi jeg ønsket å høre mer om det de fortalte om, og til dels fordi historiene deres ga meg et bedre helhetsbilde av situasjonen.

4.3 Transkribering og systematisering av data

Formålet med denne oppgaven er todelt. For det første søker jeg kunnskap om hvordan skoleledere og pedagoger kan legge til rette for at elever, som mottar spesialundervisning, kan oppleve anerkjennelse og følelsen av å kunne bidra verdifullt til fellesskapet. I tillegg prøver jeg å få innsikt i hvilke suksessfaktorer som ligger til grunn for å lykkes med slik tilrettelegging. For å opprettholde et skille mellom disse, trengs en oversikt som systematiserer tilgjengelige data innenfor hvert av områdene.

Det er samtalene, slik de fremstår med sin helhetlige informasjon, som utgjør datamaterialet i undersøkelsen. De transkriberte versjonene er overført til skriftlig form, og utgjør derfor en kunstig konstruksjon av den kommunikative prosessen som faktisk foregår (Kvale, 2001).

Umiddelbart etter intervjuet, noterte jeg derfor ned inntrykk og oppfatninger jeg hadde gjort meg underveis. Transkriberingen av lydopptakene ble utført innen kort tid, for å sikre at den kommunikative prosessen i samtalene, var friskt i minne. Det var også avgjørende for helhetsoppfatningen i undersøkelsen at jeg utførte både samtalene, og transkriberingen av dem, selv.

Materialet var stort og til dels uoversiktlig. For å skape oversikt, måtte informasjonen gjøres med oversiktlig for at jeg skulle kunne bestemme hvordan den videre analyseprosessen skulle foregå. Da selve transkriberingsarbeidet var utført, laget jeg en tabell hvor det ble fylt ut et kortfattet sammendrag med hovedpunktene i informasjonen fra hver informant.

Tabell 1 med eksempler på informasjon og kommentarer:

forskningsspørsmål	informant	informasjon fra intervjuene	kommentarer/teori
1. Hva kjennetegner ledernes og pedagogenes holdninger i dette arbeidet?	INSPEKTØR KONTAKTLÆRER FORELDER SPESIALPEDAGOG	rektor opptatt av testing læreplan for godt læringsmiljø så eleven på en fin måte har troen på eleven	Her er ressursene et utslag av ledelsens holdning til implementeringen av spesialundervisningen.
2. Hvordan går de frem for å finne kreative løsninger?	INSPEKTØR KONTAKTLÆRER FORELDER SPESIALPEDAGOG	har med seg en assistent opptatt av å legge lista høyt låne spill grupper på tvers	
3. I hvilken grad opplever skolen, hjemmet og eleven selv at tilretteleggingen bidrar til at eleven opplever anerkjennelse og følelsen av å kunne bidra til et fellesskap?	INSPEKTØR KONTAKTLÆRER FORELDER SPESIALPEDAGOG	Alle har sterke sider som de får vist frem. Opplever mye mestring De får rosebrev fra læreren telle høyt i klassen	
4. Hvilke faktorer har bidratt til å lykkes i dette arbeidet?	INSPEKTØR KONTAKTLÆRER FORELDER SPESIALPEDAGOG	kompetanse og ressurser færre elever i gruppen positiv holdning hos voksne Ingen informasjon	

(Fullstendig utfylt tabell er ikke lagt ved. Dette er for å sikre informantenes anonymitet.)

Ved å lage denne oversikten, ble min selvforståelse av datamaterialet gjort synlig for andre. Med denne arbeidsmåten, la jeg grunnlaget for bearbeiding av de innsamlete dataene på en mer systematisk og kritisk måte (Kvale & Brinkmann, 2009).

Jeg så at informasjonen informantene hadde gitt, tok mange retninger og opplevde det som nødvendig å dele inn utsagnene på en mer systematisk måte. Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene, ble det laget underkategorier, slik at det ble lettere å sortere dataene i forhold til spesifikt innhold. Jeg gjennomgikk det transkriberte materialet på nytt og noterte systematisk ned alle relevante utsagn i forhold til hver kategori etter induktive prinsipper, i en ny tabell (tabell 2). På denne måten ble relevant informasjon mer tilgjengelig for bearbeiding. Hver informant fikk tildelt en kode, slik at det skulle være enkelt å huske hvem som hadde sagt hva, og finne tilbake til utsagnene i det transkriberte materialet, ved behov. For at meningsinnholdet skulle bli tydeligere, ble utsagnene fortettet. De ble også kodet med informantkode og nummer, slik at det skulle bli lettere å skape en helhetlig, systematisk oversikt i form av en matrise, og for at det skulle være enkelt å finne tilbake til utsagnene igjen i neste fase.

Tabell 2:

KATEGORIER	INF.	KODE	FORTETTETE SITAT FRA INTERVJU, SKOLE 3
HOLDNINGER	K3	K31	...hva er det vi kan gjøre for å få barn til å tenke og leve positivt.
		K32	...jeg visste noe om hvilket miljø som venta NN (eleven) her, hvilken hverdag som venta han her, og så tenkte jeg, hvis jeg kunne greie å bygge opp et trygt, godt, positivt klassemiljø, et nettverk rundt han
LØSNINGER	K3	K315	Og så fikk jeg da høre at han skulle begynne på skolen, og så tenkte jeg at her har jeg muligheten til virkelig å prøve ut dette herre her, for jeg hadde begynt å sysle med de tankene, og jeg visste ikke hvordan jeg skulle gå fram. Jeg hadde ikke lært noe av det på lærerskolen eller, jeg har studert spes.ped. et år og lærte heller ikke noe der, så jeg måtte finne på veien mens jeg gikk.

(Fullstendig utfylt tabell med fortettete utsagn er ikke lagt ved. Dette er for å sikre informantenes anonymitet.)

I neste omgang ønsket jeg å få en bedre oversikt over meningsinnholdet i utsagnene, for å kunne danne meg et helhetsinntrykk av den innsamlete informasjonen. Siden designen som er valgt for undersøkelsen, er influert av en fenomenografisk tilnærming, ville jeg prøve å finne ut hvilket avgrenset område, informantenes oppfatning rettet seg mot. Målet med dette var å

danne meg et perspektiv, som jeg kunne se oppfatningene i forhold til. Ved å systematisere dataene, håpet jeg at utsagnene ville gi oversikt og mening.

Det ble utarbeidet en matrise med forskningsspørsmålene som hovedkategorier og underkategoriene fra tabell 2. Utsagnskodene ble skrevet inn i denne, og innholdet analysert og kategorisert etter induktive prinsipper. På denne måten fikk jeg samlet innholdet noe og fikk en viss oversikt over hvilke områder informantenes utsagn beveget seg i retning av.

Matrisen ble svært stor, da utsagnene etter hvert dannet mange kategorier (se vedlegg nr. 4). Det oppsto et behov for å samle dataene ytterligere. For å få et mer håndterlig materiale og lettere se eventuelle tendenser og mønstre i materialet, valgte jeg å slå sammen flere av innholdskategoriene med innhold av lignende karakter, til totalt fire hovedkategorier. Disse hovedkategoriene ga meg perspektivene jeg søkte, i forhold til å se hvor informantene rettet sin oppmerksomhet, i forhold til forskningsspørsmålene.

Matrise 3a

	Forskningsspørsmål 1: Hva kjennetegner ledernes og pedagogenes holdninger i dette arbeidet?	Forskningsspørsmål 2: Hvordan går de frem for å finne kreative løsninger?	Forskningsspørsmål 3: I hvilken grad opplever skolen, hjemmet og eleven selv at tilretteleggingen bidrar til at eleven opplever anerkjennelse og følelsen av å kunne bidra til et fellesskap?	
	HOLDNINGER	LØSNINGER	TILRETTELEGGING	ANERKJENNELSE
SKOLENS PRIORITERING	L11 L22 K11 K21 K24 K25 K26 K27 K28 K29 K210 K217 K219 K33 K35 K36 K37 K313 S23 S25 S26 S27 S29 S210 F21 F29	K220 K313 K315 K317 K318 K320 E31		K335 E37 E310 E311 E313
SKOLENS TILPASNING	L11 L15 L16 L17 L18 L113 L21 L23 L24 L25 L26 L27 L29 L210 L213 F11 L212 L214 F22 F26 F29 F210 K12 K14 K21 K22 K23 K24 K25 K26 K28 K29 K31 K32 K33 K36 K210 K213 K214 K215 K216 K218 K219 K313 K314 S22 S23 S24 S27 S28 S29 S211 S212 S22	K15 K16 K17 K221 K315 K316 K317 K319 K320 K321 K322 K323 K324 F12F13 L111 L112 L116 L117 L215 L217 L218 L222 L223 L224	K221 K325 L118 S215 S216 F14 F15	K326 K327 F213 F214 F215
ELEVENS TILHØRIGHET I ET FELLESSKAP	L12 L17 L18 L25 L27 L28 L210 K24 K25 K26 K211 K212 K214 K215 K32 K33 K34 K35 K38 K39 K310 S21 F23 F24 F26 F27 F28	L217 L225 K317 K324	L225 K325 E32	L226 K223 K225 K326 K329 K336 S220 F215 E33 E35 E36 E38 E39 E312
ROM FOR ANERKJENNELSE	L14 L18 K13 K13 K216 K33 K35 K311 K312 K313 S29 F25 F210	K315 K317 L220 S214 L221 S213		L119 L227 E33 E34 S217 S218 S219 K222 K326 K327 K328 K329 K330 K331 K334 K335 F16 F17 F211F212

Jeg så at det ble mer og mer naturlig å skille ut det fjerde forskningsspørsmålet i en egen matrise. De tre første forskningsspørsmålene søker kunnskap knyttet til problemstillingen og den ene delen av formålet med undersøkelsen, i forhold til hvordan ledelse og pedagoger kan legge til rette for at alle elevene skal få oppleve anerkjennelse, og kunne bidra verdifullt til fellesskapet. Det fjerde forskningsspørsmålet har fokus rettet mot den andre delen av formålet med denne studien, som handler om å få innsikt i hvilke eventuelle suksessfaktorer som ligger til grunn for lykkes med tilretteleggingen som kommer frem i de tre første forskningsspørsmålene.

Innenfor en fenomenografisk tilnærming til forskning, forsøker man å se kunnskapen i en sammenheng (Kroksmark, 1987). Informasjonen som kommer frem i det siste forskningsspørsmålet, viser eksempler på tiltak som kan sees på som et resultat av de tre andre forskningsspørsmålene.

For å systematisere innholdet i forhold til forskningsspørsmålet, valgte jeg også i denne matrisen å lage underkategorier. Ved å dele opp informasjonen, som kom frem, i individuelle faktorer, relasjonelle faktorer og systemfaktorer, fikk jeg en oversikt over hvilke tendenser som gjorde seg gjeldende, i forhold til på hvilket nivå tiltakene forekommer (Bronfenbrenner, 1979).

Matrise 3b:

	Forskningsspørsmål 4			
	FAKTORER			
	individuelle	relasjonelle	system	annet
SKOLENS PRIORITERING	K339 E320 E322 E324 E325	E315 E316		
SKOLENS TILPASNING	L13 L15 K113 K338 K342 F19 F116 F111 F114 F216 E11 E319 E320 E321 E322	K18 F19 F111 F112	K18 K19 K114 K115 F19 F110	
ELEVENS TILHØRIGHET I ET FELLESKAP	K338 K339 K343 F216 F117 E318 E319	K18 K110 K114 K337 K340 K341 K342 F18 F113 F118 E314 E315 E316		
ROM FOR ANERKJENNEL SE	K111 K112 K113 K339 E12 E317 E318 E319 E323 E326			

4.4 Resultat av analysen

Denne undersøkelsen er influert av en fenomenografisk forskningstilnærming. Dette innebærer at utsagnene som kommer frem i materialet, forstås som subjektive oppfatninger, sett i relasjon til den kontekstuelle situasjonen informantene befinner seg i. Samme innhold kan avgrense forskjellige kvaliteter når vi refererer til det, ut fra hvor informanten retter sin bevissthet. Sett i forhold til dette perspektivet, vil informanten gjøre intensjonale avgrensninger i sin referanse til innholdet (Kroksmark, 1987).

I praksis betyr dette at forskeren må forholde seg til både informasjonen som kan hentes ut fra informantenes uttalelser og intensjonene som ligger bak det som blir sagt.

4.4.1 Ledernes og pedagogenes holdninger

Ved analyse av dataene kom det frem informasjon som kunne knyttes til det første forskningsspørsmålet, der jeg ville finne ut mer om ledernes og pedagogenes holdninger i forhold til hva som skal til, for at alle elevene kan oppleve anerkjennelse og følelsen av å kunne bidra til fellesskapet.

Materialet viser at ledelsen ved skole 1 og 2 ser at det er et behov for å finne kreative løsninger for at eleven skal ha det bra og oppleve mestring. Ved skole 3, gis det informasjon om at ledelsen ikke hadde vært engasjert i dette da eleven gikk der.

Ved skole 1 forteller inspektøren at spesialundervisningen er godt implementert i skolens hverdag. Ledelsen ved skolen har bevisst spredd spesialpedagogisk kompetanse på trinnene, slik at elevene i størst mulig grad kan være en del av fellesskapet i klassen. Rektoren er, ifølge inspektøren, tydelig på at elevene skal oppleve både tilhørighet i et klassemiljø og mestring. Dersom elevene blir tatt ut av klassen, må pedagogene ha en god begrunnelse for dette.

«Så det er jo en ting vi til enhver tid har et høyt bevissthetsnivå rundt.»

Ved den samme skolen, noterer jeg også at ledelsen er opptatt av å tenke alternativt rundt hvordan elevene kan oppleve mestring.

«... vi er opptatt av hvilken arena dem faktisk kan mestre på og at dem får vist fram det i gruppa si og fellesskapet...»

Ledelsens rolle i forhold til dette, mener inspektøren består i å legge rammene for dette arbeidet, slik at den enkelte pedagog kan ha stor frihet, i forhold til hvordan det spesialpedagogiske arbeidet skal utføres.

Ved skole 2 registrerer jeg at inspektøren synes de har et positivt elevsyn ved skolen, men at hun opplever tilrettelegging for eleven i klassen som vanskelig.

«... det er veldig vanskelig fordi han er på et helt annet nivå enn de andre i klassen.»

Inspektøren mener at kontaktlærer og spesialpedagog gjør så godt de kan for at eleven skal trives, og at de får til akkurat det, men at det er utfordrende å få til faglig utvikling. Hun fokuserer også på viktigheten av at eleven har en realistisk plan å jobbe etter med individuelle mål, og at det å mestre livet sitt og ha en fin dag på skolen for så spesielle elever, kanskje bør gå foran det å nå læringsmålene. Samtidig oppleves et dilemma i forhold til hvor stort fokus de egentlig skal ha på faglig utvikling.

«Vi står litt i den derre skvisen, eller jeg tror nok pedagogene føler det, for de føler jo at de skal lære han mest mulig, men det henger jo sammen, for desto mere vi klarer å lære han, desto bedre tror jo vi han vil få det.»

Inspektøren uttrykker videre at ansvaret for faglig tilrettelegging for denne eleven, ligger hos spesialpedagogen. Hun opplever det som kunstig at kontaktlærer skal ha det formelle ansvaret når det er spesialpedagogen som skriver planene. I tillegg nevnes hyppig kontakt med hjemmet som årsak til at dette oppleves som en rettferdig fordeling.

I materialet ser jeg at to av kontaktlærerne og spesialpedagogen har et positivt syn på ledelsens holdninger til å prøve å skape og opprettholde et inkluderende fellesskap. Den tredje kontaktlæreren opplever å ha vært uten støtte fra ledelsen. Denne kontaktlæreren forteller at hun selv så behovet for å bygge opp et godt klassemiljø og nettverk rundt eleven. Eleven skulle være en naturlig del av klassen og behandles likt med de andre på godt og vondt. Jeg merker meg at hun viser et brennende engasjement når hun forteller om hvordan hennes innstilling og ønske om at alle skulle lykkes, motiverte henne til å gjøre en ekstra innsats, for at eleven skulle bli godt inkludert. Hun ønsker å fremme positiv tenkning hos barna og fremme ressursene i hvert enkelt menneske.

«...og så vil jeg så veldig gjerne lære mine barn at alle mennesker er en ressurs. Alle har vi noe å vise til. Alle har vi egenskaper og verdier som er fantastiske. Det er bare å få vist dem fram!»

En av de andre kontaktlærerne er også opptatt av at man skal ta utgangspunkt i det som er positivt hos eleven og fremheve det, både i en-til-en-situasjon og i klassen.

Den tredje kontaktlæreren synes derimot ikke at eleven har noe faglig utbytte av å være i klassen. Det oppleves som krevende å skulle tilrettelegge for eleven og assistenten, på en måte som gjør at eleven fungerer sammen med klassen. Hun mener at det ikke lar seg gjøre at eleven opplever anerkjennelse og kan bidra med noe der. Forskjellen mellom han og de andre er, ifølge henne, for stor. Skal han oppleve dette, ser hun for seg at han burde gå i en gruppe med f.eks. to til tre elever på samme nivå som han selv..

«Jeg tror at det ville være mye hyggeligere, sosialt sett, å ha noen som var likere han, fordi forskjellen blir så enormt stor... Han burde få gå i en klasse med veldig få barn, kanskje bare 2 – 3 barn, som var nærmere hans mentale alder, hvor de faktisk kunne ha utbytte, både av undervisning felles, og lek.»

Jeg ser i materialet at spesialpedagogen opplever at skolens rammer hemmer graden av tilpasning, men at hun stiller seg positiv til å lage egne baser hvor elever som har spesialundervisning, kan være mer sammen. Dette har det imidlertid foreløpig ikke blitt noe av.

«Dette har vi snakket om i mange år.»

Det kommer også frem forventninger om at nåværende skoletilbud regnes som et midlertidig alternativ for eleven, før overgang til spesialskole.

4.4.2 Fremgangsmåte for å finne kreative løsninger

Med utgangspunkt i det andre forskningsspørsmålet, har jeg analysert materialet for å finne ut hvordan skolene, i praksis, går frem for å finne kreative løsninger for elevene.

Inspektøren ved den ene skolen er opptatt av at trinnene skal ha tilstrekkelig med kompetanse og ressurser til å koordinere undervisningen på trinnet. Hun forteller også om et organisert

tilbud av ekstern veiledning, som kan trekkes inn ved behov. Faste samlinger for erfaringsutveksling mellom lærerne, bidrar til deling av idéer og innspill og gjør at personalet får kjennskap til elevene tidlig.

«... så vet lærerne... at det kan bli min elev en dag...»

Ved en annen skole har inspektøren fokus på ressurser, øremerket eleven, og at spesialpedagogen skal kunne være fleksibel i forhold til timeplanlegging. Hun synes også det er viktig med god informasjon til foreldre og andre elever. Av tiltak nevnes lekegrupper i friminuttene og gruppering sammen med yngre elever.

Ved en av skolene er det opprettet et miljøverksted, hvor elever som trenger et alternativt tilbud, kan få jobbe på tvers av trinn. Der er det en assistent som kan hjelpe dem med skolearbeidet, og det legges opp til at elevene kan samarbeide og hjelpe hverandre.

«Da ser vi jo elever på de høye trinnene, som kanskje ikke er så gode på det relasjonelle med medelever, som er veldig flinke når det kommer yngre elever, og som på en måte viser helt andre sider, hvor de plutselig er veldig empatiske og hjelpsomme og tar seg av disse litt yngre barna.»

Kontaktlærer ved den ene skolen fremhever at kommunen har en plan for godt læringsmiljø, med fokus på klasseledelse, konflikthåndtering og klassemøter. Tilstrekkelig med ressurser i form av voksne rundt eleven, gjør ekstra tiltak overflødig.

En annen kontaktlærer fremhever at det er pedagogenes oppgave å finne ressurser i eleven, som de kan vise frem, og at de blir anerkjent for den de er. Selv gjorde hun omfattende forberedelser før eleven skulle begynne på skolen, med gjentatte møter, hvor hun lærte eleven å kjenne. Det var på denne måten hans sterke sider ble funnet. Hun omtaler under intervjuet eleven som helt enestående og forteller på en engasjert måte om elevens evne til å oppmuntre andre.

«... skal du vise fram noe, så må du jo vite noe om det, og jeg ville vise frem for klassen hvilket fantastisk menneske dette er. Da måtte jeg lære ham å kjenne...»

Jeg merker meg også at denne læreren har jobbet bevisst og systematisk med å skape et trygt og godt klassemiljø, hvor alle skal være trygge på hverandre og ta vare på hverandre. Hun har undervist elevene i positiv tenkning og jobbet systematisk med å lære dem å gi hverandre

positive meldinger. I den forbindelse fremhever kontaktlæreren viktigheten av de voksnes holdninger.

«Jeg kunne ikke ha en assistent som var sur og grinete og ikke likte barn...»

I forhold til tilrettelegging, ble det gjort faglig tilpasning, slik at eleven fikk egne oppgaver med lik forside som de andre.

4.4.3 Tilrettelegging for opplevelse av anerkjennelse og å kunne bidra til fellesskapet

Her har jeg samlet noen av hovedpunktene som kom frem under analysen, knyttet til det tredje forskningsspørsmålet, i form av eksempler på hvordan skolen, hjemmet og eleven selv opplever at tilretteleggingen faktisk bidrar til at eleven opplever anerkjennelse og følelsen av å kunne bidra til fellesskapet.

Én kontaktlærer nevner at eleven ikke kan hevde seg spesielt, men at han deltar på samme premisser som de andre i enkelte fag som gym og musikk. Hun nevner at medelevene heier på eleven og skryter av ham når de har lesetrening. Spesialpedagogen fremhever også dette og nevner samtidig at eleven fikk telle høyt i klassen, for å vise at han hadde lært å telle til 100, til applaus fra de andre. Hun tror ikke eleven har en opplevelse av ikke å bidra, siden han pleier å være blid og fornøyd.

En annen kontaktlærer har samlet på positive meldinger som elevene i klassen hennes fikk gjennom flere år, og forteller at denne ene eleven fikk mange av dem.

«NN (eleven) fikk jo i bølter og spann av positive meldinger.»

Hun forteller videre at eleven var den flinkeste i klassen til å gi positive meldinger og lærte dem å glede seg over at andre fikk til noe. Han hadde et faste, daglige oppdrag med å innlede oppsummeringen av dagen og henge opp positive meldinger på veggen.

«... så når noen gjorde noe bra i klassen vår, så var han oppe på stolen sin, og så sa han: Stor applaus for og så klappa vi han lærte oss så fantastisk mange ting.»

Kontaktlæreren forteller videre om hvordan denne evnen til å glede hverandre ble implementert blant elevene. De var hjelpsomme mot hverandre og gikk aktivt inn for å få positive meldinger på slutten av dagen.

Elevene kunne også ha med seg positive meldinger hjemmefra, og da fikk de lov til å lese dem opp for klassen. Det kunne dreie seg om små hverdagslige ting som å klare å handle på butikken, eller å ta ut av oppvaskmaskinen.

«... igjen så gleda vi oss over at andre fikk til noe.»

Eleven selv uttaler at han satte pris på at andre fortalte ham hva han var god til. Han opplever selv å være spesielt flink til dette og forteller at andre har rost ham for det. Jeg vil fremheve at eleven selv gir uttrykk for at alle lærte noe av hverandre, ham selv inkludert.

«Jeg har jo kunnet mye, så jeg fikk jo vist fram mitt egentlige jeg, da.»

Det kommer også frem episoder der de voksne og medelevene har lagt til rette for at denne eleven skulle oppleve mestring og anerkjennelse i situasjoner han ikke hadde så gode forutsetninger for å mestre. Dette er episoder som eleven selv husker spesielt godt og uttrykker stolthet over.

«Klassen min har vært fantastisk. De stilte opp og støtta meg i tykt og tynt.»

En mor opplever at skolen har oppmuntret sønnen hele veien.

«... det har han fortalt sjøl, at innimellom så kommer NN (kontaktlærer) bort til ham og så sier hun: ... Se åssen du sitter og jobber. Tenk på åssen det var for to år siden. Se hvor langt du har kommet. Så flink du er. Og da sitter han sikkert og bruser litt med fjæra.»

En annen mor forteller at måten eleven blir tatt imot på, betyr mye. Sfo-personalet fremheves som veldig hyggelige og imøtekommende overfor eleven og tar imot ham med åpne armer. Moren opplever at sønnen får en følelse av at de blir glade for å se ham. Hun nevner også rosebrev som elevene får, hvis de har gjort alt de skulle. De henges opp på veggen hjemme, og sønnen er kjempestolt over dem.

4.4.4 Suksessfaktorer

Ved gjennomgang av materialet, finner jeg informasjon om ulike faktorer informantene mener kan ha bidratt til at skolen har lykket med sitt inkluderingsarbeid.

Jeg har valgt å dele disse i tre ulike grupper: system, relasjon og individuelle faktorer, i henhold til Bronfenbrenners økologiske modell (Bronfenbrenner, 1979). Dette er gjort for oversiktens skyld og for lettere å kunne relatere resultatene av analysedelen, til teoretiske perspektiver. Med system, menes elementer som omfatter holdninger, løsninger, eller tilrettelegging, utenfor eller i samarbeid med, andre enn eleven selv. Relasjon handler om elevens relasjoner til andre eller relasjoner andre imellom, som kan påvirke elevens situasjon eller utvikling. De individuelle faktorene dreier seg om tiltak som står i direkte forbindelse med eleven selv.

På systemnivå, viser analysen at holdningen om at elevene skal følge fellesskapet i klassen i størst mulig grad, regnes som en vesentlig faktor for å oppnå inkludering. Det nevnes også at det er viktig å kjenne eleven godt på forhånd og forberede miljøet, før eleven begynner på skolen. Tett samarbeid med hjemmet, internt samarbeid mellom involverte fagpersoner og ledelsen på skolen samt ekstern veiledning fra andre fagpersoner eller instanser som f.eks. BUP, omtales også. Det å bygge opp et godt klassemiljø, hvor elevene er sammensveiset og utviser toleranse og hjelpsomhet, kommer også frem som mulige faktorer til å lykkes med dette arbeidet.

Faktorer som kommer frem i materialet på det relasjonelle plan, omfatter at eleven opplever god støtte fra og relasjon til kontaktlærer, sosiallærer og mor. Relasjonen pedagogene imellom og mellom pedagoger og mor fremheves også som viktig. Resultatene av undersøkelsen viser også at holdningene hos medelevene kan påvirke prosessen.

«... vi har jobba mye med å endre holdningene hos de andre elevene til det. Så, gjør dere han en tjeneste ved å le av han? Er du en kompis når du ler, og han oppfører seg sånn?»

Blant de individuelle faktorene som kommer frem i undersøkelsen, er det å ta utgangspunkt i elevens sterke sider, trekke frem de gode kvaliteter og verdier som finnes og snakke om dette som omtales. For å klare dette, uttrykkes det at det er viktig å kjenne eleven godt.

Fritidsaktiviteter og personlige egenskaper nevnes som alternativer å vise frem, dersom de faglige ferdighetene ikke strekker til.

Å få være til stede i klassen, behandles likt med de andre og få fremføre eller utføre sine ting, anses som viktig. Flere av informantgruppene nevner også at det å få ekte ros for god utvikling eller godt arbeid, er av stor betydning.

Ellers nevnes faktorer i miljøet, som innstillingen hos eleven selv, pedagogene og medelevene. Det å stille med en positiv innstilling og bruke tid og ha vilje til å gjennomføre nødvendig tilrettelegging, fremheves av flere som avgjørende for å lykkes med god inkludering. Støtte, oppmuntring og det å kunne dele erfaringer med andre i samme situasjon, er andre elementer som nevnes.

I tillegg omtales flere faktorer som kan avhjelpe situasjonen i forhold til spesielle former for vansker. Fysisk tilrettelegging i form av f.eks. sittestilling og plassering i klassen, kan, ifølge dataene, være til hjelp for bedre konsentrasjon når eleven er i klassen. Det å vise tydelige forventninger til eleven samt å sette konsekvente grenser og følge dette tett opp, nevnes som eksempler dersom eleven strever med atferdsvansker.

4.5 Oppsummering

I denne delen er det innsamlete datamaterialet beskrevet. Jeg har omtalt prosessen ved forberedelse og gjennomføring av intervjuene og gjort rede for bearbeidingen av materialet i etterkant av innsamlingen. Kategorisering av informasjon for å finne meningsinnholdet, er synliggjort ved hjelp av eksempler på tabeller og matriser som er brukt i prosessen.

Informantene nevner områder både på systemnivå og individnivå som kan påvirke graden av inkludering. I tillegg viser dataene relasjonelle faktorer som kan være av betydning. Dette er beskrevet og eksemplifisert som et utgangspunkt for videre tolkning.

5. Tolkning av data

5.1 Innledning

Denne undersøkelsens formål er å få økt kunnskap, om hvordan skoleledere og pedagoger kan legge til rette for at elever, som mottar spesialundervisning, kan oppleve anerkjennelse og følelsen av å kunne bidra verdifullt til et fellesskap. Gjennom arbeidet, håper jeg å få innsikt i hvilke eventuelle suksessfaktorer som ligger til grunn for å lykkes med slik tilrettelegging. Min søken etter kunnskap, krever at datamaterialet må løftes fra sin beskrivende form og over til en fortolkende form, for at den skal være nyttig for andre. Dette gjør det mulig å komme nærmere det egentlige budskapet informantene har, og forstå dette i forhold til kontekst og gitte sammenhenger (Dalen, 2004b).

Et utsagn kan noen ganger tolkes på flere måter (Kvale, 2001). Dette ville utgjøre et problem i forhold til intervju, som vitenskapelig metode, dersom man var ute etter å finne en objektiv sannhet. Innenfor en fenomenografisk forståelse av virkeligheten (Kroksmark, 1987), ser man derimot for seg at det finnes et mangfold av tolkninger, på samme måte som det kan stilles mange ulike spørsmål til en tekst. Ved å belyse spekteret av ulike innfallsvinkler, kan man få et mer helhetlig bilde av situasjonen og dens kompleksitet. Tolkningen av dataene i denne undersøkelsen, er inspirert av en slik forståelse.

Proessen vil kunne påvirkes av forskeren. Kvale peker på at hvilke antakelser forskeren gjør seg, hvilken kontekst situasjonen har og formålet med undersøkelsen, er med på å forme hva som oppleves som viktig i teksten.

Formålet med tolkningen kan både være å uttrykke de *manifeste* budskap som er åpenbare i informantenes utsagn, og å rette fokus mot mer *latente* budskap, som kan ligge bak utsagnene og ikke kommer frem direkte i uttalelsene. I denne studien legger jeg vekt på å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene ved å tolke informantenes utsagn i en sammenheng og se på intensjonene, som kan ligge bak, i forhold til samfunnets rammer og teoretiske perspektiver.

I analysedelen ble de empiriske mønstrene beskrevet. I denne delen skal jeg tolke og vurdere disse mønstrene, i forhold til en kritisk forståelse, ut fra egne erfaringer og den rammen lederne og pedagogene i norsk skole er satt til å jobbe innenfor. Dette settes så inn i en større kontekst ved å drøfte mønstrene opp mot teori og empiri, beskrevet i del 2. På denne måten kan den empiriske analysen i denne undersøkelsen bidra til å presisere eller nyansere det teoretiske grunnlaget. Det å sammenligne mønstrene med relevante teorier, kan også gi et grunnlag for å vurdere i hvilken grad resultatene fra denne studien, kan generaliseres til andre sammenhenger (Grønmo, 2004).

For å skape en oversikt over materialet og de aktuelle sammenhenger, har jeg valgt å ta utgangspunkt i Kvale & Brinkmann (2009) sine tre ulike tolkningskontekster med selvforståelse, kritisk forståelse og teoretisk forståelse. Selvforståelse er informantenes utsagn, slik de selv sa dem under intervjuet. Med kritisk forståelse mener jeg forskerens tolkning av det som ble sagt, sett i forhold til de rammer som gjelder i den situasjonen informanten er. Teoretisk forståelse oppnås ved å sette informasjonen opp mot kjent kunnskap i form av teorier.

For å gjøre et stort og uoversiktlig materiale mer oversiktlig, i forhold til studiens formål, har jeg valgt å ta for meg ett og ett av forskningsspørsmålene og tolke informasjonen som er kommet frem i undersøkelsen, i forhold til hvert av disse.

5.2 Forskningsspørsmål 1

Hva kjennetegner ledernes og pedagogenes holdninger i dette arbeidet?

Det første forskningsspørsmålet mitt handler om ledernes og pedagogenes holdninger til hva som trengs for å skape og opprettholde et inkluderende fellesskap, der alle elevene kan bidra og oppleve anerkjennelse for det de gjør.

Både ledelse og pedagoger er forpliktet til å være opptatt av at elevene skal inkluderes⁴³.

Dette kan innebære en viss risiko for at informantene svarer «politisk korrekt», og at deres egentlige holdninger ikke kommer frem. Mitt inntrykk i intervjusituasjonen, var imidlertid at

⁴³ Salamancaerklæringen, UNESCO 1994; St.meld. 30, 2003 – 2004; Kunnskapsløftet, 2006

både lederne og pedagogene var så ærlige de kunne om dette. Intervjuene med foreldre og elever bekrefter dette inntrykket.

5.2.1 Skolens prioritering

Ut fra informasjonen som er tilgjengelig, tolker jeg det som om alle skolene i undersøkelsen, nå gjennomsyres av de politiske vedtektene på et holdningsnivå. Hvordan skolene løser dette i praksis, og hvilke holdninger de har til de mulighetene som finnes, kan tyde på at skolene likevel har ulike innfallsvinkler til hva dette innebærer. Dette kommer til syne ved stor forskjell i prioritering.

Én skole var opptatt av å se sin egen begrensning og kunne vise til få tiltak for å inkludere eleven. En annen skole var idealistisk innstilt i forhold til å få det til og gjorde mye ekstra på flere nivåer i systemet rundt eleven, i tillegg til å jobbe direkte med eleven selv.

Kontaktlærere kan oppleve stor forpliktelse til at flest mulig elever skal nå alle målene i læreplanen. Læring og videreformidling av kunnskap er, og har alltid vært, skolens hovedbedrift og har stort fokus. Kunnskapsløftet (2006) gir klare signaler til skolene om at kunnskap skal prioriteres høyt, og det er utviklet normer for omtrent hvor langt elevene forventes å nå, i forhold til alder. I et system med så sterke tradisjoner for å løfte elevenes kunnskapsnivå til forhåndsbestemte høyder, hvor evalueringen av om dette er oppnådd, anses som viktig, kan det være utfordrende å tilpasse systemet til eleven. Det å fremme et prestasjonsorientert miljø vil, ifølge Skaalvik (2004), kunne virke negativt inn på elevenes motivasjon og selvoppfatning.

Systemet i skolen står sterkt og har lange tradisjoner. Bronfenbrenners økologiske modell viser at det finnes ulike nivåer i systemet rundt eleven som kan påvirke situasjonen. Det samme gjelder relasjonene mellom de ulike nivåene (Bronfenbrenner, 1979). Hvorvidt det oppleves som mulig å gjøre tilpasninger og ekstra tiltak, kan da påvirkes av både forutsetningene til eleven og lærerens innstilling til om dette er mulig. Elever og skoler er ulike og lar seg vanskelig sammenligne. Elevene i den aktuelle undersøkelsen, er i forskjellige aldersgrupper og har ulike typer utfordringer de strever med. De faglige og mentale forutsetningene er heller ikke like. Datamaterialet må ses i sammenheng med den situasjonen som gjelder for eleven på den enkelte skole. Resultatene er ikke direkte sammenlignbare.

Samtidig ser jeg et mønster i forhold til at idealisme og kreativitet kan fremme gode løsninger for inkludering, som gjør at eleven får vist andre ressurser ved seg selv.

Det å oppleve tilhørighet til fellesskapet, er ifølge Antonovsky (2000), en viktig del av det å oppleve sammenheng og mening i tilværelsen. Ledelsen, ved den ene skolen, som implementerer spesialundervisningen på trinnet og har bevisste og tydelige holdninger om at elevene først og fremst skal få sin undervisning i klasserommet, synes å ha lagt til rette for en skolekultur som gjennomsyres av denne holdningen.

Dersom skolens ledelse prioriterer flertallet fremfor enkelttilfellet, kan det være vanskeligere å nå gjennom med spesielle tiltak for spesialelever. Spesialpedagoger er ofte i fåtall på en skole og kan derfor ha lite makt i det store fellesskapet dersom dette ikke er i fokus fra ledelsens side. På den ene skolen hadde de f.eks. snakket i årevis om å opprette et samarbeidende tiltak mellom spesialpedagogene, med mer praktiske oppgaver i skolehverdagen for elever som trenger et alternativ. Foreløpig har ikke dette munnet ut i noe tiltak. I slike tilfeller kan det dannes en skolekultur hvor alt som har med det spesielle å gjøre, overlates til spesialpedagogen og hvor kontaktlæreren tar seg av det som ikke krever spesielle tiltak.

Dersom forholdene ikke ligger godt til rette for at spesialundervisningen implementeres i klassefellesskapet, viser datamaterialet at én svært idealistisk person som er villig til å yte mye frivillig innsats, kan kompensere for manglende rammer og ressurser. Dette krever ekstra innsats ut over det som kan forventes i en pedagogisk stilling, og kan derfor ikke regnes som en holdbar løsning som kan overføres til andre. Flaks eller uflaks i forhold til hvem man får som lærer, ville i så fall avgjøre om eleven får et godt tilbud eller ikke. Holdning og innstilling synes således å være av stor betydning for tilbudet som gis.

Foreldrene opplever at skolene har en positiv innstilling og gjør det de kan for elevene, ut fra de rammene de har. Dette tyder på at foreldrene opplever elevene sine behov godt ivaretatt. Skolene er gjerne opptatt av at foreldre skal oppleve en trygghet i forhold til skolesituasjonen og vektlegger elevens ressurser og fremgang i utviklingssamtaler og evalueringsmøter. Slike møter har et begrenset omfang, og spørsmålet er om skolen klarer å formidle et godt helhetsbilde av situasjonen overfor foreldrene, eller om møtene kun konsentrerer seg rundt om de oppsatte målene er nådd. Dette vil trolig variere fra skole til skole og med hvilke personer som er involvert i møtene, men dersom foreldrene skal kunne foreta en reell vurdering av

tilbudet barnet deres får, mener jeg det er viktig at de kan gjøre dette ut fra et helhetlig grunnlag.

5.2.2 Skolens tilpasning

Siden holdninger og innstilling ser ut til å kunne påvirke tilbudet, kan det være av interesse å se nærmere på hvilke forhold som kan ha innflytelse på dette. I undersøkelsen kommer det frem opplysninger som tyder på at opplevelse av ressursmangel, uklare rammeforhold, manglende organisering og faktorer ved ansvarsfordeling, kan føre til at engasjementet for å få det til, reduseres. På den ene skolen der dette er fastlagt og spesialkompetansen sterkt implementert, både i ledelsen og på trinnene, opplever pedagogene å få det til, og engasjementet øker.

Uklare rammeforhold og manglende organisering fra ledelsens side, kan påvirke motivasjonen til pedagogene i negativ retning. Kombinasjonen høy innsats og det å mislykkes, oppleves verre enn om man ikke prøver så hardt (Covington, 1984). Samtidig kan egen opplevelse av manglende ferdigheter, føre til at man velger å vise liten innsats fremfor å oppleve ydmykelsen ved ikke å mestre.

Pedagogene og lederne gir uttrykk for at de ønsker å tilpasse, for at eleven skal ha det bra og utvikle god selvfølelse, men det varierer om de synes å få til dette i praksis. Kanskje skyldes det manglende kompetanse og veiledning. Ser man eleven og hans vanske isolert sett, kan det være vanskelig å se hvordan tilpasning skal være mulig. Bevissthet rundt påvirkningsmulighetene i de ulike delene av systemet rundt eleven, kan gjøre det lettere å vite hvor tiltakene bør settes inn (Bronfenbrenner, 1979). Eleven kan kanskje ikke tilpasse seg systemet, men systemet må tilpasses eleven.

5.2.3 Elevens tilhørighet i et fellesskap

Faglig tilpasning foregår fremdeles en-til-en på grupperom på noen av skolene, men samtlige informanter hadde fokus på at det var viktig å være en del av klassen. Det var bare ikke alle som hadde troen på at dette var mulig. Ulike forventninger til elevens mestring, kan påvirke læringssituasjonen (Bowlby, 2001; Stern, 2006). Dersom læreren har troen på at eleven skal klare det, så øker sannsynligheten for at han klarer det. Ved den ene skolen hadde det vært et

overføringsmøte mellom barnehagen og skolen da eleven skulle begynne på 1. trinn.

Pedagogen fra barnehagen hadde gitt informasjon om at eleven ikke var klar for leseinnlæring. Spesialpedagogen hadde troen på at det var mulig og prøvde det allikevel, med det resultat at eleven lærte å lese.

Segregeringstankegangen er sterkt implementert på den ene skolen. Det har vært svingninger i skolehistorien som gjør at prioriteringene skifter. Det tar tid å endre holdninger. Kontaktlærer ved denne skolen, bruker begrepet integrering når jeg spør om inkludering. Fokus er på det som er annerledes og spesielt samt nivåforskjellen, i forhold til medelevene. Både ledelsen og pedagogene opplever inkluderingsarbeidet som vanskelig. Eleven er med i timer han mestrer og viser trivsel på de andres premisser. Ellers tas han oftest ut for en-til-en-undervisning eller arbeid i liten gruppe. Pedagogene er opptatte av at om han lærer mest mulig, vil han ha bedre forutsetninger for å kunne delta i fellesskapet.

Spesialpedagogen har ansvaret for elevens planer og tilpasning. Dette kan fremmedgjøre eleven for kontaktlæreren, som da lettere kan distansere seg fra ansvaret og fokusere på «sine» elever. Foreldrene er bekymret for det sosiale og opplever at han leker på siden av de andre. Han har ikke venner, men blir regnet med på felles arrangementer. Det jobbes ikke spesifikt med klassemiljø eller holdninger blant de andre elevene. Dette synes å overlates til elevene selv. Holdningen er at man ikke skal belaste de andre elevene, fremfor å fokusere på hvilke ressurser eleven kan bidra med til fellesskapet.

Kanskje er det slik at forutsetningene eleven har, betyr noe i denne sammenhengen, men som Nordahl m.fl. (2005) peker på, så er det jo nettopp dette som er pedagogenes utfordring – å finne noe som eleven kan verdsettes for. Klarer ikke skolen å ivareta dette behovet, er det sannsynlig at eleven vil mislykkes i forhold til å oppleve mestring og anerkjennelse for bidrag til fellesskapet. Dette kan få svært uheldige konsekvenser for elevens opplevelse av egenverd og forventning om mestring, som igjen kan svekke elevens motstandskraft og evne til å mestre livet sitt senere (Ames, 1978; Sommerschild, 2003). Det kan også ha innvirkning på elevens opplevelse av sammenheng i tilværelsen (Antonovsky, 2000).

På de to andre skolene er man svært opptatt av at undervisningen skal foregå i klasserommet i fellesskap med de andre elevene. I begge disse tilfellene, tilrettelegges systemet i forhold til eleven. På den ene skolen, ved hjelp av spesielle ressurser på trinnet og implementerte holdninger til dette, styrt fra ledelsen. I det andre tilfellet var personalet spesielt håndplukket i forhold til sine positive holdninger og innstilling overfor elevene. Begge disse skolene er

opptatte av at elevene skal kunne vise frem alternative ressurser for de andre, slik at de kan oppleve å bidra til fellesskapet og høste anerkjennelse.

Flere forskere bekrefter at det å finne styrker hos eleven, som kan utvikles og brukes som grunnlag for selvhverdelse, kan ta vare på selvet i relasjonen (Mead, 1934; Løvlie, 1982 og Schibbye, 2009). Sommerschildts (2003) modell om mestringens vilkår viser at opplevelse av tilhørighet og det å være til nytte for andre, er grunnleggende vilkår for å oppleve seg som verdifull. Tilknytning til andre mennesker og å være en del av et nettverk, kan gi eleven en opplevelse av sammenheng i tilværelsen og gi bekræftelse på at man er verdifull for andre (Antonovsky, 2000; Lande & Lande, 2000).

5.2.4 Rom for anerkjennelse

Samtlige ledere og pedagoger i studien gir uttrykk for at elevene har behov for anerkjennelse, og at de synes det er viktig. Holdningene er positive, men det varierer hvorvidt man ser hvordan dette er mulig å få til i praksis. Individuelle relasjonserfaringer gir elevene kunnskap om kvaliteten på selvverdet (Stern, 2006; Bowlby, 2001), noe som påvirker hvordan vi går inn i samspill i senere relasjoner (Møller, 2005). Anerkjennelse er nødvendig for å utvikle trygg tilknytning og få bekræftelse på hvem man er (Schibbye, 2009). Opplevelse av mestring er viktig for selvbildet (Covington, 1984; Skaalvik & Skaalvik, 2005b). Anerkjennelse kan gi elevene den tilbakemeldingen de trenger, for å bygge og opprettholde følelsen av verdi. Hovedkilden til selvverd ligger i å lykkes på områder som verdsettes av andre (Covington & Beery, 1976). Covington (1984) peker på at målet er å oppnå at andre opplever, at man mestrer noe og ikke mangler ferdigheter.

God forberedelse, det å være i forkant, fremheve egenskaper og ressurser hos individet og jobbe med klasse miljøet hele veien, synes å kunne forebygge problemer og fremme inkludering. Ved å bygge på det som er bra hos elevene, både en-til-en og felles og finne et fellesskap og en arena der eleven kan vise det frem og få anerkjennelse, kan eleven selv og medelevene få et positivt inntrykk og se ressursene og mulighetene for elevens deltakelse i fellesskapet. Dette krever mye av innstillingen til ledelsen og pedagogene i forhold til villighet til å finne alternative løsninger som gjør dette mulig.

5.3 Forskningsspørsmål 2

Hvordan går de frem for å finne kreative løsninger?

Med det andre forskningsspørsmålet søker jeg svar på hvordan skolene går frem for å finne kreative løsninger som gjør at eleven kan bidra og oppleve anerkjennelse i sitt fellesskap.

Det viser seg at skolene har litt ulike innfallsvinkler til hvordan de går frem for å prøve å finne gode løsninger. Dette ser ut til å ha sammenheng med de holdninger og elevsyn som informantene har, og at arbeidet med å finne løsninger, kan foregå på flere nivåer i systemet (Bronfenbrenner, 1979). På eksonivå finnes kommunens og ledelsen ved den enkelte skole, sine planer og strategier for den pedagogiske virksomheten. Mesonivå tar for seg relasjonen og samarbeidet som er mellom de ulike personene som er involverte, i arbeidet med eleven. Dette kan f.eks. være samarbeid internt på skolen eller mellom skolen og hjemmet. Nivået der eleven befinner seg sammen med lærer, assistent, spesialpedagog, venner eller klassekamerater, benevnes som mikronivå.

5.3.1 Planer og strategier i forhold til holdninger og kompetanse hos personalet

Kommunen og ledelsen på skolen kan være med på å styre prosesser for å finne kreative løsninger, på eksonivå, ved å utarbeide planer og strategier for hvordan det er mulig å fremme et miljø og en kultur blant pedagogene og elevene, som kan inkludere elevgruppen denne oppgaven handler om.

På mesonivå sees store forskjeller i forhold til ledelsens rolle, når det gjelder å kunne påvirke hvilke holdninger og elevsyn som skal gjelde på deres skole. Holdninger og valg av praktiske løsninger kan også være et utslag av at elevene har forskjellige forutsetninger i seg selv, og at det kan være større utfordringer knyttet til å inkludere enkelte elever, enn andre. Hvilke forutsetninger det pedagogiske personalet har i forhold til spesialpedagogisk kompetanse samt evne og villighet til å strekke seg litt ekstra for å tenke kreativt, kan også påvirke hvilke løsninger de klarer å se for seg på mikronivå.

Ved en av skolene har ledelsen lagt rutiner for faste samlinger med erfaringsutveksling og deling av idéer blant pedagogene. Erfaringsutvekslingen bidrar til at alle lærerne kjenner elevene og deres utfordringer. Ved et eventuelt lærerbytte, kan det være en fordel at den som skal overta, har hatt muligheten til å følge utviklingen og tiltakene som settes i verk.

Samlingene kan også være til god hjelp i forhold til hvordan pedagogene som ikke har det daglige ansvaret, møter eleven i ulike situasjoner som friminutt, fellessamlinger eller eventuelle konfliktsituasjoner med andre elever.

Kommunen har utarbeidet en læreplan for godt læringsmiljø som det brukes mye tid på i lærernes fellestid. Da fokuseres det på bl.a. klasseledelse, konflikthåndtering og klassemøter. Ved å implementere viktigheten av et godt læringsmiljø på denne måten, oppnår de både at lærerne har fokus på miljøet blant elevene, og at de får opplæring i hvordan man kan jobbe for å forbedre miljøet i praksis. Klare, tydelige holdninger fra ledelsens side om at dette er viktig, og ledelsens bevisste og systematisk holdningsarbeid blant lærerne, i forhold til at elevene skal oppleve tilhørighet i klassemiljøet og mestring, kan gi gode forutsetninger for at dette blir implementert i det praktiske arbeidet i klasserommet.

5.3.2 Patogen tilnærming

På den ene skolen er informantene i hovedsak opptatt av mengden ressurser som stilles til disposisjon for eleven, slik at han kan få mest mulig tid en – til – en, sammen med spesialpedagogen. På denne måten ønsker de å gi eleven mest mulig intensiv undervisning, slik at han skal lære mest mulig og dermed lettere kunne delta i fellesskapet i klassen. Holdningene bærer preg av en patogen tilnærming til elevens utfordringer, hvor fokus er å forbedre det som eleven strever med (Antonovsky, 2000). Både ledelsen og pedagogene mener at gapet mellom denne eleven og de andre elevene er så stort, at han aldri vil kunne ta dem igjen. Samtidig er det det å tette dette gapet, de ser som løsningen for at eleven skal kunne delta i fellesskapet. Foreløpig mener ledelsen og pedagogene at dette er uoppnåelig, og det synes som om de jobber mot et mål som de på forhånd vet at de er dømt til å tape. Måten skolen tilpasser seg eleven på, er ved å ha en fleksibel timeplanlegging og ved å prøve gruppeløsninger på tvers av trinn med yngre elever. Tilhørigheten eleven har til klassen, er at han har sin faste plass der, med eget utstyr, slik at han kan jobbe med sine ting når han er der. Foreløpig synes eleven tilfreds med dette og er seg lite bevisst sine utfordringer, men det kan stilles spørsmål om hvilken effekt en slik tilnærming til løsning, vil ha på sikt.

5.3.3 Salutogen tilnærming

Ved en av de andre skolene har kontaktlæreren sterke holdninger om at det er pedagogens oppgave å finne de iboende ressursene hos eleven og vise det frem til fellesskapet.

Utgangspunktet er en salutogen tilnærming til eleven og hans utfordringer, ved å fokusere på elevens styrker og videreutvikle disse (Antonovsky, 2000). Samtidig plasseres ansvaret i mikrosystemet (Bronfenbrenner, 1979). Det kontaktlæreren fremhever, er at informasjon om hvordan man kan finne disse ressursene, har manglet både i lærerutdannelsen og på studiet i spesialpedagogikk. For å få til en løsning, måtte hun bruke mye tid og ressurser på å finne ut hvordan dette kunne gjøres, selv. Metoden som ble valgt, var å bruke mye tid på å bli kjent med eleven og bygge en god relasjon til ham, slik at hun kjente både ham og ressursene hans godt før skolestart.

I dette tilfellet var det kontaktlærer som styrte hele denne prosessen. Hun hadde mulighet til å håndplukke personale med ønskede holdninger og bygget, på en systematisk måte, opp klassemiljøet rundt de ressursene eleven disponerte, ved å lære elevene å gi hverandre positive meldinger og bli godt kjent med hverandre. Læreren har i dette tilfellet vist et unikt engasjement for å få til å inkludere eleven og gått langt ut over det som forventes i en lærerstilling, for å lykkes i sitt inkluderingsarbeid. Dette synes å ha gitt svært gode resultater. Problemet er at dette ikke uten videre er overførbart til andre elevers situasjon, da det ikke er mulig å stille krav om at en pedagog skal yte så mye innsats på frivillig basis. Innsatsen må forventes å stå i forhold til stillingsstørrelse og lønn, for at løsningen skal kunne forventes å være til inspirasjon for andre i særlig grad.

5.4 Forskningsspørsmål 3

I hvilken grad opplever skolen, hjemmet og eleven selv at tilretteleggingen bidrar til at eleven opplever anerkjennelse og følelsen av å kunne bidra til et fellesskap?

Med dette forskningsspørsmålet ønsker jeg å sammenligne uttalelsene fra skolen, med hjemmet og eleven selv, for å se om det er samsvar mellom oppfatningene.

Lederne og pedagogene på alle tre skolene viste i undersøkelsen stor grad av samsvar i holdninger. De så situasjonen ganske likt og var stort sett enige om hvilke forutsetninger som lå til grunn hos eleven, mulige framtidsutsikter og hvilke muligheter skolen har for

tilrettelegging. Dette kan tyde på at ledelsen og pedagogene ved skolen har et tett samarbeid om situasjonen rundt disse elevene.

Ved samtlige av skolene uttrykte pedagogene at de var opptatte av at elevene skulle få vist frem hvem de er og hva de klarer, slik at de kunne oppnå anerkjennelse fra de andre. Det som var ulikt, var hvorvidt de anså dette som mulig. Materialet viser at det på den ene skolen var noe ulike holdninger til hvorvidt eleven ville ha mulighet til å kunne oppnå anerkjennelse i klassen. Kontaktlæreren uttalte at gapet mellom eleven og de andre var for stort, til at han kunne bidra med noe han kunne høste anerkjennelse for. Jeg tolker dette som at informant og forsker i dette tilfellet hadde ulik forståelse av hva som menes med å bidra. Underveis i intervjuene kom det frem flere eksempler på situasjoner der det ble lagt til rette for at eleven kunne vise frem hva han fikk til, med påfølgende anerkjennelse fra de andre elevene i klassen. Uttalelser fra spesialpedagogen og moren bekrefter at eleven opplever å få anerkjennelse for sine bidrag i klassen. Spesialpedagogen var også av den oppfatning at eleven selv ikke følte at han ikke bidro med noe.

Ved begge de andre skolene ble det også nevnt flere eksempler på at elevene opplevde anerkjennelse og følelsen av å kunne bidra til fellesskapet. Dette ble bekreftet av mor og elev i det ene tilfellet og elev i det andre tilfellet.

Begge disse elevene ga uttrykk for at følelsen av anerkjennelse har betydd veldig mye for dem. Den ene eleven fortalte blant annet at klassen hadde vært fantastisk og verdsatt ham for den han var. Han fikk være med på alt det de andre gjorde, og tilpasninger som ble gjort, ble kamouflert på en enkel måte, slik at det ikke var så lett synlig for eleven selv eller de andre.

5.5 Forskningsspørsmål 4

Hvilke faktorer har bidratt til å lykkes i dette arbeidet?

Det siste forskningsspørsmålet søker å avdekke hvilke faktorer som ligger til grunn for å lykkes med å skape et fellesskap, der alle elevene opplever anerkjennelse og følelsen av å kunne bidra til fellesskapet. Disse faktorene er de rent praktiske tiltakene som kan være til nytte for andre pedagoger og ledere. Min erfaring er at lærere er svært opptatte av hvilken praktisk nytte forskningen har. De ønsker konkrete tiltak som de kan ta med seg ut i egen

praksis. Dette forskningsspørsmålet forsøker å belyse de praktiske tiltakene, som kom frem i undersøkelsen.

Det første forskningsspørsmålet tok for seg hvilke holdninger ledelse og pedagoger har, til det å legge til rette for at elevene skulle få oppleve anerkjennelse og følelsen av å bidra til fellesskapet, mens jeg i det andre forskningsspørsmålet så nærmere på hvordan skolene gikk frem for å finne løsninger, som fremmet slik tilrettelegging. Med det tredje forskningsspørsmålet, undersøkte jeg hvorvidt det var samsvar mellom de ulike informantenes uttalelser på samme skole, i forhold til i hvilken grad de mente å ha oppnådd å inkludere eleven. Disse spørsmålene avdekket kunnskap i forhold til det ene formålet med oppgaven, som var å finne informasjon om hvordan skoleledere og pedagoger kan legge til rette for at elever, som mottar spesialundervisning, kan oppleve anerkjennelse og følelsen av å kunne bidra verdifullt til et fellesskap. Det fjerde forskningsspørsmålet er knyttet til det andre formålet i denne studien, som dreier seg om å finne ut hvilke suksessfaktorer som ligger til grunn, for å lykkes med dette arbeidet. Faktorene blir å regne som en oppsummering av de tiltakene som kommer frem i undersøkelsen, som informantene mener har bidratt til at de opplever å ha lykkes med inkluderingsarbeidet på skolen.

Både blant informantene og i skolen ellers finnes elever som har helt forskjellige utfordringer. Dette gjør at den enkelte faktor som nevnes i undersøkelsen ikke nødvendigvis kan være aktuell for andre elever som strever.

Jeg har valgt å se nærmere på faktorer innenfor ulike nivåer i Bronfenbrenners modell (Bronfenbrenner, 1979). I denne sammenhengen har jeg valgt å utelate faktorer på makronivå. Dette betyr ikke at faktorene på dette nivået er uten innflytelse. De offisielle styringsdokumentene med lover og regler utgjør selve grunnstammen i utformingen av den praktiske hverdagen elevene møter i skolen. Siden denne undersøkelsen dreier seg om hvordan ledere og pedagoger kan tilrettelegge for elever i skolen, har jeg imidlertid valgt å fokusere på nivåene der disse har sine roller, og kan utøve innflytelse på elevens hverdag.

5.5.1 Suksessfaktorer på eksonivå

Faktorer på eksonivå er av mer generell art. Det vil si at disse faktorene kan være allment gyldige i flere sammenhenger og ikke er utarbeidet med tanke på ett individ. På dette nivået finnes de planer og strategier som er utarbeidet av kommunen eller ledelsen ved den enkelte

skole. Holdningsarbeid, skolekultur, ressurstildeling, prioritering av enkeltelever og implementering av spesialpedagogisk kompetanse er eksempler på faktorer på dette nivået som kan gjøre en forskjell i forhold til hvilke muligheter som finnes, for å skape gode løsninger for enkeltindividet.

5.5.2 Holdninger hos personalet

I undersøkelsen kom det frem at den ene skolen jobbet aktivt med holdninger blant pedagogene om hvordan spesialundervisningen skulle implementeres i klasserommene. Ledelsen hadde lagt tydelige føringer, og arrangerte jevnlige møter hvor erfaringer kunne utveksles mellom pedagogene. Informantene ga inntrykk av å være svært samstemte i sine syn på at tilhørighet i klassen og opplevelse av anerkjennelse, var viktig. Her kan det være en sammenheng. Når ledelsen går foran som rollemodell og er tydelig på hvilke holdninger som forventes av personalet på skolen, kan det være lettere å samles om en helhetlig forståelse og felles holdning til hva inkludering innebærer.

Ledelsen la også til rette for at elever kunne oppleve mestring på andre arenaer enn i klasserommet. Blant annet nevnte inspektøren at de hadde jevnlige elevsamlinger der elever fikk opptre og vise frem andre sider av seg selv enn de rent faglige.

På disse samlingene hadde de spesielt fokus på elever som ikke gjorde det så godt faglig. Én av elevene som strevde faglig, fungerte svært godt i rollen som elevrådsleder. Andre elever kunne opptre med f.eks. sang og dans. Dette er tiltak som kan komplettere vanlig undervisning og gi elevgruppen denne studien fokuserer på, følelsen av å bidra til fellesskapet. På fellessamlingene får elevene vist seg frem for hele skolen og det legges et grunnlag for de andre, til å applaudere og skryte av eleven i etterkant. Min erfaring er at det ikke er så store fremvisninger som skal til, for at en slik prosess kommer i gang. Bare det å stå foran en stor gruppe og få si noe eller lese et lite dikt, kan være medvirkende til at eleven opplever å få bidra. Slike fellessamlinger kan også brukes til å vise frem arbeid elevene har utført. Dette kan godt være alternative arbeider som ikke følger den vanlige læreplanen, men som kan være verdt å vise frem allikevel, eller f.eks. noe eleven har laget i praktisk-estetiske fag. Her er det kun kreativiteten som setter grenser.

Ved en annen skole arrangerte ledelsen et miljøverksted for elever som, av ulike grunner, kunne trenge et alternativ til å sitte i klasserommet. På miljøverkstedet kunne de sitte og jobbe

under tilsyn av en assistent eller spesialpedagog, og fikk jobbe i grupper på tvers av trinnene. Da kom det frem egenskaper som pedagogene ikke hadde sett at elevene hadde. F.eks. viste flere av elevene som strevde sosialt, spesielt stor omsorg overfor yngre elever og hjalp dem aktivt. På denne måten fikk de både sosial trening og fikk fremhevet sider ved seg selv som ikke så lett kom til syne ellers. En voksen som er til stede, har da all anledning til å rose eleven for sin innsats og spre informasjon til de andre pedagogene og barna om at eleven er en god hjelper i timene på miljøverkstedet. På denne måten kan eleven oppleve å bli verdsatt for den innsatsen han gjør for fellesskapet på den lille gruppa på miljøverkstedet.

Holdningsarbeidet på en skole dreier seg, etter min mening, om nettopp det å ha en positiv innstilling til prosjekter som beskrevet over, og å være bevisst på å bruke positive tilbakemeldinger for å styrke elevenes følelse av egenverd.

5.5.3 Nødvendig kompetanse

Et annet område jeg vil fremheve på eksonivå, er den kompetansen som stilles til rådighet for å fremme inkludering og likeverd for den enkelte elev. Den ene kontaktlæreren i undersøkelsen opplevde et behov for kompetanse som ikke var dekket opp hverken på allmennlærerutdanningen eller på studium i spesialpedagogikk. Hun opplevde at denne kompetansen var nødvendig for at eleven skulle få et godt tilbud. Derfor gikk hun ivrig inn for å finne ut hvordan dette skulle gjøres på egen hånd. Dette blir en veldig tilfeldig løsning i lengden. Hvis hver enkelt pedagog skal finne opp passende løsninger, uten at dette styres i særlig grad, kan utfallet bli svært forskjellig. Derfor mener jeg det er viktig å løfte ansvaret for dette opp på eksonivå.

Den ene skolen i undersøkelsen, tilhørte en kommune som hadde utviklet en lokal læreplan for godt klassemiljø. Dette hadde stort fokus på skolen og ble jobbet aktivt med i personalgruppen. Ved å fokusere på læreplanene og jobbe systematisk for at lærerne skal ta dem i bruk, er det mulig å øke bevissthetsnivået og kompetansen om arbeid med klassemiljø blant pedagogene.

På den samme skolen hadde ledelsen valgt å implementere spesialundervisningen på trinnene, med tydelige rammer om at spesialundervisning først og fremst foregår i et fellesskap i klasserommet. På denne måten ble kompetansen samlet i det fellesskapet eleven tilhører, og det ble mer naturlig for kontaktlærer og spesialpedagog å jobbe tettere. Spesialpedagogen blir

på denne måten bedre kjent med miljøet eleven tilhører, enn om eleven tas ut av klassen. Samtidig gjør elevens tilstedeværelse at kontaktlærer må forholde seg til at han er der, og det blir ikke like lett å flytte ansvaret over på spesialpedagogen. En slik løsning krever et tettere samarbeid mellom pedagogene.

Kompetanse kan også spres til skolene via eksterne instanser som pedagogisk psykologisk tjeneste og barne- og ungdomspsykiatriske tjenester. Den pedagogiske allmennutdanningen kan ikke dekke alle de ulike vansker og behov hos elevene som en pedagog kan møte i sin praksis. Derfor kan det være nyttig å trekke inn spesialisttjenester, når skolens egen kompetanse ikke strekker til. Ved den ene skolen opplevde de å ha så høy kompetanse, at de noen ganger valgte bort eksterne instanser, eller valgte å benytte dem som sparringspartnere, fremfor som veiledere. Dette handler, etter mitt syn, om å være seg bevisst hva man kan og hva men trenger å vite mer om, for å løse en praktisk situasjon. Ved å være bevisst på dette, kan det være lettere å hente inn rett kompetanse, for å nå sine mål.

5.5.4 Ressursfordeling

En ytterligere faktor som nevnes under intervjuene, er ressursfordelingen. Holdningene blant lederne er at spesialundervisningen er ressurskrevende men nødvendig. To av skolene tilgodeså elevene med ressurser ut over det som ble anbefalt i sakkyndig vurdering. Dette ble ansett som en nyttig investering. Hvordan ressursene ble utnyttet, var imidlertid svært forskjellig. På den ene skolen ble trinnet styrket med ekstra ressurser, både i form av ekstra lærere og spesialtimer. Ressursene ble brukt til å jobbe med klassemiljøet, i tillegg til å følge opp eleven tett i klasserommet. Ved en annen skole valgte de å bruke de ekstra ressursene til å gi eleven flere timer med spesialundervisning utenfor klassen. Begge skolene opplevde egen metode som meningsfull bruk av ressursene.

Siden elevene i undersøkelsen hadde svært forskjellig utgangspunkt, bør man være forsiktig med å konkludere med at den ene av løsningene er bedre enn den andre. Det viktigste som kan trekkes ut av dette, mener jeg, er at det å ha tilstrekkelig med ressurser, kan være til god hjelp for å finne en løsning som passer den enkelte elev. Ved at pedagogene gis frihet til å forvalte de tilgjengelige ressursene på trinnet, kan tilpasningen justeres etter behov. Det er pedagogene som tilbringer mest tid sammen med elevene og derfor sannsynligvis kjenner dem best. De har muligheten til å fange opp endringer raskt og justere tilbudet deretter.

5.5.5 Suksessfaktorer på mesonivå

På mesonivå tar jeg for meg informasjon som kom frem i samtalene om samarbeid og relasjoner mellom dem som omgås eleven, som kunne påvirke situasjonen. I miljøet kan dette dreie seg ulike personer. I forhold til skolen kan det f.eks. være klassekamerater, lærer, assistent, spesialpedagog, venner og foreldre. Disse forholder seg til eleven, men kan også ha en relasjon til eller et samarbeid med hverandre. Det er faktorer som kan påvirke slike relasjoner og samarbeid, jeg har valgt å se nærmere på her.

5.5.6 Systematisk arbeid med klassemiljøet

Den ene faktoren som kom frem, var det å jobbe systematisk med klassemiljøet. Her er det snakk om det praktiske arbeidet pedagogen gjennomfører, sammen med elevene sine. Dette kan være et utslag av kommunale planer og ledelsens føringer, eller på initiativ fra pedagogen selv. I dette tilfellet var utgangspunktet at pedagogen selv hadde gjennomgått en utviklingsprosess, og oppdaget hvilke krefter som lå i positiv tenkning. Dette ville hun videreformidle til elevene for å prøve å bygge opp et positivt klassemiljø. Ved hjelp av systematisk arbeid med daglige samlinger og øvelser gjennom 7 skoleår, forteller hun at miljøet ble svært inkluderende. Eleven hennes uttrykker at miljøet var fantastisk og støttende. Dette samsvarer godt med resultatene av Hawkins & Catalano (1992) sine undersøkelser som viste at tiltak og nødvendig opplæring for å fremme sosial tilknytning, kunne gjøre elevene i stand til å delta på en likeverdig måte, og dermed oppnå anerkjennelse i miljøet.

Det synes som om elevene etter hvert ble svært gode til å ta vare på hverandre, og at gleden ved å hjelpe hverandre, ble utviklet i tidlig alder. Det å jobbe aktivt med klassemiljøet, kan være et viktig bidrag til å gjøre klassen innstilt på at elever som strever, skal kunne inkluderes på en likeverdig måte (Arnesen m.fl. 2006; Hawkins & Catalano, 1992). Det å trene på konkrete handlingsmåter som å gi hverandre positive tilbakemeldinger, reflektere over positiv atferd og gå samtaleturer, kan øke bevissthetsnivået hos elevene, og gi dem noen redskaper til hvordan de kan hjelpe til i denne prosessen.

5.5.7 Samarbeid om et helhetlig tilbud

En annen faktor som nevnes i undersøkelsen, er ulike former for samarbeid mellom de voksne som barnet forholder seg til. Det er naturlig at det pedagogiske personalet samarbeider. Hvordan dette gjøres, kan derimot være ulikt. Dette kan bunne i hvilke holdninger som ligger til grunn, for det spesialpedagogiske arbeidet.

I det tilfellet hvor pedagogene benyttet seg av segregerende tiltak og hadde en patogen tilnærming til elevens vansker, virket samarbeidet oppsplittet. Med dette mener jeg at kontaktlæreren først og fremst forholdt seg til de andre barna og blandet seg lite opp i hva denne ene eleven bedrev, både i timer han var ute med spesialpedagog og når han var inne i hennes timer, med eller uten assistent. Hun overlot også all veiledning av assistenten til spesialpedagogen. Dette var et bevisst valg for å avgrense eget arbeid. Samtidig registrerte hun at timene i klassen med assistent ikke fungerte slik de, etter hennes mening, burde.

En slik ansvarsfraskrivelse kan være et naturlig utslag av at pedagoger opplever et stort arbeidspress og prestasjonsjag. Denne kontaktlæreren kommenterer at det er et press for å nå alle målene for de andre elevene, som hun føler ansvar i forhold til. Når denne ene eleven segregeres i så stor grad, kan det også være vanskelig å regne ham som en naturlig del av klassen.

Dette kan arte seg annerledes på skoler der spesialundervisningen er implementert i klasserommet. Gevinsten ved et tettere samarbeid mellom pedagogene og naturlig deltakelse i klassen, kan være et mer helhetlig tilbud til eleven. Klarer man også å innlemme assistenten i dette samarbeidet, vil dette kunne styrkes ytterligere. Skolehverdagen vil kunne preges av bedre sammenheng enn hvis dagen består av oppstykkede bruddstykker av ulike personers planlegging (Antonovsky, 2000). Eleven har da ett miljø å forholde seg til, hvor han opplever en naturlig tilhørighet, og det er pedagogene som må tilpasse opplæringstilbudet, slik at det passer for alle elevene.

En annen samarbeidsarena er mellom skolen og hjemmet til eleven. Noen elever har behov for svært tett oppfølging. For en av elevene i undersøkelsen, kommer det frem at det var av avgjørende betydning for elevens utvikling, at foreldrene og skolen samarbeidet svært tett over en periode. Ved å holde hverandre oppdatert, fikk både hjemmet og skolen full oversikt over elevens situasjon. Manipulering og løgn ble dermed avslørt umiddelbart. Å samarbeide svært tett kan være krevende, men samtidig gir det foreldrene og pedagogene en mye større

kontroll over situasjonen, slik at eleven ikke kan utnytte det at den ene parten ikke er informert, til sin egen fordel. Det gir også en mulighet til å samkjøre tiltak, for en helhetlig og intensiv oppfølging, når det er nødvendig.

5.5.8 Suksessfaktorer på mikronivå

Pedagogiske tiltak spesielt rettet mot individet, og tilpasning i forhold til det nivået eleven er på, faglig og sosialt, er faktorer på mikronivå. Elevens ressurser og personlige egenskaper er utgangspunktet for det arbeidet som kommer inn under dette nivået. Det er også her pedagogen kan lete og finne sterke sider som kan være basis for bidrag og anerkjennelse for utvikling av selvverd (Mead, 1934; Løvlie, 1982 og Schibbye, 2009). I og med at tiltak på dette nivået er individrettede og spesifikke i forhold til hver enkelt elev, kan det være vanskelig, uten videre, å overføre faktorene til andre elever. Likevel kan eksemplene kanskje tjene som inspirasjonskilde eller være et utgangspunkt som med justeringer, kan tilpasses andre elever i lignende eller andre situasjoner. Faktorene, som kom frem i undersøkelsen, er tett oppfølging, tett relasjon samt positiv forsterkning i form av genuin anerkjennelse for verdifulle bidrag, fremgang og positiv atferd.

Tett oppfølging av kontaktlærer og foreldre ble omtalt som en viktig faktor. Ved å være tett på, kan man oppdage endringer eller gripe inn ved uønsket atferd raskt og redusere sjansene for at situasjonen eskalerer eller øker i omfang. I tilfellet i undersøkelsen, var det, ifølge informantene, viktig å kunne konfrontere eleven med hans oppførsel og avdekke eller stoppe elevens manipulasjon av omgivelsene, ved å la slik oppførsel få konsekvenser eleven ikke likte. Ved å gjøre eleven bevisst på at atferden hans skilte seg ut fra de andres, og hvilke forventninger læreren og moren hadde til ham for at han skulle unngå konsekvens, endret han atferden sin til det, informantene regnet som et akseptabelt nivå.

Flere av informantene nevnte det å ha en tett relasjon til eleven, som en avgjørende faktor for å lykkes. Ved den ene skolen, opplevde jeg at kontaktlærer mente at det var den tiden hun hadde investert i relasjonsbygging med eleven, før han begynte på skolen, som gjorde at hun kjente ham godt nok til å vite hvordan systemet på skolen kunne tilpasses ham. Dette mente hun var utgangspunktet for at han kunne inkluderes som en naturlig del av fellesskapet og bidra i klassen på en positiv måte. Ved en annen skole ble en tett relasjon sett som nødvendig for å kunne følge opp eleven tett og konfrontere ham med oppførselen sin. Uten opplevelsen av en så tett relasjon med mennesker som ga uttrykk for at de virkelig brydde seg om ham og

ville hans beste, er det mulig at konfrontasjonssituasjonene kunne hatt en helt annen effekt enn ønskelig.

Opplevelsen av at andre mennesker kan være i samme situasjon som en selv og ha lignende eller verre situasjoner de må forhold seg til, ble også nevnt som en faktor som hadde vært med på å endre atferdsmønsteret til denne eleven i positiv retning. Det å føle seg alene om en situasjon, kan gjøre at man stiller seg selv på siden av fellesskapet og opplever å ikke høre til i gruppen.

En annen faktor som ble fremhevet av både ledere, pedagoger, foreldre og elever, er at eleven opplever at noen ser og anerkjenner fremgang, verdifulle bidrag og positiv atferd. Hva man skal vektlegge, vil variere fra elev til elev, men det å få vist frem sine sterke sider eller gode kvaliteter og få positive tilbakemeldinger på disse, oppleves av informantene som viktig. I noen av samtalene, kom det frem at det var av stor betydning at anerkjennelsen var ekte. Med ekte, opplevde jeg at informantene mente at anerkjennelsen ble utført på en måte som gjorde at eleven skjønnte at personen virkelig mente det han eller hun sa, og at det var relatert til noe eleven faktisk hadde utrettet.

En av elevene ga uttrykk for at elever burde få ros både når man får til noe og når det ikke går så bra. Dette tolker jeg som at han mener at når det ikke går så bra, kan det hjelpe med oppmuntring og positive kommentarer for å komme videre.

5.6 Oppsummering

Hvordan skoleledere og pedagoger legger til rette for at elever, som mottar spesialundervisning, kan oppleve anerkjennelse og følelsen av å kunne bidra verdifullt til et fellesskap, varierer. Mye av variasjonen ser ut til å kunne knyttes til holdninger og pedagogisk tilnærming til elevenes vansker, i tillegg til ledelsens organisering og bevissthet i forhold til prosesser, som kan påvirke dette arbeidet. Ulik grad av kunnskap og spesialpedagogisk kompetanse på den enkelte skole samt skolens prioriteringer ser ut til å være viktige bakenforliggende faktorer.

De ulike nivåene i Bronfenbrenners (1979) modell står i sammenheng med hverandre og påvirker vanskegraden pedagogene opplever med å gjennomføre spesialpedagogiske tiltak, som er basert på en salutogen tilnærming. Dersom f.eks. pedagogenes holdninger er at dette

ikke er mulig, kan det skape utfordringer for ledelsen å implementere spesialpedagogisk tenkning i personalet. Dersom ledelsen ikke har fokus på enkeltindividet, kan det tilsvarende kreve mye ekstra innsats for pedagogene å skape en situasjon rundt eleven, slik at han opplever å kunne bidra til fellesskapet på en likeverdig måte.

I undersøkelsen kommer det frem ulike suksessfaktorer for å lykkes med inkluderingsarbeidet på eksonivå, mesonivå og mikronivå (Bronfenbrenner, 1979). Disse handler om hvordan skolen prioriterer og tilpasser spesialundervisningen, i forhold til at eleven skal oppleve tilhørighet og rom for anerkjennelse i sin hverdag. Innenfor disse områdene opplever jeg store variasjoner mellom skolene, fra fokus på segregerende tiltak med spesialpedagog eller assistent, til full implementering av spesialundervisningen og nødvendig kompetanse på trinnet og i klasserommet. Det er stor enighet om at ressurser er en viktig faktor, men hvordan skolene velger å fordele ressursene, er svært forskjellig.

Informantene prioriterer samarbeid i ulik grad. Ved skolene som hadde spesialundervisningen og ressursene implementert på trinnet, opplevde jeg samarbeidet var tettere og at tilbudet til eleven ble mer helhetlig enn om spesialundervisningen var organisert i form av et segregert tiltak.

I undersøkelsen er det stor enighet om at tett oppfølging, både på skolen og hjemme, er en viktig faktor for elevenes utvikling. Samtlige informanter anså det som avgjørende for elevenes selvoppfatning, at de opplevde å bli sett og anerkjent for sin fremgang, sine bidrag og sin positive atferd.

6. Oppsummerende drøfting

6.1 Innledning

I de to foregående delene har jeg gjort rede for empiriske mønstre som kom frem i undersøkelsen og tolket disse i forhold problemstillingen og forskningsspørsmålene. Jeg har også vurdert mønstrene med kritisk forståelse og sammenlignet dem med teori og empiri beskrevet i del 2 (Kvale & Brinkmann, 2009). Informantenes utsagn har vært forsøkt satt inn i en sammenheng for å belyse både latente og manifeste budskap, og informasjon fra de ulike kildene er sammenlignet for å avdekke om det er samsvar eller mulige avvik i de ulike versjonene.

I denne delen vil jeg trekke frem hovedpunktene i de funn som er gjort og foreta en oppsummerende drøfting av disse. Deretter foretas en vurdering av selve undersøkelsesprosessen i forhold til kvalitetskriterier som validitet og reliabilitet samt etiske aspekter ved selve gjennomføringen.

Forskning stiller store krav som må oppfylles, for å bli regnet som gyldig og kunne sies å bidra til økt forståelse eller kunnskap om et emne. Dette fremtvinger refleksjoner hos forskeren som er med på å kvalitetssikre arbeidene som gjøres. Samtidig viser historien at veien blir til mens man går. Paradigmer og samfunnsutvikling gjør at vår forståelse av virkeligheten, er i kontinuerlig utvikling, noe som naturlig nok vil reflekteres i de vitenskapsteoretiske perspektivene, teoriene og tilnæringsmåtene som utgjør grunnlaget for forskningsarbeidet.

6.2 Drøfting av sentrale funn

I min problemstilling søkes kunnskap om hvordan ledere og pedagoger i skolen kan legge til rette, for at elever som mottar spesialundervisning, kan bidra verdifullt til fellesskapet og oppleve anerkjennelse. Gjennom forskningsspørsmålene prøver jeg å finne ut hva som kjennetegner ledernes og pedagogenes holdninger i inkluderingsarbeidet, og hvordan disse går frem for å finne løsninger for at elevene skal kunne bidra til fellesskapet og oppleve anerkjennelse. Jeg undersøker også i hvilken grad de ulike informantene opplever at

tilretteleggingen faktisk fører til at elevene opplever anerkjennelse og følelsen av å kunne bidra til fellesskapet, samt hvilke faktorer som eventuelt kan ha bidratt til å lykkes med dette.

Da jeg utformet problemstillingen og forskningsspørsmålene, så jeg for meg at faktorene som skulle komme frem i undersøkelsen i forhold til å lykkes i inkluderingsarbeidet, ville være kreative løsninger som skilte seg ut fra det øvrige pedagogiske arbeidet. Underveis i undersøkelsen oppdaget jeg at det ikke var slik. Faktorene som kom frem, er faktorer som jeg mener, kommer inn under vanlig pedagogisk praksis. Dette er en tankevekker i forhold til at noen kontaktlærere kan oppleve å mangle nødvendig faglig kompetanse eller ressurser for å kunne imøtekomme elevenes spesielle behov og derfor overlater inkluderingsarbeidet til spesialpedagog eller assistent.

6.2.1 Holdninger

Faktorene som kommer frem i undersøkelsen, dreier seg i all hovedsak om hvilke holdninger ledere og pedagoger har til mulighetene for inkludering, deres grad av engasjement, og hvordan de ulike aktørene i systemet rundt elevene samarbeider. Disse faktorene ser ut til å påvirke hverandre. Både ledere og pedagoger synes å ha et engasjement hvor de gjør så godt de kan, ut i fra sine egne forutsetninger, kompetanse og de ressurser som er til rådighet, men det varierer i hvilken grad de ser muligheter og løsninger for hvordan tilretteleggingsarbeidet kan foregå. Det at informantene gir uttrykk for at de er fornøyde, kan også tolkes. De er kanskje fornøyde fordi de tenker at de har gjort det som står i deres makt, for at eleven skal ha det bra. Samtidig erkjenner noen at løsningen ikke er optimal, og at eleven ville hatt det bedre et annet sted med et annet tilbud. Dette kommer frem som bakenforliggende intensjon.

6.2.2 Skolens organisering og ledelsens føringer

Skolens prioritering i forhold til organisering og implementering av de spesialpedagogiske ressursene, ser ut til å være viktige bakenforliggende faktorer, for i hvilken grad eleven opplever å få et helhetlig tilbud, med naturlig tilhørighet i et fellesskap. Dataene viser samtidig at det er mulig å få til god inkludering, uten spesiell organisering fra ledelsens side, dersom engasjementet er tilstrekkelig stort hos kontaktlæreren.

Dersom det ikke ligger klare føringer for bruken av spesialpedagogiske ressurser fra ledelsens side, ser det i undersøkelsen ut til at kontaktlærerens holdninger har stor makt i forhold til hvordan disse ressursene forvaltes. Dette kan føre til at tilbudene elevene mottar, er svært ulike og preges av et enkeltindivids tolkninger av hva inkludering er, og hvilke muligheter og begrensninger dette innebærer. Slike tolkninger bør, etter min mening, foregå i større fora.

6.2.3 Å se muligheter

Engasjement og motivasjon er faktorer som henger sammen med opplevelse av ferdigheter (Covington, 1984). Hvorvidt pedagogene opplever å mestre eller ikke mestre å inkludere en elev, kan i den forbindelse påvirke engasjementet de utviser i inkluderingsarbeidet. Dette kommer tydeligst frem i spørsmålene om elevenes sterke sider og om tiltak og tilrettelegging for at elevene skal få bidra til fellesskapet, slik at de kan oppleve anerkjennelse fra de andre. Bidragene trenger ikke nødvendigvis å være på samme nivå som det de andre i klassen får til. Min erfaring er at elever ofte viser raushet i forhold til å applaudere andres mestring, og skjønner at det er en nivåforskjell når vanskene er svært åpenbare.

Det er stor enighet blant informantene om at elevenes opplevelse av anerkjennelse og følelsen av å bidra, er viktig for utviklingen av selvfølelsen. Likevel viser pedagogene svært ulike holdninger i forhold til mulighetene for å gjennomføre slike tiltak. Noe av årsaken kan være at elevene har ulikt utgangspunkt, men som Nordahl m. fl. (2005) hevder, kan alle elever verdsettes for noe. I denne undersøkelsen opplever jeg at det er graden av engasjement som hemmer eller fremmer mulighetene for slik tilrettelegging. Er ledelse og pedagoger løsningsorienterte og søker muligheter, kan det være lettere å oppnå inkludering enn om man fokuserer på vansker og hindringer.

Slik jeg ser det, er det det å finne ut hvordan man kan tilrettelegge for at eleven skal få opplevelse av anerkjennelse og komme i en god prosess for å utvikle følelsen av å være verdifull, som er selve kjernen i det spesialpedagogiske arbeidet med elever, der nivået er svært forskjellig i forhold til de andre i samme fellesskap. Det å hente frem spesielle egenskaper hos eleven og bruke dette som grunnlag for å utvikle et godt klassemiljø, slik en av kontaktlærerne i undersøkelsen gjorde, er etter min mening et glimrende eksempel på at dette er praktisk mulig. Skolene i undersøkelsen som opplever å ha fått til å tilrettelegge for at eleven kan bidra og oppleve anerkjennelse, har jobbet systematisk med klassemiljøet og lagt

ned mye tid og samarbeid for at eleven skal få et helhetlig tilbud. Fokus har vært på å utvikle gode relasjoner, og det å gi positive tilbakemeldinger og genuin anerkjennelse for godt arbeid og god atferd.

6.3 Undersøkelsens kvalitet

For at en undersøkelse skal ha god validitet, må hensikten være oppfylt, ved at den faktisk måler eller studerer det forskeren hadde intensjoner om (Grønmo, 2004). Fullstendig validitet er et uoppnåelig mål innenfor kvalitativ forskning (Nyeng, 2012). I stedet for benyttes ulike kvalitetskriterier for å vurdere graden av validitet i undersøkelser.

For å vurdere reliabiliteten av undersøkelsen, vektlegges det at funnene som presenteres, har utgangspunkt i faktiske forhold. Forskerens subjektive skjønn eller eventuelle tilfeldige omstendigheter i selve forskningsprosessen, skal i minst mulig grad påvirke resultatet.

Med en forskningsprosess følger det også noen etiske prinsipper og retningslinjer. En forsker har ansvar for at undersøkelsen skal produsere kunnskap av en viss verdi. I tillegg har forskeren et særlig ansvar i forhold til informantene og de etiske problemstillinger det å forske på mennesker kan føre med seg.

Jeg vil her se nærmere på hvordan denne undersøkelsens kvalitet ivaretas, i forhold til validitet, reliabilitet og etiske hensyn.

6.3.1 Validitet

Formålene med denne undersøkelsen er å finne ut mer om hvordan skolen bedre kan legge til rette for elevene, samt å finne eventuelle faktorer som har bidratt til suksess.

For å styrke indre validitet, har jeg valgt å operasjonalisere flere av begrepene i problemstillingen, slik at det kommer tydelig frem hva som menes med elev, stort avvik, fellesskap og kreative løsninger. Når det gjelder bruk av kilder i den teoretiske referanserammen, har jeg så langt det har vært praktisk mulig, forsøkt å benytte originalkilder. Kildene er valgt, ut fra en nøye vurdering, i forhold til om de belyser emnet i denne studien eller de deler av emnet som kommer frem av problemstillingen og forskningsspørsmålene. Det er laget en teoretisk ramme som belyser individperspektiv (Antonovsky, 2000) og

systemperspektiv (Bronfenbrenner, 1979). Ut fra disse perspektivene, er det benyttet ulike teorier, modeller og empiriske undersøkelser for å utdype problemstillingen og sette den inn i en sammenheng.

Gjennom undersøkelsen er det lagt vekt på å beskrive prosedyrene så detaljert som mulig, med spesiell fokus på å gjøre rede for de bevisste tankene, som ligger til grunn for de valg som er gjort.

Intervjuene startet med en innledende samtale hvor jeg blant annet fortalte litt om meg selv, undersøkelsen og bakgrunnen for den. Under intervjuet ble intervjuguiden benyttet for å holde en viss styring på prosessen, men informantene fikk også komme med informasjon som var utenfor strukturen i intervjuguiden, når jeg opplevde at dette var av interesse for temaet, eller naturlig i samtalen. Dersom svarene ble oppfattet som uklare, ble det stilt oppfølgings spørsmål for nærmere avklaring.

De fleste informantene hadde mye å fortelle på eget initiativ. Dersom samtalen stoppet opp, ble det stilt ekstra oppfølgings spørsmål, som jeg på forhånd hadde notert i form av stikkord, slik at samtalen ble drevet videre. Alle informantene ga inntrykk av at de opplevde det som positivt å bli intervjuet. Under intervjuene ble det benyttet oppsummeringer, dersom jeg var usikker på om min forståelse var rett, med påfølgende muntlig bekreftelse av dette. For- og ettersamtalene med informantene, var også med på å styrke min oppfattelse av hva informantene mente, med det de sa.

Dataene ble siden tolket innenfor den teoretiske konteksten som er satt som ramme for undersøkelsen. Ved å foreta en empirisk sammenligning av de ulike synsvinklene til informantene på hver enkelt skole, fikk jeg et bedre inntrykk av om tolkningen av dataene er til å stole på. Materialet ble videre diskutert med flere av mine medstudenter, i tillegg til min faglige veileder ved Høgskolen, for eventuelle innspill i forhold til prosessen med datainnsamlingen, analyse og tolkning av materialet.

6.3.2 Reliabilitet

Den innsamlete informasjonen i kvalitative undersøkelser er situasjonsbestemt og påvirkes av konteksten til den enkelte informant og forskerens tolkninger av datamaterialet. Derfor vil

resultatene nødvendigvis preges av tidspunktet for gjennomføringen, hvilke informanter som benyttes og hvem som gjennomfører undersøkelsen (Grønmo, 2004).

Jeg har gjort rede for min bakgrunn for å skrive oppgaven og synliggjort mine perspektiver, slik at det skal være mulig å vurdere forskereffekten. Under intervjuene har jeg også samlet inn informasjon om informantenes holdninger. Sett i sammenheng med resten av datamaterialet, gir dette verdifull informasjon om hvordan holdningene kan oppstå og påvirke tilretteleggingen av skolehverdagen for elevene i undersøkelsen.

I denne undersøkelsen gir forholdet mellom de enkelte delene av materialet mening, når de sees i sammenheng med den skolehistoriske utviklingen som har vært. Hvordan den enkelte skole legger opp retningslinjer for spesialundervisningen samt den enkelte lærers holdninger og bakenforliggende intensjoner, kan sees som en mulig følge av dette.

Det er vanskelig å generalisere på bakgrunn av en kvalitativ undersøkelse. Dette er heller ikke det primære formålet. I tverrsnittsundersøkelser benyttes det et stort nok antall informanter til at troverdigheten likevel kan styrkes, dersom flere mener det samme (Miles & Huberman, 1994). I denne undersøkelsen var det, sett i forhold til den situasjonen informantene opplevde, bred enighet om at inkludering er viktig. Alle ledere og pedagoger i undersøkelsen jobber aktivt med å tilrettelegge for at elevene skal kunne bidra til felleskapet og oppleve anerkjennelse for det. Samtlige ønsker det beste for sine elever. Likevel sees forskjeller i holdninger og organiseringsmåter samt i hvilke faktiske tiltak som iverksettes, for å oppnå dette. Dette kan være en naturlig konsekvens av at elevene har svært ulike utgangspunkt, men kan også ha sammenheng med hvordan den enkelte skolen organiserer spesialundervisningen.

6.2.3 Etiske vurderinger

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i tre vilkår som Kvale & Brinkmann (2009) fremhever som viktige i den etiske vurderingen av kvalitative undersøkelser.

Det første er at deltakerne skulle gi informert samtykke i forkant. Dette ble ivaretatt gjennom skriftlig informasjon på e-post i forkant av undersøkelsen og ved skriftlig og muntlig informasjon før intervjuet startet (se vedlegg nr. 2).

Det andre er at alle data måtte behandles konfidensielt. Personvernombudet ga sin tilråding til prosjektet 27.11.2012 (se vedlegg nr.3). Alle personopplysninger og gjenkjennelige faktorer

som kom frem i undersøkelsen ble anonymisert ved transkribering av intervjuene. På én av skolene kom det frem svært sensitive opplysninger om en familie. Disse opplysningene hadde ikke relevans for temaet i denne undersøkelsen. Under transkriberingen valgte jeg derfor å utelate den delen av intervjuet, der dette kom frem. Diktafonen, alle notatene og all kontaktinformasjon om informantene ble oppbevart innelåst. Lydopptakene ble slettet umiddelbart etter at analysearbeidet og tolkningsarbeidet var utført. Kontaktinformasjon om informantene slettes etter at forskningsrapporten er godkjent.

Det tredje vilkåret er en vurdering av om undersøkelsen får noen personlige konsekvenser for deltakerne. Under intervjuets forløp, ble det utvist forsiktighet i forhold til oppfølgings spørsmål og varhet for elevens opplevelse av situasjonen. Det ble også skapt trygge rammer i intervjusituasjonen, ved at forelder eller kontaktlærer var til stede og kunne støtte ved behov. Min opplevelse er at ingen av informantene følte noe nederlag ved å være informant i denne undersøkelsen. Jeg har heller ikke inntrykk av at noen av foreldrene følte intervjusituasjonen som belastende. Samtalene forløp lystbetont, og foreldrene fortalte mer enn gjerne om barnet sitt, de utfordringene de har og hvordan skolen tilrettelegger for god inkludering.

6.3 Konklusjon

I denne oppgaven har jeg rettet søkelyset mot et område av spesialpedagogikken som jeg mener det er viktig å ta med i betraktning, når samfunnsutviklingen og skolepolitikken går i retning av å øke kunnskapsnivået i den norske skolen. Fokusområdet har vært å finne ut hvordan det er mulig å finne gode løsninger i dette systemet, for enkeltindivider som ikke klarer å følge den ordinære undervisningens forventede forløp, og at løsningene er innenfor rammene av likeverd og inkludering, slik at disse elevene kan oppleve en meningsfylt sammenheng i sin skolehverdag (Antonovsky, 2000).

Gjennom undersøkelsen har det kommet frem at faktorer på eksonivå kan påvirke hvordan det jobbes på mesonivå og mikronivå (Bronfenbrenner, 1079). Ut fra dette, kan man trekke konklusjonen at det er viktig for ledelsen ved en skole, å være bevisst i forhold til mulige påvirkningsfaktorer som kan legge forholdene til rette for at inkluderingsarbeidet skal være lettere å gjennomføre. Ledelsens evne til å gi tydelige føringer og jobbe systematisk med holdningsarbeid og kompetanseutvikling, synes å være slike viktige faktorer.

Denne undersøkelsen har begrensninger både i omfang og tid. Derfor er det ikke sannsynlig at resultatene fra denne undersøkelsen kan påvirke hvordan inkluderingsarbeidet drives i fremtidens skole, i særlig grad. Likevel kom det frem suksesskriterier fra skolene, som opplever å ha lyktes i sitt inkluderingsarbeid, som forhåpentligvis vil kunne tjene som inspirasjonskilde for eventuelle lesere og på sikt kanskje resultere i bedre kår for enkelte elever.

For å ha muligheten til å påvirke utviklingsarbeidet i den norske skolen i større grad, kreves videre forskning på dette området. I forlengelsen av de funn som er gjort i denne undersøkelsen, mener jeg det kunne vært interessant å studere noen områder nærmere:

For å få nærmere innsyn i hvordan holdningene til ledere og pedagoger påvirker praksis, kunne det vært interessant med et longitudinelt studium, hvor effekten av holdningsarbeid ble fulgt og målt over tid, i forhold til elevenes selvoppfatning.

Det kunne også vært meningsfullt å foreta en spørreundersøkelse blant pedagoger for å kartlegge hvilke områder de opplever å mangle kompetanse, for så å sammenligne resultatet med læreplanene i spesialpedagogikk på høgskolene.

Et annet område jeg kunne tenkt med å vite mer om, er hvilken effekt implementering av spesialpedagogiske ressurser på trinnet, har på andre skoler enn den som er med i denne undersøkelsen.

Alt i alt er det mulig å forske på mange områder ut fra resultatene som kom frem i denne undersøkelsen. Forskningens hensikt er å få økt kunnskapen om et fagfelt. Denne studien er mitt bidrag til dette.

Kildeliste

- Ames, C., Ames, R. & Felker, D. (1977). Effects of competitive reward structures and valence of outcome on children's achievement attributions. *Journal of Educational Psychology*, nr. 69. Washington: APA, s. 1 – 8.
- Ames, C. (1978). Children's achievement attributions and self-reinforcement: effects of self-concept and competitive reward structure. *Journal of Educational Psychology*, nr. 70. Washington: APA, s. 345 – 355.
- Ames, C. (1981). Competitive versus cooperative reward structures: the influence of individual and group performance factors on achievement attributions and effect. *American Educational Research Journal*, nr. 18. CA: SAGE, s. 273 – 388.
- Antonovsky, A. (2000). *Helbredets mysterium. At tåle stress og forblive rask*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Arnesen, A., Ogden, T. og Sørli, M. A. (2006). *Positiv atferd og støttende læringsmiljø*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Blom, K. (1971). *Innstilling om lovregler for spesialundervisning m.v.* Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.
- Bowlby, J. (2001). *En sikker base. Tilknytningsteoriens kliniske anvendelser*. København: Det lille forlag.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents of Self-Esteem*. San Francisco, CA: W.H. Freeman & Co.
- Covington, M. V. (1984). The self-Worth Theory og Achievement Motivation: Findings and Implications. *The Elementary School Journal*, nr. 1. Chicago: The University of Chicago Press, s. 4 – 20.

- Covington, M. V. & Beery, R. (1976). *Self-worth and school learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Covington, M. V., Spratt, M. F. & Omelich, C. L. (1980). Is effort enough or does diligence count too? Student and teacher reactions to effort stability in failure. *Journal of Educational Psychology*, nr. 72. Washington: APA, s. 717 – 729.
- Covington, M. V. & Omelich, C. L. (1981). As failures mount: affective and cognitive consequences of ability demotion in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, nr. 73. Washington: APA, s. 796 – 808.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade. A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge: University Press.
- Dahlberg, Karin (1997): *Kvalitative metoder för vårdvetare*. Lund: Studentlitteratur.
- Dalen, M. (2004a). Den inkluderende skolens dilemmaer. I: *Spesialpedagogikk* nr. 5. Oslo: Utdanningsforbundet, s. 12 – 15.
- Dalen, M. (2004b). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dweck, C. S. & Bempechat, J. (1983). Children's theories of intelligence. I: Paris, S., Olson, G. & Stevenson, H. (Red.), *Learning and motivation in the classroom*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, s. 239 – 256.
- Fangen, Katrine (2010). Social exclusion and inclusion of young immigrants Presentation of an analytical framework. [*Young - Nordic Journal of Youth Research*](#). nr. 18. CA: SAGE, s. 133- 156.
- Festinger, L. (1954). *A theory of social comparison processes*. CA: SAGE.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hawkins, J. D. & Catalano, R. F. (1992). *Communities that care. Action for drug abuse prevention*. San Francisco: Jossey-Bass.

hermeneutikk. I: Store norske leksikon. Hentet fra: <http://snl.no/hermeneutikk> [lastet 25.02.2013]

Hjardemaal, F. (2011) I: Kleven (red.), Thor Arnfinn, Hjardemaal, Finn & Tveit, Knut (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode – en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub, s. 179 – 216.

Håstein, H., & Werner, S. (2003). *Men de er jo så forskjellige. Tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. Oslo: Abstrakt forlag.

integrere. I: Store norske leksikon. Hentet fra: <http://snl.no/integrere> [lastet 28.02.2013]

James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. London : Macmillan & Co.

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

Kleven, T. A., Hjardemaal, F. & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode – en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub.

Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

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

Krokmark, T. (1987). *Fenomenografisk didaktik*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Lande, S. B. & Lande, B (2000). *Psykisk helse- risikofaktorer og forebyggende arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.

Løvlie, A.L (1982): *The self. Yours, Mine or Ours? A Dialectic View*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Marsh, H. W. (2005). *Big Fish Little Pond Effect on Academic Self-concept: Cross-cultural and Cross-Disciplinary Generalizability* [online]. Hentet fra: <http://www.aare.edu.au/05pap/mar05389.pdf> [Lastet 01. 03. 2013]
- Marton, F. (1981): Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, nr. 10, s. 177 – 200.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviourist*. Chicago: University of Chicago Press.
- metode. I Store norske leksikon. <http://snl.no/metode> [lastet 16.02.13]
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. CA: SAGE.
- Møller, Lis (2005). Anerkendelse i sårbare relationer. *Social Kritik*, nr. 102, s. 76-93.
- Møller, Lis (2012). *Anerkjennelse i praksis – om utviklingsstøttende relasjoner*. Oslo: Kommuneforlaget AS
- M87: Mønsterplan for grunnskolen. (1987). Kirke- og undervisningsdepartementet. Oslo: Aschehoug.
- Nordahl, T. og Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. Høgskolen i Hedmark, Rapport nr. 9 – 2009. http://fulltekst.bibsys.no/hihm/rapport/2009/09/rapp09_2009.pdf, [lastet 16.02.13]
- Nordahl, T, Sørli, M-A., Manger, A. og Tveit, A. (2005): *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget
- NOU 1995:18. (1995). Ny lovgivning om opplæring «... og for øvrig kan man gjøre som man vil». Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU 2000: 12. (2000). Barnevernet i Norge. Tilstandsvurderinger, nye perspektiver og forslag til reformer. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/nouer/2000/nou-2000-12/22/3.html?id=358375> [lastet 03.05.2013].

- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget
- Opdahl, Liv Randi og Berit Rognhaug (2004). Utviklingshemming. I: *Spesialpedagogikk* nr. 3. 2004. Oslo: Utdanningsforbundet, s. 272 – 289.
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet fra: <http://www.lovdatab.no/all/hl-19980717-061.html> [lastet 02.05.2013]
- Rosenberg, M. (1965). *Society and Adolescent Self-Image*. New York: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Ruble, D. N., Parsons, J. E., & Ross, J. (1976). Self-evaluative responses of children in an achievement setting. *Child Development*, nr. 47. New Jersey: Wiley-Blackwell, s. 990-997.
- Salamanca Statement. (1994). The Salamanca statement and Framework for Action on Special Needs Education. UNESCO.
- Schibbye, Anne-Lise L. (2009). *Relasjoner – et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- segregere*. I: Store norske leksikon. Hentet fra: <http://snl.no/segregere> [lastet 28.02.2013]
- Skaalvik, E. (2004). Prestasjonsorientering hindrer inkludering. I: *Spesialpedagogikk* nr. 5. Oslo: Utdanningsforbundet, s. 22 – 27.
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2005a). Faglig selvoppfatning predikerer læring. I: *Spesialpedagogikk*, nr. 9. Oslo: Utdanningsforbundet, s. 8 – 19.
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2005b). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sommerschild, H. (2003). Mestring som styrende begrep. I: Gjærum, B., Grøholt, B. og H. Sommerschild, H. (red.). *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 21 – 59.

St.meld. nr. 16 (2006–2007). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet, s. 3.

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

St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring. Oslo*: Utdannings- og Forskningsdepartementet.

St.meld. 88, 1966 – 1967. *Om utviklingen av omsorgen for funksjonshemmede*. Oslo: Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet.

Strømstad, M. (2004). Inkluderende skole – hva er det? I: Solstad, J. S. & Engen, T. O. (red.). *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Thagaard, Tove (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tveit, A. (2009). Roser vi barn for mye? I: *Spesialpedagogikk* nr. 10. Oslo: Utdanningsforbundet, s. 4 – 13.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget

Stern, D. N. (2006). Den terapeutiske forandringsprosess med inndragelse af tavs viden: Nogle implikationer af udviklingspsykologiske observationer for psykoterapi med voksne. I: Sørensen, J. H. (red.). *Affektregulering i udvikling og psykoterapi*. København: Hans Reitzels Forlag, s. 220 – 229.

UN (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Hentet fra: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml> [lastet 02.05.2013]

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

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Vislie, Lise (2004). Rammer og rom for en inkluderende opplæring? I: *Spesialpedagogikk* nr. 5. 2004. Oslo: Utdanningsforbundet, s. 16 – 21.

Intervjuguide

Master i spesialpedagogikk

Høgskolen i Østfold 2012 - 2013

Nina Grytten

Informasjon til alle:

Presentasjon: hvem jeg er, hvor og hva jeg studerer

Informasjon om undersøkelsen: tittel, tema, hva slags informasjon jeg er ute etter

Forklare begrepet «kreative løsninger» med eksempler

Hvordan informasjonen behandles: anonymitet, koding, sletting, frivillig deltakelse

Man kan trekke seg når som helst under intervjuet.

Fokusområde:

Eleven skal oppleve anerkjennelse og følelsen av å kunne bidra verdifullt til et fellesskap

Ledelse:

- 1) Bakgrunnsinformasjon, trinn, nivå, alder for utredning/diagnostisering, ant. timer spesialpedagog/assistent, kort om elevens utfordringer/vansker faglig/sosialt
- 2) I hvilken grad er ledelsen opptatt av å legge til rette for å finne kreative løsninger for denne eleven? Er det et behov? Eks. på behov. Hva slags tilrettelegging gjøres i praksis i forhold til eleven fra ledelsens side? (timeplan, ressurser, flyttimer, organisering, kurs, holdningskampanjer...)
- 3) Får ledelsen ekstern veiledning i forhold til elevens vansker? Hvordan fungerer det?
- 4) I hvilken grad opplever ledelsen at pedagogene er opptatt av å finne kreative løsninger? Kontaktlærer? Spesialpedagog? Ser de muligheter? Hemmes de av prestasjonsjag og tempoet de andre skal holde? Forskjell etter Kunnskapsløftet?
- 5) Jobber dere bevisst og/eller systematisk med holdninger i personalgruppen til denne kategorien av elever? Til at de skal inkluderes i «vanlig» skole? Hvilke holdninger har dere i ledelsen til dette (at de inkluderes, at det kan jobbes med holdninger?)
- 6) Hva mener ledelsen skal til for at elever i denne kategorien kan oppleve anerkjennelse og følelse av å kunne bidra verdifullt til fellesskapet?
- 7) Har skolen benyttet seg av kreative løsninger for andre elever i denne kategorien? Hvilke tiltak? Hvordan fungerte det?
- 8) Er det samsvar mellom ledelsens og pedagogenes holdninger til hvilke muligheter som finnes?

Kontaktlærer:

- 1) I hvilken grad opplever du at ledelsen opptatt av å legge til rette for å finne kreative løsninger for denne eleven? Opplever de et behov? Eks. på behov. Hva slags tilrettelegging gjøres i praksis fra ledelsens side? (timeplan, ressurser, flyttimer, organisering, kurs, holdningskampanjer...). Hvilken tilrettelegging gjøres i klassen? Systemnivå/individnivå. Faglig/sosialt. Timer/friminutt.
- 2) I hvilken grad er du opptatt av å finne kreative løsninger? Ser du muligheter? Hemmes du av prestasjonsjag og tempoet de andre skal holde? Forskjell etter Kunnskapsløftet?
- 3) Opplever du at eleven er godt inkludert? Hvordan oppleves samspillet mellom eleven og de andre? På andre trinn? Har barnet venner? Klarer barnet å hevde seg faglig/sosialt med/uten hjelp? Hvilke ressurser/sterke sider har eleven? Brukes de?
- 4) Hva mener du skal til for at alle elever kan oppleve anerkjennelse og følelse av å kunne bidra verdifullt til fellesskapet
- 5) Hvordan legges det i praksis til rette for kreative løsninger, slik at eleven opplever anerkjennelse og følelse av å kunne bidra verdifullt til fellesskapet? Systemnivå/individnivå.
- 6) Får du tilbud om ekstern veiledning i forhold til elevens vansker?
- 7) Har du noen å diskutere elevens/klassens situasjon med (sparringspartner, lyttende team, leder, annen)? Opplever du at dette prioriteres høyt?
- 8) Har skolen benyttet seg av kreative løsninger for andre elever? Hvilke tiltak? Hvordan fungerte det?
- 9) Opplever du samsvar mellom ledelsens og pedagogenes holdninger til hvilke muligheter som finnes?

Spesialpedagog:

- 1) I hvilken grad er ledelsen opptatt av å legge til rette for å finne kreative løsninger for denne eleven? Opplever de et behov? Eks. på behov. Hva slags tilrettelegging gjøres i praksis fra ledelsens side? (timeplan, ressurser, flyttimer, organisering, kurs, holdningskampanjer...). Hvilken tilrettelegging gjøres i klassen? Systemnivå/individnivå. Faglig/sosialt. Timer/friminutt.
- 2) I hvilken grad opplever du at kontaktlærer er opptatt av å legge til rette for å finne kreative løsninger for denne eleven? Hemmes kontaktlærer av prestasjonsjag og tempoet de andre skal holde? Forskjell etter Kunnskapsløftet? Hvilke holdninger gjelder? Én av mange eller spesiell innsats for den enkelte? Tilrettelegges det i praksis i klassen? Hvordan? System/individnivå.
- 3) I hvilken grad er du selv opptatt av å finne kreative løsninger? Ser du muligheter? Hemmes du av prestasjonsjag og tempoet de andre skal holde? Forskjell etter Kunnskapsløftet?
- 4) Hva mener du skal til for at elever i denne kategorien kan oppleve anerkjennelse og følelse av å kunne bidra verdifullt til fellesskapet?
- 5) Hvordan legges det i praksis til rette for kreative løsninger, slik at eleven opplever anerkjennelse og følelse av å kunne bidra verdifullt til fellesskapet? Finne elevens ressurser/sterke sider og bruke dem. Systemnivå/individnivå.
- 6) Har skolen benyttet seg av kreative løsninger for andre elever i denne kategorien? Hvilke tiltak? Hvordan fungerte det?
- 7) Er det samsvar mellom skolens holdninger og foreldre/elevens holdninger til hvilke muligheter som finnes?

Forelder:

- 1) Hvor fornøyd er du med skoletilbudet barnet ditt har? Organisering, faglig tilrettelegging, trivsel, miljø, inkludering, sosialisering.
- 2) Opplever du at barnet er inkludert/sammen med de andre? Hvordan blir barnet behandlet av de andre elevene i klassen? På andre trinn? Har barnet venner? Klarer barnet å hevde seg? Finner og bruker personalet barnets ressurser/sterke sider?
- 3) I hvilken grad opplever du at ledelsen er opptatt av å legge til rette for å finne kreative løsninger for barnet ditt? Opplever de et behov? Hvordan/i hvilken grad informeres du om dette?
- 4) Hva slags tilrettelegging har du fått vite at gjøres i praksis fra ledelsens side? (timeplan, ressurser, organisering, kurs, holdningskampanjer...). Hvilken tilrettelegging gjøres i klassen? Systemnivå/individnivå. Faglig/sosialt. Timer/friminutt. Hvordan/i hvilken grad informeres du om dette?
- 5) I hvilken grad opplever du at kontaktlærer er opptatt av å legge til rette for å finne kreative løsninger for barnet ditt? Hvilke holdninger gjelder? Én av mange eller spesiell innsats for den enkelte? Tilrettelegges det i praksis i klassen? Hvordan? Jobbes det først og fremst individuelt eller med hele klassen for å hjelpe barnet ditt?
- 6) Hvor mye/hva slags kontakt har du med spesialpedagogen? Hvordan jobber spesialpedagogen med barnet ditt? Ut av klassen, i klassen, på tvers av trinn?
- 7) I hvilken grad opplever du at skolen legger til rette for at barnet ditt får positive mestringsopplevelser? Tror du barnet opplever anerkjennelse like ofte som de andre? Opplever barnet ditt å få bidra til fellesskapet? Hvordan? Hvilken innvirkning tror du dette har på barnet?
- 8) Synes du skolen tilrettelegger i tilstrekkelig grad for at barnet ditt kan oppleve anerkjennelse og følelsen av å kunne bidra verdifullt til fellesskapet? Argumenter.

Elev (tilpasses elevens forståelse og språklige nivå på stedet):

- 1) Hva er bra med skolen din? Klassen?
- 2) Hvordan skulle det vært på skolen hvis du fikk bestemme?
- 3) Synes du de andre elevene er greie? Klassen? Andre trinn?
- 4) Er det noe du synes er lett? Vanskelig? Faglig/sosialt.
- 5) Hvordan er læreren din? Synes du læreren hjelper deg slik du ønsker? Hvordan kan læreren hjelpe deg på best mulig måte?
- 6) Er det andre voksne som hjelper deg? Hvordan hjelper de deg best mulig?
- 7) Hvordan føler man når man får til noe? Når man ikke får til noe? Hva synes du om det? Fortell om en gang du fikk til noe og fikk ros av de andre. Flere fortellinger? Fortell om når noen andre fikk til noe og fikk ros. Har du roset noen som har fått til noe?
- 8) Er det noe du er spesielt god til? (Er det noe du er spesielt god til som de andre ikke klarer?) Hva synes de andre om det? Læreren? Får du ros?
- 9) Er det noen av de andre som er spesielt gode til noe? Hva synes du og de andre om det? Gir dere ros?
- 10) Hvordan får du og de andre vist frem hva dere kan? Hvordan føles det? Fortell om en gang du gjorde det. Hva syntes de andre om det? Læreren?
- 11) Hvor viktig synes du det er å få vise hva man kan til andre?
- 12) Hvor viktig synes du det er at de andre forteller deg hva de synes om det du gjorde?

Tilpasset intervjuguide:

Forelder:

- 1) Hvor fornøyd er du med skoletilbudet barnet ditt har? Organisering, tilrettelegging, trivsel, miljø, inkludering, sosialisering.
- 2) Opplever du at barnet er inkludert/sammen med de andre? Hvordan blir barnet behandlet av de andre elevene i klassen? På andre trinn? Har barnet venner? Klarer barnet å hevde seg? Finner og bruker personalet barnets ressurser/sterke sider?
- 3) I hvilken grad opplever du at ledelsen har vært opptatt av å legge til rette for å finne kreative løsninger for barnet ditt? Opplever de et behov? Hvordan/i hvilken grad informeres du om dette?
- 4) Hva slags tilrettelegging har du fått vite at har blitt gjort i praksis fra ledelsens side? (timeplan, ressurser, organisering, kurs, holdningskampanjer...). Hvordan/i hvilken grad informeres du om dette?
- 5) I hvilken grad opplever du at kontaktlærer er opptatt av å legge til rette for å finne kreative løsninger for barnet ditt? Hvilke holdninger gjelder? Én av mange eller spesiell innsats for den enkelte? Tilrettelegges det i praksis i klassen? Hvordan? Jobbes det først og fremst individuelt eller med hele klassen for å hjelpe barnet ditt?
- 6) Hvor mye/hva slags kontakt har du med sosiallærer? Hvordan jobber sosiallæreren med barnet ditt? Hvilken informasjon får du om dette?
- 7) I hvilken grad opplever du at skolen legger til rette for at barnet ditt får positive mestringsopplevelser? Tror du barnet opplever anerkjennelse like ofte som de andre? Opplever barnet ditt å få bidra til fellesskapet? Hvordan? Hvilken innvirkning tror du dette har på barnet?
- 8) Synes du skolen tilrettelegger i tilstrekkelig grad for at barnet ditt kan oppleve anerkjennelse og følelsen av å kunne bidra verdifullt til fellesskapet?

Elev:

- 1) Hva er bra med skolen din? Klassen? Lærerne?
- 2) Hvordan skulle det vært på skolen hvis du fikk bestemme?
- 3) Hvordan er læreren din? Synes du læreren hjelper deg slik du ønsker? Hvordan kan læreren hjelpe deg på best mulig måte?
- 4) Er det andre voksne som hjelper deg? Hvordan hjelper de deg best mulig?
- 5) Hvordan føler man når man får til noe? Når man ikke får til noe? Hva synes du om det? Fortell om en gang du fikk til noe og fikk ros av de voksne. Flere fortellinger? Fortell om når noen andre fikk til noe og fikk ros. Har du roset noen som har fått til noe?
- 6) Er det noe du er spesielt god til? (Er det noe du er spesielt god til som de andre ikke klarer?) Hva synes de andre om det? Læreren? Får du ros?
- 7) Er det noen av de andre som er spesielt gode til noe? Hva synes du og de andre om det? Gir dere ros?
- 8) Hvor viktig synes du det er at de voksne ser at man prøver så godt man kan og gir ros for det?
- 9) Hvor viktig synes du det er at de voksne forteller deg hva de synes om det du gjorde – også hvis de ikke er fornøyd?

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Østfold og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er likeverd i inkludering, og jeg skal undersøke hvordan skolene kan legge til rette for at elever som mottar spesialundervisning, får oppleve anerkjennelse og følelsen av å kunne bidra til et fellesskap.

Formålet med oppgaven er å finne suksessfaktorene i dette arbeidet – altså hvordan man får dette til i dagens skolehverdag.

Jeg er spesielt interessert i informasjon om eventuelle kreative løsninger som gir disse elevene en mulighet til å inkluderes i et fellesskap på en likeverdig måte, dvs. ved at de kan bidra med noe eget, som medelevene (og evt. andre) kan gi dem genuin anerkjennelse for.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju 3 grupper, i hovedsak bestående av ansvarlig leder, kontaktlærer og/eller spesialpedagog, som alle opplever å ha fått til dette i praksis med en eller flere elever. Eleven ligger så langt etter sine medelever, enten faglig og/eller sosialt, at lærerne opplever det som svært vanskelig å tilpasse den ordinære undervisningen, uten at dette går ut over nivået til de andre elevene. Jeg ønsker også å intervju en av foreldrene til eleven og/eller eleven selv. Eleven kan intervjues med forelder eller annen kjent voksen tilstede, dersom dette er ønskelig.

Spørsmålene vil dreie seg om ledernes og pedagogenes holdninger i forhold til prioritering av elevens opplevelse av anerkjennelse og det å kunne bidra til et fellesskap i skolehverdagen. Det vil også bli spurt om hvordan det tilrettelegges i praksis fra ulike perspektiver (rammer fra ledelsen, praktisk i klassen og i spesialundervisningen). Som en del av oppgaven vil jeg også forsøke å finne ut noe om årsaken til at dere opplever å lykkes – for eksempel om det skyldes måten hverdagen struktureres på, holdninger i personalet eller spesielt tilrettelagte handlinger.

Jeg vil benytte lydopptak og ta notater mens vi snakker sammen. Lydopptakene beskyttes ved passord, og notatene vil ikke inneholde personidentifiserbare opplysninger. Intervjuet vil vare omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med, og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg, vil alle innsamlede data om deg bli

slettet umiddelbart. Opplysningene vil ellers bli behandlet konfidensielt. Det er bare jeg som skal benytte lydopptakene. Når intervjuet er ferdig, lager jeg en skriftlig versjon av det som ble sagt som er helt anonymisert. Den skriftlige versjonen vil du få tilbud om å lese og godkjenne, før jeg viser den til min veileder og bruker den i oppgaven. Ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den skriftlige versjonen av intervjuene eller i den ferdige oppgaven. Opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2013.

Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på tlf. nr. 971 03 751, eller sende en e-post til nina.grytten@outlook.com. Du kan også kontakte min veileder Roger Sträng ved Høgskolen i Østfold tlf. nr. 69 21 58 63.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Jar, 21.11.12

Med vennlig hilsen
Nina Grytten
spesialpedagog
Jar skole i Bærum kommune

Samtykkeerklæring:

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

Signatur Telefonnummer

E-post



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

Dan Roger Sträng
Avdeling for lærerutdanning
Høgskolen i Østfold
Remmen
1757 HALDEN

Vår dato: 27.11.2012

Vår ref:32199 / 3 / SSA

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.11.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

32199	<i>Kunsten å finne det fantastiske i mennesket</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Østfold, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Dan Roger Sträng</i>
Student	<i>Nina Grytten</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.12.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Sondre S. Arnesen

Kontaktperson: Sondre S. Arnesen tlf: 55 58 25 83

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Nina Grytten, Gartnerveien 17 B, 1356 BEKKESTUA

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 32199

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

Det vil i prosjektet bli registrert sensitive personopplysninger om helseforhold, jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 c).

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

Prosjektet skal avsluttes 01.12.13 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

	Hva kjennetegner lederens og pedagogets holdninger i dette arbeidet?	Hvordan går de frem for å finne kreative løsninger?	I hvilken grad opplever skolen, hjemmet og eleven selv at tilretteleggingen bidrar til at eleven opplever anerkjennelse og følelsen av å kunne bidra til et fellesskap? Svar med ulike fellesskap?	Hvilke faktorer har bidratt til å lykkes i dette arbeidet?	
				faktorer som har påvirket prosessen med å med å skape et fellesskap der eleven opplever anerkjennelse og følelsen av å kunne bidra.	
	HOLDNINGER	LØSNINGER/ FREMGANGSM ÅTE	TILRETTELEGGING	ANERKJENNELSE/ BIDRAG	FAKTORER
	ledelse pedagoger hjem	individ system	ledelse pedagoger hjem	ledelse pedagoger hjem	individuelle relasjonelle systeme
ser behovet	L11 L22 K21 K33 K219	K313			
engasjement	L11 L17 K31 L18 K32 L113 K33 L23 K36 L213	K315 K316 K317 K323			
tilhørighet i klassen/inkludering	L12 L25 K24 K25 L17 K26 L18 K211 L210 K214 K215 K38 K39 K310 S21	L225	L225	L226 K329 K336 K223	K338 K343 E33 E38 E39 E312 K340

kompetanse og ressurser		K24 K25 K33 K313 S24		K315 K320	L111 L112 K15 K16 K17 L215	L118	F14 F15							L12 L15 E319 E320 E321 E322	K114	
sparringspartner	L213													L13	K115	
se muligheter	L14 L18 K13	K216 K313 S29	F25	K315 K317 L220										K224 K339 E319		
prestasjonsjag og tempo hemmer	L15 L16	K12 K29 K210														
ressurskrevende	L15															
bevissthet rundt testing	L16															
skal oppleve mestring	L17	K214	F210													
pedagogisk fleksibilitet	L19 L21	K21		K315 L220 S213	K320 L216											
fremheve det positive		K13 K33 K313		K317										E33 E34 K339		
samsvar i holdninger	L24	K14 K314 S211												S217 S218 K326 K330 K331		
skole-hjem-samarbeid	F11 L214		F210	F12 F13											K18 F19 F110	
veiledning					L112 L114										K18 F19 F111 F112	

