

Når alle skal med

En kvalitativ studie om skolens arbeid for inkludering av elever som viser utagerende atferd

Maren Skogstrøm Endrerud



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for Spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2015

Når alle skal med

*En kvalitativ studie om skolens arbeid for inkludering av
elever som viser utagerende atferd*

**Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk ved
Det utdanningsvitenskaplige fakultet**

Høst 2015

Maren Skogstrøm Endrerud

© Maren Skogstrøm Endrerud

2015

«Når alle skal med»

Forfatter Maren Skogstrøm Endrerud

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Representeren, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne masterstudien har satt fokus på inkluderingsprinsippet i norsk skole. Inkludering er et av grunnprinsippene i den norske skolen, og innebærer at alle elever har rett til å oppleve faglig og sosial mestring i et felleskap med andre elever. I denne studien har det blitt fokusert på elever som viser utagerende atferd. Denne elevgruppen setter krav til skolens evne til tilpassing og kompetanse. De kan utfordre det etablerte systemet i skolen og slik også arbeidet med inkludering. Studien har undersøkt hvordan pedagoger i skolen opplever skolens arbeid for inkludering av elever som viser utagerende atferd. Gjennom å benytte en kvalitativ tilnærming og et fenomenologisk vitenskapsteoretisk perspektiv, har det blitt forsøkt å fremskaffe pedagogenes opplevelser knyttet til deres hverdag og arbeid med utgangspunkt i problemstillingen:

Hvordan arbeider skolen for å ivareta retten til inkludering for elever som viser utagerende atferd, samtidig som de får spesialundervisning?

Datamaterialet studien bygger på er fremskaffet ved en semistrukturert intervjuundersøkelse av fem pedagoger som til daglig arbeider skoleverket. Informantene kommer fra både en ungdomsskole, en videregående skole og en Pedagogisk psykologisk tjeneste for den videregående skolen. Datamaterialet ble bearbeidet, analysert og tolket i et fenomenologisk perspektiv. Dette ble gjort med tanke på å få frem pedagogenes opplevelser, erfaringer og følelser knyttet til det fenomenet som skulle studeres, før det ble drøftet i lys av den teoretisk og forskningsmessige forståelsesrammen.

Studiens resultater tyder på at inkluderingsprinsippet er et fokusområde i skolen, og i det arbeidet som gjøres i klasserommene. Arbeidet kan oppleves utfordrende da det setter krav til skolens evne til tilpassing. Informantene gir uttrykk for at inkludering er et mål for all opplæring og opplever arbeidet som prioritert i dagens skole. Like fullt viser resultatene at informantene opplever at skolens tilrettelegging ikke alltid er tilstrekkelig og at alternative opplæringsarenaer derfor kan være et godt alternativ for elevene. Skolens kompetanse, vilje til ulike organiseringer og hensiktsmessig bruk av ressurser står frem som viktige faktorer for det arbeidet som gjøres for inkludering. Studien kan være et bidrag i diskusjonen rundt inkluderingsprinsippet i den norske skolen og den praksisen som er gjeldene i dag. Slik kan det være naturlig å tenke at studien kan være av interesse for lærerstudenter, pedagoger i skolen og skoleledere som i sitt arbeid skal ivareta inkluderingen av elever.

Forord

Veien mot denne masteroppgaven har vært både lang, underholdende og krevende. Gjennom min tid på Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk har jeg møtt mange dyktige og inspirerende foredragsholdere, lærere og medstudenter som brenner for sitt fagområde og som gjennom sitt engasjement har gitt meg ny kunnskap og en større kompetanse. Denne kunnskapen vil jeg ta med meg tilbake til arbeidet som pedagog i skolen og i ethvert møte med elever. Lærere i den norske skolen arbeider hver eneste dag med å gjøre skolen enda litt bedre slik at elevene skal få enda flere mestringselever. De gjør en stor jobb som har vært til både motivasjon og inspirasjon i arbeidet med denne studien. Skolen er i stadig utvikling og vi står hele tiden ovenfor nye utfordringer og fremtidens skole må vi utvikle i samarbeid med elevene og i tråd med et stadig mer mangfoldig samfunn.

Arbeidet med å skape en inkluderende skole for alle elever, tuftet på likeverd, respekt og toleranse er en dynamisk og kontinuerlig prosess som krever gode fagpersoner som evner å møte elevene der de er, for hvem de er og tar de på alvor. Jeg må derfor takke mine informanter som har latt meg få ta del i deres opplevelser og erfaringer og som hver eneste dag står på for å gjøre skolen til et sted hvor alle elever hører til. Deres kunnskap og kompetanse, samt engasjement for skole og elever har vært av uvurderlig verdi.

Arbeidet med studien har til tider vært både krevende og vanskelig, jeg må derfor få si tusen takk til veilederen min Anne Arnesen som med sin kunnskap, tålmodighet og engasjement for faget har bidratt til inspirasjon og god hjelp gjennom hele prosessen.

I tillegg må jeg få takke den familien jeg har vært så heldig å få vokse opp i. Mine foreldre Anna og Karl-Petter, takk for at dere alltid er der og for at dere har lært meg å møte mennesker med åpenhet, respekt og toleranse for hvem de er og det de har å bidra med. Og tusen takk for alle de timer med gjennomlesninger, tilbakemeldinger og refleksjoner dere har kommet med underveis i arbeidet med denne studien. Marianne og Mathilde, takk for all støtte og oppmuntring, den har blitt satt umåtelig stor pris på.

Hønefoss, november 2015

Maren Skogstrøm Endrerud

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Formål.....	2
1.3	Problemstilling.....	3
1.4	Oppgavens oppbygging	3
2	Teoretisk og forskningsmessig forståelsesramme	5
2.1	Inkluderingsprinsippet i norsk skole.....	5
2.1.1	Retten til inkludering.....	5
2.1.2	Historisk perspektiv – fra integrering til inkludering	7
2.1.3	Inkludering som en del av dagens diskurs i skolen	9
2.1.4	Fellesskap og tilhørighet	11
2.1.5	Inkludering og læring	12
2.1.6	Oppsummering	14
2.2	Den utfordrende atferden.....	14
2.2.1	Atferdsvansker	14
2.2.2	Utagerende atferd	16
2.2.3	Inkludering av elever som viser utagerende atferd	17
2.2.4	Oppsummering	19
2.3	Spesialundervisning.....	19
2.3.1	Retten til spesialundervisning	20
2.3.2	Organisering av spesialundervisning i en inkluderende skole	20
2.3.3	Oppsummering	23
2.4	Oppsummering av teoretisk perspektiv	24
3	Metode.....	26
3.1	Vitenskapsteoretisk perspektiv	26
3.2	Forskningsdesign	27
3.2.1	Semistrukturert kvalitativt intervju	27
3.2.2	Intervjuguide	28
3.3	Utvalg	29
3.4	Begrepsoperasjonalisering.....	30
3.4.1	Inkludering	31

3.4.2	Utagerende atferd	31
3.4.3	Spesialundervisning	31
3.5	Datainnsamling	32
3.5.1	Prøveintervju	32
3.5.2	Gjennomføring av intervjuer	33
3.6	Bearbeiding av datamaterialet	34
3.6.1	Transkribering	34
3.6.2	Analyse	35
3.7	Kvalitetsvurdering	36
3.7.1	Reliabilitet	37
3.7.2	Validitet	38
3.7.3	Kvalitativ generalisering	40
3.7.4	Forskerrollen og forforståelse	41
3.8	Etiske vurderinger	41
4	Presentasjon og drøftning av resultater	43
4.1	Presentasjon av utvalg	43
4.2	Hvordan arbeider skolen for å ivareta retten til inkludering for elever som viser utagerende atferd?	44
4.2.1	Forståelse av inkluderingsprinsippet	44
4.2.2	Arbeid for inkludering	46
4.2.3	Forståelse av utagerende atferd	49
4.2.4	Opplevelse av hvordan elever som viser utagerende atferd blir inkludert og skolens arbeid med inkludering for disse elevene	50
4.2.5	Oppsummerende drøfting	53
4.3	Hvordan arbeider skolen for at spesialundervisning ikke skal gå på bekostning av elevenes rett til inkludering?	57
4.3.1	Forståelse av begrepet spesialundervisning	58
4.3.2	Organisering av spesialundervisning og opplevelse av spesialundervisning som en del av en inkluderende praksis	59
4.3.3	Oppsummerende drøfting	64
4.4	Oppsummering av resultater	67
5	Avsluttende refleksjoner og konklusjon	68
5.1	Refleksjon knyttet til videre forskning	71
	Litteraturliste	72

Vedlegg 76

1 Innledning

Studiens første kapittel vil gi en innledning til oppgaven i form av bakgrunn for valg av tema og formålet med dette masterprosjektet. I kapitelets siste del vil studiens oppbygning bli redegjort for.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Mitt masterprosjekt ved Universitet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk, tar utgangspunkt i temaet *Inkluderingsprinsippet i norsk skole*. Bakgrunn for valg av tema er at jeg som lærerutdannet og med erfaring fra skolen og barn og unge med særskilte behov, anser inkludering som et viktig område som må satses på for å kunne gjøre skolen bedre for alle.

Den norske skolen er i stadig utvikling både gjennom den tiden og det samfunnet vi lever i. Med reformene som ble innført fra midten av 1990-årene, har inkludering stått fram som et grunnleggende prinsipp i den norske skolen. En skole som har rom for alle og som tilrettelegger for elevenes læring og utvikling uavhengig av deres forutsetninger og behov, bidrar til en inkluderende pedagogisk praksis og en opplæring tuftet på inkluderende verdier (Bjørnsrud, 2014). Inkluderingsprinsippet er godt forankret i lovverk og læreplan (Kunnskapsdepartementet, 1998, 2006a, 2006b), og en inkluderende opplæring har et verdisyn som vektlegger elevenes rett til å gå på nærskolen, få et likeverdig opplæringstilbud og være en del av et sosialt felleskap (Arnesen, Meek-Hansen, Ogden, & Sørлие, 2014). Arbeidet for inkludering er et dynamisk og kontinuerlig arbeid og 20 år etter de første reformene ble innført, blir inkluderingsprinsippet fortsatt løftet opp i offentlige utredninger og dokumenter som et område skolen fortsatt må fokusere på. Våren 2015 kom Djupedal-utvalget med NOU-rapporten *Å høre til*. Rapporten trekker fram elevenes læringsmiljø som en avgjørende faktor for opplevelsen av inkludering, og viser til at skolen må tilrettelegge for elevenes deltakelse i det sosiale felleskapet og gis muligheter for faglig mestring (NOU 2015: 2). Inkludering ses ofte i sammenheng med prinsippet om tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring setter krav til skolen som organisasjon og pedagogers evne til å tilpasse opplæringen slik at elevene har mulighet for læring og utvikling. Sett i sammenheng med inkludering vil det være avgjørende å finne en balansegang mellom hva elevene skal lære individuelt og i felleskap sammen med andre (Bjørnsrud, 2014; NOU 2009: 18). Elevenes læringsforutsetninger er mangfoldige og varierte, og inkluderingsprinsippet stiller krav til

skolen om å møte dette mangfoldet med likeverd, respekt og toleranse, og gi elevene muligheter for faglig mestring og sosial tilhørighet. Slik blir det viktig i en inkluderende praksis å se på den faglige og sosiale læringen som noe som utfyller hverandre og som sammen gir elevene best mulige læringsmuligheter (NOU 2015: 2).

I en variert og sammensatt elevgruppe vil det være elever som har behov for mer støtte og tilrettelegging i sin opplæring. Fokuset i denne studien vil være på elever som viser utagerende atferd. Skolen plikter å ivareta disse elevene og legge til rette og tilpasse undervisningen slik at de får den opplæringen de har rett på, jf. Opplæringsloven § 1-3 og § 5-1, samtidig som inkluderingen av disse elevene ivaretas, jf. Opplæringsloven § 1-1 (Kunnskapsdepartementet, 1998). Elever som viser utagerende atferd kan utfordre skolen og den pedagogiske praksisen da de har en atferd som bryter med de normer og de forventninger skolen har til elevatferd og atferden er av slik karakter at den er til hinder for elevenes læring og utvikling (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005; Ogden, 2015). Flere av elevene som viser utagerende atferd har en lite utviklet sosial kompetanse, og har gjerne en skolegang med flere nederlagsopplevelser. I en inkluderende praksis vil det være avgjørende å tilrettelegge for denne elevgruppens faglige mestring samt øke deres sosiale kompetanse slik at de kan oppleve en tilhørighet og inkludering i felleskapet. I mitt arbeid har jeg møtt flere elever som viser utagerende atferd. I møte med disse elevene har jeg sett hvor viktig det er for de å bli møtt, tatt på alvor og anerkjent for hvem de er og det de har å bidra med. Jeg har opplevd hvor krevende det kan være å tilrettelegge for de både faglige og sosialt, men disse elevene har lært meg mye om toleranse og likeverd og viktigheten av at de opplever å bli ivaretatt og inkludert i et felleskap hvor alle hører til.

1.2 Formål

Formålet med oppgaven vil være å belyse inkluderingsbegrepet i den norske skolen. Hvordan begrepet forstås og utøves fra skolens side, er med på å forme skolehverdagen til elever som viser utagerende atferd. Denne elevgruppen kan være en utfordrende gruppe for lærere og den ordinære undervisningen. At denne gruppen blir ivaretatt gjennom inkluderende tiltak framfor segregerte tiltak på utsiden av klasserommet, kan være med på å påvirke deres muligheter for læring og utvikling, samt deres sosial utvikling og opplevelse av seg selv.

At man som elev opplever skolen som et trygt og godt sted å være, kan gi økt motivasjon til å fullføre skoleløpet. En skole hvor alle hører til, krever en skole som aktivt jobber for inkludering. Dette er et arbeid som krever endringer i organisasjonen som helhet, hvordan undervisningen blir lagt opp og hvordan man møter og tar elevene på alvor. Formålet med denne oppgaven er at den gjennom sitt fokus på inkludering og spesialpedagogisk tilrettelegging for elever som viser utagerende atferd, kan være med på å sette lys på hvordan skolen fungerer i dag og en eventuell ønsket utvikling på dette område.

1.3 Problemstilling

På bakgrunn av det valgte temaet og formålet med studien har jeg utarbeidet problemstillingen:

Hvordan arbeider skolen for å ivareta retten til inkludering for elever som viser utagerende atferd, samtidig som de får spesialundervisning?

Problemstillingen er operasjonalisert med følgende underspørsmål:

- Hvordan arbeider skolen for å ivareta retten til inkludering for elever som viser utagerende atferd?
- Hvordan arbeider skolen for at spesialundervisning ikke skal gå på bekostning av elevenes rett til inkludering?

1.4 Oppgavens oppbygging

Studien er bygd opp av fem kapitler. Første kapittel beskriver bakgrunn for valg av tema og studiens formål, før studiens problemstilling blir presentert.

I kapittel 2 blir studiens teoretiske og forskningsmessige forståelsesramme presentert. Aktuell teori og forskning er benyttet for å belyse inkludering, utagerende atferd og spesialundervisning. Den tredelte inndelingen er gjort med tanke på å skape struktur, samtidig som viktige elementer i studiens problemstilling blir belyst.

Studiens metodiske tilnærming blir belyst og beskrevet i kapittel 3. Studiens vitenskapsteoretiske perspektiv blir beskrevet, før valg av kvalitativ metode og benyttelsen av semistrukturert intervju blir redegjort for. Innsamling og bearbeiding av studiens

datamateriale blir beskrevet og i kapitelets siste del blir studiens kvalitetsvurdering beskrevet og redegjort for. Før de etiske hensynene som er gjort i denne studien blir beskrevet avslutningsvis.

Presentasjon og drøfting av studiens resultater blir redegjort for i studiens fjerde kapittel. Resultatene er blitt strukturert og inndelt i henhold til studiens to underspørsmål. Resultatene blir presentert før de så blir drøftet i lys av problemstillingen og studiens teoretiske og forskningsmessige forståelsesramme.

I studiens siste og femte kapittel blir studiens resultater oppsummert og reflektert over før det avslutningsvis presenteres noen refleksjoner knyttet til videre forskning.

2 Teoretisk og forskningsmessig forståelsesramme

I dette blir kapittelet den teoretiske og forskningsmessige forståelsesrammen denne studien bygger på presentert. I det første avsnittet redegjøres det for inkluderingsprinsippet i norsk skole. Retten til inkludering står sterkt i skolen og redegjøres for gjennom lovverk og aktuelle læreplaner. Inkluderingsprinsippet førte til endring i den rådende tenkningen i skolen. Dette vil vektlegges gjennom et historisk overblikk og Michel Foucaults diskurstenkning. Betydningen av inkluderingsprinsippet for elevenes opplevelse av tilhørighet og læring vil videre bli belyst. Utagerende atferd kan oppleves som utfordrende for inkluderingsarbeidet. Utagerende atferd vil i kapittelets andre avsnitt bli redegjort for, før det fokuseres på inkluderingen av denne gruppen med elever. Hvordan spesialundervisning forstås og organiseres har effekt på den inkluderende skolen. I kapittelets tredje avsnitt vil spesialundervisning bli redegjort for og sett i lys av en inkluderende pedagogisk praksis. Kapittelet fokuserer på å redegjøre for den teoretiske og forskningsmessige forståelsesrammen som bidrar til å belyse studiens problemstilling.

2.1 Inkluderingsprinsippet i norsk skole

I skolen skal elever oppleve mestring, læring og tilhørighet. Det er derfor avgjørende at de opplever å bli ivaretatt og får være en del av et inkluderende miljø som har rom for alle. Inkludering er en viktig grunnstein i det norske skolesystemet gjennom nedfellelser i både Opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 1998) og Læreplan for Kunnskapsløftet (LK06) (Kunnskapsdepartementet, 2006a). I dette avsnittet vil retten til inkludering og den historiske fremveksten av prinsippet bli redegjort for. Videre vil inkluderingsprinsippet bli belyst gjennom Foucault diskurstenkning, da jeg anser dette som en viktig teori for å fremme arbeidet for inkludering. Til sist vil inkludering knyttes opp mot fellesskap, tilhørighet og læring, da dette er avgjørende elementer i en inkluderende pedagogisk praksis.

2.1.1 Retten til inkludering

I Norge har alle elever rett til å gå på sin nærscole, jf. Opplæringsloven § 8-1 (Kunnskapsdepartementet, 1998). Denne retten bidrar til en variert elevgruppe. En variert og

mangfoldig elevgruppe setter klare krav til skolen om å oppnå et inkluderende miljø hvor elevene opplever respekt og toleranse for den de er og det de har å bidra med. I

Opplæringslovens § 1-1 Formålet med opplæringa står det: «Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den einsskilte si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte» (Kunnskapsdepartementet, 1998). Loven forplikter skolen til å inkludere og ivareta elevens autonomi og egenhet. I *Læreplanverket for Kunnskapsløftet, prinsipp for opplæringa* (Kunnskapsdepartementet, 2006b) kommer dette frem ved at det blant annet står:

I opplæringen skal mangfoldet i elevenes bakgrunn, forutsetninger, interesser og talenter møtes med et mangfold av utfordringer. Uavhengig av kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn skal alle elever ha like gode muligheter til å utvikle seg gjennom arbeidet med fagene i et inkluderende læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2006b, s. 4-5).

Et viktig prinsipp for en inkluderende skole er retten til tilpasset opplæring. I

Opplæringslovens § 1-3, står det: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten» (Kunnskapsdepartementet, 1998). Loven er videreført i den generelle delen av *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*:

Skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blikk for den enkelte. Undervisning må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse. Det pedagogiske opplegget må være bredt nok til at læreren med smidighet og godhet kan møte elevenes ulikheter i evner og utviklingsrytme (Kunnskapsdepartementet, 2006a, s. 10).

Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp i den norske skolen og gjelder alle elever, både i grunnskolen og den videregående opplæringen. Tilpasset opplæring setter krav til skolen i den form av at alle elever har rett til en opplæring som tar utgangspunkt i deres evner og forutsetninger (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009). Wilson (2010a) vektlegger at prinsippet om tilpasset opplæring må ligge til grunn i hele den pedagogiske virksomheten og slik være selve grunnlaget for opplæringen. Som overordnet prinsipp vektlegger prinsippet om tilpasset opplæring både elevens individuelle forutsetninger for læring og utvikling, samt elevens muligheter for deltakelse i skolen og klassens felleskap. Tilpasset opplæring er slik knyttet til inkludering og det kan ses på som to sider av samme sak (Wilson, 2010a).

Prinsippet gjelder all undervisning både den ordinære og den som gis som spesialundervisning. Dette innebærer at alle elever uansett læreforutsetninger og evner skal møte en opplæring som tar hensyn til deres muligheter for læring og utvikling (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009). I en mangfoldig og variert elevgruppe vil det være noen elever som har behov for en større tilrettelegging i sin opplæring enn det som kan gis gjennom tilpasset opplæring innenfor den ordinære undervisningen. Spesialundervisningen skal sikre at elever som har behov for særskilt tilrettelegging sikres retten til en likeverdig opplæring (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009). Dette slås fast i Opplæringslovens §5-1:

Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning. I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven (Kunnskapsdepartementet, 1998).

Retten til spesialundervisning skal ivareta elevs rett til likeverdig opplæring. Skolen plikter å ivareta alle elever og legge til rette og tilpasse undervisningen slik at de får den opplæringen de har rett på, jf. Opplæringsloven § 1-3 og § 5-1, samtidig som inkluderingen av disse elevene ivaretas, jf. Opplæringsloven § 1-1 (Kunnskapsdepartementet, 1998).

2.1.2 Historisk perspektiv – fra integrering til inkludering

Spesialscoleloven ble i 1975 fjernet og det ble for første gang laget en felles grunnskolelov for alle elever. Bak lovendringen lå det tanker om en omstrukturering i det norske skolesystemet og ideene om integrering og inkludering skulle etableres i alle landets skoler (Ogden, 2012). Skolen skulle nå være et sted alle hørte til og alle hadde sin rettmessige plass, og det bidro til store endringer i skolens normalitet og konformitet (Ogden, 2012).

Inkludering er fortsatt, snart 40 år etter at lovendringen ble vedtatt, et aktuelt tema. I NOU 2015: 2 *Å høre til*, uttrykker Djupedal-utvalget: «Et trygt psykososialt skolemiljø er helt avgjørende for at alle elever skal føle seg inkludert» (NOU 2015: 2, s. 17). Utvalget er gitt i oppdrag fra statsråden å finne løsninger som kan bedre skolens psykososiale miljø, slik at den inkluderende praksisen i skolen blir tydeligere og bedre. Dette viser at inkludering og arbeidet for en inkluderende skole fortsatt er et krevende og høyst aktuelt arbeid (NOU 2015: 2). Arbeidet er kontinuerlig, dynamisk og tidkrevende og kanskje er det slik at selv 40 år etter

lovendringen, er det fortsatt noe abstrakt og utfordrende med det inkluderende prinsippet i norsk skole?

I 1994 ble den inkluderende skolen satt på den internasjonale agendaen med Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994). Salamanca-erklæringen skapte et felles utgangspunkt og begrepsapparat om hva inkludering skulle innebære. Det ble lagt vekt på menneskelig variasjon, at inkludering og deltakelse i samfunnet er en menneskerett og at læringssituasjonen skal tilpasse seg elevene, ikke omvendt. Fokuset ble tatt bort fra tradisjonell spesialpedagogisk tenkning som innbar å separere elever med behov for særskilt tilrettelegging fra andre elever (UNESCO, 1994).

I Norge var Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) et av de første dokumentene som benyttet seg av inkluderingsbegrepet (Kirke-, undervisnings-, & forskningsdepartementet, 1996). De som tidligere var integrert skulle nå inkluderes. I L97 ble inkludering i stor grad sett på som et elevanliggende (Markussen, Frøseth, & Grøgaard, 2009). I Læreplanen for Kunnskapsløftet ble dette ytterligere presisert ved at inkludering skal omhandle hele miljøet. Det ble lagt vekt på systemendringer i skolen og at skolen som organisasjon måtte endres for å oppnå den inkluderingen som var ønskelig. En skole for alle, fellesskolen, handler om en utvikling for hele skolen. Den tilpasser seg etter elevgruppen og er i stand til å gi elevene opplæring ut i fra deres forutsetninger. Slik kan elevene møtes på best mulig måte (Markussen et al., 2009; NOU 2009: 18).

Når Salamanca-erklæringen ble publisert i 1994, var den med på å sette inkludering på dagsorden i tillegg til at den la grunnlag for et felles begrepsapparat. Inkluderingsprinsippet forutsetter at alle hører med i fellesskapet. Dette kan ses på som en kontrast til det tidligere brukte integreringsbegrepet som tok utgangspunkt i at den som skulle integreres, på et eller annet tidspunkt hadde vært utenfor fellesskapet (Garm, 2004). Erklæringen vektla at forskjeller og ulikhet er en del av normalvariasjonen, og at skolene må ta høyde for og anerkjenne det mangfoldet elevgruppen består av. Det er skolens ansvar å tilpasse og organisere undervisning og skolehverdagen slik at elevenes behov og forutsetninger for læring imøtekommes (UNESCO, 1994). Salamanca-erklæringen sto for en nytenkning og endring i holdningene rundt undervisning og opplæring. Integrering hadde lenge vært det rådende prinsippet i skoleverket. Integrering bygger på et individfokus hvor det er elevene som skal tilpasses skolens organisering og metoder. Integreringsperspektivet stilte ingen krav til endring av systemet i skolen (NOU 2003: 16). Elevenes tilpasningsdyktighet ble vektlagt

og det mangfoldet og de variasjonene som er naturlig i en elevgruppe ble ikke anerkjent. For å bli integrert må du på et eller annet tidspunkt ha vært utenfor fellesskapet og ekskludering eller segregering er slik en naturlig del av integreringen. Individperspektivet som integreringstanken var bygd på, la fokuset og ansvaret over på den enkelte elev (Garm, 2004).

Tanken og forståelsen av inkludering som Salamanca-erklæringen førte med seg, førte til en endring i skoleverket. Inkludering vektlegger fellesskapet, og at alle har sin rettmessige plass i det. Utviklingen bidro til at individfokuset som hadde vært gjeldende i tiårene før, nå ble endret til et fokus på systemet. Det ble nå skolens oppgave og ansvar å anerkjenne mangfoldet og tilpasse seg den elevgruppen skolen til enhver tid har. Dette skiftet fra individ til system kan ses på som et slags paradigmeskifte innenfor skoleverket. Inkluderingsprinsippet innebar at man gikk bort fra tradisjonell spesialpedagogisk tenkning, hvor man hadde segregerte tilbud for de som trengte særskilt tilrettelegging (Garm, 2004; Markussen et al., 2009; UNESCO, 1994). Den ordinære skolen skulle nå ha rom for alle elever, uavhengig av læreforutsetninger. Elever med behov for særskilt tilrettelegging skulle nå få tilpasset undervisningen i skolen sammen med andre elever (Garm, 2004). Salamanca-erklæringen vektla at en inkluderende skole, hvor variasjonene i elevgruppen ble anerkjent, ville gi bedre læringsmuligheter for alle elever, også de med behov for særskilt tilrettelegging (UNESCO, 1994). De endringene Salamanca-erklæringen bidro til kan ses på som en endring av diskurs og måten vi ser verden på. Hva vi anser som sann kunnskap og normalitet hevder Michel Foucault, henger tett sammen med de maktrelasjoner vi inngår i, samtidig som det språket vi benytter er meningsskapende. I neste avsnitt vil dette bli belyst da inkluderingsprinsippet er, slik jeg oppfatter det, en del av dagens diskurs, og er derfor med på å forme vår oppfatning av skole, elever og den verden vi i dag er en del av.

2.1.3 Inkludering som en del av dagens diskurs i skolen

Å respektere variasjon påpeker Befring (2012), er en grunnleggende faktor for å oppnå en likeverdig opplæring for alle elever. Dette gir en utfordring til skolen i å tilpasse seg elevenes læreforutsetninger og hjelpebehov. Det handler om, hevder han, å se variasjonen som en berikelse i skolen framfor en problematisk utfordring (Befring, 2012). Dette kan knyttes til Salamanca-erklæringens vektlegging av forskjellighet som en del av normalvariasjonen og at tilhørighet og inkludering er en menneskerett. Endringen i holdninger og det begrepsapparatet erklæringen brakte med seg kan ses på som en endring av den rådende diskursen i skolen.

Diskurser er med på å forme hvordan begreper, beskrivelser og måter å se verden på, oppfattes som riktige og sanne, og blir slik naturlige kategorier vi bygger vår forståelse på (Arnesen, 2003).

Den franske filosofen Michel Foucault er en viktig bidragsyter til den postmoderne tenkningen (Dahlberg, Moss, & Pence, 2002). Foucault hevder at makt er allestedsnærværende og vi er alle berørt av makt samtidig som vi i forskjellig grad er maktutøvere selv. Foucault vektlegger særlig det han betegner som *disiplinerende makt*. Disiplinerende makt former individene gjennom å benytte en konformitet individet må underkaste seg. Gjennom en påtvunget konformitet former disiplinerende makt individene inn i en norm. Denne normen blir ansett som en standard, og makten avgjør hva som blir ansett som normalt. Videre vil denne standardiserte normen bidra til å utvikle tiltak og en praksis som plasserer individet i forhold til denne normen. Slik bidrar den disiplinerende makten til å forme individene mot et overordnet mål (Dahlberg et al., 2002).

Dahlberg et al. (2002) viser til at disiplinerende makt benytter flere virkemidler der særlig sannhet, kunnskap og kommunikasjon er vesentlige. I følge Foucault (1980) skapes sannhet og kunnskap av makt. Med dette mener han at det handler om hvordan et bestemt utsagn og et bestemt tidspunkt i en bestemt kultur blir sett på som om de var sann kunnskap. Slik ser han at kunnskap på lik linje med individene styres av makt. Kunnskap vil dermed være et redskap for makten og vil være med å påvirke hvordan disiplinen blir bygd opp. Vår forståelse av verden påvirkes av kunnskap og de beskrivelser vi opplever som sanne (Dahlberg et al., 2002).

Kommunikasjon og samtale er viktige maktinstrumenter. Språket som benyttes er med på å skape verden og vår forståelse av den (Dahlberg et al., 2002). Gjennom språket gir vi ordene betydning, og ordets betydning vil variere fra tid og sted (Nordin-Hultman, 2004). Vi forstår verden gjennom å sette ord og tanker til det vi ser og oppfatter, språket er meningsskapende og hvordan vi bruker språket blir en form for konvensjon (Dahlberg et al., 2002; Nordin-Hultman, 2004). Det er disse konvensjonene Foucault betegner som diskurser. Begrepsbruk, klassifisering og kategoriseringer er påvirket av den dominerende diskursen som igjen gir oss muligheter til å analysere og konstruere virkeligheten, og dette igjen vil påvirke hva vi anser som sannheten (Dahlberg et al., 2002).

Vi er selv innskrevet i makten og skapt i maktrelasjoner hevder Foucault (1999), og dette gjør at vi ikke kan utfordre makten fra utsiden. Men makt kan kjempes imot. For å klare det må vi ikke la oss styre så mye, og heller arbeide for å finne vår egen subjektivitet og stille spørsmål til hvordan vi er blitt formet (Dahlberg et al., 2002). Det må stilles spørsmål til hvordan vi ser på verden. Når dominerende diskurser blir utfordret, kan det skapes et rom hvor nye diskurser vokser frem. Pedagoger som arbeider med barn og ungdom må synliggjøre og utfordre de rådende diskursene og de handlinger, konstruksjoner og grenser de setter (Dahlberg et al., 2002).

Diskurser fungerer som måter å forstå og gjennomføre praksis på. De rådende diskursene er med å gi begreper og beskrivelser mening og innhold, og slik blir diskurs, sammen med læreplan, styringsdokumenter og faglitteratur anvisninger for hvordan pedagoger forstår og vurderer elever og sitt eget arbeid (Arnesen, 2003). Inkluderingsprinsippet førte til endringer i skolen og hvordan skolen nå møter barn og ungdom. Begreper ble gitt et annet innhold og måten å oppfatte skole, elever og normalitet ble endret. Slik kan inkludering ses på som en endring av den tidligere rådende diskursen i skolen. Inkludering som overordnet prinsipp i skolen vektlegger betydningen av å tilhøre fellesskapet og den sosiale læringen som forgår der som viktige elementer for undervisning og opplæring. Felleskap og tilhørighet er viktige elementer i en inkluderende skole og vil bli belyst i neste avsnitt.

2.1.4 Felleskap og tilhørighet

Å skape en inkluderende skole krever arbeid, utvikling, vedlikehold og evaluering. Det er en dynamisk prosess som møter nye utfordringer etter som samfunnet utvikler seg. Inkludering handler om å høre til i fellesskapet, det handler om å oppleve tilhørighet og faglig mestring i skolehverdagen (NOU 2015: 2). Likeverd hevder (Befring, 2012) er en grunnleggende faktor for å oppnå reell inkludering. Dette bygger på forståelsen om at alle elever skal føle seg verdsatt, velkommen og tatt på alvor (Befring, 2012; Ogden, 2015).

Skolen består av både formelle og uformelle felleskap. Det formelle fellesskapet omhandler det faglige aspektet i skolen og relasjonen mellom lærer og elev. Det uformelle handler om relasjoner mellom elevene og de verdier som utvikles her. Det må tilrettelegges faglig slik at alle elever kan oppleve mestring og tro på egne ferdigheter gjennom å være aktive deltagere i det faglige innholdet ved skolen. Like viktig er det at skolen tar ansvar for at alle elever opplever tilhørighet til det sosiale fellesskapet i klassen (NOU 2015: 2). Inkludering innebærer

at skolen sørger for og tar ansvar for å fjerne barrierer slik at alle elever får tilgang til disse fellesskapene (NOU 2015: 2; Ogden, 2015).

Sosial tilhørighet og relasjoner til jevnaldrende er avgjørende for opplevelsen av inkludering. Det er skolens ansvar å etablere og vedlikeholde det sosiale felleskapet, men samtidig må elevene veiledes slik at de selv tar ansvar for og ser verdien av å ha et felleskap hvor alle hører naturlig til. Elevene kan ikke selv ta ansvar for det sosiale felleskapet, det må være skolens ansvar å utvikle, etablere og vedlikeholde det sosiale fellesskapet, gjennom veiledning og tydelig støtte til elevene (NOU 2015: 2). Bjørnsrud (2014) viser også til at det er skolens ansvar å tilrettelegge for den enkelte elev, men gjennom å gjøre nettopp dette, kan skolen også stille krav om at den enkelte må delta i fellesskapet. En inkluderende skole må vektlegge relasjonsbygging, sosial læring og faglig utvikling for å fremme elevers læring individuelt og i felleskap (Bjørnsrud, 2014). Dette er to aspekter i skolehverdagen som utfyller hverandre og er avhengige av hverandre for å kunne oppnå et trygt inkluderende skolemiljø (NOU 2015: 2).

En inkluderende skole opererer med et bredt læringsbegrep som inneholder både sosial læring og faglig læring. En inkluderende skole har kvalitetskrav som er vanskelige å måle på standardiserte tester og eksamener. En inkluderende skoles vellykkethet vurderes både ut fra skolefaglige prestasjoner og tilhørighet, trygghet og trivsel (Ogden, 2015). Og på den måten påpeker Ogden (2015) at en inkluderende skole gjennom sitt fokus på felleskap, tilhørighet, sosial og personlig utvikling kan bidra med noe mer enn bare overføring av kunnskap. En inkluderende skole må vektlegge en opplæring der læringsprosessene gir mening for elevene.

Skoleeiere, skoleledere og lærere som har ansvaret for å utvikle en inkluderende praksis, må sørge for at de felles referanserammene i skolen gir det handlingsrommet som må til for å gi elevene en meningsfylt opplæring (Bjørnsrud, 2014). I studiens neste avsnitt vil inkluderingsprinsippets betydning for læring bli belyst.

2.1.5 Inkludering og læring

Inkludering innebærer at alle elever får tilrettelagt undervisning ut i fra sine læringsforutsetninger. En tilpasset opplæring skal bygge på at lærere tilpasser opplæringen slik at alle elever kan oppleve læring og utvikling. Dette krever en balanse mellom hva elevene skal lære alene og hva elevene skal lære i felleskap (Bjørnsrud, 2014). Inkludering

bygger på at alle skal ha tilhørighet i skolen, uansett faglige og sosiale forutsetninger. Dette setter krav til skolens evne til å tilpasse opplæringen slik at alle elever opplever læring og mestring, samtidig som den vektlegger den sosiale læringen som skjer i fellesskap med andre elever og ansatte (Bjørnsrud, 2014). I NOU 2009: 18 (2009) *Rett til læring* vektlegger Midtlyng-utvalget at læring må forstås som både en individuell prosess og en prosess som foregår i fellesskap og mellom de aktørene som inngår i fellesskapet. Denne forståelsen av læring vektlegges også i NOU 2015: 2 (2015) *Å høre til*, hvor Djupedal-utvalget poengterer at den faglige og sosiale læringen ikke må forstås som noe motsetningsforhold, men heller som to supplementer som er gjensidig avhengig av hverandre for å skape best mulig læringsmuligheter for elevene.

Bjørnsrud (2014) presiserer i sin bok *Den inkluderende fellesskolen* at skolen har et ansvar for å tilrettelegge for læring med mening for elevene. Det å tilrettelegge for mening i elevenes læringsprosesser krever at den pedagogiske og faglige plattformen som legger føringer for skolens innhold og det direkte arbeidet som gjøres i klasserommene, har et handlingsrom som gir lærere anledning til å gjøre dette mulig (Bjørnsrud, 2014). Dette handlingsrommet vil lærere benytte forskjellig ut fra den enkelte lærers pedagogiske skjønn, erfaring og det miljøet som preger både skole og nærmiljø. Dette er komponenter som vil påvirke den tilretteleggingen lærere gjør med tanke på elevenes læring (Bjørnsrud, 2014).

En lærers ledelse vil anta mange former, og konteksten vil være betydningsbærende for den pedagogiske praksisen. Men en klasseledelse basert på inkludering vil kunne tilrettelegge for et læringsmiljø hvor den enkelte elev opplever å mestre, bli anerkjent, forstått og hvor de selv får delta aktivt i sin egen og andres læringsprosess (Bjørnsrud, 2014). Læring med mening er en viktig faktor for motivasjon og mestring både i den faglige og sosiale læringen.

Undervisning og arbeidsoppgaver må knyttes sammen med elevenes tidligere læring og erfaringer. Dette krever en tydelig og god relasjon mellom lærer og elev slik at læring tilpasses elevenes forutsetninger og potensiale for læring. Ved å mestre, vil lærelyst og motivasjon øke, og det må vektlegges det elever kan mestre alene og sammen med andre i en inkluderende praksis (Bjørnsrud, 2014).

2.1.6 Oppsummering

Inkludering skal fungere som et overordnet prinsipp i den norske skolen. Da inkludering ble satt på agendaen på midten av 1990-tallet, viste det et skifte og en endring i hvordan man så på skolens virksomhet. Inkludering ble nå et ideal, en prosess og et mål for hele skolens virksomhet. Inkludering er et ideal som kan oppnås slår Arnesen et al. (2014) fast.

Inkludering er nært knyttet til tilpasset opplæring, og setter krav til hvordan skolen tilpasser undervisningen ut fra elevenes forutsetninger og evner. Sosial læring og felleskapets betydning og tilhørighet til dette er viktige faktorer i en inkluderende praksis. En inkluderende pedagogisk praksis legger til rette for faglig læring, gjennom å tilpasse undervisningen ut fra elevenes forutsetninger og behov og skape læring med mening for elevene. Slik kan en si at en inkluderende skole har et helhetlig syn på elever og læring da sosial læring og faglig læring ses på som gjensidig avhengig av hverandre.

2.2 Den utfordrende atferden

Elever som viser utfordrende atferd, har alltid vært et fenomen i skolen, like fullt utfordrer denne elevgruppen skolen som organisasjon den dag i dag. Selv om elevgruppen kan utfordre både lærer og undervisning har denne gruppen elever på lik linje som alle andre, rett til å bli møtt med respekt, åpenhet og bli tatt på alvor i en inkluderende skolehverdag (Arnesen et al., 2014; Damsgaard, 2003). Først i dette avsnittet vil atferdsvansker generelt og utagerende atferd spesielt bli redegjort for gjennom en økologisk tilnærming og i et aktørperspektiv (Nordahl et al., 2005; Ogden, 2015). Deretter vil inkludering av elever som viser utagerende atferd bli vektlagt.

2.2.1 Atferdsvansker

Å skulle definere hva som anses som en atferdsvanske påpeker Befring og Duesund (2012), at innebefatter en god del faglig skjønn fra den som sitter med «definisjonsmakten. En subjektiv vurdering vil ofte ligge til grunn i det man tar vanskebegrepet i bruk. Dette gjør at forståelsen av begrepet varierer. I boken *Atferdsproblemer blant barn og unge – teoretiske og praktiske tilnærminger* (Nordahl et al., 2005) benyttes Terje Ogdens definisjon på atferdsvansker:

Atferdsproblemer dreier seg om i hvilken grad barns atferd bryter med gjeldende regler, normer og forventninger i oppvekstmiljø og samfunn, og i hvilken grad

atferden avviker fra aldersadekvat oppførsel på en slik måte at den klart forstyrrer eller hemmer barnets egen læring og utvikling, forstyrrer eller skaper problemer for andre (det være seg voksne eller barn) og/eller forstyrrer eller hemmer positiv sosial samhandling mellom barn og mellom barn og voksne (Nordahl et al., 2005, s. 31).

Når man skal kunne definere en atferdsvanske, er det viktig å være bevisst at noe utfordrende atferd anses å være innenfor normalområdet. Utfordrende atferd vil fra tid til annen vise seg hos alle barn. Det er først når atferden vedvarer over tid, har en viss frekvens og intensitet og er av en slik karakter at den oppfattes som avvikende fra hva som anses som normalatferd at den kategoriseres som en vanske. Atferdsvansker er et vidt begrep og omfavner alle de vansker som påvirker atferden (Nordahl et al., 2005).

Den vanligste måten å differensiere den utfordrende atferden på er å skille mellom eksternalisert og internalisert atferd. Denne inndelingen kan ofte fremstå som utilstrekkelig, da barn og ungdom kan vise atferd som faller under begge disse kategoriene (Nordahl et al., 2005). Nordahl et al. (2005) og Ogden (2015) viser derfor til en firedeling, når de skal operasjonalisere begrepet problematferd.

I denne inndeling er den første typen utfordrende atferden *lærings- og undervisningshemmende atferd*. Dette er den vanligste formen for utfordrende atferd, og forekommer i hovedsak i undervisningssituasjonen. Atferden kan komme til uttrykk ved stadig gjentagende uro, småpratning, mangel på konsentrasjon og dagdrømming. Den andre formen for utfordrende atferd er det Nordahl et al. (2005) betegner som *utagerende atferd*. Denne atferden kan komme til uttrykk ved stadig sinne og krangling, og verbale og fysiske angrep på lærere og medelever. *Sosial isolasjon*, er den tredje kategorien av utfordrende atferd. Sosial isolasjon betegnes som ensomhet og depresjon. Denne atferden kan være til stort hinder for den eleven den gjelder, men trenger nødvendigvis ikke gå utover andre. Atferden kan være lite synlig, noe som kan gjøre at den er vanskelig å oppfatte og ta tak i for skolen. Den siste kategorien Nordahl et al. (2005) benytter er den de betegner som *antisosial atferd*. Denne atferden strider mot sosiale normer og regler i den konteksten den finner sted og kan komme til uttrykk ved blant annet bruk av eller trusler om vold, lovbrudd og trakassering. Atferden kan oppleves som destruktiv da den har store negative virkninger for eleven selv og de rundt eleven.

Ved å benytte denne firedelingen skapes et tydeligere bilde på utfordrende atferd i et normalutvalg og den knytter i tillegg atferden opp til den konteksten der den finner sted (Nordahl et al., 2005). Inndelingen viser at atferd oppleves som utfordrende når den bryter med gjeldene normer og hva som kan anses som aldersadekvat, og atferden som vises defineres som vanske når den skaper store utfordringer for elevens læring og utvikling og etablering av sosiale relasjoner (Nordahl et al., 2005; Ogden, 2015).

Denne studien tar utgangspunkt i elever som viser eksternalisert atferd gjennom utagerende atferd og/eller antisosial atferd. Videre vil det redegjøres for inkludering av disse elevene og betegnelsen utagerende atferd vil heretter benyttes som en fellesbetegnelse.

2.2.2 Utagerende atferd

Skillet mellom hva som er akseptabel og uakseptabel atferd er tøyelig. Grensene varierer ut i fra tid og situasjon, normer og regler. Dette gjør at grensene kan trekkes på nytt og på nytt, alt etter hvem som ser, hvem som har definisjonsmakten og hvordan samfunnet har utviklet seg over tid (Ogden, 2015). Hva som anses som utagerende atferd er sosialt definert, og atferd som oppleves som utagerende i en situasjon trenger ikke nødvendigvis å oppleves som det i en annen. All atferd er kontekstbunden og eksisterer ikke uavhengig av sosiale rammer og normer (Nordahl et al., 2005). Dette gjør det å skulle definere hva utagerende atferd er utfordrende. Begrepene er mange og definisjonene er vide. Ogden (2015) benytter en definisjon som kan benyttes til å sette et skille mellom akseptabel og uakseptabel atferd:

Norm- og regelbrytende atferd er handlinger som bryter med skolens forventninger til elevrollen. Atferden bryter med grunnleggende verdier og normer for ansvarlig, hensynsfull og vennlig atferd og hindrer positiv samhandling med andre. Den hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling (Ogden, 2015, s. 15).

Definisjonen gir ingen avgrensningskriterier og den presiserer heller ikke hva den utfordrende atferden innebærer. Definisjonen viser derimot at atferden på bakgrunn av normative betraktninger bryter med hva skolen godtar og atferden som vises er av en slik karakter at den hindrer læring og utvikling (Ogden, 2015). Dette er en dimensjonal tilnærming til fenomenet hvor skillet mellom hva som anses som normativt og hva som anses som avvik er mindre skarpt. Dette er en motvekt til den medisinske eller diagnostiske tilnærmingen som bygger på

diagnoser som elever har eller ikke har. Den dimensjonale tilnærmingen har som hensikt å beskrive atferden i den konteksten den finner sted, og som noe elever viser i større eller mindre grad (Ogden, 2015).

Omfanget av faktorer som kan bidra til at den utagerende atferden blir utløst er mange og varierte. Men å benytte både Ogdens økologisk tilnærming (2015) og Nordahls aktørperspektiv (2002; 2005) kan bidra til en mer helhetlig forståelse av fenomenet. En økologisk tilnærming bygger på Bronfenbrenner (1979) sin økologiske modell og fremhever betydningen av de omgivelsene eleven er en del av. Læremessige og kontekstuelle betingelser har betydning for den atferd elever viser, og slik er samspillet mellom eleven og omgivelsene betydningsbærende for atferden. Slik kan atferden være et resultat av misforhold mellom elevens forutsetninger og kompetanse og omgivelsenes krav og forventninger (Nordahl et al., 2005; Ogden, 2015).

Aktørperspektivet vektlegger at eleven er aktør i eget liv gjennom handling og fortolkning (Nordahl, 2002; Nordahl et al., 2005). Gjennom å være handlende og fortolkende kan eleven som aktør ta rasjonelle valg, og slik kan atferd som av andre oppleves som utagerende for eleven være både rasjonell og intensjonal for å mestre og oppleves som hensiktsmessig i situasjonen (Nordahl, 2002; Nordahl et al., 2005).

Benytter man en økologisk tilnærming ser man individet og omgivelsene i en uatskillelig, dynamisk sammenheng, og tilnærmingen vektlegger at utagerende atferd må ses på som både individuelle betingelser og betingelser i omgivelsene. Aktørperspektivet vil bidra til en forståelse for eleven og slik bidra til at relasjonene mellom elev og omgivelser styrkes (Nordahl et al., 2005; Ogden, 2015). Benyttes en slik tilnærming i forståelsen av utagerende atferd, kan det bidra til en mer helhetlig forståelse som bygger på inkludering og likeverd. Hva som kan føre til at denne elevgruppen opplever å være inkludert, vil bli belyst i studiens neste avsnitt.

2.2.3 Inkludering av elever som viser utagerende atferd

I møte med elever som viser utagerende atferd, vil en inkluderende reaksjonsmåte være å tilrettelegge for at eleven som viser atferden, kan lære nye sosiale strategier og ferdigheter, samtidig som den uønskede atferden korrigeres. En slik fokusering vil hindre at eleven skyves ut av fellesskapet og heller inkluderes ved at fellesskapet vil tilrettelegge for tilhørighet og ved

at hensiktsmessig og ønsket atferd blir oppmuntret (Nordahl et al., 2005). Dette kan ifølge Nordahl et al. (2005) være et krevende arbeid og vil utløse en rekke pedagogiske prosesser.

Elever som viser utagerende atferd kan forstyrre og utfordre lærer, skole og klassemiljø. Men disse elevene har også rett til å oppleve å være en del av fellesskapet, bli verdsatt og respektert. De må oppleve å mestre og få vise det de er gode på, og gjennom dette få utvikle sin sosiale kompetanse (Nordahl et al., 2005). Elever som viser utagerende atferd har ofte manglende sosial kompetanse. Ofte er ikke de sosiale ferdighetene lært, eller de tar ikke i bruk de ferdighetene de har (Ogden, 2015). I en inkluderende skole vil disse elevene ha gode rollemodeller i lærere og medelever, og læring av sosial kompetanse, samt at uønsket atferd blir korrigert kan bidra til en hensiktsmessig utvikling hos eleven (Nordahl et al., 2005).

Hvordan vi uttrykker oss, og vår begrepsbruk er med på å påvirke vår forståelse av et fenomen. Det er alltid noen som tildeler fenomenet navn, mening og innhold. Den versjonen som støttes oppunder blir sannheten om fenomenet og gir dertil tilhørende måter å handle på (Arnesen, 2003). I møte med barn og ungdom vil vår ordbruk påvirke hvilke egenskaper vi ilegger individet og våre holdninger til det (Arnesen et al., 2014). Dette kan knyttes opp til Foucault forståelse av diskurs, og språkets betydning for hva vi definerer som sannhet (Dahlberg et al., 2002; Foucault, 1999).

I en inkluderende skole har alle elever sin rettmessige plass, uavhengig av sine forutsetninger. Hvordan vi snakker om og møter det mangfoldige elevgrunnlaget, vil være med å påvirke elevenes muligheter for læring og utvikling. Damsgaard (2003) påpeker at dette krever et perspektivskifte i skolen. En elev som omtales som sin vanske, vil i mange tilfeller få svakere læringsmuligheter enn andre, da de voksnes holdninger til eleven er knyttet opp til elevens vanske framfor elevens evne og muligheter for læring og utvikling. Det er mange faktorer som er med på å påvirke elevens læring. Det som er av vesentlig betydning er at vi vektlegger de faktorene vi kan gjøre noe med. Hvordan vi benytter språket i vår omtale av eleven er en faktor vi kan endre (Arnesen et al., 2014). Arnesen et al. (2014, s. 36) uttaler det slik: «I stedet for å si at en elev *har* problemer, vil vi si at han eller hun *viser* problemer i ulike situasjoner og på forskjellige områder, enten disse er knyttet til skolefaglige eller atferdsmessige utviklingsområder».

Å ha en positiv ordbruk hvor man vektlegger elevens evner og forutsetninger, framfor en negativ ordbruk hvor vansken og elevens mangler blir vektlagt, kan være med på å skape

bedre forutsetninger for læring og utvikling. Dette muliggjør en endring i holdninger som kan føre til endring i møte med eleven. Dette kan bidra til at eleven får økte muligheter for læring (Arnesen et al., 2014).

2.2.4 Oppsummering

Utfordrende atferd kommer i et mangfold av variasjoner. Hvordan vi velger å møte dette mangfoldet vil være med å prege hvordan vi forstår fenomenet og eleven. Å møte eleven med forståelse og med en anerkjennelse av at eleven er aktør i eget liv, vil styrke relasjonene eleven inngår i og eleven vil kunne oppleve å bli tatt på alvor. Ved å vektlegge samspillet mellom eleven og omgivelsene vil faktorer ved miljøet eleven inngår i, være like viktig å belyse som individuelle egenskaper hos eleven for å forstå atferden. Disse elevene har rett på en likeverdig og inkluderende skole. For å oppnå dette må det fokuseres på de faktorer skolen kan gjøre noe med. Hvilke holdninger og hvilket språk vi benytter i møte med disse elevene er faktorer skolen kan endre. Videre vil det være av betydning at skolen vektlegger å øke elevenes sosiale kompetanse gjennom veiledning, undervisning og deltakelse i fellesskapet. Damsgaard (2003, s. 14) uttrykker det slik: «Det aller sterkeste kortet vi har, er å se elevene og møte dem med respekt for deres egenart også når den ikke bekommer oss vel». Disse elevene har rett på å bli møtt med respekt, toleranse og bli tatt på alvor i en inkluderende pedagogisk praksis også når de utfordrer oss.

2.3 Spesialundervisning

Høsten 2014 fikk 49 672 elever spesialundervisning i grunnskolen, etter vedtak om §5-1 i Opplæringsloven (Statistisk Sentralbyrå, 2014). Dette er 8 prosent av hele elevgrunnet. På ungdomstrinnet fikk så mange som 10,5 prosent av elevene spesialundervisning mot 6,9 prosent i barnetrinnet. Fra 2011 til 2014 har det vært en nedgang på 3300 elever. Like fullt har tallene holdt seg noenlunde stabile de siste årene (Statistisk Sentralbyrå, 2014). Statistikken viser en markant økning i spesialpedagogiske tiltak på ungdomstrinnet. Når 10,5 prosent av alle ungdomsskoleelever får vedtak om spesialundervisning, har skolen et stort ansvar for å ivareta disse elevene på en god måte der spesialundervisning skal fungere som en støtte og tilpassing av opplæringen, samtidig som det ikke skal frata elevenes tilhørighet til klassen og skolen.

Videre vil spesialundervisning bli belyst gjennom en redegjørelse av retten til spesialundervisning, hvordan det kan bli organisert og hvordan det kan være en del av et inkluderende skolemiljø.

2.3.1 Retten til spesialundervisning

Retten til spesialundervisning blir slått fast i Opplæringsloven § 5-1, første ledd. Denne lyder som følger: «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning» (Kunnskapsdepartementet, 1998). En elev som oppfyller kravene gitt i § 5-1, har rett på spesialundervisning for å få en likeverdig og tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Retten forplikter skoleeier til å gi elever den individuelle retten gjennom særskilt tilrettelegging. Før retten om spesialundervisning trer i kraft, må en se på hva som kan anses som tilstrekkelig utbytte av den ordinære opplæringen. Vurderingen av hva som anses som tilstrekkelig må knyttes opp mot elevens behov, og hvordan skolen klarer å møte dette innenfor det ordinære opplæringstilbudet eller ikke (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Spesialundervisning viser til en ekstra støtte som gis til elever som har behov for særskilt tilrettelegging i sin opplæring. Spesialundervisning kan organiseres på mange måter både i og utenfor den ordinære opplæringen (NOU 2009: 18). Spesialundervisning kan innebære avvik fra læreplanen slik den kommer fram i Læreplanverket for Kunnskapsløftet, og det vil innebære en større grad av tilpassing enn det som kan gis innenfor den ordinære opplæringen (NOU 2009: 18). Dette viser at behovet for spesialundervisning handler om både elevens læreforutsetninger og skolens utforming og evne til tilpasning for den enkelte elev (NOU 2009: 18). Hvordan spesialundervisning kan organiseres slik at det overnevnte blir ivarettatt blir redegjort for i neste avsnitt

2.3.2 Organisering av spesialundervisning i en inkluderende skole

Retten til spesialundervisning, slik den kommer frem av lovteksten i § 5-1 i Opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 1998), trer i kraft når en elev ikke har tilstrekkelig utbytte av den nåværende ordinære undervisningen. Wilson (2010a) beskriver dette slik:

Retten til spesialundervisning er altså ikke knyttet til spesifikke vansker, dysfunksjoner eller diagnoser. Utgangspunktet for spesialundervisning er at alle elever skal ha likeverdig læringsutbytte, og i dette perspektivet kan vanskene like gjerne være skapt av læringsmiljøet som av elevenes iboende forutsetninger for læring (Wilson, 2010a, s. 15).

Spesialundervisning og tilpasset opplæring må slik ses i sammenheng. Tilpasset opplæring skal fungere som et overordnet prinsipp for all opplæring, og spesialundervisning er en måte å tilpasse undervisningen på (Tangen, 2012). Elever som har rett til spesialundervisning, skal ha mulighet til å både lære og delta i felleskapet, og samtidig ha et likeverdig læringsutbytte. Dette setter høye krav til hvordan skolen evner å organisere spesialundervisningen, slik at ikke bare undervisningen tilpasses den enkelte elev, men at hele opplæringen tilpasses slik at eleven blir inkludert (Wilson, 2010a).

Læreplanverket for Kunnskapsløftet gjelder i utgangspunktet også for elever som mottar spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2009). Dette blir uttrykt i Opplæringsloven § 5-5, første ledd: «Reglane om innhaldet i opplæringa i denne lova og i forskrifter etter denne lova gjeld for spesialundervisning så langt dei passar» (Kunnskapsdepartementet, 1998). At Læreplanen for Kunnskapsløftet, også gjelder for elever som mottar spesialundervisning er et viktig prinsipp, og viser til at flere av disse elevene kan få et tilfredsstillende utbytte av opplæringen gjennom spesialundervisning gitt innenfor den ordinære læreplanen, om nødvendige ressurser blir benyttet (Utdanningsdirektoratet, 2009). Men formuleringen i lovteksten; «*så langt dei passer*», gir også rom for å avvike fra læreplanen om situasjonen man står ovenfor viser at læreplanen ikke passer (Utdanningsdirektoratet, 2009). Det er ingen begrensning på hvor omfattende avvikene kan være, så fremt de er presisert og innfelt i enkeltvedtaket skolen utformer for gjeldende elev. Like fullt er det slik at alle elever i Norge har rett til å tilhøre en basisgruppe jf. Opplæringsloven § 8-2 (Kunnskapsdepartementet, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2009). I *Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning* (Utdanningsdirektoratet, 2009) slås det fast at så mye som mulig av elevenes opplæring skal foregå i denne gruppen for å ivareta elevens sosiale tilhørighet og for å ivareta prinsippet om inkludering. Utgangspunktet er at elever som mottar spesialundervisning skal gjennomføre sin opplæring på sin nærscole innenfor den ordinære opplæringsgruppen (Utdanningsdirektoratet, 2009). Avvik fra denne hovedregelen må

grunnis i en faglig vurdering hvor det kommer frem at eleven ikke har mulighet til å få tilstrekkelig utbytte innenfor de ordinære rammene (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Det er enkeltvedtaket som avgjør hvilke organiseringsformer opplæringen skal ta utgangspunkt i (Utdanningsdirektoratet, 2009). Wilson (2010b) påpeker at hvordan spesialundervisningen organiseres er nært knyttet til lærers og skoleleders holdninger og forståelse av spesialundervisning. Markussen et al. (2009) viser til at debatten om segregering, integrering og inkludering er sentral i forskningslitteraturen. Forskning som er gjort i etterkant av Reform 94 har fokusert på nettopp dette. Markussen et al. (2009) viser i sin rapport *Inkludert eller segregert* til forskning som er gjort på spesialundervisning i den videregående opplæringen i etterkant av Reform 94. Konklusjonene i denne forskningen viser at elever som mottok spesialundervisning med tilhørighet til den ordinære opplæringen, fikk gjennomsnittlig bedre karakter og kompetanseoppnåelse enn elever som mottok spesialundervisning i tiltak utenfor det ordinære. At spesialundervisningen blir gitt med tilhørighet til ordinær klasse kaller Markussen et al. (2009) for *organisatorisk inkludert*. På den andre siden har de det de kaller *organisatorisk segregert*, som innebærer spesialundervisning gitt i segregerte tiltak, som for eksempel klasser med redusert elevantall. Rapporten konkluderer med at elever tjener på å være organisatorisk inkludert. Det som er avgjørende for den positive effekten er at eleven har en *fot innenfor*. Det er mindre viktig om all spesialundervisning gis innenfor det ordinære, eller om det er i ene- eller gruppetimer. Så lenge elevene har tilhørighet og er deltakere av fellesskapet i klassen, har organisatorisk inkludering en positiv effekt. (Markussen et al., 2009). Selv om rapporten slår fast at organisatorisk inkludering absolutt er å foretrekke da det viser seg å ha betydelig positiv effekt for elevene, står organisatorisk segregering sterkt i lærerkorpset og blant skoleeiere.

Markussen et al. (2009) finner i sin studie at lærere anser det å skulle organisere spesialundervisningen innenfor den ordinære opplæringen som et ideal. Samtidig som de opplever at slik organisering ofte ikke fremstår som hensiktsmessig. De sier at en slik organisering gir ett større sosialt utbytte enn ett faglig utbytte. Selv om de fremsetter organisatorisk inkludering som et ideal, uttrykker de at spesialundervisning gitt ved organisatorisk segregering gir større og bedre muligheter for tilpasset opplæring, og et flertall viser seg å være positive til spesialskoler.

Bladet Utdanning satt i 2012 de segregerte tilbudene på agendaen gjennom en stor kartlegging (Jelstad & Holterman, 2012). Kartleggingen som ble gjennomført viste at det har vært en

markant økning i elever som får sin opplæring i segregerte tiltak siden de statlige spesialskolene ble avviklet i 1992. I 1992 fikk i overkant av 2000 elever sin opplæring ved spesialskoler eller andre alternative opplæringsarenaer. I 2012, da Utdanning gjennomførte sin kartlegging, hadde dette elevantallet steget til 5000 elever. Altså en økning på 3000 elever på de 20 årene fra Spesialskolereformen trådte i kraft i 1992 (Jelstad & Holterman, 2012). Oppdaterte tall fra Grunnskolens informasjonssystem (GSI) for skoleåret 2014/2015 viser at 3913 elever får sin opplæring i egne faste avdelinger for spesialundervisning, og 1503 elever får sin opplæring ved en alternativ opplæring én eller flere dager i uken (Utdanningsdirektoratet, 2014/2015).

Denne utviklingen viser at den politiske ideen om en inkluderende skole enda ikke er gjennomført og tatt opp i skoleverket (Jelstad & Holterman, 2012). Markussen et al. (2009) påpeker at den sterke oppslutningen til segregerte tiltak i lærerkorpset, nettopp kan knyttes til hvordan de politiske føringene blir tolket og forstått. Fra politisk hold får skoler beskjed om å satse mer på tilpasset opplæring, og slik etablere et mindre behov for spesialundervisning, samtidig som de uttaler at ting skal fungere som tidligere (Markussen et al., 2009).

Terje Ogden uttaler til Tidsskriftet Utdanning 15/2012 at den utviklingen som nå skjer er et klart brudd på inkluderingsprinsippet (Jelstad & Holterman, 2012). Dette blir videre problematisert av Ogden (2015) og Arnesen et al. (2014). De presiserer at det å benytte segregerte tiltak som skiller elevene fra den ordinære opplæringsarenaen, vil føre til en ny utestengning. Utestengningen fører til at kompetansen på disse elevene og skolens evne til å tilrettelegge ikke utvikles. For å kunne heve kompetansen påpeker Arnesen et al. (2014) at skolen er avhengig av å ha elevene tilstede. Segregerte tiltak er en konsekvens av at noen elever har store og omfattende hjelpebehov, men for å kunne utvikle og forbedre en inkluderende praksis må skolen heve sin kompetanse gjennom å møte elevene der de er, med det de har å bidra med og ta deres forutsetninger, evner og utfordringer på alvor. Slik strider organisert segregering mot det overordnede prinsippet om inkludering, og denne typen tiltak må benyttes med varsomhet. Hensynet til barnets beste må til enhver tid vurderes nøye (Arnesen et al., 2014; Jelstad & Holterman, 2012; NOU 2015: 2, 2015; Ogden, 2015).

2.3.3 Oppsummering

Retten til spesialundervisning er tydelig formulert i lovtekster og i andre styringsdokumenter. Likefullt viser forskning at hva spesialundervisning er og hva det skal innebære forstås ulikt

ute i skolene. Forståelsen av spesialundervisning påvirker hvordan denne undervisningen blir organisert og hvordan de elevene det gjelder blir møtt. En organisatorisk inkludert spesialundervisning viser seg å ha flere positive effekter for elevene som mottar denne. Denne organiseringen av spesialundervisning krever at skolen har stor evne til tilpassing, noe som kan være vanskelig å få til om skolen ikke har nok kompetanse. Dette gjenspeiles ved at segregerte tiltak står sterkt i lærerkorpset. Segregerte tiltak strider mot inkludering som et overordnet prinsipp i den norske skolen, men mangel på kompetanse til å veilede og støtte disse elevene kan bidra til at slike tiltak fortsatt er med å prege skolehverdagen til mange elever. Når forskning viser at å ha en inkluderende tilnærming til denne typen undervisning og tilrettelegging, bør segregerte tiltak benyttes med varsomhet, slik at elever ikke blir frarøvet sin rett til aktiv deltagelse i fellesskapet.

2.4 Oppsummering av teoretisk perspektiv

I dette kapitlet har studiens teoretiske og forskningsmessige forståelsesramme blitt redegjort for. Inkluderingsprinsippets fremvekst i den norske skolen har blitt vektlagt, da det står for en stor endring i måten en nå tenker skole, undervisning, opplæring og elever på. Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994) er vektlagt spesielt, da denne etablerte et felles begrepsapparat for en inkluderende pedagogisk praksis. Språkets betydning og diskurstenkning har blitt trukket fram for å skape en overordnet forståelsesramme for studien. Gjennom diskurs skapes mening, sannhet og forståelse av fenomener. I møte med skoleverket og elever vil pedagoger gjennom diskurs gi mening til sitt arbeid og elevene som inngår i det. Inkluderingsprinsippet brakte med seg et nytt begrepsapparat, nye måter å handle og forstå på. Særlig i møte med elever som viser utagerende atferd blir dette begrepsapparatet viktig (Arnesen et al., 2014). Spesialundervisning er nært knyttet sammen med inkluderingsprinsippet i skolen. Spesialundervisning skal fungere som en individuell tilpassing av undervisning og opplæring, og er avgjørende for at disse elevene skal få en likeverdig opplæring. Hvordan pedagoger og skoleeiere forstår dette, er avgjørende for den spesialundervisningen som blir gitt. I en inkluderende skole skal alle ha sin rettmessige plass. Også de som utfordrer systemet i skolen. Skolen står ovenfor stadig nye utfordringer, men at disse elevene møtes av pedagoger som anerkjenner ulikhet, tar elevene på alvor og tilpasser undervisningen slik at alle kan være aktive deltakere i fellesskapet er avgjørende for om skolen lykkes med inkludering som overordnet prinsipp.

Den teoretiske og forskningsmessige forståelsesrammen fungerer som et bakteppe for studiens videre empiriske undersøkelse av fem pedagogers opplevelse av skolens arbeid for inkludering av elever som viser utagerende atferd. Studiens metodiske tilnærming vil bli beskrevet og redegjort for i neste kapittel.

3 Metode

I dette kapitlet vil studiens metodiske tilnærming bli presentert. Først vil studiens vitenskapsteoretiske perspektiv og valg av forskningsdesign og intervju metode bli redegjort for. Videre vil datainnsamlingen bli beskrevet, før bearbeiding av datamaterialet blir presentert. Til sist vil studiens kvalitetsvurdering bli beskrevet og vurdert, før de etiske hensynene som er gjort studien blir redegjort for.

3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Denne studien bygger på et fenomenologisk vitenskapsteoretisk perspektiv. Målet med studien er å få frem informantenes opplevelse av egen virkelighet slik den fremstår for dem og gjennom deres beskrivelser forsøke skape en forståelse av fenomenet som skal studeres.

I et kvalitativt forskningsintervju er målet å få innsikt i informantenes «livsverden» og søke å forstå denne. Intervju som metode gir muligheter for å få frem detaljerte og beskrivende informasjon om det fenomenet som skal studeres, samtidig som det muliggjør å få frem informantenes refleksjoner og meninger knyttet til deres opplevelser av fenomenet (Dalen, 2011). Begrepet «livsverden» er nært knyttet til Edmund Husserl, og innebærer en persons oppfattelse og opplevelse av sin hverdag og hvordan han forholder seg til denne (Dalen, 2011). Livsverdensbegrepet er virkeligheten slik vi ser den i øyeblikket, uavhengig av alle forklaringer. Heidegger utvidet livsverdensbegrepet til «væren-i-verden» og Merleau-Ponty så livsverdensbegrepet senere som «være-til-verden», og blir sitert i Kvale og Brinkmann (2009, s. 48): «Alt hva jeg vet om verden, selv gjennom vitenskapen, vet jeg ut i fra mitt eget synspunkt eller ståsted». I en fenomenologisk tilnærming står opplevelsesdimensjonen sentralt. Fenomenene skal belyses ut i fra informantenes egne perspektiver og beskrivelse av verden slik de opplever den. Ut i fra dette synet er forståelsen slik at den virkelige virkeligheten er den mennesket oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette krever at forskeren er i stand til å forstå det andre mennesket, å «se det samme som» dette mennesket. Og gjennom beskrivelse og analyse kan det etableres en forståelse av hvordan vi konstruerer vår oppfattelse av verden og den virkeligheten vi er en del av (Dalen, 2011).

3.2 Forskningsdesign

I en samtale kan ny kunnskap erverves, utvikles og endres. Samtale er en dynamisk utveksling av synspunkter, erfaringer, opplevelser og oppfatninger. Et kvalitativt forskningsintervju tar utgangspunkt i samtalens kunnskapsberikende kraft. Ved samtale kan vi ta sikte på å forstå den andre, dens opplevelse av sin verden og sitt liv. På den måten kan vi i samtale få lærdom og økt kunnskap om andre, men også om oss selv, vår opplevelse av verden og våre liv. Et kvalitativt forskningsintervju har som formål å forstå informantens opplevelse av sitt liv, sin hverdag, deres meninger og oppfattelse av verden omkring dem. Intervjuet skal ta sikte på å få fram erfaringer, synspunkter og opplevelser. Disse blir tatt opp, drøftet og diskutert av informanten i en gjensidig samtale med forskeren. Forskeren må lytte og forsøke å forstå verden ut fra informantens synspunkt (Kvale, 2001; Kvale & Brinkmann, 2009). Det som bidrar til å gjøre det kvalitative forskningsintervjuet så interessant er at det tar sikte på å få fram opplevelser, framfor rene beskrivelser. Opplevelsesdimensjonen gir oss et innsyn i informantens livsverden, og ut i fra denne skal vi søke å forstå og utvikle kunnskap og ny kompetanse (Dalen, 2011). Som alle andre stiller informantene i en kvalitativ forskningsundersøkelse med ulik erfaringsgrunnlag og ulike opplevelser. Et kvalitativt forskningsintervju kan nettopp derfor ha sin styrke i at det gjør det mulig å fange opp å belyse de ulike synspunktene som kommer fram, og på den måten gi et bilde på den mangfoldige og varierte verden vi alle er en del av (Kvale, 2001; Kvale & Brinkmann, 2009).

3.2.1 Semistrukturert kvalitativt intervju

En forskningsstudie har som mål å belyse et fenomen eller en situasjon. Hva det er man vil belyse vil være med på å avgjøre hvilken metode som skal benyttes (Dalen, 2011). Metoden er forskerens mulighet til å innhente relevant data om det aktuelle temaet. Der er derfor avgjørende at metoden som velges gjør nettopp dette. Metoden skal være veien til målet i en kvalitativ studie. Dette forutsetter at en har gjort seg opp noen tanker om hva målet skal være og på bakgrunn av dette velger en metode som kan hjelpe en å komme nettopp dit (Kvale, 2001). Denne studien tar utgangspunkt i å søke å forstå og belyse hvordan skolen arbeider med inkludering av elever som viser utagerende atferd. For å kunne forstå og belyse dette, var det av betydning at pedagoger i skolen fikk mulighet til å fortelle om sin opplevelse av fenomenet. For at mine informanter skulle få mulighet til å fortelle om sine opplevelser og

erfaringer rundt det valgte tema, ble det naturlig å benytte semistrukturert intervju som metode i innhenting av datamaterialet.

Et semistrukturert intervju har som utgangspunkt å søke å få frem beskrivelser av informantens livsverden og deres forståelse rundt det aktuelle fenomenet. Semistrukturert intervju skiller seg ut både i forhold til en åpen samtale og et låst spørreskjema ved at intervjuet baseres på en profesjonell dialog mellom informant og forsker, men samtalen er strukturert til å omhandle noen forhåndsbestemte temaer og intervju spørsmål. Dette bidrar til at de tematiske områdene blir belyst, samtidig som det gir åpenhet og rom for utdyping, oppfølgingsspørsmål og spontane fortellinger (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009).

3.2.2 Intervjuguide

Å utvikle en intervjuguide i forkant av intervjuene er vesentlig for å sikre at intervjuet gir de opplysninger som trengs for å besvare og belyse det valgte temaet. I et semistrukturert intervju er intervjuguiden et godt hjelpemiddel til å strukturere intervjuet slik at den dekker de temaer som det er ment å belyse (Dalen, 2011). Selv om intervjuguiden skal sikre at de aktuelle temaer dekkes, skal den i et semistrukturert intervju gi rom for en mer åpen samtale, den skal ikke være dikterende og den skal gi muligheter for intervjueren til å kunne sjonglere med rekkefølgen, stille oppfølgingsspørsmål samt andre spørsmål om dette skulle bli naturlig (Kvale, 2001; Kvale & Brinkmann, 2009).

Kvale og Brinkmann (2009) vektlegger at spørsmålene i en intervjusituasjon både skal ha en tematisk og en dynamisk dimensjon. Den tematiske dimensjonen skal ta hensyn til relevansen for studien og temaet det forskes på, den dynamiske skal ta hensyn til den mellommenneskelige relasjonen som oppstår i intervjusituasjonen slik at samtalen holdes i gang og at det etableres en positiv relasjon der informanten opplever trygghet til å fortelle. Dette underbygger prinsippet om at intervjuguiden må sørge for at de temaer som er ment belyst blir belyst, samt at spørsmålene som intervjuguiden bygger på innbyr til fortellerlyst om egne opplevelser og erfaringer. Til syvende og sist er det informantens utsagn studien skal bygge på, og da er det vesentlig at disse er så utfyllende som mulig (Dalen, 2011).

Dalen (2011) peker på at «traktprinsippet» kan benyttes i utformingen av en intervjuguide. Traktprinsippet bygger på at åpningsspørsmålene bør være av en noe generell art. Dette for å etablere en trygg atmosfære slik at informanten får kommet i gang før spørsmålene dreier mer

inn på de sentrale temaene. Intervjuguiden som ble utarbeidet i forbindelse med denne studien, bygger på dette traktprinsippet. Intervjuguiden ble bygd opp på en slik måte at problemstillingens tre hovedbegrep ble tematisert i hver sin kategori. Hver kategori ble forsøkt utformet etter traktprinsippet, samtidig som sammenhengen mellom de ulike kategoriene hele tiden lå som en rød tråd igjennom hele intervjuguiden. At hver kategori begynner med et åpent spørsmål knyttet til det aktuelle begrepet, bidro til at informantene hele tiden visste hva det dreide seg om i øyeblikket og at det dermed ble enklere å se dette i sammenheng senere i intervjuet.

3.3 Utvalg

Valg av informanter er et særlig viktig element i kvalitativ forskning (Dalen, 2011). I en kvalitativ studie er det vesentlig at informanter blir valgt ut på bakgrunn av at de har erfaring og opplevelser til det fenomenet som skal forskes på. Informantene i denne studien er seks pedagoger som arbeider innenfor skoleverket, skoleverket ble i denne forstand utvidet til også å gjelde Pedagogiskpsykologisk tjeneste. Utvalget er trukket på bakgrunn av informantenes yrkesprofesjon og deres rolle innenfor skoleverket. For å belyse studiens problemstilling var det ønskelig at utvalget besto av ulike yrkesprofesjoner tilknyttet to ulike skoler. På denne måten kunne problemstillingen bli diskutert og belyst fra flere ulike synspunkt, samt at informantene kunne stille med ulike innfallsvinkler til temaet det skulle fokuseres på.

Det ble tidlig bestemt at skolene informantene skulle komme fra, skulle tilhøre samme fylke, det skulle være en ungdomsskole og en videregående skole og ungdomsskolen skulle være avgiverskole til den videregående skolen og informantene fra PP-tjenesten skulle være tilknyttet hver sin respektive skole.

For å kunne belyse studiens problemstilling og variasjonen både mellom og innad de ulike yrkesprofesjonene, var det ønskelig at utvalget skulle bestå av seks informanter. Fordelingen i utvalget ble derfor foretrukket å være: to PP-rådgivere, en tilknyttet kommunal PP-tjeneste for ungdomsskolen, en tilknyttet fylkeskommunal PP-tjeneste for den videregående skolen, to tilretteleggingsledere/spesialpedagogiske koordinatore og to kontaktlærere tilknyttet de to respektive skolene. Det var ønskelig at utvalget skulle representere variasjonen av fagfolk i skoleverket, da det ville være hensiktsmessig å undersøke hvordan de ulike partene opplever

samme fenomen, samtidig som flere nyanser ble beskrevet og mangfoldet representert (Dalen, 2011).

I rekrutteringsarbeidet ble i første omgang lederne ved en fylkeskommunal PP-tjeneste og en kommunal PP-tjeneste kontaktet. Etter etablert kontakt med lederne ved de to PP-kontorene, fikk jeg tillatelse fra lederen ved den fylkeskommunale PP-tjenesten til å ta kontakt med aktuelle rådgivere ved kontorene. Ved den kommunale PP-tjenesten ville lederen selv stille opp da hun selv var PP-rådgiver for en ungdomsskole i distriktet. Etter at det var etablert kontakt og de aktuelle rådgiverne hadde sagt seg villige til å delta, ble rektor ved den ungdomskolen den kommunale PP-rådgiveren var tilknyttet kontaktet. Det samme ble da også gjort med en av de videregående skolene den fylkeskommunale PP-rådgiveren var tilknyttet. I kontakt med de to rektorene fikk jeg klarsignal og tillatelse til å kontakte både spesialpedagogisk koordinator og aktuelle kontaktlærere. Jeg tok kontakt med de to koordinatorene og to kontaktlærere, alle stilte seg positive til henvendelsen og var villige til å delta.

Metoden som ble benyttet i utvelgelsen av utvalget kan sies å være strategisk, hensiktsmessig og med en viss grad av tilfeldighet. Gall, Gall, og Borg (2007) kaller dette for *random purposeful sampling*, altså tilfeldig hensiktsmessig utvelging. Hensikten med å benytte en slik utvelgelsesstrategi var at utvalget skulle representere en viss bredde innenfor fenomenet som skulle belyses. Utvalget er tilfeldig da de forespurte informantene er tilfeldig plukket ut etter at godkjennelse fra ledere ved de ulike instansene om å opprette kontakt fant sted. At utvelgelsen har en grad av tilfeldighet er gjort med hensyn til å ikke kun ende opp med suksesshistoriene og samtidig sørge for en grad av variasjon og bredde (Gall et al., 2007). Gall et al. (2007) påpeker videre at en slik utvelgelse kan være med på å redusere en eventuell mistanke rundt årsaken til at de aktuelle informantene ble kontaktet, men at den like fullt ikke gir rom for statistiske generaliseringer.

3.4 Begrepsoperasjonalisering

Studiens problemstilling vil bli operasjonalisert i dette avsnittet:

Hvordan arbeider skolen for å ivareta retten til inkludering hos elever som viser utagerende atferd, samtidig som de får spesialundervisning?

Det vil være nødvendig å operasjonalisere begrepene *inkludering*, *utagerende atferd* og *spesialundervisning*.

3.4.1 Inkludering

Når studiens problemstilling henviser til inkluderingsbegrepet, tar den utgangspunkt i at inkludering er et overordnet prinsipp i den norske skolen. Inkluderingsprinsippet er ivaretatt både gjennom lovverk og læreplan, og er slik sett å anse som en rettighet alle elever har. Inkludering henger tett sammen med opplevelsen av toleranse og likeverd (Befring, 2012). Skolen består av både faglige og sosiale felleskap, det er skolens ansvar å gi elevene tilgang til disse felleskapene. Gjennom faglig mestring og sosial tilhørighet kan reel inkludering oppnås (NOU 2015: 2; Ogden, 2015). Inkludering i denne studien vil dermed innebære en pedagogisk praksis som arbeider for å gi elevene tilgang til disse felleskapene slik at elevenes opplevelse av inkludering blir ivaretatt.

3.4.2 Utagerende atferd

Hva som anses som utagerende vil variere fra ulike samfunn og ulike tider. Elever som viser utagerende atferd kan oppleves som utfordrende for pedagoger og skolen som organisasjon. Atferden bryter med gjeldene normer og regler i den konteksten den oppstår, og kan oppleves som et hinder for læring og utvikling (Nordahl et al., 2005; Ogden, 2015). En dimensjonal tilnærming til fenomenet slik det er beskrevet i avsnitt 2.2.2, tar utgangspunkt i at utagerende atferd er en atferd som bryter med de normer og forventninger skolen har til elevatferd samtidig som atferden er til hinder for lærings- og undervisningsaktiviteter og slik hemmer elevenes læringsmuligheter. En dimensjonal tilnærming kan stå som en kontrast til den mye brukte diagnostiske og medisinske tilnærmingen, og atferden blir beskrevet ut fra den konteksten den finner sted (Ogden, 2015).

3.4.3 Spesialundervisning

Retten til spesialundervisning er slått fast i Opplæringslovens §5-1 (Kunnskapsdepartementet, 1998). Denne retten skal sikre at elever som ikke har et tilstrekkelig utbytte av den ordinære opplæringen, får en tilpasset og likeverdig opplæring utfra deres forutsetninger og behov. Spesialundervisning skal slik fungere som en ekstra støtte til elever som har særskilte behov i sin opplæring slik at de får utnyttet sitt læringspotensial. Spesialundervisning skal være en

forlengelse av prinsippet om tilpasset opplæring og skal fungere som en tilpassing av opplæring der hvor den ordinære opplæringen ikke strekker til og gi elever med særskilte behov en opplæring som gir de muligheter for læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2009).

3.5 Datainnsamling

I dette avsnittet vil fremgangsmåten for innhenting av data beskrives slik det ble gjort ved å benytte semistrukturert intervju.

3.5.1 Prøveintervju

I forkant av intervjuene som skulle benyttes i studien ble det gjort et prøveintervju. Prøveintervjuet ble gjennomført for å prøve ut intervjuguiden og opptaksutstyr. Prøveintervjuet ble gjennomført med en som arbeider som spesialpedagog innenfor skoleverket. Å benytte en person med tilknytning og kompetanse til det fenomenet studien skulle belyse, ble ansett som viktig for å kunne teste intervjuguiden på en skikkelig måte. Under prøveintervjuet var det avgjørende å sjekke ut om spørsmålene i intervjuguiden var tydelige og ga rom for at informanten kunne fortelle fritt. Det var videre viktig å undersøke om intervju spørsmålene sørget for å få belyst de temaene som var ment belyst. Prøveintervjuet ga gode indikasjoner på at intervju spørsmålene fungerte, og jeg opplevde at de temaene som var ment belyst ble nettopp dette. Under prøveintervjuet viste det seg også at spørsmålsformuleringene fungerte godt, da de ga rom til at informantene kunne fortelle utfra egne opplevelser og betraktninger rundt oppgavens problemstilling. Dette var viktig for meg å finne ut, da jeg i arbeidet med å utvikle intervjuguiden tilla dette mye vekt.

Oppsettet i intervjuguiden viste seg å fungere på en hensiktsmessig måte, da inndelingen i temaer gjorde at det var lett å følge progresjonen i informasjonen som kom. Inndelingen gjorde at det var enklere å gå tilbake til de ulike temaene etter hvert som informanten fortalte. Under intervjuet ble intervjuguiden et godt hjelpemiddel og fungerte som en sjekklister for om alle temaene ble belyst. Informanten i prøveintervjuet uttalte at selv om spørsmålene krevde mye refleksjon, var de konkrete og det var lite usikkerhet rundt hva det var meningen at skulle besvares. Dette gjorde meg trygg på at intervjuguiden fungerte, men jeg valgte i etterkant av intervjuet å fjerne et par spørsmål som viste seg å bli besvart under andre.

3.5.2 Gjennomføring av intervjuer

Intervjuene ble gjennomført i februar 2015. I forkant av intervjuene hadde informantene fått tilsendt informasjonsskriv og en liste over de overordnede temaene intervjuet skulle omhandle. Kvale og Brinkmann (2009) vektlegger at intervjueren må definere intervjuet i oppstarten av intervjusamtalen. Under intervjuene i denne studien ble dette gjort ved at jeg fortalte hvem jeg var, hvilken bakgrunn jeg hadde og hva formålet med intervjuet var. Det ble informert om bruk av lydopptaker og informantene ble også forespurt om det var noen spørsmål i forkant av intervjuet. Det ble i tillegg presisert at intervjuet og informantene ville bli fullstendig anonymisert og ikke kunne bli gjenkjent i noe av det oppbevarte materialet.

I intervjusituasjonen var jeg opptatt av å skape en trygg og rolig atmosfære for informantene. Dette var viktig for meg, da jeg ville skape en atmosfære der informantene opplevde å bli lyttet til, samt også at situasjonen skulle oppleves så komfortabel som mulig, slik at det ble etablert en trygghet til å fortelle. Dette bidro også til at jeg som intervjuer ble roligere i situasjonen og tok meg tid til å vente, slik at informanten fikk tid til å reflektere og tenke over spørsmålet som ble stilt, samt også egne utsagn. Å ha tålmodighet og ro i de pausene som oppsto viste seg å være positivt. Disse pausene bidro ofte til at informanten kom med utdypende refleksjoner og tanker rundt det som var blitt sagt. Informantene var til enhver tid positive og bidro mer enn gjerne til å utdype mer, der jeg forespurte om dette. De fortalte om egne opplevelser og erfaringer knyttet til temaet. I noen tilfeller opplevde jeg at enkelte av intervju spørsmålene ble besvart i noen grad før de var blitt stilt. Dette var jeg forberedt på, men like fullt valgte jeg i noen situasjoner å stille spørsmålet på nytt. Dette viste seg å være positivt da informantene tok opp igjen det som var sagt tidligere, og utdypet dette med nye og utfyllende refleksjoner og tanker.

Jeg opplevde at informantene tok intervjuet på alvor og samtlige hadde satt av god tid til meg. De viste interesse for studien og var positive til å få kunne bidra. I forkant av intervjuene var det viktig for meg å være fleksibel med hensyn til tid og sted for intervjuene, men jeg valgte like fullt å foreslå en uke for de. Dette ble gjort da jeg visste at alle informantene har en hektisk hverdag, hvor tiden ofte ikke strekker til, og ukene fort fylles opp. Informantene var positive til forslag av uke og fant selv dag og tidspunkt som passet for de. Alle informantene ønsket å gjennomføre intervjuene på sine respektive arbeidsplasser. Dette hadde jeg medregnet og så ingen ulemper ved dette. Jeg forespurte om det var mulig å skaffe et rom vi kunne sitte uforstyrret, og informantene ordnet dette ved å holde av møterom eller sitt eget

kontor i den tiden intervjuet varte. Med tanke på å skape en trygghet til å fortelle, anså jeg informantenes arbeidsplass som en plass hvor de følte seg hjemme, var kjent og hvor intervjusituasjonen i mindre grad opplevdes invaderende eller skremmende.

Intervjuene var opplyst til å vare i 30 til 45 minutter. Samtlige av intervjuene dro seg mot 45 minutter, med unntak av to som varte i cirka 50 minutter. Alle informantene viste at de hadde mye å fortelle og forholdt seg rolige selv om tiden enkelte ganger dro litt ut. At de hadde satt av god tid, var positive og imøtekommende til å bidra til studien gjorde at jeg valgte å la de få utdype det siste de hadde å si, selv om det gjorde at vi gikk utover den tiden jeg hadde beregnet. Etter intervjuene og etter at lydopptaker var slått av, var samtlige av informantene interessert i høre mer om studien og dette viste seg å bli en god samtale til å runde av intervjusituasjonen og takke for den hjelpen jeg hadde fått.

3.6 Bearbeiding av datamaterialet

Bearbeidingen av datamaterialet er avgjørende for å kunne gjøre intervjuets muntlige samtale tilgjengelig for analyse. I dette avsnittet redegjøres det for hvordan bearbeidingen av datamaterialet har blitt gjennomført.

3.6.1 Transkribering

Å oversette det språklige materialet som er samlet inn gjennom intervjuene til skriftspråk er en krevende og viktig prosess ved en kvalitativ studie. Gjennom transkripsjon blir samtalen som fant sted i intervjuet abstrahert over til skrift og tekstmateriale. I kvalitative studier er det ofte transkripsjonen som blir sett på som det empiriske materialet studien bygger på.

Intervjuene er en samtale mellom to personer der konteksten, kroppsspråk, mimikk og den sosiale relasjonen er bærende elementer for samtalen. Når dette skal oversettes til skriftspråk, vil denne dimensjonen bli mindre synlig og transkripsjonen kan dermed fremstå som kontekstløs og usammenhengende (Kvale & Brinkmann, 2009). Kvale og Brinkmann (2009) vektlegger at transkripsjon kan være kompliserende og at det krever en flere vurderinger og avgjørelser når det gjelder de språklige konstruksjonene som blir endret fra et narrativ til et annet, fra en muntlig diskurs til en skriftlig diskurs. For at transkripsjonen senere skal egne seg for analysearbeid, er det av avgjørende betydning at forskeren har bevissthet rundt de begrensninger en transkripsjon setter.

Ved transkripsjon blir den muntlige samtalen oversatt og strukturert i skriftspråket. Dette bidrar til at materialet enklere kan analyseres, da det blir en tydeligere oversikt i det materialet som foreligger (Kvale & Brinkmann, 2009).

Før datamaterialet i denne studien ble analysert, ble alle intervjuene transkribert. Dette var en tidkrevende prosess. Lydfilene fra alle intervjuene hadde god kvalitet, og det var ikke utfordringer knyttet til å høre hva informantene sa under intervjuene. I og med at fem av intervjuene ble gjennomført på fire dager, ble transkriberingsprosessen noe forskjøvet. Like fullt var det enkelt å sette seg inn i de ulike intervjuene og den sosiale relasjonen som hadde funnet sted under intervjuene når det ble tid for transkripsjon. Intervjuene ble alle transkribert ordrett, slik at mest mulig av den konteksten og samtalens flyt skulle være synlig i det skrevne materialet. To av informantene snakket dialekt, i transkripsjonen ble dette oversatt til bokmål av den grunn at flyten i skriftspråket skulle være tydeligere. Når jeg i transkripsjonen valgte å gå bort fra dialekten, var jeg opptatt av at endringen i skriftspråket ikke skulle endre meningsinnholdet i utsagnene til informantene. Disse to intervjuene tok derfor noe lengre tid å transkribere da jeg til enhver tid gikk tilbake og sjekket at meningsinnholdet framsto uendret fra tale til skrift. Alt hva både informant og jeg sa under intervjuet ble skrevet ut, det ble skiftet linje for hver turtaking og det ble i tillegg markert hvem som sa hva. Dette ble gjort for å tydeliggjøre og strukturere transkripsjonen, samt for å unngå forvirring under gjennomlesing.

3.6.2 Analyse

Gjennom analyse av datamateriale søker forskeren å skape mening ut fra de dataene som foreligger. Å analysere handler i hovedsak om å bryte opp noe i mindre elementer. Et åpent intervju gir informanten mulighet til å fortelle. Gjennom analysen blir informantenes fortellinger fragmentert ned til meningsbærende setninger og utsagn. Analysen ligger dermed i spenningsfeltet mellom informantenes opprinnelige fortellinger og den historien forskeren ønsker å fortelle (Kvale & Brinkmann, 2009).

Bakgrunn for inspirasjon i denne studien er Giorgi sin fenomenologiske modell for analyse, slik den fremgår i Giorgi og Giorgi (2008) og Kvale og Brinkmann (2009). Modellen har fungert som inspirasjon til analysen og fremgår derfor i studien i modifisert form. Modellen er inspirert av fenomenologisk filosofi, som vektlegger livsverdenen og den deskriptive metoden (Kvale & Brinkmann, 2009).

Kvale og Brinkmann (2009) betegner analysen som en metode for meningsfortetting. Meningsfortetting innebærer en forkortelse av informantenes uttalelser, slik at den umiddelbare meningen kommer tydelig fram. Modellen inneholder fem trinn hvor første trinn innebærer å lese gjennom intervjutranskripsjonen slik at en får en helhetlig oversikt. I andre trinn skal intervjuet igjen leses, nå for å finne frem til meningsenhetene. Tredje trinn innebærer å finne uttrykk for hva som dominerer meningsenhetene. Forskeren må her fortolke og tematisere informantenes egne beskrivelser for å etablere mer psykologiske utsagn. Fjerde trinn handler om å undersøke meningsenhetene i lys av studiens formål. I det femte trinnet utvikles en generell struktur for meningsenhetene og de viktigste temaene bindes sammen i deskriptive utsagn (Giorgi & Giorgi, 2008; Kvale & Brinkmann, 2009).

Gjennomlesning av intervjuene ble gjennomført, før de igjen ble lest for å finne frem til de meningsbærende elementene. Ved å benytte intervjuguidens inndeling og bruk av fargekoding ble informantenes meningsbærende elementer trukket ut og synliggjort for videre arbeid. Informantenes beskrivelser av sine opplevelser ble i analysen tredje trinn forsøkt fortolket og tematisert for å skape de såkalte psykologiske utsagnene, hvor de følelsene som kunne anses å prege beskrivelsene, ble tolket. Studiens formål om å studere skolens arbeid for inkludering av elever som viser utagerende atferd, ble i analysens fjerde trinn trukket frem, da de ulike meningsenhetene ble tolket og videre drøftet på bakgrunn av dette. Analysens siste trinn inneholdt å skape en overordnet struktur for de ulike meningsenhetene og binde sammen de aktuelle temaene gjennom informantenes utsagn og det som ble tolket ut av deres beskrivelser.

3.7 Kvalitetsvurdering

Gjennom hele studien har jeg tilstrebet å ivareta forskningens troverdighet og gjennomsiktighet så godt som mulig. At en studie er valid er et viktig prinsipp i forskningen og er avgjørende for forskningens kvalitet. Reliabilitet i kvalitative forskningsdesign krever at forskeren er tydelig og nøyaktig i sine beskrivelser av forskningsprosessen. Dette er avgjørende for forskningens gjennomsiktighet, da det gjør andre i stand til å forstå prosessen fram til resultatet (Dalen, 2011). Oppgavens validitet og troverdighet er avhengig av at forskeren er tydelig på sin rolle i tolkningen av datamaterialet. Samtidig må forskeren la informantenes opplevelser og utsagn komme frem og være meningsbærende i resultatet

(Dalen, 2011). I de videre avsnittene vil jeg redegjøre for validitet, reliabilitet og kvalitativ generalisering i studien.

3.7.1 Reliabilitet

Å ivareta kravet til reliabilitet setter krav til forskerens evne til å gjengi de metodiske grep som er blitt benyttet i studien. Reliabilitet påpeker Kvale og Brinkmann (2009) handler om studiens og forskningsresultatenes pålitelighet. At en studie er reliabel og pålitelig er avgjørende, og et fokus på reliabilitet i intervjufunnene, skal motvirke en utilsiktet subjektivitet (Kvale, 2001).

Leserens opplevelse av gjennomsiktighet i studiens metodiske fremgangsmåte har i denne studien blitt forsøkt ivaretatt gjennom å beskrive den metodiske prosessen så detaljert og transparent som mulig. At studien skal fremstå som troverdig og transparent har vært et mål i hele den metodiske prosessen. Reliabilitet i intervjusituasjonen er avgjørende for en studies troverdighet. Det var derfor et bevisst valg å gjennomføre et prøveintervju i forkant av studiens intervjuer. Prøveintervjuet ga muligheter for å endre og gjøre justeringer i intervjuguiden slik at spørsmålene ble mer konkrete og mer presise i forhold til studiens tema og problemstilling. Studien bygger på informantenes opplevelser og forståelse av sin livsverden, og det var derfor avgjørende at spørsmålene ble holdt åpne slik at informantene ble gitt mulighet til å fortelle så fritt, men samtidig var konkrete nok til at informantenes uttalelser kunne gjengis så presist som mulig. Oppfølgingsspørsmål ble benyttet slik at informantene kunne utdype sine uttalelser, slik at misforståelser kunne forhindres og troverdigheten kunne opprettholdes.

Reliabiliteten i denne studien er forsøkt ivaretatt både i selve intervjusituasjonen og i gjengivelsen av de metodiske tilnærmingene som er gjort. Det skal likevel opplyses om at en av informantene i denne studien hadde kjennskap til meg fra tidligere og at jeg hadde noe kunnskap om to av arbeidsplassene informantene kommer fra. Det kunne derfor oppleves som utfordrende å ikke legge fortolkninger i deres utsagn. For å møte denne utfordringen ble det avgjørende å forklare om studiens hensikt og min rolle forkant av intervjuet. Dette ble gjort for at informantene skulle gi så utdypende svar som mulig selv om de visste at jeg kunne ha noe kunnskap om dette fra tidligere. I de tilfeller hvor informantene ga svar som bar preg av at de trodde jeg hadde en forståelse av det som ble beskrevet, ble det gitt oppfølgingsspørsmål slik at de fikk tid til å utdype selv, slik at det var deres beskrivelser som kom frem. Det ble

fokusert på å gi åpne spørsmål som ga rom for fortelling og refleksjon slik at studiens reliabilitet ble forsøkt ivaretatt. At jeg hadde noe kunnskap til enkelte av informantene og deres arbeidssted skulle også vise seg å bli gi en positiv virkning på selve intervjusituasjonen da informantene var avslappet og imøtekommende i selve intervjuet og i stor grad hadde lyst til å fortelle om sine egne opplevelser og erfaringer.

Transkripsjonsprosessen er videre viktig for en studies reliabilitet. Transkripsjon innebærer at den den muntlige samtalen konstrueres over i et skriftlig format. Transkripsjoner vil alltid være en abstraksjon fra den opprinnelige samtalen. Elementer som kroppsspråk, mimikk, toneleie og annen non-verbal kommunikasjon vil ikke komme frem, og kan bidra til en svekkelse i studiens reliabilitet (Kvale, 2001). I denne studien er reliabiliteten forsøkt ivaretatt ved at alle intervjuene ble transkribert ordrett og med innlagte pauser slik det fremgikk i intervjuet. At intervjuene ble transkribert kort tid etter at det var gjennomført, ble gjort med tanke på å bevare den stemningen som var i intervjusituasjonen, og slik ivareta reliabiliteten bedre.

3.7.2 Validitet

Validitetsbegrepet var lenge knyttet til den naturvitenskaplige og kvantitative forskningen og dens bruk av målinger som et verktøy for å anslå sannhet og riktighet (Dalen, 2011; Kvale, 2001). I kvalitativ forskning har en ikke de tilsvarende målingene og validitet i kvalitativ forskning må dermed defineres noe annerledes. Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at i kvalitativ forskning må validitet ses i sammenheng med om en metode undersøker det den har til hensikt å undersøke. Til intervjuet kommer informantene med sine fortellinger, i intervjuet får forskeren lov til å ta del i denne fortellingen og gjennom transkribering, bearbeiding og analyse skaper forskeren enda en historie. Den historien som skapes av forskeren blir skapt på bakgrunn av informantenes ord og fortellinger, og det er avgjørende for studiens validitet at deres beskrivelser kommer tydelig frem og representerer den virkeligheten de formidler i sine uttalelser (Dalen, 2011). Informantene i denne studien er valgt ut på bakgrunn av deres yrkesprofesjon og tilhørighet i skoleverket. Det ble vektlagt at informantene skulle komme fra ulike yrkesprofesjoner, innenfor de ulike skolene for å skape en bredde i utvalget som kunne bidra til studiens validitet. Videre takket alle de forespurte informantene ja til å stille opp i studien, dette kan være med på å ivareta studiens validitet da de sikret bredden i utvalget. Underveis i intervjuprosessen viste det seg likevel at et av intervjuene ikke lot seg

gjennomføre, og det ble besluttet å ikke få inn en ny informant da det ikke lot seg gjøre å få en annen informant fra samme PP-kontor. Å innhente en informant fra et annet PP-kontor for grunnskolen var aldri aktuelt, da det var vesentlig for studien at alle informantene var tilknyttet en av de to skolene. At studien bygger på uttalelser fra en informant mindre enn først tiltenkt kan være med på å svekke noe av validiteten i studien da denne informanten kunne ha beskrevet en annen virkelighet enn de andre informantene.

Validiteten i denne studien innebærer en vurdering i dens evne til å gi en forståelse av informantenes opplevelse av skolens arbeid for elever som viser utagerende atferd. I denne studien er den vurderingen valgt å gjøres gjennom tre av Maxwell (1992) sine fem kriterier for vurdering av validitet: *deskriptiv validitet*, *tolkningsvaliditet*, *teoretisk validitet*. Maxwells (1992) fjerde kriterie *generaliseringsvaliditet* handler om i hvilken grad en studies resultater kan overføres til andre personer eller kontekster utover studiens informanter (Maxwell, 1992). Dette aspektet vil bli beskrevet nærmere i avsnitt 3.7.3 *Kvalitativ generalisering*. Da dette er en kvalitativ studie med en fenomenologisk tilnærming som fokuserer på informantenes egne opplevelser, vil kriteriet om *evalueringsvaliditet* falle bort. Dette, da det fra et fenomenologisk ståsted handler om å møte informantenes beskrivelser og opplevelser åpent og da også uten evaluering. Dette setter krav til forskerrollen og forskerens forforståelse, og vil bli beskrevet nærmere i avsnitt 3.7.4.

Deskriptiv validitet setter krav til at informantenes uttalelser gjengis korrekt i studiens fremstilling (Maxwell, 1992). Gjennom en nøyaktig transkripsjon og beskrivelser på hvordan datamaterialet ble hentet inn og bearbeidet er dette forsøkt ivaretatt i denne studien.

Tolkningsvaliditet innebærer å finne de indre sammenhenger i studiens datamateriale og forskerens evne til forstå og ta tak i hva informantene mener i de uttalelser de kommer med (Dalen, 2011; Maxwell, 1992). En forutsetning for fortolkningen, påpeker Dalen (2011), er at det foreligger detaljerte, tydelige og valide beskrivelser fra informantene. I denne studien er tolkningsvaliditeten forsøkt ivaretatt ved at det ble stilt åpne spørsmål som ga rom for fortelling og refleksjon og ved at de uttalelsene informantene kom med ble fulgt opp og oppfølgingsspørsmål stilt. Informantene i denne studien er pedagoger med lang fartstid innenfor skoleverket og de stilte forberedt og var positive til å bidra til denne studien. Dette kan ha bidratt til at tolkningsvaliditeten ble ivaretatt da de i stor grad ga utdypende uttalelser knyttet til intervju spørsmålene. Like fullt ble det viktig å benytte oppfølgingsspørsmål, da enkelte av informantene som nevnt i avsnitt 3.7.1, visste at jeg hadde noe kjennskap til deres

arbeidsplass. Ved enkelte tilfeller kunne de dermed komme med uttalelser som ga uttrykk for at dette kjente jeg til og utdyping dermed ikke ville være nødvendig. I de tilfeller hvor dette dukket opp, ble oppfølgingsspørsmål gitt og informantene fikk slik gitt utdypende svar og slik sett vil jeg påstå at dette ikke truet tolkningsvaliditeten i denne studien.

Teoretisk validitet er det tredje kriteriet for validitet i kvalitativ forskning ifølge Maxwell (1992). Teoretisk validitet handler om i hvilken grad de begreper og den teoretiske tilnærmingen forskeren benytter gir en forståelse av det fenomenet studien skal studere og sammenhengen mellom studiens teoretiske forståelse og informantenes perspektiv (Dalen, 2011; Maxwell, 1992). Jeg har i denne studien forsøkt å ivareta den teoretiske validiteten ved å forsøke å skape en teoretiske forståelsesramme som gir grunnlag for drøfting av informantenes beskrivelser av fenomenet.

3.7.3 Kvalitativ generalisering

Generalisering har lenge vært knyttet til kvantitativ forskning og deres bruk av store utvalg og statistiske målinger som kan overføres til gjennomsnittet i populasjonen. I kvalitativ forskning krever generaliseringen en annen tilnærming. Generalisering i kvalitative studier handler om i hvilken grad studiens resultater kan overføres til andre relevante personer og situasjoner, og slik anses som generaliserbare. Dette innebærer å stille spørsmålene om hvordan studiens resultater kan generaliseres og for hvem kan de være av interesse (Andenæs, 2000; Dalen, 2011; Kvale, 2001).

I denne studien forsøkes det å gi en forståelse av skolens arbeid for inkludering av elever som viser utagerende atferd, gjennom informantenes beskrivelser av fenomenet. Informantene kommer med utdypende beskrivelser av fenomenet og uttalelsene deres er ofte sammenfallende. Særlig er uttalelsene sammenfallende innenfor de ulike yrkesprofesjonene og variasjonene som oppstår, kan ses på som nært knyttet til hvor informantene står i forhold til elever og ledelse. Dette kan tyde på en viss generaliserbarhet. Utvalget studien benytter er lite, men kan sies å være representativt, da det har en bredde i form av ulike yrkesprofesjoner og kan slik sett gi et helhetlig bilde av fenomenet. Da utvalget er utformet slik det er, vil jeg påstå at resultatene sannsynligvis også kan gjelde andre pedagoger innenfor skoleverket.

Det vil være nærliggende å hevde at studiens resultater vil være av interesse for pedagoger som arbeider i skolen og som i sitt daglige arbeide møter et mangfold av elever og som skal

ivareta inkluderingen for alle elever. Inkludering i skolen er til stadighet oppe på den politiske agendaen, og det vil slik være nærliggende å tro at studiens resultater også kan være av interesse for skoleledelse og politikere, da studien gir noen implikasjoner på positive virkninger og utfordringer knyttet til det arbeidet som gjøres i skolen i dag.

3.7.4 Forskerrollen og forforståelse

For å kunne analysere datamaterialet teoretisk og vitenskapelig godt må forskeren være bevisst sin egen rolle og holde en viss avstand til fenomenet som skal studeres, slik at det er informantenes uttalelser som kommer frem. I denne studien er det forsøkt ivaretatt ved at det ble stilt åpne spørsmål som la til rette for fortelling og refleksjon fra informantene.

I enhver intervjusituasjon vil forskeren stille med sin forforståelse av fenomenet. Det blir derfor avgjørende at forskeren mestrer å benytte forforståelsen på en slik måte at den åpner for en størst mulig forståelse av de uttalelser og opplevelser informantene kommer med. Analysen i en studie bygger på informantenes uttalelser, men videre vil en diskusjon mellom forskerens forforståelse, studiens empiriske materiale og det teoretiske grunnlaget være avgjørende for fortolkningen (Dalen, 2011). Jeg har i denne studien forsøkt å ha være oppmerksom på min egen forforståelse av fenomenet som skal studeres, slik at denne i minst mulig grad skulle styre informantenes uttalelser. Å gjøre rede for min egen forforståelse vil være hensiktsmessig for å kunne reflektere rundt dens betydning for resultatene i studien. Inkludering har for meg alltid stått som et viktig prinsipp i den norske skolen som vi må verne om og kontinuerlig arbeide med for at skal bli bedre. Min forforståelse var i stor grad preget av at inkludering var noe som opptok og var en selvfølge for alle pedagoger i skolen. En kan si at jeg i liten grad hadde forståelse for pedagoger som foretrakk segregerte tiltak for elever som viser utagerende atferd, og som mente at skolen ikke hadde kapasitet til å ivareta disse innenfor de rammene skolen gir. Min forforståelse var slik preget av en forståelse av at skolen har muligheter til å få til inkludering av alle elever innenfor de rammene de har og at segregerte tiltak ville fungere som et hinder for elevenes opplevelse av inkludering.

3.8 Etiske vurderinger

Denne masterstudien bygger på pedagogers opplevelse av sin hverdag og sitt arbeid. Opplevelse er subjektivt og det er derfor viktig at informantenes autonomi og trygghet blir

ivaretatt (NESH, 2006). Ved å ivareta informantenes autonomi er det større sannsynlighet for at uttalelsene informantene kommer med er troverdige, belyser min problemstilling og gir meg et godt utgangspunkt til mitt videre arbeid med deres uttalelser.

NESH (2006) vektlegger betydningen av at forskeren er i stand til å beskytte menneskeverdet i forskningssituasjonen. En forskningssituasjon kan både ivareta og true menneskeverdet og det er forskeren gjennom sitt valg av tema som må sørge for at informantene opplever at deres verdi bli ivaretatt gjennom hele prosessen. Min problemstilling og mitt prosjekt baseres på informantenes opplevelse av sin yrkesutøvelse. En pedagogs yrkesutøvelse er nært knyttet til vedkommende som person. Som lærer selv, vet jeg at i et klasserom, i en samtale går man som pedagog inn med hele seg, den profesjonell yrkesutøvelsen ligger i å kunne være tilstede i alle situasjoner og by på seg selv som en tydelig, omsorgsfull og tilstedeværende voksenperson.

Prosjektet og intervjusituasjonen bygger på fritt og informert samtykke. Informantene ble gitt den informasjon som er nødvendig for at de skulle forstå hva prosjektet skulle handle om og slik at de fikk en klar forståelse av deres egen rolle. I tillegg ble informantene informert om at de til enhver tid kunne trekke seg fra prosjektet uten at dette gir negative følger for dem (NESH, 2006).

Et forskningsprosjekt stiller høye krav til konfidensialitet og meldeplikt. Etter telefonsamtale med Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) i desember 2014, hvor jeg redegjorde for studien, klargjorde NSD at prosjektet ikke var meldepliktig da det ikke ble innhentet sensitive personopplysninger om informantene, og at de skulle intervjues knyttet til sin yrkesprofesjon. Informantene skal til enhver tid være trygge på at de blir ivaretatt gjennom hele forskningsprosjektet, at deres rett til konfidensialitet og anonymitet aldri er truet og at jeg som forsker til enhver tid er bundet av taushetsplikten. I studien og oppbevaring av datamateriale har informantene til enhver tid blitt anonymisert og de er dermed ikke mulig å identifisere i datamaterialet eller i publikasjonen (NESH, 2006).

4 Presentasjon og drøftning av resultater

I dette kapittelet vil det redegjøres for funnene i datamaterialet, før disse drøftes i lys av den teoretiske og forskningsmessige bakgrunnen som ble redegjort for i kapittel 2. Med bakgrunn i studiens problemstilling vil informantenes opplevelse av skolens arbeid for inkludering av elever som viser utagerende atferd komme frem. Funnene vil bli presentert ut fra problemstillingens underspørsmål: 1) Hvordan arbeider skolen for å ivareta retten til inkludering for elever som viser utagerende atferd? 2) Hvordan arbeider skolen for at spesialundervisning ikke skal gå på bekostning av elevenes rett til inkludering? Det er hentet inspirasjon fra Giorgi og Giorgi (2008) sin fenomenologiske modell for analyse, og funnene vil bli presentert og drøftet med utgangspunkt i denne.

4.1 Presentasjon av utvalg

Som presentert i avsnitt 3.3 var det ønskelig at studien bygde på datamateriale fra seks informanter med ulik yrkesprofesjon og at skolene og de respektive PP-kontorene skulle være i tilknytning til hverandre. Det endelige utvalget denne studiens datamateriale bygger på kommer fra fem informanter. PP-rådgiveren for ungdomsskolen trakk seg fra studien og intervjuet med denne ble derfor ikke gjennomført. De fem informantene har alle bidratt med viktige elementer til datamaterialet og har ut fra sin erfaring og opplevelse belyst studiens problemstilling. Informantene vil i det videre bli presentert som «informant» etterfulgt av nummer. Da informantenes yrkesprofesjon er avgjørende for funnene vil de her bli presentert:

Informant 1: PP-rådgiver for videregående skole

Informant 2: Spesialpedagogisk koordinator for videregående skole

Informant 3: Spesialpedagogisk koordinator for ungdomsskole

Informant 4: Kontaktlærer videregående skole

Informant 5: Kontaktlærer ungdomsskole

4.2 Hvordan arbeider skolen for å ivareta retten til inkludering for elever som viser utagerende atferd?

Dette avsnittet vil ta for seg problemstillingens første underspørsmål. Informantene ble spurt om å beskrive det de la i begrepet inkludering, før de fikk flere spørsmål knyttet til deres opplevelse av skolens arbeid for dette i henhold til den aktuelle elevgruppen studien bygger på. I henhold til opplevelsesdimensjonen ble det lagt vekt på at informantene skulle få fortelle så fritt som mulig ut fra spørsmålene som ble gitt. Dette resulterte i utsagn som belyser problemstillingen og som vil bli presentert nedenunder.

4.2.1 Forståelse av inkluderingsprinsippet

Alle informantene var opptatt av inkludering som en av grunnpilarene i den norske skolen. De la vekt på en skole med rom og muligheter for alle elever. Videre ble det vektlagt at forutsetninger og behov ikke skulle være noe hinder for elevenes tilhørighet og opplevelse av inkludering i skolen. Uttalelsene til informant 3 viser til hovedtendensen i informantenes forståelse av inkluderingsprinsippet:

Jeg tenker at alle barn som hører til den skolen her, som jeg jobber på, har en rett til å være her. Å gå på denne skolen som en likeverdig elev som alle andre.

At alle elever skal høre til på sine vilkår var noe alle informantene trakk fram som et viktig element for inkludering. Benyttelse av ordet *alle* ble benyttet av samtlige informanter og gjennom sine beskrivelser trakk de fram at selv om en elevgruppe er mangfoldig og elevene har ulike forutsetninger for læring, skal skolen være et sted hvor alle hører til.

I tillegg til å være opptatt av at skolen skal være en arena for alle elever, trekker informant 1 frem viktigheten av måten elever blir møtt på. Informanten viser til at elevens opplevelse av møtet med skolen og lærere er en avgjørende faktor for deres opplevelse av inkludering.

Informanten uttaler det slik:

Jeg tenker at det viktigste er at når en ungdom kommer på skolen, må de oppleve at en lærer liker dem – eller ikke liker, men er opptatt av dem. Man må være opptatt av hver enkelt ungdom – og det er viktig, det ser jeg igjen og igjen – for at en ungdom skal oppleve seg som inkludert må de oppleve at noen synes de er viktig å ha der.

At skolen skal være en arena som kan bidra til at elevene kan inkluderes i noe etter endt skolegang var et element som informant 2 opplevde som relevant for inkluderingen.

Informanten er opptatt av at skolen skulle gi et godt tilbud til alle sine elever, men at en god inkluderingspraksis også innebærer at elevene har noe å gå til etterpå og slik kan bli inkludert i arbeids- og samfunnsliv. Dette uttalte informanten slik:

Jeg tenker at vi som skole bør prøve å gi et godt tilbud til alle. Sånn at de kan både bli inkludert i skolehverdagen, men også at vi danner et grunnlag for at de kan bli inkludert i noe etterpå.

I beskrivelsene av egen opplevelse av inkluderingsbegrepet gir informantene i stor grad sammenfallende uttalelser. Hovedtendensen i deres uttalelser knytter seg til skolen som en felles arena for læring og utvikling, likeverd og tilhørighet. Deres opplevelse av andres (ledelse, lærere og elever) forståelse av begrepet er noe mer sprikende. De beskriver at de opplever at forståelsen er ulik og at begrepet til tider kan oppleves noe uklart. Informant 1 og 4 beskriver at de ulike forståelsene kan bidra til at begrepet kan oppleves noe uklart og lite håndgripelig, særlig i møte med skolens ledelse. Informant 1 uttaler dette slik:

Altså, der syns jeg at hvis det kommer til ledelse da, så syns jeg det er mange fine ord om inkludering. Og så tenker jeg at det er mange gode intensjoner – absolutt, men jeg vet ikke om det er sånn veldig operasjonalisert ned ... Jeg syns at det blir fort intellektualisert, altså at man bruker de fine ordene, også er det på en måte ingen praktiske løsninger der.

Informant 4 uttrykker dette slik:

Jeg oppfatter det sånn at de (ledelsen) har veldig mange gode intensjoner, men det er veldig lite klare tanker på hvordan det skal foregå. Hvordan skal vi gjøre det ned gjennom organisasjonen? Så det er veldig uklart – veldig mye gode intensjoner, veldig lite substans syns jeg.

Informant 2 og 3 uttrykker at de opplever at ledelsen er opptatt av inkludering og det å skape tilhørighet for elevene i skolen og at det er et arbeid de prioriterer og har gode erfaringer med. Informant 2 beskriver dette slik.

Jeg tror at alle er veldig opptatt av å skape i tilhørighet ... jeg tror folk tenker på det når de hører ordet inkludering. Jeg veit ikke – jeg opplever ikke sånn at - at folk er, i hvert fall her –

er like opptatt av det når det gjelder elever og utfordrende elever, men det tror jeg egentlig er fordi vi som skole er veldig gode på det – at det er såpass gjennomsyra her at det ikke er noen sånn stor problemstilling.

Hvordan elevene selv forstår inkludering trekker informant 5 frem i sine uttalelser.

Informanten trekker frem at elevenes eget ønske om å være inkludert i enhver sammenheng kan oppleves forskjellig. I sine uttalelser beskriver informanten dette slik:

Jeg tror vel egentlig at alle opplever det på noenlunde samme måte – men kanskje ikke den – jeg lurer på om – den som du kanskje er mest opptatt av å få inkludert tenker den samme tanken. Det er jeg ikke så sikker på. De synes det er veldig ålreit å ikke være inkludert alltid i klassesammenheng, synes det er ålreit å være litt spesielle – hvis en egentlig kan kalle det for spesielt. Så reint faglig så er det ikke sikkert alltid at det er så dønn viktig å være inkludert i alle type ting hele tiden – jeg tenker mer at i det sosiale er det mye viktigere å være inkludert.

Informantene har ulike opplevelser av hvordan andre opplever inkludering i skolen. Informant 1 og informant 4 opplever at intensjonene og de fine ordene ikke er fundamentert godt nok ned i organisasjonen, og at det praktiske arbeidet med å skulle jobbe for en inkluderende praksis derfor blir utfordrende. Informant 2 og informant 3 som begge sitter i ledelsen på sine respektive skolen er av en annen oppfatning. De opplever at inkludering er viktig for skolens praksis og at dette er et område skolene har mye fokus på og jobber godt med. Informant 5 er den eneste informanten som trekker frem hvordan elevene selv ser på inkludering. Informanten uttaler at det kan oppleves som utfordrende å skulle inkludere noen i alle skolens arenaer, både faglig og sosialt når elevenes egen interesse for det ikke er så veldig tilstedeværende.

4.2.2 Arbeid for inkludering

Informantenes beskrivelser av deres og deres respektive arbeidsplasser arbeid for og fokus på inkludering i skolen vil bli presentert i dette avsnittet. Alle informantene beskriver at inkludering er et aktuelt tema i deres eget arbeid og på arbeidsplassen som en helhet.

Hovedtendensen vises når informant 5 beskriver det på følgende måte:

Det er jo absolutt aktuelt i en skolehverdag ... altså du må jo hele tiden tenke på at du skal ha hele klassen med deg – at de skal føle at de hører hjemme.

Informant 1 utdyper dette i sine beskrivelser og trekker inn hvordan arbeidsplassen arbeider for å få til dette:

Jeg tenker at vi i veldig liten grad gjør anbefalinger – hverken i møter eller i sakkyndige vurderinger eller i løpet av noe sted i prosessen – altså det skal mye til før vi går for andre løsninger enn at en elev skal være i klassen. Jeg tenker at vi legger et visst press på skolene i forhold til å få til ting i klassen, med mindre elever selv ønsker å få en mulighet til å komme ut. Jeg tenker jo at vi de siste årene har gjort en viktig jobb der.

Ulike måter å organisere opplæringen på for å oppnå tilhørighet og inkludering trekker informant 2 frem i sine beskrivelser. Informanten uttaler at inkludering alltid er aktuelt i skolen og at det å organisere opplæringen ulikt og gi elever muligheter for alternative tilbud er en måte å arbeide for en bedre inkludering. Informanten beskriver det slik:

Det er jo i hvert fall veldig aktuelt i forhold til hvilket tilbud de forskjellige elevene skal ha. Altså per definisjon så har jo alle rett til å tilhøre en klasse og vi skal ikke nivåddifferensiere. Bak det ligger det jo en sann veldig tanke om inkludering. Så høres det nok kanskje litt sånn motsatt ut når jeg sier at vi gjør faktisk litt av det motsatte. Vi har ei gruppe som ligger litt på utsiden av de ordinære utdanningsprogrammene. Jeg har opplevd en del eksempler hvor folk har skullet på død og liv integreres eller inkluderes i en ordinær klasse, som har ført til ekskludering – fordi de blir så alene. Så derfor tenker jeg at det kanskje er vel så god inkludering å gi et tilbud sammen med andre som fungerer på mer eller mindre samme nivå som deg selv.

Alle informantene beskriver en arbeidsplass og en arbeidspraksis som fokuserer på inkludering. De uttrykker at en skole tuftet på inkluderingsprinsippet er en skole hvor alle hører til. De benytter begreper som *å høre hjemme, fellesskap, tilhørighet* og *relasjoner* i sine beskrivelser av en inkluderende skolepraksis. Videre vektlegger alle informantene viktigheten i det arbeidet som gjøres hver dag i klasserommet for at elevene skal oppleve å være inkludert i noe. Alle informantene vektlegger at arbeidet skolen gjør for inkludering i all hovedsak gjøres i ordinære klasser, men to av informantene trekker frem at bruk av alternative tilbud er en del av skolens arbeid for inkludering gjennom å skape en arena der en gruppe elever møter andre elever med noenlunde samme funksjonsnivå. Informantenes uttalelser synes å vise at skolen har fokus på arbeid for inkludering og anser dette som en viktig oppgave i skolehverdagen.

Hvordan dette gjøres utdyper informantene når de blir spurt om hvordan skolen/arbeidsplassen arbeider for å ivareta retten til inkludering for alle elever. Informant 1 beskriver dette slik:

Jeg tenker at det ligger til grunn for alt arbeidet vi gjør, men også særlig når vi går inn og jobber med hele klasser. Da er vi opptatt av at alle har sin rettmessige plass i den klassen... Så det tenker jeg at det er et godt verktøy for å ivareta likeverdigheten da, for jeg tenker at likeverdighet bør stå sammen med inkludering.

Gjennom sine uttalelser viser informant 1 at PP-tjenestens arbeid direkte i klassen gjennom klassemøter, er en viktig bit av arbeidet de gjør for å ivareta retten til inkludering.

Informanten er opptatt av at PP-tjenesten kan være en samarbeidspartner for skolen i arbeidet for inkludering.

De to spesialpedagogiske koordinatorene utvalget består av, informant 2 og 3, er i større grad opptatt av hvordan skolehverdagen kan organiseres og skreddersys for den enkelte slik at de får en opplæring som oppleves som meningsfull. De vektlegger bruk av mindre grupper, todeling av klasser i basisfagene og benyttelse av alternative opplæringsarenaer, samtidig som at elevene skal føle tilhørighet til skolen og klassen. Informant 3 uttaler det slik i sine beskrivelser:

Vi prøver å tenke litt ulike organiseringer, - vi har hatt gode erfaringer nå i det siste med å ta halv klasse. Å dele en klasse i to i basisfagene og da er det ikke så stigmatiserende. Også har vi noen som føler det er godt med en pustepause, fordi skolen er jo mye teoretisk, så da har vi en alternativ opplæringsarena. Og da er det opp til tre dager (i uken) ... der de jobber praktisk... Og da er målet å lære på en praktisk måte. Ja, du kan jo si at da er de ute av skolen, men de går jo på skolen her og er i klassen her, men at de har kanskje en eller to dager hvor de får gjøre litt praktisk arbeid – som de trives med.

Mens informant 2 og 3 er opptatt av hvordan skolen tilpasser og tilrettelegger organiseringen av opplæringen er informant 4 og 5 mer opptatt av det som foregår i klasserommet til enhver tid. De trekker frem viktigheten med elev-lærer-relasjonen og lærerens evne til å se og tilpasse undervisningen til hver enkelt elev i klasserommet. Informant 5 beskriver det slik:

Vi har for det første det med å ta tak i hva eleven føler og opplever. Jeg kan jo stå å undervise og ha forskjellige typer opplegg som jeg tenker at det her er fancy i forhold til å få med alle.

Men det er klart – jeg har jo bomma hvis det er noen elever som syns dette var helt på jordet – føler seg enda mer utafør, da har jeg virkelig bomma... Også den andre siden er nok at læreren har nok i forhold til tilpassing og inkludering – har det i bakhodet hele tiden, i forhold til hvordan en legger opp opplegg... Men jeg tenker aller først er det den relasjonen elev-lærer.

Funnene her viser tydelig at de ulike yrkesgruppene informantene tilhører er avgjørende for hvordan de opplever at skolen ivaretar retten til inkludering for alle elever. Informantenes uttalelser sammenfaller her i større grad innad yrkesgruppe fremfor skoletilhørighet. Da utvalget bare består av en PP-rådgiver lar det seg ikke gjøre å se den samme sammenhengen her. Like fullt er informant 1 sine uttalelser av betydning for funnene da informanten sier noe om det respektive PP-kontorets oppgaver og fokus på inkludering i deres arbeid med skolen.

4.2.3 Forståelse av utagerende atferd

I dette avsnittet vil informantenes forståelse og opplevelse av utagerende atferd bli presentert. Fire av informantene har en relativt lik forståelse av utagerende atferd. De peker på hvordan atferden gjør seg synlig for omgivelsene gjennom å benytte begreper som *høylytt, mye armer og bein* og *aggressivitet*. Hovedtendensen vises gjennom informant 3 sine beskrivelser:

Det kan jo være fysisk, det kan jo være verbalt. Ulike former for sinne reaksjoner. Disse elevene synes og disse skjønner man at er der. Man legger merke til de elevene, - de blir ikke borte i mengden.

Informant 4 trekker i sine beskrivelser i tillegg frem hvordan atferden er med på å påvirke både eleven selv og de rundt eleven.

En atferd som er negativ både for dem selv og de rundt dem.

Informantene beskriver alle en atferd som oppleves som synlig og til tider forstyrrende på undervisningssituasjonen. De er opptatt av hvordan atferden vises og at denne bryter med gjeldene normer for atferd i den situasjonen den oppstår. De beskriver i liten grad årsakene og foranledningen til den utagerende atferden elevene viser.

I sin forståelse av utagerende atferd er informant 1 i større grad enn de andre informantene opptatt av å forstå bakgrunnen for den utagerende atferden. Informanten uttaler at vår

oppfatning og forklaringsmodell har endret seg og at man nå i større grad enn tidligere ser atferden i lys av ungdommens livssituasjon. Informanten beskriver det slik:

For meg så er det en som mister kontroll over følelsene sine på ett eller annet nivå og ikke klarer å styre seg i en setting hvor det blir vanskelig. Før så ville jeg vel tenkt at det kanskje var en som fant på mye faenskap, men jeg synes også det har endret seg. Kanskje det er vår oppfatning og forklaringsmodell av ungdom som har endret seg selvfølgelig, men jeg synes det er lenge mellom de som bare finner på ting på drit. Jeg har mer inntrykk av at det er – eller det vil si - ungdom har mye krav på seg til å håndtere emosjonelt tunge ting. Og det kan gi seg utslag i alt fra at man løper ut og smeller i en dør til at man ikke klarer å være rolig i klassen og sitter og er en drittsekk da tilsynelatende – men jeg synes det er veldig lett å gjennomskue.

Informant 1 trekker inn elevenes følelsesliv og mestring av dette som en påvirkende faktor til at elever viser utagerende atferd. Informanten viser til at barn og ungdom i dag må håndtere emosjonelt utfordrende ting og at det å utagere gjennom atferden kan være en måte å håndtere en ellers vanskelig situasjon.

4.2.4 Opplevelse av hvordan elever som viser utagerende atferd blir inkludert og skolens arbeid med inkludering for disse elevene

Dette avsnittet vil presentere hvordan informantene opplever at elever som viser utagerende atferd blir inkludert, i tillegg til deres opplevelse av skolens arbeid for inkludering knyttet til denne gruppen elever.

I sine uttalelser trekker informant 4 og 5 at det varierer veldig, både med tanke på de lærere som er involvert og hvordan skolen er organisert. Informant 5 uttaler det slik.

Ja, der er det mye forskjellig. Fordi da tenker jeg at den der grunnleggende pilaren du står på i forhold til menneskesyn er veldig viktig.

Læreren blir her trukket frem som det avgjørende element for elevene inkludering og slik vil da også inkluderingen variere fra lærer til lærer. Informant 4 beskriver i sine uttalelser at det er et manglende system og at inkludering derfor blir noe dårligere. Informant 4 uttaler det slik:

Jeg oppdaget at dem blir veldig dårlig inkludert – veldig dårlig ivaretatt. Fordi ressursbruken blir så feil. Det blir en umulig oppgave når du står der alene som voksen med det. Da blir det brannslukking, hele tiden brannslukking. Og da merker jeg veldig den mangelen på system – mangelen på et velsmurt maskineri.

Informant 4 og 5 er begge lærere og står med det daglige arbeidet med elevene i klasserommet. De uttaler at inkluderingen til elevene ikke blir ivaretatt godt nok av et system i skolen, men heller avhenger av læreren og de ressurser denne har til rådighet og at inkluderingen derfor vil variere og være forskjellig fra klasse til klasse.

Når det gjelder skolens arbeid for å inkludere disse elevene, er alle informantene enige i at det er et viktig, men krevende arbeid som utfordrer skolen. Hovedtendensen i informantenes uttalelser peker i den retning at elever som viser utagerende atferd oppleves som noe som utfordrer den etablerte skolehverdagen og som krever at skolen evner å tilpasse seg. Informant 2 sier dette slik:

En del av bildet her er folk som ikke klarer å tilpasse seg det opplegget som er tenkt. Som må ha større rom rundt seg, på en eller annen måte. Så jeg tenker at det har jo litt med rammene rundt. Jo trangere det er, jo flere er det som blir utagerende. Så det tenker jeg er noe av skolens oppgave her – å ha rammer som gjør at vi skaper mer rom rundt de elevene.

Å skape dette rommet uttaler informantene at krever en del ressurser og en god kompetanse i skolen. Informant 3 uttaler dette slik:

Det vil jo kreve en veldig bevisst klasseledelse, bevissthet rundt arbeidsaktiviteter og tilpassing av arbeidsoppgaver. Så jeg tror det er mer krevende.

Dette understreker også informant 1 som uttaler:

Ja, jeg gjør det. Men jeg opplever jo at skolen virkelig prøver, men at vi kanskje ikke har nok ressurser eller nok kunnskap eller nok tid til sammen for å få det til. For man må være villig til å snu arket igjen og igjen og løfte seg i nakkeskinnet og hoppe ut av den der boksen som man lett kan putte disse elevene i. Altså det er fortvekk å tenke at "uff, dette var en slitsom ungdom". Men jeg ser jo at hvis man får hjelp, hvis man får muligheten til å drøfte ungdommen igjen og igjen og da se – "hva var det som lå bak, hva er det som har vært positivt i dag?" – hele tiden disse møtene med "hva er det som har vært bra denne uken?" Så

hjelper det faktisk! Men det tar mye arbeid, det gjør det og det er det ikke til å komme bort i fra tror jeg.

Skolens evne til tilpassing og kompetanseheving går igjen i informantenes uttalelser. De vedkjenner alle at arbeidet er utfordrende og til tider vanskelig, men samtidig viser de til et stadig ønske om forbedring og utvikling. De trekker frem samarbeid, bedre utnyttelse av ressurser og kunnskap som viktige elementer for å få det til. Informantene beskriver en opplevelse av at arbeid for inkludering av elever som viser utagerende atferd er skolens ansvar og at skolen hele tiden må arbeide for å bli bedre på dette. Samtidig som alle informantene vedkjenner at skolen må bli bedre på arbeidet for inkludering av disse elevene beskriver de også hvordan de jobber i dag for å få det til på en best mulig måte. Særlig måten å organisere opplæringen og undervisningen på er elementer de trekker frem i sine uttalelser. Informant 3 uttaler dette slik:

De tilhører en klasse og er i en klasse og møter opp der og er der. Også er det jo å finne ut – kan vi tilpasse noe rundt dem i klassen? Dele klassen i to i noen fag, det er det å kanskje en dag i uken gjøre noe annet, det kan være det å ha assistent med seg i klassen, som en trygghet. Og det er det at lærere tilrettelegger faglig sånn at de opplever mestring og at det er tilpassete faglige oppgaver som de kan klare. Og trygghet, struktur og rutiner. Vi må kjenne hele situasjonen og vi er nødt til å kartlegge først før vi kan gi gode tiltak, og da er det mulig å finne gode tiltak etter hvert! Jeg tror det er den beste sjansen vi har.

Informant 2 snakker om at det å skape rom rundt disse elevene også virker positivt for de andre elevene i klassen. Informanten uttaler det slik:

Vi bruker jo en del ressurser på å skape det rommet. Og det å bruke mer ressurser på å skape det rommet for å inkludere de elevene som er utagerende eller som blir veldig ute på sida betyr jo samtidig at du bruker mer ressurser på at de mer normale skal kunne få en normal skolehverdag de også.

Arbeidet krever ressurser sier informanten, men ved å benytte disse ressursene der de trengs vil bidra til en bedre skolehverdag for alle elever. Uttalelsene til informant 2 og informant 3 viser hovedtendensen i funnene. De påpeker at det handler om å benytte den kompetansen og de ressursene skolen til enhver tid har på en best mulig måte, både for de elevene som trenger

det mest, men også for å skape en skolehverdag hvor alle elever får det best mulig. Som informant 3 uttaler det: *Jeg tror det er den beste sjansen vi har.*

4.2.5 Oppsummerende drøfting

Gjennom sine uttalelser gir informantene uttrykk for og et inntrykk av å være opptatt av inkludering som en del av skolens pedagogiske praksis. De viser til en forståelse og en opplevelse av begrepet som innebærer en skole for alle basert på likeverd og tilhørighet slik det er beskrevet i avsnitt 2.1.1. Informantene er opptatt av inkludering som et prinsipp den norske skolen bygger på. Deres uttalelser er sammenfallende med Buli-Holmberg og Ekeberg (2009) sine uttalelser om at en inkluderende praksis tar hensyn til elevenes ulike læreforutsetninger slik at alle elever skal få møte en opplæring som gir de muligheter for læring. Informantenes uttalelser sammenfaller med denne måten å forstå en inkluderende skole på. De gir gjennom sine beskrivelser inntrykk av at inkludering som en del av skolekulturen, er noe som settes høyt og som er et mål for all pedagogisk praksis i skolens virksomheten.

Informantene gir en samlet forståelse av inkludering når de gir uttrykk for sin egen forståelse av begrepet. Det er interessant å se at de i sine beskrivelser av andres forståelse viser til en variasjon av opplevelser. Enkelte av informantene uttrykker en opplevelse av at skolen som helhet, i for liten grad evner å operasjonalisere intensjonene om inkludering ned i det praktiske arbeidet som gjøres direkte med elevene. Informantene trekker dette frem som en barriere for inkludering, som vanskeliggjør arbeidet og som gjør at de opplever at inkludering som begrep blir forstått og tolket ulikt ned gjennom organisasjonen. De gir uttrykk for å savne en tydeligere praksis og en felles referanseramme, som kan bidra til å ivareta den inkluderende praksisen i større grad. Informantene viser til en forståelse av at inkludering og arbeidet for inkludering er skolens ansvar, slik det er beskrevet i avsnitt 2.1.4, men at de like fullt ser at det kan være utfordrende og til tider vanskelig å ta dette ansvaret når forståelsen av begrepet kan variere og derfor gi ulik praksis. Informantene som sitter i de respektive skolens ledergrupper opplever at forståelsen av inkluderingsbegrepet er relativt lik ned gjennom organisasjonen og at arbeidet med å skape en helhetlig praksis og forståelse er noe som prioriteres høyt og som de i stor grad lykkes med. At opplevelsene til informantene er ulike gir studien et interessant perspektiv i den form at det gir uttrykk for at arbeidet for inkludering fortsatt er et krevende og dynamisk arbeid som krever dialog og evaluering, slik

det er beskrevet i 2.1.4. En inkluderende praksis setter krav til skolens og skoleledelsens evne til å skape en felles referanseramme som gir pedagogene det handlingsrommet de trenger for å ivareta en opplæring som møter elevene med en inkluderende og meningsfylt opplæring (Bjørnsrud, 2014). Informantenes beskrivelser gir inntrykk av at deres yrkesbakgrunn er avgjørende for om dette oppleves som mer eller mindre oppfylt. Like fullt er alle informantene klare på at prinsippet om inkludering og elevers opplevelse av inkludering er avgjørende for en god pedagogisk praksis og de gir uttrykk for at arbeidet for å ivareta dette er et arbeid om prioriteres i skolehverdagen.

Informantene vektlegger også skolens evne til å møte hver enkelt elev og i de møtene vise at de er opptatt av eleven som en viktig faktor for elevens opplevelse av å være inkludert. Informantene poengterer at elevenes opplevelse av å bli sett, tatt på alvor og respektert er en viktig del av arbeidet for inkludering. De vektlegger elevenes opplevelse av tilhørighet og likeverd som faktorer som er viktige for inkluderingen. Dette sammenfaller med det Befring (2012) betegner som reell inkludering. For å oppnå reell inkludering må grunnleggende faktorer som likeverd og elevenes opplevelse av å være velkommen og verdsatt være oppfylt (Befring, 2012; Ogden, 2015). En av informantene vektlegger i sine uttalelser at inkludering kan foregå på to nivåer, det faglige og det sosiale. Dette kan ses i sammenheng med det Djupedal-utvalget (NOU 2015: 2) betegner som formelle og uformelle fellesskap. Det er skolens ansvar å gi elevene tilgang til begge disse fellesskapene gjennom å tilrettelegge for at de kan oppleve mestring i det faglige innholdet i skolen samtidig som de opplever å være en del av det sosiale fellesskapet i klasserommet. Informanten som påpekte at inkludering foregår på to nivåer, viste til at inkludering i det sosiale fellesskapet kan oppleves som viktigere enn det faglige fellesskapet for elever. Like fullt er informanten klar på at det er skolen og lærerens ansvar å gi elevene tilgang på det faglige fellesskapet gjennom å tilpasse opplæring slik at alle kan oppleve mestring.

Tilpasset opplæring blir i Opplæringsloven, *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa mv. av 17. juni 1998 nr. 61* (Kunnskapsdepartementet, 1998) definert som en lovmessig rettighet alle elever i den norske skolen har. Tilpasset opplæring innebærer at den ordinære opplæringen skal tilpasses utfra elevenes evner og forutsetninger. Skolen er gjennom loven forpliktet til å tilpasse opplæringen slik at elevene har muligheter for læring og utvikling. Tilpasset opplæring og inkludering står som to viktige prinsipper i den norske skolen og sammen setter de krav til skolens pedagogiske kompetanse (Buli-Holmberg &

Ekeberg, 2009; Wilson, 2010a). Prinsippet om inkludering henger tett sammen med tilpasset opplæring. Informantene gir uttrykk for at tilpassing og organisering av opplæringen er avgjørende for inkluderingen. Flere av informantene gir inntrykk av at inkludering er en viktig årsak til de ulike organiseringene de gjør i skolehverdagen. Gjennom ulik organisering skal elevene både oppleve faglig mestring og sosial tilhørighet poengterer informantene. Informantene gir her inntrykk av en forståelse som er sammenfallende med den forståelsen Bjørnsrud (2014) gir uttrykk for, slik den er beskrevet i 2.1.5. Inkludering kan ses på som et resultat av elevenes muligheter for mestring og deres muligheter for tilhørighet og læring i et sosialt fellesskap (Bjørnsrud, 2014; NOU 2009: 18; NOU 2015: 2).

Inkludering som en rettighet alle elever har kommer tydelig frem i informantenes uttalelser. De viser forståelse for lovverk og gjennom sine uttalelser viser de til en erfaring og en opplevelse av inkludering som en del av den pedagogiske praksisen de tufter sitt arbeid på. Når inkluderingsbegrepet skal knyttes opp mot elever som viser utagerende atferd, var det hensiktsmessig at informantene fikk mulighet til å selv beskrive det de anser som utagerende atferd, slik at det ble tydeliggjort hvilke elever det er snakk om. Informantene gir et inntrykk av en forståelse av at utagerende atferd er en atferd som bryter med gjeldene normer og regler i den konteksten den finner sted, og slik kan virke hemmende for læring og utvikling av skolefaglige ferdigheter, slik atferden er blitt definert i denne studien jf. avsnitt 2.2.2 (Ogden, 2015). Informantene beskriver i all hovedsak symptomene og det synlige ved atferden, slik som sinne, aggressivitet, mye lyd og forstyrrende fysisk utagering. Det blir påpekt at atferden oppleves som negativ for både eleven selv og omgivelsene rundt. Dette er sammenfallende med det Nordahl et al. (2005) definerer som *lærings- og undervisningshemmende atferd* og *antisosial atferd*. At informantene var opptatt av å beskrive atferden slik den fremvises var ingen overraskelse, likevel er det et tankekors at kun en av informantene trakk frem årsaksforklaringer som et viktig element for å forstå atferden. Informanten vektlegger at elevenes livssituasjon har endret seg og at det settes høye krav til det de skal mestre og håndtere av sosiale og emosjonelle inntrykk. Dette gir inntrykk av at informanten opplever at de krav og forventninger samfunnet og skolen har til dagens barn og ungdom, kan resultere i en utagerende atferd. Dette fordi situasjonen eleven befinner seg i kan oppleves som for uoversiktlig og vanskelig og at atferden kan bli en måte å håndtere situasjonen på. Denne informantens uttalelser og opplevelser kan ses i sammenheng med en økologisk tilnærming, hvor betingelser i individet og miljøet rundt er betydningsbærende for den fremviste atferden (Ogden, 2015) og det Nordahl et al. (2005) betegner som *aktørperspektivet*. Dette

perspektivet vektlegger at atferden kan være et rasjonelt valg for eleven for å mestre den aktuelle situasjonen. En slik forståelse og tilnærming til elever som viser utagerende atferd, vil kunne gi et mer helhetlig bilde av eleven og atferden og vil kunne muliggjøre en inkluderende praksis i større grad enn om kun den synlige atferden blir vektlagt (Nordahl et al., 2005; Ogden, 2015).

Hva som defineres som akseptabel og uakseptabel atferd er farget av det samfunnet og den tiden vi er en del av og dermed vil definisjonen kunne variere og grensene vil kunne tegnes opp på nytt hevder Ogden (2015). Informanten som vektlegger årsaksforklaringer i sine uttalelser, trekker også frem at forklaringsmodellene av ungdom i dag kan ha forandret seg, slik at man i større grad enn tidligere ser elevens situasjon og årsakene til atferden. Samfunnet forandrer seg kontinuerlig, men gjennom endring vil også begreper bli ilagt et nytt og endret innhold (Dahlberg et al., 2002; Foucault, 1999; Nordin-Hultman, 2004). Gjennom sine uttalelser gir informanten inntrykk av en forståelse av at dagens diskurs er med på å prege den oppfattelsen vi har av elever og atferd slik det er beskrevet i avsnitt 2.1.3.

Selv om de fleste informantene vektlegger den fremviste atferden i sine beskrivelser, er de like fullt opptatt av at inkludering av denne gruppen elever er et viktig arbeid i skolen. Nordahl et al. (2005) påpeker at elever som viser utagerende atferd har behov for gode rollemodeller i sin opplæring, både gjennom lærere og medelever, slik at de kan øke sin sosiale kompetanse og dermed få bedre muligheter for læring og utvikling. Dette krever at skolen evner å tilpasse seg og møte denne elevgruppen der de er og gi muligheter for mestring både individuelt og i samarbeid med andre. Informantene gir uttrykk for ulike opplevelser om hvor godt dette arbeidet fungerer og forvaltes i skolen. Informantene gir inntrykk av at inkluderingen av denne elevgruppen er avhengig av de pedagogene disse elevene møter og hvilket verdisyn og kompetanse disse har. Informantene gir uttrykk for at det blir for tilfeldig hvordan disse elevene blir ivaretatt, da ressursbruken varierer og at skolen ikke har noen klare strukturer på hvordan det skal gjøres. Informantene etterlyser et pedagogisk system og en organisering som ivaretar denne elevgruppen bedre, og gir de bedre forutsetninger for læring og utvikling i et fellesskap med andre. Ressurser går igjen som en viktig faktor for å ivareta denne elevgruppen i informantenes uttalelser. Informantene er opptatt av at for å sette i gang gode tiltak for at denne elevgruppen skal oppleve seg som inkludert, trengs det ressurser både i kartleggingen og i utføringen. Hensiktsmessig og god bruk av ressurser fremstår dermed som en avgjørende faktor for hvor godt denne elevgruppen blir ivaretatt og inkludert. Lærere

må få tid og ha kompetanse nok slik at de kan fremstå som trygge og gode rollemodeller, samtidig som skolen benytter ressursene på å organisere opplæringen slik at disse elevene kan oppleve mestring i et felleskap i sin skolehverdag.

De naturlige kategoriene som forståelsen bygger på er skapt av de ulike diskurser vi inngår i. Hva som oppleves som sannhet er et resultat av hvordan diskursen har formet de begreper, beskrivelser og de måter vi ser verden på. I sine uttalelser benytter informantene et språk og et begrepsapparat som viser til en forståelse som sammenfaller med det Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994) bragte med seg. Informantene gir gjennom sine uttalelser et inntrykk av å være opptatt av at forskjellighet er en del av normalvariasjonen og ser inkludering som en rettighet alle elever har. Gjennom sine måter å uttale seg på og deres benyttelse av språket gir de inntrykk av å være en del av den diskursen som etter Salamanca-erklæringen har vært rådende i den norske skolen, slik det er beskrevet i 2.1.3.

Funnene i studiens første underspørsmål gir inntrykk av at informantene har en god forståelse for lovverk og elevenes rettigheter vedrørende inkludering. Informantene gir uttrykk for at arbeidet for inkludering er viktig og prioritert i skolen. Men påpeker at arbeidet med å inkludere elever som viser utagerende atferd tidvis oppleves som utfordrende og krevende. De gir likevel et inntrykk av en forståelse for at dette er skolens ansvar og at skolen må arbeide kontinuerlig med å heve kompetansen og utnytte ressursene best mulig for å til enhver tid kunne møte den elevgruppen de har på en mest mulig inkluderende måte.

4.3 Hvordan arbeider skolen for at spesialundervisning ikke skal gå på bekostning av elevenes rett til inkludering?

I dette avsnittet vil problemstillingens andre underspørsmål bli presentert. Informantene ble spurt om sine opplevelser knyttet til inkludering og spesialundervisning og om de opplever dette som to elementer som lar seg kombinere og i så fall på hvilken måte.

Opplevelsedimensjonen sto sentralt i hele intervjuet og det ble vektlagt at informantene skulle fortelle fritt rundt sine egne opplevelser og refleksjoner rundt temaet.

4.3.1 Forståelse av begrepet spesialundervisning

For å kunne besvare studiens andre underspørsmål var det avgjørende at informantene fikk mulighet til å beskrive sin forståelse og opplevelse av begrepet spesialundervisning. Fire av informantene uttaler at begrepet spesialundervisning har en negativ klang over seg. De uttaler at tidligere tiders bruk og organisering av det, fortsatt bidrar til fordommer og negativitet. Informant 4 uttaler det slik:

Når jeg hører ordet spesialundervisning så får jeg et sånt gufs fra langt tilbake der jeg husker at lærerne kom og hentet ut enkeltelever og da skulle dem liksom på "tullinggruppa". Så akkurat ordet spesialundervisning har veldig dårlig klang hos meg.

Ordet i seg selv er en faktor informant 5 trekker frem i sine uttalelser. Informanten uttrykker at ordet spesialundervisning er med på å gjøre det til noe mer spesielt, men at det samtidig gir andre muligheter og derfor også er noe annet. Informanten uttrykker det slik:

Jeg tenker at – spesialundervisning- hvorfor heter det det liksom? Det har jeg jeg alltid lurt på, for det er ikke noe mer spesielt, men samtidig gir det deg mer rom.

De fire informantene gir på hver sin måte uttrykk for at spesialundervisning er med på å sette skiller i skolen, men at det samtidig er nødvendig å ha og at mange elever har behov for det. Men de er like fullt enige i at begrepet kan ha en negativ klang og slik bidra til å skape en negativ differensiering og en forståelse av annerledeshet mellom de som ikke har behov for det og de som vil trenge og har nytte av det i sin opplæring.

At spesialundervisning er avhengig av normalitetsbegrepet i skolen, uttrykker flere av informantene. De uttrykker at jo større normaliteten er og jo større rom skolen klarer å skape innenfor de ordinære rammene for opplæring, jo færre er det som vil ha behov for spesialundervisning. Informant 3 beskriver det slik i sine uttalelser:

Ja større normalbegrepet er – altså ordinær opplæring – hvis det kan være litt vidt da, så er det ikke så mange som trenger spesialundervisning. For det er avhengig av om du får utbytte av det ordinære, og dermed kan også spesialundervisning variere fra skole til skole. Så spesialundervisning er variabelt for det er relativt. Det kommer helt an på hvor godt det normale er, hvor god tilpassingen er.

Informant 1 som arbeider som PP-rådgiver og tilrår spesialundervisning uttaler en opplevelse av at mye av den spesialundervisningen som tilrås og finnes i skolen er et resultat av at skolen har behov for en skriftliggjøring og en sakkyndig instans for å igangsette tilpasningstiltak og at begrepet spesialundervisning noen ganger kan oppleves som litt uklart. Informanten uttrykker det slik i sine uttalelser:

Når vi skriver sakkyndige vurderinger, så er det jo sånne type ting som jeg tenker "dette er jo egentlig ikke spesialundervisning" og det sier jo skolen og, men så sier jeg "jeg må skrive det, fordi at dere får det ikke til hvis jeg ikke skriver det". Og det er jo sånn type ting som ekstra lærer, ekstra tid, ekstra forklaringer, alt må være litt ekstra bare. Det er jo ikke mer magisk enn det. Så veldig mye av det vi beskriver som spesialundervisning tenker jeg egentlig er ting som jeg tenker – "hvorfor kan de ikke bare gjøre det? Til alle?". Ja jeg tenker at det handler om litt tydeligere rammer, - litt tydeligere på alt. Så spesialundervisning innebærer å ha alle muligheter åpne for å få den ungdommen til å yte sitt beste.

Informanten gir her uttrykk for at spesialundervisning i mange tilfeller ikke trenger å være så omfattende eller spesielt, men at det likevel defineres som spesialundervisning slik at skolen skal mestre å sette i gang hensiktsmessige tiltak ovenfor eleven. På den andre siden er informanten også klar på at noen elever har behov for større hjelpetiltak enn det skolen har mulighet for å gi innenfor de ordinære rammene av opplæringen og at spesialundervisning derfor vil være helt nødvendig for at elevene skal mestre og få den opplæringen de har krav på.

4.3.2 Organisering av spesialundervisning og opplevelse av spesialundervisning som en del av en inkluderende praksis

Inkluderingsprinsippet og spesialundervisning er to elementer i den norske skolen som begge er godt fundamentert i lovverk og læreplan. I dette avsnittet vil informantenes opplevelse av spesialundervisning som en del av den inkluderende skolen bli presentert.

I sine uttalelser vektlegger informant 1 hvordan holdninger er med på å påvirke hvordan en ser på spesialundervisning og ungdom som har behov for det som en del av en inkluderende skolepraksis. Informanten uttrykker det slik i sine uttalelser:

Hvis det skal bli ivaretatt så må – så tenker jeg at for det første må man få bort all mulig tanke om at "den eleven skulle ikke ha vært her a gitt – skulle egentlig vært et helt annet sted". Vi må få bort alt det! ... så hvis vi begynner med å tenke at alle disse elevene er havna på rett sted, så er vi jo et stykke på vei!

Informanten viser til en opplevelse av at skolen og pedagoger til tider kan uttrykke en holdning som bygger på en forståelse av at skolen ikke er for alle og at de utfordrende elevene heller burde være et annet sted. Informanten trekker frem at ved å endre disse holdningene til å heller handle om at elevene er på riktig sted har skolen beveget seg i riktig retning og det gir en større mulighet til å anerkjenne og møte elevene der de er. Videre er informanten opptatt av at mange av de spesialpedagogiske tiltakene elever har behov for er tiltak som kan gjøres i full klasse og organiseres slik at det fremmer opplevelsen av inkludering for både den enkelte, samt også hele klassen. Informanten beskriver det slik:

Jeg tenker at veldig mye av det, som jeg tenker på som spesialundervisning og som vi anbefaler er sånne ting som: - hvis man ser at man har en elev eller to i klassen som har en type behov, så tenker jeg det ofte er tiltak som kan være bra for en hel klasse. Som ikke trenger å være ekskluderende, men som kan være bra å innføre for alle. Og det ser jeg at en del lærere gjør! Altså, det er ikke alle som kan komme ut å ha en pause når det passer dem, men hvis man vet at man har flere elever i en klasse som ikke holder i 90 minutters økter, så kan man jo like gjerne si at ingen trenger det da, også legge det opp annerledes. Så jeg tenker jo at spesialundervisning og inkludering går godt an, men da må man la vær å tenke at spesialundervisning er så innmari spesielt.

Her uttrykker informanten at det ofte ikke er spesialundervisningen i seg selv som ikke er inkluderende, men heller organiseringen av den. Informanten opplever at måten å organisere spesialundervisning og spesialpedagogiske tiltak godt lar seg forene med opplevelsen av inkludering, men at skolen og lærere da må være villige til å tenke alternativt med tanke på egen organisering av undervisningen.

Hvordan skolen velger å organisere undervisningen og opplæringen på, trekker også informant 3 frem i sine uttalelser. Informanten vektlegger at skolens evne til å organisere undervisningen slik at alle får en følelse av å være inkludert, selv om man har rett til spesialundervisning, er avgjørende for opplevelsen av å høre til på like vilkår. Informanten uttaler det slik:

Jeg ønsker jo at det skal forenes. Jeg ønsker jo egentlig at alle elever kan gå i en klasse å føle at de får tilrettelagt godt nok ... Og det er viktig at ikke noen blir sittende i en liten gruppe mesteparten av skoledagen. Det er jo viktig å ønske å ha elevene mest mulig i klasse, sammen med de andre, så det er jo et mål å jobbe mot, slik at de føler seg inkludert. Og det er derfor vi har følt noen ganger at det har vært lettere å dele en klasse i to enn å ha smågrupper, for da føler de at de er en del av klassen og det bare er at klassen er delt i to, også blir det ikke sånn "vi skal ut på gruppe". For alle som skal ut på gruppe – da er det jo noe man må trene på.

Informanten trekker frem elevenes opplevelse av det å skulle være annerledes som en viktig faktor for skolen for å organisere opplæringen slik at de får den undervisningen de har rett på, samtidig som den opplevde annerledesheten ikke blir fremtredende. Gjennom å organisere annerledes enn i tradisjonelle smågrupper, ytrer informanten et ønske om å gjøre elever med spesialundervisning opplevelse av annerledeshet mindre fremtredende. Videre er informanten opptatt av at skolen skal fungere som et fellesskap og at det sosiale fellesskapet skolen skal være ofte går på bekostning av et sterkt faglig individ fokus. Informanten sier det slik i sine uttalelser:

Også tenker jeg at skolen i dag er veldig individfokusert. Vi trenger å tenke litt vid kultur, og ikke bli så opptatt av matte-, norsk- og engelskferdigheter og glemme at vi faktisk også er et fellesskap, hvor vi skal være sammen og være inkludert og verdsatt og jobbe med den generelle delen av læreplanen som går på å bli et gangs menneske – det er faktisk og viktig, men vi har ikke noen nasjonale prøver på det.

Informanten trekker her frem at det er viktig å huske på at skolen er felles sosial arena for alle elever, og at fokuset på den individuelle faglige kompetansen, kan bidra til at den generelle delen av læreplanen blir mindre tydelig, og at det kan være et element som kan virke til hinder for en forening mellom spesialundervisning og inkludering.

Informant 1 og 3 vektlegger i sine uttalelser at spesialundervisning ikke trenger å gå på bekostning av inkludering om skolen evner å tilpasse og organisere undervisningen slik at mye av spesialundervisningen kan gis i full klasse, der eleven har sin tilhørighet. De to informantene beskriver en inkluderingspraksis som blir ivaretatt innenfor de ramme skolen har og at skolen gjennom kreativ og alternativ organisering kan ha en inkluderende praksis også for de elever som har rett til spesialundervisning.

Informant 2 og 5 er ikke uenige med informant 1 og 3, men gir i sine uttalelser uttrykk for at det kan være vel så viktig og riktig for elevene å få sin opplæring på andre arenaer, og at inkluderingen her da vil være det avgjørende. Informant 2 som arbeider i den videregående skolen er opptatt av at elevene skal inkluderes inn i noe etter endt skolegang, og at det å benytte alternative opplæringsarenaer kan være en metode for å etablere nettopp dette. Informanten uttaler det slik:

De aller fleste som er litt på yttersida, hvis vi kan kalle det det, går jo i ordinære klasser. Også tenker jeg at vi er ganske gode til å skreddersy løp for den enkelte slik at vi kan få til et opplegg rundt den enkelte sånn at vedkommende kan komme inn i noe meningsfylt i etterkant av videregående skole, og derfor bruker vi en god del alternative opplæringsarenaer deler av skoleuka.

Informanten er opptatt av å finne løsninger som er skreddersydd den enkelte og som lar den enkelte elev få utnyttet sitt potensial, om det så vil vise seg å være på utsiden av skolen. Det å benytte alternative opplæringsarenaer utenfor skolen, mener informanten er et steg på veien for at ungdommen skal komme inn i noe meningsfylt også etter at skolegangen er over. Informanten trekker også frem egne grupper for elever som har behov for store spesialpedagogiske tiltak som en del å inkludere disse elevene i en egen klasse. Informanten uttaler en positiv erfaring med dette, og at slike klasser kan være med å bidra til en bedre inkludering for elevene det gjelder. Informanten beskriver det slik:

Jeg tenker at spesialundervisninga er en del av det vi gjør for at elevene skal oppleve inkludering. Ved at de får et tilbud med å for eksempel være i en egen gruppe, så er det et tiltak for å inkludere de mer enn om de skal være den ene i en klasse på 15 elever som blir veldig på yttersida. Fordi uansett hvor mye ekstra ressurser du setter inn i den klassen, så kan det allikevel skje at vedkommende føler seg veldig på sida ... – og oppleve at "jeg skal ha noe som er veldig spesielt, som ikke resten av klassen skal ha". Men hvis du går i et gruppe hvor alle får det samme, kall det spesialundervisning, da er du jo ikke spesiell.

Informanten opplever det å benytte egen klasser, som et tiltak for inkludering og som et tiltak mot en opplevd annerledeshet hos disse elevene kan være hensiktsmessig. I disse klassene trekker informanten frem at de møter elever som har tilsvarende behov for hjelp i sin opplæring, mot at de kan oppleve seg veldig alene i en klasse med andre elever.

Informant 5 trekker i sine uttalelser frem at det til enhver tid må være hva som er til elevens beste som må være i fokus. Informanten setter spørsmålstegn ved om det å gå på sin nærskole alltid er det beste, når det finnes andre arenaer som i større grad evner å skape en god opplæring for disse elevene. Informanten ser også utfordringen med å skulle benytte slike arenaer, da det kan oppleves som en ekskluderende praksis, men er av den opplevelse av at skolen ikke bestandig evner å tilpasse seg godt nok og at andre arenaer kan gi et bedre tilbud. Informanten beskriver det slik i sine uttalelser:

Jeg tror ikke det nødvendigvis trenger å ekskludere hverandre, men det kommer veldig an på hvordan du organiserer det tror jeg. Men det er klart at om du sammenligner med en alternativ opplæringsarena, så tenker jeg at det (alternativ opplæringsarena) på en måte er spesialundervisning, men på en annen måte så er det ikke det. For det er jo ikke segregering innenfor den skolen eller det miljøet, men hvis du tenker skolekretstilhørighet til de som går der, så blir det på en måte segregering. Så da er det jo på en måte slik at det ene ekskluderer det andre, men jeg tenker – hva er det som er til elevens beste? Nå er pendelen der at vi skal ha tilpasset opplæring til alle uansett i et klasserom. Og det er tenker jeg at er som å be en lærer bli ordentlig mye mer tusenkunstner enn det en egentlig er. For det klarer vi bare ikke godt nok tenker jeg.

Informanten uttrykker her en opplevelse av at skolen ikke i stor nok grad evner å tilpasse seg de ulike forutsetningene til elevene. Informanten opplever derfor at alternative opplæringsarenaer kan gi elever et bedre utbytte av opplæring den tid skolen ikke har tilsvarende kompetanse og kapasitet. Informanten sier videre at bruk av slike arenaer kan være positivt for elevene da de får den tilpassingen de trenger. Samtidig gir informanten uttrykk for at dette er et alternativ så fremt ikke skolen klarer å ivareta de godt nok innenfor sine egne rammer. Informanten uttrykker det slik:

Før i verden var det helt greit å ha spesialskoler og jeg tror at mange av dem hadde det innmari ålreit på spesialskoler. Fordi de fikk akkurat det de hadde behov for der og da, og det er mer enn vi klarer å få til her litt sånn halvhjertet inne i et klasserom. Per i dag er det sånn tenker jeg, med de ressursene vi har. Så jeg er litt som Ole Brumm – Ja takk begge deler! For jeg tror noen ganger kan det virke ekskluderende med tanke på skolekrets, men samtidig så for eleven – og det er den som bør være i fokus – hva er det beste? Og da tenker jeg at jommensmeg, så tror jeg den eleven har det faktisk vel så bra på en skole som da er tilpasset seg, når han kanskje ikke akkurat passer til den vanlige A4-pulten. Og det er like normalt!

Informantene viser gjennom sine uttalelser ulike opplevelser av spesialundervisning som en del av en inkluderende skolekultur. Informantene uttrykker at organisering og bruk av ressurser kan være en måte å forene disse, mens en av informantene samtidig uttrykker at slik ressursbruken fremstår i dag, har ikke skolen gode nok forutsetninger for å få det til innenfor de eksisterende rammene. Og informanten opplever det da slik at alternative opplæringsarenaer kan være et godt alternativ selv om det kan gå på bekostning av inkluderingen i nærskolen.

4.3.3 Oppsummerende drøfting

I sine uttalelser gir informantene inntrykk av å forstå spesialundervisning som en del av prinsippet om tilpasset opplæring. De er opptatt av at spesialundervisning skal fungere som noe annet, noe ekstra for de elevene som har behov for en større tilpassing i sin opplæring enn det skolen klarer å gi innenfor de ordinære rammene. Denne forståelsen er sammenfallende med lovteksten i §5-1 i Opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 1998), som forplikter skolen i å gi elevene en opplæring som de har utbytte av.

Informantene uttrykker at ordet spesialundervisning kan oppfattes negativt og at det kan være forbundet med noe stigmatisering. De trekker begrepet inn i en historisk kontekst, hvor spesialundervisning tidligere var forbundet med elever som ikke mestret det skolefaglige innholdet og derfor måtte få sitt skoletilbud på utsiden av skolen og klasserommet. Gjennom sine beskrivelser gir informantene et inntrykk av en forståelse av at språket og det innhold vi legger i begreper er med på å forme hvordan vi oppfatter dem. Denne forståelsen kan ses i sammenheng med det Dahlberg et al. (2002) og Nordin-Hultman (2004) trekker fram om språkets betydning slik det er blitt beskrevet i avsnitt 2.1.3. De hevder at vår begrepsbruk, de meninger og det innhold vi ilegger de ulike begrepene er med på å påvirke vår oppfattelse av virkeligheten og er med på å skape de diskurser vi inngår i. Gjennom sine uttalelser beskriver informantene en virkelighet som har forandret seg og at den rådende diskursen i dag har ilagt begrepet nytt innhold, men de viser likevel til at det fortsatt kan oppstå fordommer og stigmatisering når ordet tas i bruk.

Hvilke holdninger skoleledelse og lærere har til spesialundervisning og elever med særskilte behov vil påvirke hvordan spesialundervisningen blir organisert (Wilson, 2010a). En av informantene beskriver en opplevelse av at pedagoger og skoleledelse kan inneha holdninger som bærer preg av at enkelte elever ikke skulle vært i den ordinære skolen og heller burde fått

sin opplæring et annet sted. Disse holdningene påpeker informanten kan skape store utfordringer for elevers rett til inkludering samtidig som de får spesialundervisning, da skolens holdninger bidra til at skolen forsøker å organisere eleven ut. Dette kan ses i sammenheng med det Markussen et al. (2009) definerer som *organisatorisk segregert*, slik det er beskrevet i avsnitt 2.3.2.

I *Spesialpedagogikk – veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning* viser Utdanningsdirektoratet (2009) til at spesialundervisning skal sørge for at elever får en likeverdig og tilpasset opplæring som tar utgangspunkt i deres forutsetninger og behov. Informantene gir inntrykk av en sammenfallende forståelse og gir gjennom sine beskrivelser uttrykk for at spesialundervisningen skal fungere som en tilpassing av opplæringen slik at disse elevene har muligheter for å nå sine opplæringsmål og utnytte sitt læringspotensial. Gjennom Opplæringsloven §1-3 (Kunnskapsdepartementet, 1998) er skolen forpliktet til å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev innenfor rammene av den ordinære opplæringen. Spesialundervisning er dermed nært knyttet til skolens evne til å tilpasse den ordinære opplæringen og deres evne til å imøtekomme elevenes forutsetninger og behov. Dette krever at skolen i forkant av vurdering av spesialundervisning, må vurdere den ordinære opplæringen, den tilpassingen som kan gjøres innenfor disse rammene og vurdere om dette vil gi et tilstrekkelig utbytte for eleven eller ei (Utdanningsdirektoratet, 2009). Informantene gir inntrykk av en sammenfallende forståelse når de i sine beskrivelser gir uttrykk for at behovet for spesialundervisning vil variere. De mener dette vil være avhengig av hvordan skolen forstår normalbegrepet og i hvilken grad den mestrer å tilpasse og tilrettelegge for læring i den ordinære opplæringen. Dette kan ses i sammenheng med det Bjørnsrud (2014) betegner som skolens handlingsrom, slik det er beskrevet i avsnitt 2.1.5. Å tilrettelegge for læring og læring med mening for elevene hevder Bjørnsrud (2014) krever at pedagogene i skolen har et handlingsrom som gir de muligheter for å gjennomføre dette. Han påpeker at dette handlingsrommet vil påvirkes av skolens pedagogiske plattform, pedagogens kompetanse og det sosiale miljøet ved skolen og slik påvirke den tilretteleggingen som gjøres for elevers læring og utvikling.

Gjennom tilpasset opplæring og spesialundervisning skal elever gis muligheter for en likeverdig opplæring. Elever som mottar spesialundervisning skal ha mulighet til å tilhøre fellesskapet samtidig som de skal ha et faglig utbytte av undervisningen. Dette vil sette krav til skolens evne til å organisere spesialundervisningen, slik det er beskrevet i avsnitt 2.3.2

(Wilson, 2010a). Wilson (2010a) påpeker videre at spesialundervisningen må organiseres slik at elevene kan få mulighetene til å oppleve seg som inkludert. Gjennom sine beskrivelser gir informantene inntrykk av å ha en sammenfallende forståelse. De gir uttrykk for at inkluderingsprinsippet setter krav til skolens evne til å organisere spesialundervisningen slik at den kan gis med tilhørighet til det fellesskapet eleven hører til. De beskriver en opplevelse av at mye av spesialundervisningen og de spesialpedagogiske tiltakene enkeltelever skal ha, kan være tiltak som kan virke positivt på en hel klasse. Informantene gir inntrykk av en forståelse som er sammenfallende med det Markussen et al. (2009) definerer som *organisatorisk inkludert*, slik det er beskrevet i 2.3.2. De uttrykker at spesialundervisning gitt med tilhørighet til klassen er å foretrekke, slik at elevenes opplevelse av inkludering ivaretas. De fremsetter dette som et mål og et ideal for opplæringen og uttrykker at det krever at skolen er villig til å benytte ressurser og alternative organiseringer for å få dette til best mulig. Det er derfor interessant å se at flere av informantene er positive til bruk av alternative opplæringsarenaer og segregerte tiltak for disse elevene. Informantene gir inntrykk av en forståelse av at bruk av slike tiltak kan sikre elevene en bedre inkludering, da de tilhører en gruppe hvor flere har behov for det samme og tilretteleggingen ikke vil bidra til at de oppleves som annerledes. De gir uttrykk for at skolen ikke alltid evner å imøtekomme elevenes behov, og at alternative opplæringsarenaer dermed kan gi de et bedre utbytte av opplæringen. Informantenes opplevelser kan ses i sammenheng og er sammenfallende med de funnene som blir presentert i avsnitt 2.3.2 om *organisatorisk segregering* (Markussen et al., 2009). Organisatorisk segregering og bruk av alternative opplæringsarenaer hvor elever får all eller deler av sin opplæring, har tiltatt de siste 20 årene (Jelstad & Holterman, 2012). At slike tiltak står sterkt i lærekorpset og også blant flertallet av informantene i denne studien, kan bidra til at bruken øker. Tiltakene kan ses på som en konsekvens av at skolen har manglende kompetanse til å møte alle elever, og slik kan også tiltakene fremstå som et brudd på inkluderingsprinsippet. Informantene i denne studien gir inntrykk av en forståelse om at segregerte tiltak er i konflikt med inkluderingen. De påpeker like fullt at inntil målet om organisatorisk inkludering er nådd, vil bruk av alternative opplæringsarenaer kunne være nødvendig og for elevenes beste.

4.4 Oppsummering av resultater

I kapittel 3.3 blir informantene i denne studien presentert. Begrunnelsen for valg av informanter var at utvalget skulle representere variasjonen av fagfolk i skoleverket og hvordan de ulike partene opplever samme fenomen. Resultatene i studien viser at informantene har stor grad av sammenfallende opplevelser når de snakker om inkludering som et viktig prinsipp i skolen. De er alle opptatt av den inkluderende skolen som en felles arena for alle elever. De uttrykker at skolen må tilrettelegge ordinær undervisning og spesialundervisning slik at elevene kan oppnå læring og utvikling med tilhørighet i felleskapet. Deres uttalelser er i stor grad sammenfallende med teori og forskning på inkludering og elever som viser utagerende atferd (Arnesen et al., 2014; Bjørnsrud, 2014; Nordahl et al., 2005; NOU 2015: 2; Ogden, 2015). Informantene anser inkluderingsprinsippet som et viktig ansvar for skolen og uttrykker at det blir prioritert i deres arbeid. Det er derfor interessant å se at variasjonen i deres uttalelser knytter seg til deres yrkestilhørighet, når de uttaler seg om hvordan inkludering forstås i organisasjonen. De to lærerne i utvalget gir uttrykk for at inkluderingen i for stor grad er avhengig av lærerens verdigrunnlag og kompetanse og de etterlyser en mer helhetlig praksis fra ledelse og ned til undervisningen. Studiens to spesialpedagogiske koordinatører gir uttrykk for at inkludering og arbeidet med inkludering er godt forankret i personalgruppene. Dette kan gi et inntrykk av at opplevelsen av hvordan de lykkes og har mulighet til å lykkes, oppleves forskjellig etter hvor i organisasjonen de befinner seg. PP-rådgiverens uttalelser støtter opp om lærernes opplevelser på dette området. Det kan dermed se ut til at inkludering og arbeidet for dette, kan oppleves som for lite operasjonalisert og at det dermed oppstår et sprik mellom ledelsens intensjoner og den jobben som gjøres i klasserommet for å sikre retten til inkludering for elever som viser utagerende atferd. Selv om opplevelsene er ulike gir informantene uttrykk for det samme målet. De er alle opptatt av inkludering som et mål for opplæringen og vektlegger at dette arbeidet er kontinuerlig og krever samarbeid og kommunikasjon slik at elever som viser utagerende atferd får den opplæringen de har rett på i et inkluderende felleskap.

Studiens avsluttende refleksjoner og konklusjon vil bli presentert i det neste kapittelet.

5 Avsluttende refleksjoner og konklusjon

Denne studien har gjennom en kvalitativ tilnærming, forsøkt å belyse skolens arbeid for inkludering av elever som viser utagerende atferd. Fem informanter har i intervju formidlet sin egen opplevelse av fenomenet som skulle studeres. I løpet av de siste tiårene har inkluderingsprinsippet etablert seg som en av de grunnleggende prinsippene i den norske skolen. Inkludering handler om å tilhøre felleskapet, oppleve å høre til og oppleve faglig mestring i skolehverdagen (NOU 2015: 2). Arbeidet med dette vil igangsette en rekke pedagogiske prosesser slik at elevens opplevelse av inkludering blir ivaretatt. Med utgangspunkt i det overnevnte har studiens formål vært å få innblikk i informantenes opplevelser til skolens arbeid for inkludering av elever som viser utagerende atferd. Gjennom en kvalitativ tilnærming og en semistrukturert intervjuundersøkelse ble det fokusert på informantenes opplevelser knyttet til inkludering og det arbeidet som gjøres for å ivareta dette, med utgangspunkt i studiens problemstilling:

Hvordan arbeider skolen for å ivareta retten til inkludering for elever som viser utagerende atferd, samtidig som de får spesialundervisning?

Problemstillingen ble videre, som beskrevet i avsnitt 1.3, operasjonalisert med to underspørsmål:

- Hvordan arbeider skolen for å ivareta retten til inkludering for elever som viser utagerende atferd?
- Hvordan arbeider skolen for at spesialundervisning ikke skal gå på bekostning av elevenes rett til inkludering?

Konklusjonen vil videre bli presentert gjennom det empiriske materialet med utgangspunkt i studiens to underspørsmål.

Målet med studien var å belyse det arbeidet som gjøres for inkludering av denne elevgruppen i dag. Informantenes uttalelser og opplevelser av dette er derfor avgjørende for funnene gjort i studien. Gjennom sine uttalelser beskriver informantene inkluderingsprinsippet som en viktig del av dagens pedagogiske praksis. De opplever at dette er et mål for opplæringen og det

pedagogiske arbeidet som gjøres med elever. De uttrykte en forståelse av inkludering som noe de var opptatte av og som de vektlegger i arbeidet sitt. De anser arbeidet med inkludering som skolens ansvar og at prinsippet kan sette skolens evne til tilpassing på prøve.

Gjennom tilpassing av opplæringen skal alle elever får mulighet for læring og utvikling både individuelt og i felleskap med andre (Bjørnsrud, 2014). Tilpassing av opplæringen påpeker informantene forutsetter ressurser, kompetanse og kartlegging av elevene og situasjonen. Organisering av undervisning og opplæring blir trukket frem som viktige elementer for arbeidet med inkludering. Gjennom ulike måte å strukturere og organisere undervisningen på, kan elevenes muligheter for læring i felleskap styrkes. Informantene viser en stor vilje til å organisere undervisningen på ulike måter, slik at elevenes opplevelse av tilhørighet og inkludering i felleskapet blir ivaretatt. De gir samtidig uttrykk for at dette kan oppleves som utfordrende å mestre med de midler skolen har til rådighet. De etterlyser et system som gir handlingsrom og muligheter for å ivareta elevenes rett til inkludering i større grad. De opplever at intensjonene er for lite operasjonalisert, noe som kan bidra til at praksisen i for stor grad varierer. Inkludering setter krav til skolens måte å møte elevene på, ta de på alvor og tilrettelegge for læring uavhengig av deres forutsetninger og behov. Informantene i denne studien opplever at skolen i stor grad arbeider for dette, men at resultatene kan utebli da arbeidet er krevende og utfordrer skolen som organisasjon.

En inkluderende skole skal tilrettelegge opplæringen slik at alle elever kan oppleve både sosial og faglig mestring i sin skolehverdag, også de elever som viser utagerende atferd. Informantene uttrykker at elever som viser utagerende atferd kan utfordre skolen og undervisningssituasjonen. De viser til en forståelse av at de holdninger og verdier læreren har er avgjørende disse elevenes inkludering. Arbeidet med inkludering anses av informantene som mer krevende for denne elevgruppen da de har en atferd som bryter med de forventningene skolen har til elever. Holdninger kan slik ses på som et viktig element for arbeidet med inkludering. Hvilke holdninger skoleledelse og lærere har vil påvirke det arbeidet som gjøres i klasserommet og påvirke elevenes muligheter for inkludering i felleskapet. Holdninger knyttet til elevgruppen og til skolen som en arena for alle, kan påvirke hvordan vi som pedagoger utfører vårt arbeid og i hvilken grad vi tilrettelegger for en undervisning som tar hensyn til elevenes forutsetninger og behov. Selv om informantene er opptatt av at denne elevgruppen skal inkluderes i skolehverdagen og gjennom tilpassing og

spesialundervisning gis muligheter for mestring, er flere av informantene positive til bruk av alternative opplæringsarenaer og segregerte tiltak.

De gir inntrykk av å forstå segregerte tiltak som hensiktsmessig for å kunne tilpasse godt nok for denne gruppen elever og at de i disse tiltakene vil tilhøre en gruppe hvor inkluderingen blir ivaretatt. De ser segregerte tiltak som en løsning når skolen ikke evner å ivareta disse elevenes rett til en likeverdig opplæring innenfor de rammene skolen har. De segregerte tiltakene oppleves av informantene ikke som en kontrast til arbeidet for inkludering, men heller som en forlengelse og en tydeligere tilrettelegging for elevenes opplæring.

Organisatorisk segregering står sterkt i lærerkorpset viser rapporter fra de senere år (Markussen et al., 2009). Denne studien kan vise til de samme resultatene. Informantene er opptatt av inkludering som et ideal og et mål for opplæringen, men fremsetter at så fremt ikke ressursene, kompetansen eller tiden strekker til for å møte disse elevenes behov, vil segregerte tiltak være nødvendig.

Det er flere elever som i dag får all eller deler av sin opplæring ved alternative opplæringsarenaer eller gjennom segregerte tiltak, enn ved begynnelsen av 1990-tallet da de nye reformene trådte i kraft. Dette kan indikere at den ønskede utviklingen i skolen ikke har blitt som forventet. Det er et tankekors at flertallet av informantene i denne studien er positive til bruk av segregerte tiltak og anser slike tiltak som det beste for elevene. Skolen har i de siste tiårene vært i stadig endring og utvikling og samfunnet er i dag mer mangfoldig enn tidligere. Dette setter nye krav til skolen og skolens kompetanse. Denne studiens resultater viser at informantene stiller seg positive til utvikling og anser arbeidet med inkludering som et viktig arbeid, samtidig som de vedkjenner at deres kompetanse ikke alltid strekker til og at alternative opplæringsarenaer dermed kan være et bedre alternativ for elever som viser utagerende atferd.

Arbeidet for inkludering slik det forstås gjennom informantenes uttalelser er et arbeid skolen i stor grad fokuserer på og arbeider med at skal bli bedre. Dette kan tolkes som arbeidet oppleves som krevende, men nødvendig for å utvikle og forbedre dagens praksis og utvikle en skole som i større grad har rom for alle. Arbeidet med inkludering står frem som en prioritet og settes høyt på agendaen, men dette må fortsatt arbeides med for at reel inkludering skal oppnås for alle elever. Målet med en inkluderende pedagogisk praksis er at alle elever blir møtt på sine egne vilkår og får en tilrettelagt opplæring med tilhørighet i felleskapet. Slik som resultatene i denne studien og den teoretiske forståelsesrammen viser til, er dette målet enda

ikke nådd. Arbeidet må fortsette og utvikles i tiden fremover slik at inkludering kan fremstå som en realitet i skolen fremfor et ideal som kan oppleves som abstrakt og utfordrende å gjennomføre for skolen som organisasjon. Det vil innebære en vilje til å skape endring, slik som informant 1 uttaler det: *Vi må være villige til å snu arket igjen og igjen.*

5.1 Refleksjon knyttet til videre forskning

Studiens resultater indikerer at arbeidet med inkludering er et krevende og utfordrende arbeid for pedagoger i skolene. Utvalget i denne studien er lite, og det bringer med seg noen begrensinger i denne studien. Utvalget kan anses å være representativt med tanke på bredde og variasjon. Det vil derfor være naturlig å anta at deres opplevelser også kan ses hos andre pedagoger i skolen. Informantene beskriver arbeidet med inkludering som et prioritert arbeid. De er opptatt av inkludering som et mål og noe som krever et helhetlig kontinuerlig arbeid med tanke på kompetanse og organisering av opplæringen.

Resultatene i denne studien viser at inkluderingsprinsippet er godt forankret hos pedagoger i skolen gjennom lovverk og læreplan. De opplever at skolen forsøker å organisere undervisningen slik at alle elever skal få et utbytte av opplæringen. Like fullt opplever de at dette arbeidet kan bli noe tilfeldig og avhenge av den enkelte pedagogs kompetanse og verdier. De etterlyser et system som ivaretar inkluderingen bedre og som kan bidra til et mer helhetlig arbeid. Informantene opplever videre at skolens tilpassing ikke alltid fungerer godt nok, og at bruk av segregerte tiltak derfor kan fremstå som nødvendig. Dette er faktorer jeg ser som vesentlige å bringe med inn i videre forskning. I videre forskning vil det, slik jeg anser det, være naturlig å se på skolen som organisasjon og dens utvikling frem til i dag. Bruk av segregerte tiltak har økt de siste 20 årene. Videre forskning kan gi noen viktige innblikk i denne utviklingen, og hva som skal til for en eventuell endring. Skolen møter en stadig mer mangfoldig elevgruppe og kravene til en inkluderende praksis blir mer fremtredende. Dette vil kreve kompetanse i skolen og at pedagoger har de verktøy som trengs i arbeid med inkludering for elever som viser utagerende atferd. Terje Ogden uttalte på en konferanse jeg deltok på i oktober at «elever med atferdsvansker er en av de gruppene vi vet profiterer best på inkludering». For videre forskning vil det være naturlig å se på hva slags kompetanse som er nødvendig både for skoleledelse og pedagoger for å møte disse elevene, samtidig som forskningen må bidra til å utvikle og vedlikeholde de verktøyene pedagogene trenger i sitt arbeid for en inkluderende pedagogisk praksis.

Litteraturliste

- Andenæs, A. (2000). Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I Kompendium for SPED 4010 (Red.), *Vitenskapsteori og forskningsmetode* (s. 1-36). Universitetet i Oslo: Representralen.
- Arnesen, A.-L. (2003). De "sårbare" barna og de "farlige" kategoriene i skolen. I Edvard Befring (Red.), *Barn i Norge 2003. Sosiale og emosjonelle vansker hos barn - problemer, utfordringer og muligheter* (s. 51-59). Oslo: Voksne for barn. Hentet 02.05.2015 fra http://www.stiftelsen-hvasser.no/documents/Barn_i_Norge_2003.pdf.
- Arnesen, A., Meek-Hansen, W., Ogden, T., & Sørli, M.-A. (2014). *Positiv læringsstøtte. Hele skolen med!* Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Befring, E. (2012). *Skolen for barnas beste. Kvalitetsvilkår for oppvekst, læring og utvikling*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E., & Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker. Psykososial problematferd. I Edvard Befring & Reidun Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 448-469). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørnsrud, H. (2014). *Den inkluderende fellesskolen - læringskraft for elever og lærere?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiment by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buli-Holmberg, J., & Ekeberg, T.R. (2009). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2002). *Fra kvalitet til meningsskapning - morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Damsgaard, H.L. (2003). *Med åpne øyne. Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977*. Brighton: Harvester Press.
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden*. Oslo: Spartacus Forlag.
- Gall, M.D., Gall, J.P., & Borg, W.R. (2007). *Educational research. An introduction*. Boston: Pearson Education Inc.
- Garm, N. (2004). Den vanskelige inkluderingen. I Tove Pettersson & May Britt Postholm (Red.), *Klasseledelse* (s. 39-54). Oslo: Universitetsforlaget.
- Giorgi, A.P., & Giorgi, B. (2008). Phenomenological Psychology. I Carla Willig & Wendy Stainton-Rogers (Red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology* (s. 165-178). London: SAGE Publications.
- Jelstad, J., & Holterman, S. (2012). De nye spesialskolene. Elevene som ikke finnes. *Bladet Utdanning*, 2012(15), (s. 12-19).
- Kirke-, undervisnings-, & forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter Lastet ned 15.01.2015 fra <http://www.nb.no/nbsok/nb/adf3c4f27b9b41b8e2f231a54988bd42?index=0#0>.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa mv. av 17. juli 1998 nr. 61*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Lastet ned 29.01.2015 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Kunnskapsdepartementet. (2006a). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Generell del*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Lastet ned 29.01.2015 fra http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf?epslanguage=no.
- Kunnskapsdepartementet. (2006b). *Læreplan for Kunnskapsløftet. Prinsipp for opplæringa*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Lastet ned 29.01.2015 fra http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf?epslanguage=no.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Markussen, E., Frøseth, M.W., & Grøgaard, J.B. (2009). Inkludert eller segregert? Om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet (Vol. 17). Oslo: NIFU Step.
- Maxwell, J.A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. I Kompendium for SPED 4010 (Red.), *Vitenskapsteori og forskningsmetode* (s. 181-204). Universitetet i Oslo: Representralen.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 02.02.2015 fra <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør. Fokus på læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger* (Vol. 5). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- NOU 2003: 16. (2003). *I første rekke — Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Lastet ned 05.05.2015 fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/nou-2003-16/id147077/?docId=NOU200320030016000DDDEPIS&q=&navchap=1&ch=1>.
- NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Ogden, T. (2012). Atferdsproblemer og myten om den inkluderende skolen. *Bedre skole*, 2012(4), (s. 23-27).

- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Statistisk Sentralbyrå. (2014). Elevar i grunnskolen, 1. oktober 2014. Lastet ned 20.03.2015, fra <http://ssb.no/utdanning/statistikker/utgrs/aar/2014-12-12?fane=tabell&sort=nummer&tabell=210349>.
- Tangen, R. (2012). Retten til utdanning for alle. I Edvard Befring & Reidun Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 108-128). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. . Paper presentert ved World conference on special needs education: access and quality., Salamanca, Spain. Lastet ned 29.01.2015 fra http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2014/2015). Grunnskolens informasjonssystem. Lastet ned 02.04.2015, fra <https://gsi.udir.no/application/main.jsp?languageId=1>.
- Wilson, D. (2010a). Retten til spesialundervisning. I Dordy Wilson, Rune Sarromaa Hausstätter & Branca Lie (Red.), *Spesialundervisning i grunnskolen* (s. 13-25). Bergen: Fagbokforlaget.
- Wilson, D. (2010b). Individuelle opplæringsplaner. I Dordy Wilson, Rune Sarromaa Hausstätter & Branca Lie (Red.), *Spesialundervisning i grunnskolen* (s. 39-50). Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1 – intervjuguide

INTERVJUGUIDE

Innledningsvis

Si litt om bakgrunn og formål med undersøkelsen.

Informasjon om anonymitet, personvern og taushetsplikt

Informere om gangen i intervjuet. At noen spørsmål kan dukke opp flere ganger - dette for å sikre informasjonen. Det viktigste er at du som informant sier det du tenker på og bruk gjerne tid om du må tenke deg om. Spør gjerne om det er noe ved spørsmålet som fremstår uklart.

Informasjon om lydopptaker.

Er det noen spørsmål før vi setter i gang?

Åpningsspørsmål

Hvor lenge har du jobbet innenfor skoleverket?

Hvor lenge har du vært tilknyttet denne skolen/PP-kontoret?

Hva gjorde at du valgte deg en utdanning og et yrke innenfor skoleverket?

Inkludering

Når jeg sier begrepet *inkludering*. Hva er det første du tenker på da?

Hvordan opplever du at begrepet inkludering forstås? Av lærere, elever, foreldre o.l.

Opplever du at inkluderingsbegrepet/prinsippet er noe som er aktuelt på din arbeidsplass? På hvilken måte/på hvilken måte ikke?

Alle elever har rett til inkludering ifølge Opplæringsloven og læreplanen. Hvordan opplever du at din arbeidsplass arbeider for å ivareta denne retten for elevene?

Hvis du kan tenke litt hypotetisk for meg nå. På hvilken måte tenker du at en skole må arbeide/fungere for å ivareta retten til inkludering for sine elever?

Utagerende atferd

Hvordan vil du definere utagerende atferd?

Hvordan opplever du at denne elevgruppen blir inkludert?

Opplever du at det kreves mer arbeid fra skolens side for å ivareta retten til inkludering hos denne elevgruppen? I så fall, på hvilken måte/på hvilken måte ikke?

Elever som viser utagerende atferd kan antas å være en av hovedgruppene som har vedtak om spesialundervisning. Hva tror du er årsaken til dette?

Opplever du flere elever som viser utagerende atferd nå enn tidligere?

Tror du dette kan henge sammen med utviklingen av normaliteten og konformiteten i skolen? På hvilken måte tenker du at dette henger sammen/ikke henger sammen?

Spesialundervisning

Når jeg sier ordet spesialundervisning; hva tenker du da?

Når vedtak om spesialundervisning er fattet, hvem er det da som har ansvaret for denne?

Hvordan opplever du at spesialundervisningen blir organisert?

Opplever du at spesialundervisning er noe som kan forenes med inkluderingsprinsippet? I så fall på hvilken måte?

Avslutning

Er det noe mer du vil utdype?

Er det noe du har tenkt på underveis i intervjuet som vi ikke har fått snakket om?

Vedlegg 2 – informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i studien

”Når alle skal med – skolens arbeid for inkludering av elever som viser utagerende atferd”

Jeg er masterstudent ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Våren 2015 skal jeg gjennomføre en studie om inkludering i norsk skole. Formålet er å belyse hvordan skolen arbeider for inkludering av elever som på bakgrunn av utagerende atferd får spesialundervisning jf. § 5-1 i Opplæringsloven. Elever som viser utagerende atferd kan antas å være en av hovedgruppene med elever som får vedtak om spesialpedagogisk hjelp. Hvordan begrepet inkludering forstås og utøves fra skolens side kan bidra til å forme skolehverdagen til denne elevgruppen.

Du blir forespurt om å være med i studien på bakgrunn av din yrkesprofesjon og ditt arbeid i tilknytning til skole og daglig arbeid med den aktuelle elevgruppen. Din deltakelse kan bidra med verdifull informasjon for å belyse problemstillingen om inkludering av elever som viser utagerende atferd.

Deltagelse i studien vil innebære å delta på et intervju med meg. Intervjuet vil vare i cirka 30-45 minutter. Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd og jeg vil underveis ta noen notater. Intervjuet skal søke å få frem dine opplevelser og tanker om skolens arbeid for inkludering av elever som på bakgrunn av utagerende atferd får spesialundervisning. Dersom du ønsker å delta vil jeg sende deg temaene som intervjuet omhandler og en samtykkeerklæring som du leverer til meg før intervjuet gjennomføres.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Det vil ikke bli lagret personsensitive eller identifiserbare data. Lydfil og notater fra intervjuet vil kun jeg ha tilgang til. De vil oppbevares adskilt og på passordbeskyttet datamaskin. Alle opplysninger vil bli anonymisert, og du vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjonen eller i materiale som blir oppbevart underveis i prosessen. Prosessen vil sikres gjennom min veileder ved Universitetet i Oslo.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2015. Anonymiserte opplysninger, lydfil og notater vil bli slettet når oppgaven er ferdigstilt og senest ved utgangen av 2015.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli fjernet fra studien.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg:
Maren Skogstrøm Endrerud, telefon: xxx xx xxx, epost: xxxx.xxxx@xxxx.xxx
Du kan også ta kontakt med veileder for oppgaven Anne Arnesen, epost:
xxxx.xxxx@xxxx.xxx.

Vennlig hilsen Maren Skogstrøm Endrerud

Vedlegg 3 - samtykkeerklæring

Samtykke til deltakelse i studie

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)