



Uit

NORGES  
ARKTISKE  
UNIVERSITET

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

## Organisering av inkludering i skolehverdagen

*Hvordan reflekterer kommunalt ansatte som gir råd til skoleverket rundt organiseringen av inkludering i sin kommune.*

—

**Hege Berntsen**

*PED-3900 Masteroppgave i pedagogikk mai 2016*



## Sammendrag

Opgavens overordnede problemstilling er;

Hvordan forstås inkluderingsbegrepet av aktører på kommunalt nivå som har innflytelse på praksisen til de enkelte skolene? Hvilke refleksjoner gjør aktørene seg rundt skolens arbeid med inkludering og hvilken innvirkning opplever de at har på skolens praksis rundt elever med spesielle behov?

Opgaven handler om hvordan representanter i ulike etater som kan påvirke grasrotnivået reflekterer rundt praksisen av inkludering i skolen. Det empiriske materialet ble samlet inn gjennom kvalitative intervju i to middels store kommuner. Jeg hadde 3 informanter fra hver kommune fordelt på rådhusets skolefaglige rådgivere, PPT og en fra de respektive kommunene sine ulike kommunale tiltak for inkludering. Empirien er blitt tolket med en hermeneutisk tilnærming i lys av teorier om individ- og årsaksorientert og sosiokulturell læringsteori.

Asymmetrien mellom at lovverket og rådende teori ønsker full inkludering for alle i grunnskolen, kontra det som faktisk skjer i praksisfeltet har dannet grunnlaget for forskerfokuset mitt og refleksjonene til mine informanter. Mine informanter har mulighet til å skape og organisere møteplasser for tverretattlig samarbeid og dermed legge føringer for å bygge gode strukturer for å skape vekst for praksisfeltet gjennom felles refleksjon.

Asymmetrien mellom ønsker og realitet sies å vokse fram på grasrotnivå, så intensjonen med min studie var å se hvordan aktører på kommunalt nivå, som gir råd til skolene, reflekterer rundt dagens organisering av inkludering innad i skolene og deres egen påvirkning på praksisfeltet.

Funn i oppgaven viser at inkludering er kontekstavhengig og at den segregeringen som skjer på grasrotnivå i varierende grad støtter seg på en individorientert og systemorientert forankring. Funnene viser at det viktigste virkemidlet for god inkludering er ledelse på alle nivå, slik at involvering og organisering kan løfte den enkeltes trygghet og gi handlingsrom for alle involverte.

## Forord

«Snart ferdig! Hva mener du med det? Blir du ferdig med dette? Er ikke dette noe du alltid skal holde på med?». Spørsmålet kommer fra min sønn når jeg forteller han at jeg nærmer meg slutten på masteren. Det er veldig forståelig at han nesten ikke kan erindre tiden uten stabler av bøker, papirer og skrivearbeidet.

Siden jeg skulle skrive masteren ved siden av lærerstillingen min så hadde jeg i utgangspunktet tenkt å bruke 2 år på forskningsarbeidet. Men så, to dager etter at jeg hadde hatt siste intervju ble jeg diagnostisert med brystkreft. Når omfanget av diagnosen ble klart, blant annet 9 måneder sykemelding, så var neste tanke at da ville jeg bruke tiden her hjemme til å få ro rundt masterskrivingen, bruke tiden til å samle tankene og slippe hoppene inn og ut av skrivearbeidet noe kombinasjon med jobb krevde. Slik ble det nok ikke, og ikke minst har tiden etter jeg var ferdigbehandlet og skulle tilbake i jobb igjen tatt hele min kapasitet, noe som igjen utsatte masterarbeidet ytterligere. Så jeg føler virkelig det samme som min sønn, etter så lang tid, er det mulig at jeg virkelig blir ferdig!

Det fine med at arbeidet tok så lang tid var at jeg da fikk med meg forslaget til ny NOU 2015:2 *Å høre til* som har mobbing og inkludering som hovedtema. Selv om dette ikke var et tiltenkt perspektiv ved starten av masterskrivingen min, er det naturlig å ta med disse perspektiver i arbeidet, da mitt forskersyn om glippen mellom teori og praksis i forhold til inkludering, sosiokulturell tenkning rundt implementering, teoretiske perspektiver og dilemmaer, alle er nøye omtalt i meldingen. Jeg er veldig glad for å kunne få med styrende myndigheters framtidsperspektiver rundt tema inn i min master, slik at utredningen følger som en rød tråd gjennom hele oppgaven.

Størst takk går til min sønn. Jeg vil også takke min veileder, Vidar Vambheim, som har fulgt meg gjennom opp og nedturer disse årene, gitt meg retning og som hele tiden har forsikret meg om at han vil være der den tiden dette måtte ta for meg. Det har betydd uendelig mye for meg. Videre vil jeg takke min venninne Birgit Ovesen for hjelp og støtte, ikke minst for at hun er så ryddig og strukturert at hun gjorde veien lettere. Så vil jeg til slutt takke jobben, skolen min, og spesielt mine kollegaer Tore og Bjørn som har tilrettelagt, vært tålmodig og heiet på meg i hverdagen.

# 1 Innhold

Sammendrag .....	II
Forord .....	III
<b>1 INNLEDNING .....</b>	<b>1</b>
1.1 Valg av tema .....	1
1.2 Problemstilling .....	1
1.3 Studiets aktualitet, hensikt og mål .....	2
1.4 Oppgavens oppbygging .....	3
1.5 Tidligere forskning på feltet.....	3
<b>2 HISTORISK BAKGRUNN.....</b>	<b>4</b>
2.1 Historisk tilbakeblikk.....	4
2.1.1 Fra segregering til integrering .....	5
2.1.2 Begrepet inkludering vokser fram fra integrering .....	6
2.2 Lovtekstens påvirkning på praksisfeltet .....	7
2.3 Dagens situasjon- inkluderingsdebatten .....	8
<b>3 TEORI .....</b>	<b>11</b>
3.1 Organisasjonsutvikling i sosiokulturelt læringsperspektiv .....	13
3.2 Definisjon av inkludering. ....	16
3.2.1 Opplæringsloven § 9a.....	18
3.2.2 Tilpasset opplæring - NOU 2009:18 <i>Læring og felleskap</i> .....	19
3.2.3 NOU 2015:2 <i>Å høre til</i> .....	20
3.3 Implementeringsteori.....	22
3.3.1 Omgivelser.....	24
3.3.2 Verdier.....	25
3.3.3 Struktur.....	26

3.3.4	Relasjoner .....	27
3.3.5	Strategier .....	30
3.4	Involveringsprogrammer .....	32
3.5	Aktualitet i dag.....	33
<b>4</b>	<b>UNDERSØKELSESDSIGN OG METODE .....</b>	<b>34</b>
4.1	Kvalitativ forskning .....	34
4.2	Kvalitativt forskningsintervju – fenomenologisk tilnærming .....	36
4.3	Forskerfokus– hermeneutisk metode .....	37
4.4	Forskningsetiske retningslinjer .....	39
4.5	Utvalgsriterier og første kontakt med informantene .....	41
4.6	Gjennomføring og transkribering .....	44
<b>5</b>	<b>FUNN .....</b>	<b>46</b>
5.1	«At du hører til der på ekte»- forståelsen av inkluderingsbegrepet.....	47
5.2	«Hvis læreren har anerkjent at han trenger hjelp så er det lettere» - påstander rundt dagens organisering og eventuelt en alternativ organisering.....	48
5.2.1	Strukturer .....	49
5.2.2	Strategier .....	50
5.2.3	Verdier .....	53
5.2.4	Relasjoner .....	55
5.3	«Ja, vi gjør det vi ser fungerer med god samvittighet» - Opplevelsen av egen handlefrihet .....	57
<b>6</b>	<b>DRØFTING .....</b>	<b>59</b>
6.1	Teoretisk tilnærming .....	59
6.2	Hvordan inkludering blir definert. ....	60
6.3	Skolenes arbeid med inkludering .....	64
6.3.1	Kollektiv kulturbygging- bygge opp systemer innad på de enkelte skolene ....	64

6.3.2	Tidlig innsats - gjennom tilpasset opplæring, forebyggende systemarbeid og at ikke små problemer utvikler seg.....	68
6.3.3	Relasjonsbygging- et sårbart, vanskelig og viktig tema .....	71
6.4	Refleksjoner rundt egen påvirkning på praksisen i forhold til inkludering .....	73
<b>7</b>	<b>Oppsummerende betraktninger.....</b>	<b>78</b>
7.1	Hvordan blir inkluderingsbegrepet definert.....	78
7.2	Informantenes refleksjoner rundt dagens organisering for inkludering i skolen .....	79
7.3	Informantenes refleksjoner rundt egen påvirkninga av inkluderingspraksisen i skolen og deres handlefrihet innenfor lovteksten .....	79
7.4	Veien videre .....	80
<b>8</b>	<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>82</b>
<b>9</b>	<b>OVERSIKT OVER VEDLEGG.....</b>	<b>86</b>

# 1 INNLEDNING

## 1.1 Valg av tema

Tema for denne masteroppgaven er *inkludering i et sosiokulturelt perspektiv*. Det overordnede målet i styringsdokumentene for den norske skolen er *inkludering for alle elever* i hjemmeskolen. Da de statlige spesialskolene i Norge ble nedlagt, etter en omfattende reform i 1992, rommet de rundt 3000 elever. Våren 2012 offentliggjorde Utdanningsforbundet sitt magasin «Utdanning» en oversikt som viste at det denne våren var registrert rundt 5000 elever som fikk et segregert tilbud over 50 % av undervisningstiden sin (Holterman og Jelstad, 2012, s. 4). Oversikten viste store kommunale forskjeller og at tallet på segregerte elever har økt til tross for styringsdokumentene.

Offentliggjøringen til magasinet «Utdanning» (2012) ga liv til en nok en debatt om hvorfor det er et sprik mellom det nasjonale målet om inkludering av alle elever og det som faktisk skjer i ute i de norske kommunene. Hverdagen til Norges elever ser veldig forskjellig ut, noe som blant annet kan sees i sammenheng med kommunale forhold.

Jeg har 20 års praksis fra grunnskolen hvor jeg hovedsakelig har jobbet som kontaktlærer på mellomtrinnet på middels store norske skoler. De siste 5 årene har jeg jobbet på en alternativ skole der alle elevene er fulltidssegregerte. Nysgjerrighet på temaet har vokst seg fram hos meg gjennom mange år, og da ikke minst nysgjerrighet på spriket mellom gjeldene teori og praktisk organisering.

Tankene som har vokst fram hos meg er mange. Hvordan reflekterer personene bak organisasjonskartene rundt begrepene integrering og segregering? Hva er det som gjør at kommuner organiserer tilbudene så ulikt? Hva er de bakenforliggende årsakene til selve organiseringen? Hvilken innflytelse har nasjonale lover på de faktiske tilbudene?

Med blant annet disse spørsmålene tok jeg fatt på formuleringen av problemstillingen.

## 1.2 Problemstilling

For å klargjøre spørsmålene for meg selv gikk jeg i gang med å utarbeide en intervjuguide rettet mot kommunalt nivå, for på den måten å se om en konkret problemstilling ville vokse fram. Problemstillingen tok sakte form, ble justert og til slutt formulert til:

Hvordan forstås inkluderingsbegrepet av aktører på kommunalt nivå som har innflytelse på praksisen til de enkelte skolene? Hvilke refleksjoner gjør aktørene seg rundt skolens arbeid med inkludering og hvilken innvirkning opplever de at de har på skolens praksis rundt elever med spesielle behov?

Problemstillingen omfatter altså to ulike forskningsspørsmål, der refleksjonene både knyttes til begrepet inkludering og til refleksjoner rundt praksisen.

For å få belyst problemstillingen delte jeg forskningsspørsmålene inn i tre deler, med hovedvekt på refleksjon rundt

- Definisjoner av begreper
- *Påstander* som debatteres rundt tema
- Opplevelsen av *egen handlefrihet/ medbestemmelse* i forhold til nasjonale retningslinjer, blant beslutningstakere på utøvende nivå i kommunens skolebyråkrati.

Når problemstilling og hensikt med undersøkelsen var klarlagt så styrte dette forskningsspørsmål, valg av forsknings-sted og utvalg av informanter.

### **1.3 Studiets aktualitet, hensikt og mål**

Som nevnt innledningsvis viste magasinet «Utdanning» at det er sprik mellom hva som framheves som ideelt og hvordan undervisningen faktisk organiseres (Holterman og Jelstad, 2012, s. 4). Ideelt skal alle barn være sammen og lære sammen, uavhengig av vansker eller ulikheter de måtte ha. Men på tross av både lover, læreplan, styringsdokumenter og erklæringer er det fremdeles mange elever som er atskilt fra et større klassemiljø på hel- eller deltid. Altså får disse et segregert skoletilbud.

Empirien til min forskning ønsker jeg å hente fra personer innenfor enheter som indirekte påvirker praksisen til de enkelte elevene i skolehverdagen. Vedtaket om integrering kommer egentlig fra det politiske systemet. Politiske beslutninger nedfeller seg så i administrative bestemmelser; disse får konsekvenser for interaksjonen i alle ledd i skolesystemet, og til slutt i skolehverdagen. Bestemmelser fattet i overordnede ledd gir føringer for ressursbruk og tilrettelegging for leddene under og i siste ledd påvirkes eleven. Ønsket mitt er



informanter som kan gi meg innsikt i hvordan ansvarlige for ressurser og rammer for inkludering forstår sentrale begreper, hvordan de føler de må forholde seg til nasjonale normer, og hvordan de reflekterer rundt en del påstander i de pågående debattene om organisering av tilbudet.

#### **1.4 Oppgavens oppbygging**

Jeg ønsker å vie en del av oppgaven min til et historisk tilbakeblikk. Med historikken ønsker jeg å få fram at inkludering eller segregering ikke er en ny problemstilling. Det er en gammel, velkjent og kompleks problemstilling som har utviklet seg over tid. Det nye er kanskje at begrepet inkludering og tilpasset opplæring gjør at tidligere debatter om spesialundervisning, organisatorisk differensiering og spesialskoler får en ny dimensjon – især med begrepet inkludering.

Etter historiedelen vil jeg beskrive relevant teori for oppgaven. Deretter vil jeg gjennomgå metoden jeg har brukt for å tilegne meg empiri, med særlig vekt på forskerrollen og intervju som innsamlingsmetode. I metoddelen vil jeg både beskrive og vurdere innhenting og håndtering av det empiriske materialet. Etter denne delen vil jeg presentere funnene, hvoretter jeg drøfter funnene og konkluderer.

#### **1.5 Tidligere forskning på feltet**

Den siste forskningen som er kommet fra sentralt hold rundt mange deler av min studie er forslag til ny NOU 2015:2 *Å høre til*, som har mobbing og inkludering som hovedtema (Kunnskapsdepartementet, 2015). Dette er et omfattende dokument. Jeg vil presentere deler av utredningen som omfatter inkludering og implementeringsteori. Denne forskningen og utredningen vil jeg referere til gjennom hele oppgaven.

## 2 HISTORISK BAKGRUNN.

Integrering, segregering og inkludering har i snart to hundre år vært diskutert og organisert på veldig ulike måter. For å forstå helheten av debatten, og se hva som ligger i inkluderingsbegrepet er det nødvendig med et kort historisk tilbakeblikk for å se hvordan loven og styringsdokumentene har utviklet seg fram til dagens lovtekst og praksis. Loven er sentral i forhold hvordan inkluderingsarbeidet organiseres i dag. Det historiske tilbakeblikket vil også viser at det ble naturlig for meg å finne mine informanter i tre enheter: Administrasjon, Pedagogisk-psykologisk tjeneste og et kommunalt tiltak i de ulike kommunene, da det er de som er forvaltere i dag (Utdanningsdirektoratet, 2014 ). Frihet og forpliktelser i forhold til styringsdokumenter og lovteksten vil også bli et naturlig spørsmål til mine informanter, noe jeg kommer tilbake til.

### 2.1 Historisk tilbakeblikk

Den første spesialskolen (opplæringsinstitusjon) i Norge kom for døve i 1825, og i de neste 50 årene kom noen institusjoner for elever med atferdsvansker, blinde og psykisk utviklingshemmede (Gjessing, 1972, s. 4). Etableringen av disse skolene var ildsjelers verk (Tønnesen, 2004, s. 46).

I lovs form så omtales spesialundervisning for første gang i Lov om Almueskolevæsenet av 1860, der det står at ved såkalt særegen undervisning skal utgiftene til spesialundervisningen dekkes av barnets forsørgere, men at det var frivillig om kommunene ville legge til rette for denne undervisningen (Gjessing, 1972, s. 4). Spesialscoleloven av 1951, den første samlede lov om statlige spesialskoler, gav funksjonshemmede retten til spesialundervisning (Telhaug, 1997, s. 34). Endringer i folkeskoleloven av 1955 forpliktet kommunene å gi undervisning til de som ikke kunne følge vanlig undervisning, noe som førte til at flere og flere kommuner opprettet Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) (Gjessing, 1972, s. 5).

Statens spesialskole ble opprettet i 1961, og på denne tiden fikk Norge de første dagskolene innenfor spesialskolesektoren. I 1963 kom endringer i spesialskoleloven som sa at andre enn staten kunne opprette og drive spesialtilbudet, altså kommunen eller fylket, og for første gang ble det opprettet et råd for faglige spørsmål innenfor spesialpedagogikk, Spesialskolerrådet (Gjessing, 1972, s. 5).

Fram til 1950 var det omtrent 50 % av elevene med spesielle behov som fikk sin spesialundervisning i internatskoler. Men fra 1950 kom debatten om at denne undervisningen skulle være knyttet til nærskolen. Integreringsdebatten var stor og noe som blir understreket i St. meld. nr. 42 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1966) *Om bygging av spesialskoler*.

I 1969 går 7årig folkeskole over til 9årig grunnskole, og enhetsskole blir et begrep. Kommunene ble pålagt å innføre en obligatorisk felles grunnskole innen 1975 (Telhaug, 1997, s. 35). Elevene skal nå ha hjelp ut fra sine behov. Spesialundervisning skulle inn i den ordinære grunnskoleloven og ble ikke lenger bare omtalt i egen lov, spesialskoleloven. Kommunene ble som følge av dette forpliktet til å opprette pedagogisk-psykologisk rådgivningstjeneste (PPT)(Gjessing, 1972, s. 6).

60-tallet var preget av stor debatt både blant folk, pressen og i Stortinget om omsorg, og ikke minst omsorgssvikt, for elever med spesielle behov.

### **2.1.1 Fra segregering til integrering**

Spesialskoler med dagtilbud gjorde at elevtallet på disse skolene fra krigen slutt til 1980 mer enn doblet seg (Telhaug, 1997, s. 45). Generelt var det en signifikant økning i deltagelsen innenfor skoleverket, men fortsatt var det store forskjeller mellom by og landsbygd, mellom arbeiderklasse og borgerskap og mellom regioner (Tønnesen, 2004, s. 62). Tallet på skolebygninger gikk andre veien. I 1950 hadde 5325 byer og bygder sin lokale skolestue. Mange av disse ble nedlagt, i samsvar med at vi bygget opp velferdsstaten etter krigen, og større skoleenheter ble bygget slik at antall skolebygninger var mer enn halvert i 1970 (Telhaug, 1997, s. 53).

I utvidelsen av grunnskolen fra 7 til 9 år, mente *Lærerplan for forsøk med 9-årig grunnskole (1960)*, at elevene i utvidelsesårene, 8. og 9. trinn, skulle deles i to grupper ut fra teoretiske og praktiske evner. Disse to gruppene skulle igjen tredeles ut fra elevenes faglige evner innenfor praksis og teori, såkalte kursplaner. Skolen var, i overgangen til 70-tallet, altså preget av en markant segregering, både innad i grunnskolene og i forhold til spesialskoler (Telhaug, 1997, s. 37). Enhetsskoleutbyggingen bygde gradvis ned denne organisatoriske differensieringen (kursplandelingen) til at lærerne skulle pedagogisk differensiere innenfor klasserommet. Fokus ble igjen flyttet, nå fra årsak til behov og

kursplanene ble avvirket da *Mønsterplan for grunnskolen* (1974) kom og elevtilpasset opplæring ble en del av den nye 9-årige grunnskolen.

Dette kan kalles et perspektivskifte.

### 2.1.2 Begrepet inkludering vokser fram fra integrering

I 1976 ble spesialskoleloven innarbeidet i grunnskoleloven slik at fra da av var alle elever omfattet av samme lov. Dette ble også kalt «integreringsloven», og de økonomiske midlene skulle nå følge eleven til hjelpetiltak på hjemmeskolen. Statlige spesialskoler ble redusert fra 2600 enheter i 1970 til 1000 i 1980. Antallet kommunale spesialskoler økte i samme periode fra 400 til 1500 stykker (Tønnesen, 2004, s. 69 og s. 70).

Spesialundervisning i vanlig skole var et ukjent begrep i mange kommuner da arbeidet tok til (Kvist, 1999, s. 166). Skolene manglet fagpersoner med spesialpedagogisk kompetanse og Pedagogiske-psykologiske tjenesten (PPT) var ikke utbygd. Utarbeiding, drøfting av prinsipper og organisering av PPT var intensivt i denne perioden (Kvist, 1999, s. 168 og s. 266).

I 1987 kom Kirke, utdanning og forskningsdepartementet med et forslag om desentralisering av de statlige skolene som sa at alle elever skal ha rett til tilpasset opplæring i sitt eget oppvekstmiljø. Kommunen hadde ansvaret for opplæringen og staten skulle føre tilsyn med at lov og regelverket ble fulgt. Det var en krevende oppgave og sterk uenighet om omorganiseringen (Kvist, 1999, s. 269 og s. 270), men meldingen ble vedtatt.

Skoledirektørene pålagt å framvise fylkesvise planer for opplæringstiltak for de med særskilte behov, og tilpasset opplæring var nå lovfestet; «*Alle barn, unge og voksne med særskilt behov skulle få tilpasset og likeverdig opplæring som sikret god livskvalitet og samfunnsdeltaking for den enkelte*» (Kvist, 1999, s. 273 og s. 274).

Men det var ikke bare de med særskilte behov som skulle få tilpasset opplæring. Skoleeier skulle utvikle et kvalitetssikret system som kunne dokumentere et inkluderende læringsmiljø og at det gir tilpasset opplæring til alle. NOU 2003:16 berører inkluderingsprinsippet og ved å uttrykke at; «*Perspektivet i dette kapitlet er å klargjøre hva som skal til for å ta inkluderingsbegrepet på alvor, både sosialt, faglig og kulturelt, ved å kreve tilpasset opplæring for alle, ment som alle*» (Utdanning- og forskningsdepartementet, 2003, s. 84).

At alle elever har krav på tilpasset opplæring forsterkes i denne meldingen. Få år etter fikk skolen igjen en ny opplæringsplan, *Kunnskapsløftet av 2006* (K06) der tilpasset opplæring til alle skulle sikres og der K06 i tillegg legger økt vekt på læring for alle (Utdanningsdirektoratet, 2006). K06 understreker at tilpasningen skal være både i forhold til fag, alderstrinn, utviklingsnivå samt i et sosialt og læringsfelleskap der mangfold anerkjennes og respekteres.

K06 revitaliserte begrepet tilpasset opplæring i norsk skole etter Salamancaerklæringen. Dette påvirket de følgende stortingsmeldingene og endringen av opplæringsloven som plasserte tilpasset opplæring som et virkemiddel for sosial utjevning.

## **2.2 Lovtekstens påvirkning på praksisfeltet**

Historikken viser at alle elever nå omfattes av samme skolelov. Den er nyttig å ha som bakgrunn for dagens situasjon og debatt. Refleksjoner rundt forskjellene innenfor den samme loven vil være en del av min studie.

Skolen er obligatorisk i Norge og staten gir mål og innhold til skolen gjennom pålegg, lover, forskrifter og lærerplaner. Med budsjettene, rundskriv og forskrifter gir staten årlige styringssignaler.

Kommunene har ansvaret for gjennomføringen av politikken som blir bestemt ved å føre tilsyn og støtte til skolene, og gjennom at skolene jevnlig rapporterer fra sine enheter. Ulike kommuner kan være ulikt organisert, og hvordan tilsynet og rapporteringen organiseres er stadig diskutert. Det har også gjennom tiden vært svært ulikt hvor sterk sentral styring det har vært, men man kan generelt si at jo mindre tilsynet er, jo sterkere er behovet for rapportering.

Opplæringsloven (1998) regulerer undervisningen med forskrifter som gjelder for alle. Om du skal ha annen undervisning enn opplæringsloven tilsier så må det gjøres enkeltvedtak slik at elevene da mottar spesialundervisning. Enkeltvedtaket skal si noe om innhold, omfang og organisering av hjelpen. Før enkeltvedtaket kan gjøres må eleven ha en sakkyndig vurdering fra Pedagogisk- psykologisk tjeneste (PPT). Om foreldre ikke føler at de er fornøyd med skolen eller rettighetene for sitt barn, så kan de klage. Hvis de ikke føler at skolen imøtekommer klagen så kan de klage til fylkesmannen for forhold som har med skolemiljø,

standpunkt karakterer, eksamen, spesialundervisning, skoleskyss eller annet. Fylkesmannen er øverste klageinstans. Skolene skal årlig innrapportere til Grunnskolen informasjonssystem (2015/2016) (GSI-basen) slik at fylkesmennene skal føre tilsyn ut fra teknisk beregning gruppestørrelser (<https://gsi.udir.no/>).

Tilpasset opplæring har alle elever krav på. Det er ikke rapporteringsplikt for tilpasset opplæring i Norge i dag, men om elevene mottar spesialundervisning må det gis rapport for organisering og omfang fra skolene.

Undervisningen i alle kategoriene blir gitt av spesialpedagoger, allmennlærere eller assistenter uten pedagogisk utdanning. Alle tilbudene som ikke er tilpasset innenfor klasserommets rammer går under definisjonen segregerte tilbud.

### **2.3 Dagens situasjon- inkluderingsdebatten**

Rådene styringsdokument i dag sier at tilpasset undervisning skal bli gitt til alle elever i grunnskolen, fra faglig sterke elever og til de som har vansker av ulike slag. Omfanget av vanskene til elever som får tilpasset undervisning kan være fra helt små problemer til meget store sammensatte vansker. Tilpasset undervisning gjennomføres på veldig ulike måter; tilpasset i klasserommet, i små grupper inne eller ute av klasserommet, i faste deltidssegregerte tilbud som i grupper på tvers av trinnet/ skolen, i grupper med andre elever fra andre skoler(en dag i uken på gård, turgruppe, i bedrift eller liknende), eller i heltidssegregerte tilbud der eleven enten ikke lengre er elev ved hjemmeskolen men overføres til en alternativ læringsarena hele skoletiden i en gitt periode/ gitte skoleår, eller at eleven får sitt undervisningstilbud i egnede lokaler innenfor hjemmeskolen men utenfor et tradisjonelt klasserom.

I utredningen NOU 2003:16 blir den manglende nasjonale oversikten påpekt:

Parallelt med nedbyggingen på statlig nivå har det foregått en nyetablering av spesialklasser, alternative skoler og forsterkede skoler. Det kan derfor være vanskelig å finne helt pålitelige data om antallet. I de fleste kommuner og fylker finnes det alternative opplæringstilbud for elever med atferdsvansker. (Utdanning- og forskningsdepartementet, 2003, s. 91).

Ifølge NOU 2015:2 er det flere forskere som mener å ha registrert et endret syn på bruk av andre opplæringsarenaer og bruk av spesialgrupper med Kunnskapsløftet (K06) og skriver om disse elevene, de som er utenfor klasserommet;

Å tilhøre en klasse er etter utvalgets vurdering avgjørende for elevens mulighet for å kunne føle sosial tilhørighet. Utvalget ser med bekymring på at en del elever i dag mottar opplæringen utenfor klassen i store deler av tiden. Det er særlig bruk av eneundervisning, alternative opplæringsarena (også kalt smågruppetiltak) og noen spesialskoler som bekymrer utvalget. (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 156).

Spesialundervisning er en lovfestet rettighet; «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning» (Opplæringslova (1998), endret 17. juni 2005, § 5-1), som gis til enkeltelever etter sakkyndig uttalelse fra PPT og enkeltvedtak. Elevene skal, som tidligere nevnt, registreres i Grunnskolens Informasjonssystem (2015/2016) og sammen med Statistisk Sentralbyrå (2015) utgjør derfor disse tallene mitt grunnlag for uttalelse om spesialundervisningens omfang.

Skoleåret 2015/2016 var det ifølge Statistisk sentralbyrå (2015) 623 755 elever i grunnskolen. Tallene fra Grunnskolens Informasjonssystem (2016/2016) viser at av disse fikk 49 258 (7,9 %) spesialundervisning etter enkeltvedtak. 6221 av disse elevene (12,6 %) fikk hovedsakelig spesialundervisning alene med lærer, 21 669 elever (44 %) fikk spesialundervisningen i grupper på to til fem elever og 4 350 elever (8,8%) fikk undervisningen i grupper på 6 eller flere elever. Inkluderende opplæring har vært styringsverktøyet i 20 år, men tallene viser at det er rundt 17 018 elever som antas får sin spesialundervisning sammen med klassen, altså 34,5 %. Spesialundervisningen blir med andre ord i den ordinære skolen hovedsakelig gitt utenfor klasserommet, som enkelttimer eller i spesialgrupper, noe som utfordrer grunnholdningen om en inkluderende skole.

Til tross for et stadig sterkt uttalt mål om økt fokus på tilpasset opplæring og tidlig innsats slik at færre elever skal få spesialundervisning, så har det etter innføringen av K06 har det vært en økning til om lag 8 % (Grunnskolens Informasjonssystem, 2015/2016). Fra

innføringen av K06 til skoleåret 2015/16 var det 8 217 flere elever med enkeltvedtak, noe som viser at det er sprik mellom idealer og realiteter. Tallene viser også at mer enn dobbelt så mange får spesialundervisning på 10. trinn (6795 elever) som 1. trinn (2475 elever), noe som ikke er forenelig med tidlig innsats.

85% av spesialundervisningen er knyttet til basisfagene norsk, matematikk og engelsk viser tallene fra Grunnskolens informasjonssystem (2015/2016). Når 85 % av spesialundervisningen går til fagvansker så kan man regne med at de elevene jeg har forskerfokus på, som primært sliter med sosiale og emosjonelle vansker, går under kategorien tilpasset opplæring da det ikke er fag som er hovedproblemet hvis de ikke har fagvansker som tilleggsproblem.

Hovedspørsmålet blir hvorvidt skolesystemet opprettholder og viderefører ulikhetene eller om ulikhetene svekkes/ reduseres. Blir barna med ulikheter ikke synlige, og om de blir synlig, blir de sett på som en ressurs og er inkludert?

NOU 2009: 18 trekker inn flere analyser som viser at skolen og lærerne sliter med å gjennomføre likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring, og konkluderer til slutt med at skolen som organisasjon må få dette til da det er som nevnt ovenfor veldig viktig for miljøet og eleven;

Tilpasninger kan omfatte læringsmetoder, organiseringsformer, innholds valg, det fysiske skolemiljøet, sosialpedagogiske programmer eller andre læringsstrategier. Vurdering av hva som er god tilpasning er situasjonsavhengig og må vurderes i lys av den konteksten der læringen skal skje. (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 58).

Som sitatet ovenfor viser så må hvert enkelt tilfelle tilpasses og justeres i sin kontekst. Dette er grunnsynet i sosiokulturell læringsteori.



### 3 TEORI

Denne oppgaven trenger teorier som knytter sammen aktiviteter på flere nivå. Informantene var på ledernivå (ledelsesteori) som tar avgjørelser som får følger for organisasjonsstrukturen og satsningsområdene for skolen (organisasjonsteori), noe som igjen påvirker læreren og elevene (relasjonsteori) i deres hverdag (læringsteori). Informantene mine tar altså avgjørelser ut fra gjeldene lover, regler og forskrifter, samt egne verdier i forhold til inkludering, men de er ikke direkte involvert i den daglige relasjon i klasserommet der inkluderingen skal finne sted.

Tallene som jeg presenterte fra Grunnskolens Informasjonssystem (2015/2016) viser at det er asymmetri mellom teori og praksis i skolen i forhold til inkludering. Styringsdokumentene og teorien er entydig i at inkludering er ønskelig. Når det da er brudd mellom hva som er ønskelig og hva som faktisk skjer, kan dette skyldes ulike forhold, blant annet statlige bevilgninger, lovverket, strukturer og beslutningssystemer. Det er likevel slik at beslutningene i hvert enkelt tilfelle skjer lokalt, i samvirke mellom skole, foreldre/elev, PPT og kommunale instanser. Derfor er avgjørelser tatt på grasrotnivå ut fra hva de ser fungerer og ikke fungerer i hverdagspraksisen, ett av de forhold som skaper avstand mellom idealer og realiteter.

Rolf Andreas Markussen (2014) har forsket på statlige styringsprosjekters ønske om endring av praksis til det som evidensbasert, forskningsbasert og kunnskapsbasert riktig. Han kaller det dokumentstyring, der den politiske styringen gjennom retningslinjer, veiledere, støttemateriell, kunnskapsbaserte nettressurser og annet, direkte eller indirekte skal endre de styrtes atferd i retning av forskningens anbefalinger. «*Praksisen i velferdsstatens førstelinje skal beveges bort fra det vi gjetter er virksomt og over mot det vi har vitenskapelig grunnlag for å anta virker.*» (Markussen, 2014, s. 34).

Informantene mine legger føringer for det Markussen (2014) kaller for førstelinjen, som er den daglige samhandlingen og undervisningen inne i klasserommet. Det er i førstelinjenivået at bruddet mellom ønsket teori/lovverket og realitetene viser seg, mens informantene mine ikke befinner seg på dette nivået. Informantene tar administrative avgjørelser for skolestrukturen, eller kommer med råd og veiledning om egnet organisering innenfor rådene

styringsdokumenter. Informantene mine har dermed ansvar for at gjeldene bestemmelser blir implementert i skolehverdagen, et ansvar som NOU 2015:2 eksplisitt vektlegger (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 283).

Knut Roald (2010) har forsket på organisasjonslæring i skjæringspunktet mellom skole og skoleeiere; «*Korleis ein skal omdanne informasjon til handlingsrelevant kunnskap er utfordrande både for skole og skoleigar.*» (Roald, 2010, s. viii).

Roald finner i sin forskning at produktivt kvalitetsvurderingsarbeid blir bygd når arbeidet bærer preg av en gjennomgående vurderingskultur nedenfra (førstelinjenivået) i det kommunale systemet. Kvaliteten på diskusjons- og samhandlingsprosessene må være gode, der det vektlegges et kvalitetsarbeid preget av dialog og samhandling på tvers av tradisjonelle hierarkiske nivå. Lederne sin oppgave, ifølge Roald, blir å legge opp faglige problemstillinger og tydelige steg og prosesser som mobiliserer høy grad av refleksjon, kreativitet og ansvar gjennom felles forståelse av målene og et godt lærersamarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 111, Roald, 2010, s. ix). Dette er forenlig med tankene i sosiokulturell læringsteori, et læringsperspektiv som også kommer fram i ovenfor nevnte NOU. Om man ønsker endring så må det vokse fram nedenfra, formes fra førstelinjenivået. Loven og dokumentstyringen har, som jeg har vist ovenfor, vært entydig i forhold til ønsket om inkludering. Sosiokulturell læringsteori er da ifølge nyere forskning metoden for å kunne implementere evidensbasert forskning slik at det blir en del av hverdagen.

Hoveddelen av forskerfokuset mitt er hvordan personer som legger føringer for skoleutviklingen argumenterer og reflekterer rundt dagens organisering av inkludering i skolen. Dalin (1994) har i boken «Skoleutvikling» tatt for seg ulike reformer, teorier, utviklingsmodeller og perspektiver gjennom tidene for skolene. Han konkluderer med at skolen er en organisasjon med 5 hovedområder; omgivelser, struktur, verdier, strategier og relasjoner (Dalin, 1994, s. 161). Alle områdene er gjensidig avhengig av hverandre om man skal klare å skape ønsket forandring, slik at dersom lovverket skal bli implementert må alle områder berøres. Modellen gir for meg god mening for en kompleks organisasjon som skolen er, slik at jeg vil la hovedområdene i modellen danne strukturen for mine funn og videre som struktur for drøftingen.

I teorikapitlet kommer jeg derfor til å presentere sosiokulturell læringsteori for organisasjonsutvikling, for så å redegjøre for hvordan dagens lovtekst definerer inkludering. Videre gir jeg en kort presentasjon av Dalin (1994) sin skoleutviklingsmodell og knytter så hovedområdene i modellen til sosiokulturell teoretisk forståelse, da dette er det perspektivet jeg ønsker å ta med meg videre.

### **3.1 Organisasjonsutvikling i sosiokulturelt læringsperspektiv**

Skoleutvikling er en kontinuerlig læringsprosess som må forholde seg til reguleringer, planer og ytre forventninger, i tillegg til den indre dynamikken som foregår i det daglige. Den beste måten å lykkes med implementering av et ønsket mål er gjennom at ledelsen organiserer grasrotnivåets læring ut fra sosiokulturelle læringsprosesser (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 360, Roald, 2010, s. ix). Jeg vil derfor kort gjennomgå hva som kjennetegner et sosiokulturelt læringsperspektiv, og deretter knytte dette perspektivet til organisasjonsutvikling.

Sosiokulturell læringsperspektiv er basert på et konstruktivistisk paradigme. Dette paradigmets læringssyn innebærer at mennesket lærer gjennom samhandling og stimuli, der den iboende kunnskapen som de har ervervet seg blir stimulert og forløst. Konstruktivistisk kunnskapssyn mener ikke at verden er menneskeskapt, men at mening og kunnskap om verden er menneskeskapt (Roald, 2010, s. 28). Det sosiokulturelle perspektivet poengterer at kunnskap ikke eksisterer i et tomrom men i samhandling med den kultur og historie som den er en del av. Disse teoriene bygger blant annet på Vygotsky, Deweys og Senges tanker og ideer som alle vektlegger at kunnskap konstrueres gjennom samhandling i praktisk aktivitet innenfor et kulturelt fellesskap (Roald, 2010, s. 29 og s. 30). Vygotsky hevdet at læring skjer på to plan, et ytre (interpsykologisk plan) og et indre (intrapsykologisk) plan. På det ytre planet så deltar mennesker i samhandling og praksis, men for at det skal skje læring på det indre planet så må det reflekteres til (Postholm, 2012, s. 9). Ulik erfaring har lagret seg hos mennesket, og ved forløsning av disse erfaringene, så konstruerer menneskene nye sammenhenger. Dermed oppstår læring. Konstruktivismen vektlegger de sosiale omgivelsene i stor grad, da de mener at sosial interaksjon er avgjørende for hvordan individet lærer og utvikler seg (Postholm og Rokkones, 2012, s. 22, Roald, 2010, s. 28). Dette gjelder ikke bare elevenes læring. Det gjelder også lærernes.

Postholm (2012, s. 57) skriver at noen lærere uttrykker at de legger motivasjon til arbeidet sitt utenfor seg selv, mens andre opplever en indre motivasjon i form av glede og interesse av å undervise, og at nok alle lærere tidvis veksler mellom disse to motivasjonsfaktorene. Målet må være å skape samsvar mellom ytre krav og lærerens egne mål og verdier, for på denne måten å kunne nå utviklingssonen til lærerne for og sammen skape en ønsket vekst.

Dewey mener at mennesker har mulighet til å utvikle ideer, både for egne handlinger og de som handlingen er rettet mot, og at dette skjer i en dialog mellom den lærende og omgivelsene. Samhandlingen kan være med et menneske, en tekst eller et annet hjelpemiddel, og språket er viktig i sosiokulturelt læringsperspektiv, da refleksjon er sentralt. Det oppstår en sammenheng mellom refleksjon og handling, der læringen skjer i sam- (ytre) eller selvorganisering (indre) av innholdet (Postholm, 2012, s. 9). Peter Senge flytter fokus fra erfaringsbasert til forventningsbasert læring, der han legger vekt på et systemisk perspektiv i organisasjoner; Aktørene samhandler for å oppnå felles intensjoner. Han kaller dynamikken for «kreativ spenning», der det krever vilje og motivasjon til endring (Roald, 2010, s. 53). De skoler som lykkes er de som har sterk indre ansvarlighet som innebærer at skolen er enig i normer, verdier, forventninger og prosesser som gjennomføres, og dermed fører til høy kapasitet når det gjelder å respondere på ytre press.

Motstand mot endring og utvikling i skolen, og dermed også mot lærerens læring, skyldes ifølge Hargreaves (1998) emosjonelle reaksjoner knyttet til det å miste sikkerhet, forutsigbarhet og stabilitet. Skoleledelsen må derfor legge til rette for sosial læring blant kollegiet, slik at de tar ansvar for at profesjonell utvikling kan skje ved å ha en kontinuerlig framdriftsplan (i Postholm, 2012, s. 11 og s. 13), der samarbeidende utviklingsutvikling er sentral; «*Læringen kan ikke styres, men kan fasiliteres gjennom tilretteleggende ledelse og akselereres gjennom samarbeid*» (Irgens, 2012, s. 217).

Konstruktivistisk tenkning sikter ikke mot entydige svar, men er lydhør for uttrykk og refleksjoner på et filosofisk, sosiologisk og psykologisk nivå, der målet er vekst og forandring (mer enn forklaring) innenfor utviklingssonen (Peavy, 2010, s. 19). Tidligere kunnskap og erfaring vekkes til live i læringsprosessen gjennom samhandling, dialog, speiling og praksis mellom individer og samfunn, slik at de med utgangspunkt i førkunnskapen kan bygge opp nye forståelser og skape ny mening for den enkelte. Læring foregår ifølge Vygotsky derfor

best i den lærende sin nærmeste utviklingszone og ved hjelp av kompetente andre (Vygotsky) (Peavy, 2010, s. 22, Postholm og Rokkones, 2012, s. 23). Læringen skjer da i en dialog mellom den som lærer sin tidligere erfaring, personens tause oppfatning og innholdet i det nye som skal læres.

Metakognisjon er et sentralt begrep i sosiokulturell og kognitivistisk læringsteori. Begrepet står for metakognitive strategier og metakognitiv kunnskap. Ved å forstå hva som har avgjørende betydning for hvilke strategier som blir brukt i ulike situasjoner, kan den som lærer endre sin praksis, og utvikles ved å lede og regulere egen læring (Postholm og Rokkones, 2012, s. 23).

Metakognisjon er selvregulært læring, der hensikten ikke er å nå spesifikke mål, men å vurdere hvordan målene er nådd, og på den måten få større forståelse rundt, utvikle eller endre praksis. Metakognisjon har individet i forgrunn, men de sosiale omgivelsene spiller en rolle for hvordan mennesket utvikler seg (Postholm og Rokkones, 2012, s. 22 og s. 23). Slik kan læringen ledes, der endringsprosessen innebærer endring hos personen som erfarer. Men refleksjon må, ifølge Dewey, være en del av læringsprosessen, derfor blir også språket et viktig hjelpemiddel, både for de sosiale og de indre dialogene (Postholm, 2012, s. 10).

Mennesket må fortolke, velge og handle; *«Det er meget viktig, at mennesker omdanner deres syn på sig selv som objekter, hjelpeløse eller ofre til projekter»* (Peavy, 2010, s. 36). Med dette mener Peavy (2010) at menneskets aktive rolle i forandringen må synliggjøres gjennom meningsfulle mål, og klare definerte oppgaver slik at den lærende er med på å styre retningen. I de skoleomfattende tiltakene må skolene forstå utviklingsprosessene og hvordan aktørene påvirker hverandre (Dalin, 1994, Kunnskapsdepartementet, 2015, Peavy, 2010). Men dette krever blant annet at lærerne blir bevisst egne mål og verdier for å kunne møte ytre reguleringer med konstruktive refleksjoner og være med å utforme de skolebaserte utviklingsprosessene.

Eiere, ledere og personalet må sammen delta på utviklingsarbeidet i en skolebasert kompetanseutvikling der arbeidet må inn i planer og det må sikres at alle lærerne tar del i utviklingsarbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 342).

Læring skjer i møtet mellom personer og den konteksten de er i, noe som betyr, ifølge Dewey, at mennesker er aktive i læringsprosessen, de har en idè, og en vilje til handling. Det betyr at de må ha en motivasjon eller et behov for å utføre ulike aktiviteter (Postholm, 2012, s. 10).

Å utvikle kunnskap, ferdigheter og innsatsvilje hos de som arbeider i skolen krever god skoleledelse (Postholm, 2012, s. 12). «Skular som over tid lukkast med implementering av endring, som t.d. skuleomfattande program, har ei leiing som er dynamisk og tilretteleggande, men har òg en profesjonell kultur.» (Hajnal, Walker og Sackney, 1998, i Midthassel, Bru, Ertesvåg og Roland, 2011, s 150).

Bang (2013) skriver i NOU 2015:2 at det er vanskelig å gi en klar definisjon av hva skolekultur er. Han mener skolekultur består av verdier og virkelighetsoppfatninger, hva elever, lærere og andre ansatte i skolen tror på og etterlever, både de forfektete verdier og de virkelige verdiene som er bruksverdiene bak handlingene (i Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 116). I arbeidet med skolekultur må de fortolke det som skjer, og gjennom tolkningsarbeidet bygge opp kollektive virkelighetsoppfatninger gjennom langsiktig, strukturert og systematisk arbeid. Dette arbeidet må berøre hele organisasjonen. Jeg vil derfor gi en oversikt over hva lovverket sier om inkludering, for så å bruke Dalin (1994) sin skoleutviklingsmodell for å se hvordan sosiokulturell teori kan belyse det som skjer i de ulike delene av organisasjon.

### **3.2 Definisjon av inkludering.**

Inkludering er et stort og komplekst begrep åpent for mange tolkninger, og vanskelig å definere. Begrepet beskrives på mange ulike måter både i litteraturen og i praksisfeltet. Det som for alvor ga inkluderende opplæring økt oppmerksomhet og betydning både globalt og lokalt var Salamancaerklæringen. I 1994 ble det avholdt en verdenskonferanse av UNESCO i Salamanca i Spania, som tok for seg prinsipp, praksis og politikk i spesialundervisningen.

The fundamental principle of the inclusive school is that all children should learn together, wherever possible, regardless of any difficulties or differences they may have. Inclusive schools must recognize and respond to the diverse needs of their students, accommodating both different styles and rates of learning and ensuring quality education to all through

appropriate curricula, organizational arrangements, teaching strategies, resource use and partnerships with their communities. (UNESCO, 1994, s. 11-12).

Inkluderende opplæring ble nå et globalt begrep, med fokus på mangfold innenfor felles kontekst i et lokalmiljø der alle barn lærer sammen, uavhengig av vansker, behov eller ulikheter dem imellom (UNESCO, 1994). En internasjonal enighet kom fram om at alle barn har rett på en god opplæring i sitt lokalmiljø;

Regular schools with this inclusive orientation are the most effective means of combating discriminatory attitudes, creating welcoming communities, building an inclusive society and achieving education for all; moreover, they provide an effective education to the majority of children and improve the efficiency and ultimately the cost-effectiveness of the entire education system (UNESCO, 1994, s. 9).

Salamancaerklæringen ser altså inkluderende opplæring som en løsning på så vel samfunnsproblemer som problemer for den enkelte elev som har vært offer for segregering. Erklæringen framhever at det ikke er eleven som skal integreres slik som tidligere tenkt, men at skolen skal tilpasse seg til alle de ulike behovene som barna der har og dermed være inkluderende for alle.

Norge signerte erklæringen, og som følge av det kom begrepet inkluderende opplæring inn i *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen av 1997* (L97). I dag finner vi begrepet i *Opplæringsloven (1998)*, *Kunnskapsløftet av 2006* (K06) og flere offentlige utredninger og stortingsmeldinger, og da spesielt utredet i NOU 2009: 18 (Kunnskapsdepartementet, 2009) og NOU 2015:2 (Kunnskapsdepartementet, 2015) som alle er retningsgivende for organisering og praksis for dagen skole.

For å kunne følge opp dette måtte skolene endre både den ordinære undervisningen og spesialundervisningen slik at organiseringen bidro til inkludering. Det ble da selvfølgelig avgjørende hvordan skolen og lærere organiserer arbeidet for elevene, og *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (L97) ble det nye styringsverktøyet for skolen. Det kom også en ny opplæringslov der inkludering var framhevet.

### 3.2.1 Opplæringsloven § 9a

Viktigheten av begrepet inkludering ble fulgt opp ved revideringen av Opplæringsloven i 1998, som brukte begrepet inkludering i overskriften for formålsparagrafen, § 1-1 (Opplæringslova, 1998, Kapittel 1). § 8-1 følger opp inkluderingstanken og ifølge denne paragrafen har grunnskoleelever rett til å gå på den skolen som ligger nærmest eller til den skolen i nærmiljøet som de sokner til, altså hjemmeskolen (Opplæringslova, 1998, § 8-1). Loven sier også noe om organiseringen da opplæringen etter § 8-2 skal være klasser eller basisgrupper. Organisering i andre grupper enn disse, som etter loven kan skje etter behov, skal til vanlig ikke skje etter faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet. Klassen skal ifølge loven ivareta elevens behov for sosial tilhørighet (Opplæringslova, 1998, §8-2:). I 2003 ble retten til å tilhøre en klasse avskaffet i Norge, og opplæringslovens §8-2 ble forandret for å øke det lokale handlerommet for organisering. Dette gjør at segregering ut fra klassen naturlig nok ikke lenger kan avdekkes like enkelt, og at klassen ikke lenger kan ivareta den sosiale tilhørigheten slik Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994) framhevet.

Opplæringsloven § 9A-1 Retten til eit trygt psykososialt skolemiljø, kalles elevenes arbeidsmiljølov og sier; «Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring.» (Opplæringslova, 1998, § 9A-1).

NOU 2015: 2 foreslår endringer i denne paragrafen for i større grad å få med elevens psykososiale skolemiljø der inkludering også er avgjørende. Endringen er foreslått til;

Opplæringsloven Kapittel 9A Elevane sitt skolemiljø

§ 9A-1 Retten til eit trygt psykososialt skolemiljø

Alle elevar har rett til eit trygt psykososialt skolemiljø som fremjar helse, trivsel, læring og sosial tilhørsla. Det er den subjektive opplevinga til eleven som er avgjerande for om ord eller handlingar er krenkjande.

Skolane skal ha nulltoleranse mot ord og uttrykk som krenkjer verdigheita eller integriteten til ein eller fleire elevar. Skoleeigaren skal sikre at retten til eit trygt psykososialt skolemiljø



som fremjar helse, trivsel, læring og sosialt tilhøyrslø, blir oppfylt for alle elevar.(Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 379).

Endringen vil, ifølge utvalget, vektlegge den sosiale tilhøyrigheten ut fra hva eleven selv føler. Skoleeiers plikter kommer også, ifølge utvalget, tydeligere fram med endringen.

### **3.2.2 Tilpasset opplæring - NOU 2009:18 *Læring og felleskap***

I 2009 fikk skolen en ny felles formålsparagraf for hele skoleløpet fra 1. klasse til ferdig videregående. Denne sier at alle former for diskriminering skal motarbeides, og at tilpasset opplæring skal forsterkes gjennom organisatorisk tilrettelegging, differensiering og systemer for kvalitetssikring;

I stedet for passivt å kompensere dersom eleven ikke «passer inn», skal skolen aktivt ta hensyn til sosiale, kulturelle og språklige forskjeller mellom elevene i sitt innhold og i sin organisering. En forutsetning for likeverd er inkludering. Inkludering betyr å styrke barns og elevs deltakelse i et faglig, sosialt og kulturelt fellesskap og aktivt motvirke forhold som virker ekskluderende.» (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 55).

Med Stortingsmeldingen «*..og ingen stod igjen- tidlig innsats for livslang læring*» så blir det poengtert at tilpasset opplæring er en forutsetning for å lykkes med inkluderende opplæring;

Tilpasset opplæring er ikke et mål, men et virkemiddel for læring. Alle elever skal i arbeidet med fagene møte realistiske utfordringer og krav de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre. Elevene har ulike utgangspunkt og ulike behov i arbeidet med de nasjonalt fastsatte kompetansemålene. (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 76)

Tilpasset opplæring er altså et virkemiddel og en organisasjonsform, og noe alle barn har rett til. Dette er en poengtering av Opplæringsloven (1998) som sier, for eksempel i § 3, at alle barn har rett på en tilpasset opplæring ut fra evner og forutsetninger. Handlingene som skal

til for å oppnå inkludering er konkretisert til blant annet relasjonsbygging, deltakelse og differensiering.

### 3.2.3 NOU 2015:2 *Å høre til*

Hovedoverskriften og vektleggingen i den nye NOU er forebygging av mobbing i skolen. En gjennomgående tanke i meldingen er at for å lykkes med forebyggende psykososialt arbeid så må skolen jobbe langsiktig, strukturert og systematisk med å skape trygghet for elevene, der blant annet elevens følelse av inkludering er et naturlig mål for arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 2).

Inkludering og tilhørighet i skolen er viktig i meldingen som tar for seg at det ikke skal skilles mellom faglig- og sosial læring, men disse to skal være sammenflettet hele tiden.

Utredningen mener at generell del av læreplanverket bør revideres og at det i et mangfoldig samfunn bør skisseres et nytt inkluderingsbegrep i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 154). Rådende definisjon i verket, som er utarbeidet etter Salamancaerklæringen, dreier seg om utjevning av sosiale forskjeller og spesialundervisning, mens fokus i dag er en mer mangfoldig skole (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 22). I dag har inkludering utviklet seg til at eleven skal være en reell deltaker i det sosiale og kulturelle fellesskapet, kjenne seg trygg og respektert og føle at de hører til (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 154).

Både Salamancaerklæringen og NOU 2009:18 er såkalt moderate inkluderingsposisjoner, da begge dokumenterer mener at det bør være mulighet for segregering utenfor det ordinære klasserommet. Alternativ plassering i enheter innenfor eller utenfor skolen skal være rene unntak (UNESCO, 1994), men det kan forekomme for et relativt lite antall elever, sier Salamancaerklæringen. NOU 2009 poengterer videre at; «*Det som ikke kan aksepteres er at det etableres varige spesialgrupper av barn og unge med de samme diagnosene eller egenskapene.*» (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 15), og viser til at omfanget av segregerte smågruppetiltak har økt betydelig de senere årene, med begrunnelse i at lærere føler seg maktesløse ovenfor en del utfordringer. Det poengteres at dette er i konflikt med inkluderingstanken.

NOU 2015:2 har ikke en moderat inkluderingsposisjon, da den fastsetter at inkludering er en del av elevens psykososiale skolemiljø og at det er skoleeiers plikt til å tilrettelegge for dette; *”Elevens rett til et trygt psykososialt skolemiljø etter § 9A-1 er absolutt. Det er ikke adgang til dispensere fra kravene i kapittel 9A. Skolen skal sikre at elevens rettigheter oppfylles.”* (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 388).

Som meldingen sier så er det 20 år etter Salamancaerklæringen viktig å poengtere at inkludering gjelder for alle, og at alle har rett til sosial tilhørighet. Økt oppmerksomhet rundt sosial tilhørighet og likeverd er viktig da utvalget poengterer at skolen er mangfoldig og at de er bekymret for at ikke alle elever nødvendigvis føler seg inkludert i norsk skole.

Klassetilhørighet poengteres igjen, og at det er skolens ansvar å jobbe for at eleven skal trives i den klassen de går i. Skolen må motvirke utenforskap, og sosial tilhørighet skal derfor tilføyes som et viktig moment i det psykososiale arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 210). Med psykososialt miljø menes psykiske forhold hos eleven, mellommenneskelige forhold på skolen, det sosiale miljøet og hvordan elevene og personalet oppfatter det (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 207).

Da det ikke lengre, ifølge meldingen, skal være anledning til å gi undervisning utenfor klasserommet over tid, må det gjøres et betraktelig arbeid på grasrotnivå for å få inkludert alle elevene. I praksis betyr dette: Gode intensjoner er ikke nok. Nøkkelspørsmålet er implementering av de intensjoner som er nedfelt i Salamancaerklæringen, i offentlige utredninger og i lovverket om dette spørsmålet.

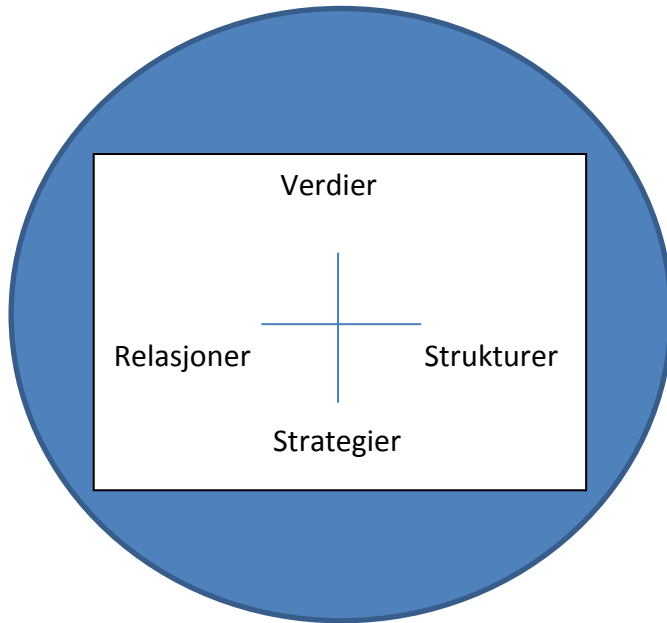
Jeg vil i det følgende ta for meg en organisasjonsmodell som omfatter alle deler av skolens kompleksitet. Nyere forskning viser at arbeid i sosiokulturelt perspektiv er en god metode for implementering. Jeg bruker derfor modellen for å få oversikt over kompleksiteten, knytter sosiokulturell teori til hvert område av modellen, for så under drøftingen kunne se om informantenes refleksjoner er forenlig med sosiokulturelle prinsipper for inkludering.

### 3.3 Implementeringsteori

Informantene mine er sentral i forhold til hvordan lovverk og verdier skal implementeres i skolen, deriblant inkludering. Deres beslutninger gir, dels direkte og dels indirekte, økonomiske, strukturelle og organisatoriske føringer på hvordan skolene kan organisere tilpasset opplæring lokalt. Informantene mine kan også påvirke kompetanseutviklingen i forhold til inkludering på den enkelte skole, om den skal være individuelt eller mer kollektivt orientert, i tråd med sosiokulturelt læringsprinsipp.

Dalin (1994, s. 159) er opptatt av at skoler må forstås som veldig komplekse organismer, der indre dimensjoner påvirker hverandre gjensidig, samtidig som de er i samspill med omgivelsene. Han legger vekt på det som faktisk skjer i skolen, i stedet for å fokusere på skolens utvikling ut fra normative mål (Roald, 2010, s. 43). Dette blir veldig aktuelt i forhold til at det normative målet er at alle elever skal være inkludert, mens tallene sier at flere og flere segregeres.

Dalin (1994, s. 161) mener at de lineære og hierarkiske framstillingene ikke er dekkende for skolen som organisasjon, men skisserer 5 dimensjoner som er gjensidig avhengig av hverandre i skolen som organisasjon; verdier, strukturer, strategier, relasjoner og omgivelser.



Blått felt =Omgivelser

Fem dimensjoner ved skolen som organisasjon (Dalin, 1994, s. 161)

Elementene er gjensidig avhengig av hverandre, og endring i en dimensjon påvirker de øvrige dimensjonene. Hva som utløser de ulike endringer og reaksjoner/ konsekvenser av endringene kan bare bli forstått ut fra kunnskap om den indre dynamikken i skolen. Mitt forskerfokus er mine informanternes refleksjoner rundt asymmetrien mellom ønsket om inkludering av alle i skolen og den indre dynamikken i dagens skole.

Organisasjonslæring er blitt et sentralt tema de siste årene (Roald, 2010, s. 19). En del forskning viser at kvaliteten på implementering av ønskede mål og prosesser øker ved bruk av et sosiokulturelt læringsperspektiv. Implementeringsarbeidet krever god ledelse av skoleomfattende utviklingsarbeid der alle ledd i organisasjonen deltar (Kunnskapsdepartementet, 2015, s.19, Roald, 2010, s.68). Endringsarbeid som tar utgangspunkt i en sosiokulturell forståelse består i å tilrettelegge for utvikling av felles forståelse av mål og retning for endringen på grasrotnivå, gjennom refleksjon og samarbeid. Argumentet er at potensialet for utvikling er størst når en tar utgangspunkt i lærernes praksis, og knytter kunnskapen til hva lærerne kan og vet fra før, for så å belyse hva de har behov for å vite. For å få med alle de ulike delene av skoleorganisasjonen, vil jeg bruke Dalin sin modell, knytte den til sosiokulturell læringsteori, og så se om informantene mine sine refleksjoner om inkludering samsvarer med dette teoretiske perspektivet.

Ifølge Dalin (1994, s. 161) samsvarer de ulike delene av skoleorganisasjonen med;

Omgivelser referer til alt fra departementet og lokal politikk til enheter som skolen samarbeider med, samt hva som er sentralt for det som skjer rundt skolen.

Verdier i skolen knytter Dalin (1994) spesielt til synet på læring og undervisning.

Struktur gjelder organiseringen, ressurser og rammer i hverdagen. Hvem som tar beslutninger, og kommunikasjon rundt avgjørelser. Fleksibilitet i og fornyelse av strukturen må veies opp mot verdier og tradisjoner, ifølge Dalin (1994).

Relasjoner uttrykkes gjennom formelle og uformelle interaksjoner av medlemmene av skolen organisasjon. Samspill, støtte og tillit viser seg gjennom samarbeid, makt og konfliktløsning. Dette har mye å si for klima og kvaliteten på arbeidet innenfor den enkelte skole. Men det er viktig å ta med de formelle relasjonene og pålegg fra myndighetene, som kan skape mer eller mindre hensiktsmessige strukturer. De uformelle mellommenneskelige forholdene i skolen, som også blir påvirket av formelle strukturer og føringer fra sentralt hold, er sentrale.

Strategier er ledelsesmetoder og utviklingsarbeidet innad på skolen og i forhold til samarbeidspartnerne utenfor. Det er et ledelsesansvar å skape balanse mellom strukturer, verdier, mål og relasjoner.

NOU 2015:2 skriver også om forskning rundt asymmetrien mellom idealer og praksis; «Når gapet mellom intervensjonen slik den var planlagt og intervensjonen slik den faktisk ble er stor kan, man ikke oppnå forventet resultat» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 133).

Dalin (1994, s. 161) mener at løse koblinger mellom disse 5 dimensjonene kan gjøre at skolen skjermer seg fra å ta konsekvensen av utfordringer som bare gjelder deler av organisasjonen. Alle dimensjonene er likeverdige, ingen rangerer over noen andre, og endringer i en dimensjon vil påvirke de andre dimensjonene.

### 3.3.1 Omgivelser

Omgivelsene kan være både formelle og uformelle og er alt fra storsamfunn til nærmiljøet ifølge Dalin. Omgivelsene er alle personer og organisasjoner som skolen må ha kontakt med

for å utføre sitt arbeid. Noen omgivelser er skolen avhengig av, eksempelvis departementet og den kommunale skoleadministrasjon, mens andre deler av omgivelsene har skolen uforpliktende samarbeid med. En levende skole har skapende og gjensidige forbindelser med omgivelsene, slik at konflikter i forhold til omgivelser kan eksempelvis være hvor stor åpenhet skolen skal ha eller hvor mye skolen isolerer seg (Dalin, 1994, s. 162). Omgivelsene er sentrale når man ønsker å studere forholdet mellom de ulike ledernivåene, eksempelvis mellom myndighetene og kommunenivå eller kommune- og skolenivå. I min studie vil jeg se på hvorvidt informantene føler at de har handlefrihet overfor hva myndighetene pålegger dem, og om de synes de klarer å forme en ønsket utvikling av skolene.

Til tross for likt lovverk så vet vi at det er store forskjeller både på skolenivå og kommunenivå i landet. NOU 2015:2 foreslår omfattende strukturendringer for å sikre elevens rett. Utvalget ønsker å stille krav til skoleeiere og skolen, endre klageordningen og lovfeste administrative sanksjoner om rettighetene ikke overholdes (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 247). Skolen skal håndtere klager på krenkelse først, men om klagen går videre så har utvalget to forslag; 1) et ombud, elevombud, med ansvar for å behandle saker etter § 9a eller 2) utvide Barneombudets mandat til å bli pålagt å behandle klager. Der man i dag klager til fylkesmannen så foreslår utvalget at det blir en nasjonal lavterskelordning og at ordningen har virkemidler til å gi tiltak. Det skal fastsettes konkret hva det kan klages for og ombudet skal kunne rykke ut i alvorlige saker og innkalle skoleeiere/ skoler til møter på kort varsel (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 260 og s. 268). Det er elevens subjektive opplevelse som skal være avgjørende for om eleven er blitt krenket eller ikke, noe som bør presiseres i loven (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 112).

### **3.3.2 Verdier**

Skolens uttrykte mål og normer, formelle og uformelle, legger Dalin (1994) til begrepet verdier. Konflikter her kan, for eksempel, være mellom mål og presenterte verdier, mellom praksis og formelle verdier eller mellom praksis og uttalte verdier (Dalin, 1994, s. 163).

I forhold til inkludering er det flere verdikonflikter i skolen i dag. Læreplanverket for den 10årige grunnskolen av 1997 (L97) hadde i sin generelle del seks ulike menneskesyn som skulle harmonere sammen til det sjuende synet som var det integrerte mennesket. Det ble

poengtert at alle skulle jobbe sammen og at man skulle utvikle elevenes sosiale ferdigheter i fellesskap (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 49 ). Den generelle delen av læreverket er fortsatt gjeldene under dagens læreplanverk K06. Tallene fra Grunnskolens Informasjonssystem (2015/2016) viser til at omfanget av segregerte tiltak for skoleelever har økt betydelig de seneste årene, selv om NOU 2015:2 poengterer at elevene skal ha en tilpasset opplæring med økt motivasjon og mestringsopplevelse og alltid tilgang til klassens fellesskap, og at segregeringstiltak kan bli en bremsekloss i forhold til arbeidet med å utvikle læringsmiljøet på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 124).

Hva som ligger forut for hvert enkelt tilfelle av segregering vil være knyttet til ulike elevers situasjonsbetingede sosiale utvikling, og i et sosiokulturelt perspektiv vil det innebære at den enkelte skole, lærer og elev må utvikle egne analyser og løsninger i hvert tilfelle. Gjennom å belyse, drøfte og reflektere vil de bli bevisst egne handlinger og verdier og bygge bro mellom uttalt teori og bruksteori, noe som igjen kan føre til gode handlingsmønstre i hverdagen.

Hvis det er avstand mellom formelle og uformelle verdier vil dette kunne hindre læring. Ifølge Senge må mentale modeller bringes til overflaten, og testes ut. Gjennom dialog, drøfting og utprøving så kan nye modeller bygges, hvis man ikke da ikke finner at de gamle var gode nok (Roald, 2010, s. 259)

### 3.3.3 Struktur

Struktur er ifølge Dalin (1994, s. 165) hvordan skoleverket er organisert. Hvem er som tar avgjørelser og hvordan avgjørelsene påvirker organisasjonens struktur og rammer, både direkte og indirekte. Konfliktområdet her kan være balanse mellom stabilitet og fornyelse.

Staten, skoleeiere og skolene har ansvar for at elevenes rettigheter oppfylles gjennom håndhevelse av regelverket. Skoleeiere og nasjonale utdanningsmyndigheter må legge til rette for veldrevne systemer og for spredning av ideer mellom skolene, og det må kunne føres tilsyn med om skolen har oppfylt sine plikter (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 247). Elevene kan ikke velge om de mottar grunnskoleopplæring. De voksne har ansvaret for et godt psykososialt skolemiljø for å gjøre denne tiden bra for elevene med et godt arbeid på området. Det skal for eksempel være nulltoleranse for mobbing på alle skoler, det skal ikke



være forskjell i så måte mellom skolene, og det er skoleeier sitt ansvar (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 207). Skoleeier bør ha tett dialog og styring med skolene, samtidig med at skolene evner å etterfølge kravet om stor grad av selvstendighet i innsatsen for læringsmiljøet. Grunnen til denne dobbeltheten er at tiltak som iverksettelse lykkes best om de er skolebaserte og ikke oppfattes å komme ovenfra (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 360), og der gode strukturer gir grunnlag for effektiv oppgaveløsning, samtidig som en tar vare på gode rutiner og tradisjoner lokalt. Organisasjoner er ikke statiske, men må bli forstått i lys av de prosessene medlemmene engasjerer seg i. På den måten kan en koble et sosiokulturelt perspektiv til organisasjonsteori (Roald, 2010, s. 50). Senge mener at bærekraftige visjoner blir skapt gjennom prosesser der alle gjør sine personlige verdsett synlig for hverandre og der de føres inn i et støttende klima som søker å integrere de personlige verdiene til en felles visjon. Konstituering av relasjon, mening, symboler og ritualer vil være med på å skape en felles kultur, ifølge Senge (i Roald, 2010, s. 68). Man må utfordre mål, normer og verdier i en organisasjonskultur som tilsynelatende fungerer, der man forutsetter endringsvilje. Ifølge Roald må tilstrekkelig objektiv og kontrollerbar informasjon framlegges som utgangspunkt, men i arbeidsprosessen må man forvente interne konflikter. Deltakerne bør føle at de står overfor frie valg til reelle endringer samtidig som de forplikter seg til det som blir kollektivt vedtatt (Roald, 2010, s. 51). S

Forbindelsen mellom sosiokulturell teori og ledelse av ønsket forandring, er en følge av endringene i den samfunnsmessige arbeidsdelingen, ifølge Halvorsen (Halvorsen, 2012, s. 87). Endringer i omgivelsene krever utvikling, noe som medfører at nye oppgaver må løses i en prosess der meningskaping fremmer eller begrenser veksten.

### **3.3.4 Relasjoner**

Relasjoner dreier seg om mellommenneskelige relasjoner og samhandling på alle nivåer i skoleorganisasjonen, mellom enkeltpersoner eller grupper. Relasjonene skaper skolens totale klima, blant annet gjennom makt, innflytelse og normer. Målet er produktive og gode mellommenneskelige forhold, men konfliktfellene er mange. Dalin påpeker at relasjon ofte er det feltet som lett blir sett på som problemet, mens det egentlige problemet kan være uavklarte verdikonflikter eller uhensiktsmessig struktur (Dalin, 1994), noe referatet fra NOU 2009:18 (Kunnskapsdepartementet, 2009) nedenfor støtter.

Ekte deltagelse som både gir og tar til fellesskapet gir følelsen av tilhørighet, som igjen er positivt for læring. For elever med sosiale- og emosjonelle vansker, som for alle elever, er følelsen av å være en del av fellesskapet en viktig faktor i forhold til motivasjon, identitet og læring. NOU 2009: 18 omtaler at skolen og lærere føler at de mangler kompetanse på atferdsproblematikk, og meldingen får også fram at dette er et relasjonsproblem/ samhandlingsproblem mellom skolen og eleven;

...atferdsproblemer må forstås i sammenheng med undervisningen og læringsmiljøet i skolen. Elevenes opplevelse av deltakelse og struktur i undervisningen, lærernes ledelse i undervisningen, lærernes forventninger til og oppmuntring av prososial atferd samt deres håndhevelse av regler kan betraktes som kontekstuelle variabler fordi dette er uttrykk for det som er elevenes omgivelser i skolen og den undervisning som foregår der. Relasjoner betraktes i denne sammenhengen som et kontekstuellet betinget fenomen.

I flere av undersøkelsene om problematferd i skolen, ser vi at det er elevenes opplevelser eller vurderinger av de kontekstuelle betingelsene i skolen som er avgjørende for den atferd de viser. (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 136-136).

Dette sier noe om at problemene elevene og skolen føler henger nøye sammen med hva som skjer i klasserommet og er et resultat av mange faktorer i et komplekst fenomen (Nordahl og Sunnevåg, 2010, s.14). Eller sagt med andre ord så kan årsaken til at elever ikke lærer, eller at elever er fraværende (skolevegrere), være mangel på følelse av tilhørighet.

Atferds- og læringsproblemer henger sammen med situasjonene der problemene oppstår (Nordahl og Sunnevåg, 2010, s. 17). Ifølge individ- og årsaksorientert forståelse av atferdsproblematikk eies problemene av eleven, og årsaken til problemene er hovedsakelig å finne hos eleven. Dette står i sterk kontrast til systemteori som mener at problemene må forstås i sammenheng med undervisningen og miljøet. «*Det er sammenheng mellom strukturen, mønstre og rammer i de enkelte sosiale systemer i skolen og elevens atferd som skaper problemene*» (Nordahl og Sunnevåg, 2010, s. 56).

Systemteori påpeker at forandring krever endring i strukturer og mønstre, at det er skolen så vel som eleven som har problemer, og at begge må forandre seg om inkluderingen skal lykkes, selv om hovedansvaret hviler på skolen, ikke individet. Det er skolens miljø som må

omorganiseres, varieres og forandres til å passe for alle barna, med de variasjoner som er i elevgruppen. Læreren møter elevene til daglig og har ansvaret for å legge til rette for at de erfaringene elevene får blir positive. Læreren er også en viktig rollemodell for sosial samhandling. For eksempel må læreren følge opp elever som har det vanskelig, ved å være den profesjonelle i klasserommet, den som har definisjonsmakten. Det vil for eksempel være ubarmhjertig å overse trakassering, men det er også ubarmhjertig å overse andre forhold i klasserommiljøet som kan ha betydning for barn og unges identitetsutvikling og livskvalitet. Om lærere ikke reagerer på trakassering kan det oppleves som legitimering av slik trakassering blant elevene (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 107). Dette kan få betydning for identitetsutviklingen og livskvaliteten til enkeltelever. Svak klasseledelse og utydelig voksne gir utrygge læringsmiljø, men det samme gjelder også klasseledelse som er blind for variasjoner i elevgruppa når det gjelder trivsel, tilhørighet, læringsforutsetninger, osv.

Relasjonsbasert klasseledelse er et eget kapittel i NOU 2015:2. Læreren skal jobbe for å skape et positivt læringsmiljø, forholde seg til hver enkelt elev samtidig som læreren ser ringvirkningene som den enkelte har på resten av klassen, og dermed forebygge små problemer slik at de ikke blir store konflikter. Kjernen i en god relasjon handler om å være menneske og kunne kommunisere og samhandle med andre, da dette påvirker elevens trivsel, motivasjon, atferd og hvordan de blir inspirert av undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 120 og s. 122). Personlig egnethet handler om å kunne være visjonær og realistisk på samme tid. Relasjonell kompetanse kan øves på, og Senge poengterer at rasjonell tenkning og intuisjon er viktig og at hovedretningen og sammenhengen er viktigere enn detaljene (Roald, 2010, s. 53).

Nordahl og Sunnevåg har listet opp relasjonelle faktorer som ofte skaper atferdsvansker. Blant disse er segregering i atferdsgrupper, en faktor de mener skaper problemer (Nordahl og Sunnebø, 2010, s. 56). Alternative grupper, skoler eller spesialklasser har som mål å redusere atferdsproblemer og bidra til en positiv utvikling, men Nordahl og Sunnevåg (2010) mener at virkeligheten ikke alltid samsvarer med intensjonene, blant annet ved at det er mangel på positive rollemodeller, og at man skaper et miljø der elever kan utvikle et til dels avvikende verdi- og normsett. Personlig egnethet for å takle ulike situasjoner som oppstår,

mener Senge handler om å være visjonær og realistisk på samme tid i situasjonen. Visjonene gir hovedretning for intuisjon, og intuisjon påvirker de bakenforliggende tanker for hvordan man takler ulike situasjoner (Roald, 2010, s. 53).

### 3.3.5 Strategier

Strategier handler ifølge Dalin (1994, s. 167) om hvordan skolen er ledet, mekanismer for blant annet problemløsning, belønning, grensesetting og beslutningstaking. Det dreier seg om hvordan ledere på alle nivå finner hensiktsmessig balanse mellom det beste i organisasjonen og fornyelse. Konfliktene her er mange, blant annet, uklare beslutningsprosesser eller at man ikke har reell påvirkning, men også mangel på kompetanse, mangel på tid, mangel på ressurser eller at ressursene ikke er effektivt utnyttet (Dalin, 1994, s. 168).

Det har gjennom tidene vært mange sentralt initierte strategier for å styre skolene i retning av økt arbeid med trivsel og trygghet, og dermed økende inkludering. NOU 2015:2 bruker noen sider på å redegjøre for det betydelige forsøksarbeidet som har vært gjort, blant annet med utprøving av pedagogiske virkemidler siden den første store nasjonale mobbekampanjen i 1980-årene (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 48). Her kan nevnes programmer mot mobbing, lærerveiledninger, elevmateriell, konferanser, nettbasert erfaringsutveksling, ulike manifeste mot mobbing fra regjeringen, utdanningsdirektoratet har utarbeidet strategier, utvalg har utarbeidet rapporter for bedre læringsmiljø, og det har vært prøvd ut læringsmiljøprosjekter. Dette kan jamføres med den tidligere refererte dokumentstyringen av førstelinjenivået som Rolf Andreas Markussen (2014, s. 34) har forsket på. Jeg synes det er fint at det store og viktige arbeidet som er gjort på feltet blir tatt med i utredningen, ikke minst for å poengtere at det ikke finnes enkle løsninger på dette arbeidet, da spørsmålet om inkludering ikke bare er et spørsmål om organisering, men om en kompleks følelse av tilhørighet. Kollektiv kulturbygging involverer verdier, normer, holdninger og praksis ved den enkelte skole. For å lykkes med dette strategiske arbeidet må arbeidet være langsiktig, systematisk og skoleomfattende, slik at hele skolen utvikles som organisasjon med felles kollektiv kultur (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 359). Ved kollektiv kultur på en skole så drar alle mer eller mindre i samme retning, noe som gir skolen utviklingskraft og utviklingsfart og der kunnskap skapes (Fullan, 2014, s. 5).

Skoler med svak profesjonell kultur har større forekomst av ekskludering. Det er derfor viktig å fokusere på tiltak for å forbedre skolen som organisasjon og øke endringskapasiteten til skolen. En god skolekultur preges av skoleomfattende arbeid, der skolen er motivert til å utvikle og forbedre seg (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 358 og s. 359). For å få dette til fremheves god ledelse, felles forståelse av nøkkelmål og oppgaver samt et godt lærersamarbeid. Sentrale punkt er også tydelig kommunikasjon og en felles forståelse på de ulike nivåene, og enighet om at resultater på kort og mellomlang sikt må sikres for å optimalisere en bærekraftig implementeringsstrategi (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 365).

NOU 2015: 2 foreslår at staten omstrukturerer sine økonomiske, rettslige og pedagogiske virkeområder innenfor flere felt, for å sikre arbeidet med psykososialt skolemiljø. Utvalget mener at det i dag er for lite systematisk psykososialt arbeid, at skoler hopper fra tiltak til tiltak og er lite bevisst hvilke innsatser de setter inn og hvilke forskningsbaserte tiltak som fungerer (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 148). Senge mener at i vurderings- og utviklingsarbeidet vil hovedutfordringen være å søke innsyn i helheten og delen samtidig, og evne og se seg selv som en del av utfordringene (Roald, 2010, s. 54), der oppmerksomheten må rettes mot underliggende mønstre i samspillet mellom delen og helheten.

Uten helheten blir man sittende fast i diskusjoner om rutiner, noe som kan hindre utvikling som er basert på et dynamisk samspill mellom taus og eksplisitt kunnskap (Roald, 2010, s. 53). Skoleeierne forplikter å sikre at skolene har den nødvendige kompetansen om hvordan man skaper et trygt psykososialt skolemiljø ved å forebygge og håndtere krenkelser (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 287). Det skal føres tilsyn med at psykososialt arbeidsmiljø utføres på de enkelte skolene, og utvalget er opptatt av at tilsynsresultatene må benyttes i etterkant. Om skolene ikke gjør det så foreslår utvalget at administrative sanksjoner i form av pålegg om tiltak og retting, tvangsmulkt og overtredelsesgebyr (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 270). NOU 2015:2 foreslår at PPTs rolle endres, slik at PPT i framtiden driver mer systemrettet arbeid rettet mot alle elever, ikke bare de med særlige behov. Arbeidet må være systematisk og langsiktig, samt rettet mot tidlig innsats. Gjennom en statlig satsning i årene 2017-2023 foreslår utvalget at gjennom skoleomfattende

utvikling skal tiltak mot mobbing og for inkludering forsterkes i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 357).

Lærere har gitt uttrykk for reformtretthet og ikke alle kommuner klarer i dag å ivareta sine lovpålagte oppgaver. Det kan derfor være vanskelig å løse nye oppgaver uten at det gjøres endringer som sikrer kapasitet og kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 375), slik at trykket må holdes oppe i hele satsningsperioden. Dette krever sterk ledelse men få ambisiøse mål, og tett oppfølging som bygger på relasjoner, tillitt og kollektiv kompetanseutvikling basert på eksisterende strukturer (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 360). Dette gir best resultat, ifølge NOU 2015:2.

### 3.4 Involveringsprogrammer

Skoleproblemer oppstår ikke i et vakuum, men i nær relasjon til konteksten. Når man diskuterer begreper som inkludering og ekskludering av elever så innebærer dette at det er snakk om et relasjonsproblem i den sosiale konteksten som eleven er i. Problemene henviser til både individuelle særtrekk hos eleven og svakheter med miljøet der det sosiale samspillet utvikler seg. Det er en marginal gruppe som får store problemer, og det kan være et problem både for eleven og/ eller for omgivelsene.

Debatten rundt inkludering og ekskludering blusser tidvis opp i aviser og pedagogiske tidsskrifter. I de artikler jeg har gjennomgått fra de 10 siste årene er det en løsning som ulike forskere ofte enes om; involveringsprogrammer. Programmene skal virke som en bevisstgjøring og være et pedagogisk verktøy for skolen/ lærerne, noe som skal styrke miljøets ansvar for læring av sosial kompetanse. Involveringsprogrammene er mange, her kan nevnes Steg for steg, PALS, Olweus, DUÅ med flere. Tanken bak programmene er at læring av sosial kompetanse kombinert med korrigerende av problematferd vil bidra til en ønsket utvikling.

Involveringsprogrammer støttes av NOU 2015:2 da de mener flere av programmene er forenlig med forebyggende psykososialt skolemiljø; «*Det finnes flere skolebaserte programmer i Norge som kan anvendes i arbeidet mot mobbing og for å bedre skolemiljøet.*

*Det foreligger evidens for at mange skolebaserte tiltak har en effekt når de implementeres og gjennomføres godt...» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 56).*

Programmene er viet et eget delkapittel i NOU 2015:2 (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 176), der de spesielt går igjennom fire involveringsprogrammer for forebyggende arbeid med psykososialt skolemiljø og atferd i skolen. Felles for programmene er; helhetlig strukturert innsats for alle på skolen og at de ser at omgivelsene og konteksten rundt elevene har stor betydning for hvordan elevene opptrer overfor hverandre. Programmene fordrer langsiktig strukturert arbeid og utvalget skriver at det er evidens for at de virker. Utvalget mener at satsning på programutvikling og implementering er viktig, og utvalget legger noen føringer for noe at innholdet i programmene, som digital mobbing og psykisk helse.

### **3.5 Aktualitet i dag**

Siden staten vedtok å legge ned de statlige spesialskolene har det vært opp til hver enkelt fylke/ kommune hvordan de organiserer det spesialpedagogiske tilbudet. Dette gir de ulike fylkene/kommunene mye ansvar, og gjør at det kan være ulikt hvilket tilbud elevene får ut fra hvor de bor i landet. Bladet *Utdanning* publiserte høsten 2012 en oversikt over de segregerte tilbudene i landet under overskriften «Myndighetene svikter» (Holterman, S. og Jelstad, J., 2012, s. 4). Da staten la ned spesialskolene i 1992 ble rundt 3000 elever overført til normalskolen med tanke på at de skulle bli integrert der. Loven er, som gjennomgangen ovenfor viser, også entydig om inkluderingsønsket, men de reelle tallene som *Utdanning* presenterer i nevnte reportasje viser at inkludering fungerer i liten grad slik det var tenkt, da det skoleåret 2012-2013 var rundt 5000 elever som fikk et segregert tilbud utenfor normalskolen.

Artikkelen førte til en lang debatt. I nesten alle utgavene av bladet *Utdanning* det følgende året fortalte elever, foreldre, lærere og skoleledere ulike historier. Forskning og statistikker ble gjennomgått og det ble sendt blick til våre naboland om hvordan de har løst problemet. Debatten gikk parallelt i andre pedagogiske fagskrifter som «Bedre skole» og «Spesialpedagogikk», samt aviser, nettstedet og andre tidsskrifter. Generelt kan man kanskje si at det er et språk mellom idealer i offentlige dokumenter og politiske styringssignaler på den ene siden og realiteter, praksis og hva foreldre sier.

Ikke bare utløste disse artiklene en langvarig diskusjon, det var også materialet jeg brukte for å finne informantkommunene mine. Jeg tok utgangspunktet i tallene som ble presentert og fant via dem to sammenliknbare kommuner, som skilte seg helt i forhold til ulikt antall segregerte elevplasser.

## 4 UNDERSØKELSESDSIGN OG METODE

### 4.1 Kvalitativ forskning

I arbeidet med egen problemstilling ble det tidlig klart for meg at en kvalitativ tilnærming ville være et naturlig valg for mitt forskningsarbeid. I dette kapitlet vil jeg først gjøre rede for sentrale kjennetegn ved kvalitativ forskning, med fokus på intervju som metode for innsamling av empiri. I siste delen vil jeg klargjøre for egen forskerrolle, intervjuguiden, utvalg og etiske betraktninger, gjennomføringen, samt bearbeiding av kunnskapsmaterialet.

For å kunne belyse min problemstilling ønsket jeg å få kontakt med personer på kommunalt nivå for så å prøve å få ta del i deres hverdagsperspektiver for hvordan de tenker rundt min problemstilling. Ønsket mitt var derfor å få møte de som arbeidet på strukturnivå i skoleverket, møte dem i deres naturlige kontekst for å få ta del i deres refleksjoner rundt min undring. Det å forske kvalitativt innebærer å forstå deltakerens perspektiv (Postholm, 2010, s. 17), der hensikten er å få tak i den felles opplevelsen mennesket i sin naturlige kontekst har rundt problemet, og hvordan de beskriver kompleksiteten av et fenomen (Postholm, 2010, s. 22). Jeg ville derfor prøve å få komme til de ulike kommunale aktørene sine arbeidsplasser for en planlagt samtale rundt fenomenene, der kunnskapen som samtalen produserer skjer i et samspill mellom meg som intervjuer og informanten som blir intervjuet.

Kunnskapen og forståelsen av det som informanten formidler og det jeg som forsker fortolker at informanten sier, vokser fram i en sosial interaksjon der vi begge (informant og forsker) bringer med oss våre verdisyn og erfaringer til vårt møte. Postholm mener at som en konsekvens av dette kan all kvalitativ forskning på praksis sies å være innenfor et konstruktivistisk paradigme, der informanten har med seg sitt syn på verden som påvirker deres praksis, og jeg som kvalitativ forsker har nærmet meg min forskning med utgangspunkt i et paradigme eller verdenssyn (Postholm, 2010, s. 23 og s. 33). Dette er



viktig, for i kvalitativ forskning er det detaljer, nyanser og det unike som skal vektlegges, og ønsket mitt ved å velge metoden kvalitativt forskningsintervju var å få en nyansert beskrivelse av tankene informantene mine hadde rundt fenomenet inkludering. Jeg som undersøger skal i mindre grad ha bestemt på forhånd detaljene rundt hva jeg leter etter, men møte med et åpent sinn og heller la situasjonen og menneskene avgjøre hva som blir viktig informasjon. Det er situasjonen, og dermed menneskene som er i situasjonen (konteksten), som avgjør informasjonsflyten, slik at den kvalitative forskningen er kontekstuell, fleksibel og interaktiv. Undersøkelsen vil bli preget av møtet mellom meg og informanten, den vil gjelde på et gitt tidspunkt og vil ikke kunne holde mål i forhold til avstand, strukturering og etterprøving som i kvantitativ metode. Jeg ønsker å få tak i informantenes meninger, refleksjoner, planer og handlinger på det tidspunktet som undersøkelsen er. I tråd med konstruktivistisk paradigme så blir forståelse og mening skapt i sosial samhandling mellom informanten og meg som forsker (Postholm, 2010, s. 22), der vi sammen konstruerer et møte som vil gi noe felles forståelse og som åpner for egne tolkninger av informasjon (Peavy, 2010, s. 6).

Ulempen med kvalitativ forskning er at det er ressurskrevende i form av at feltarbeid og transkribering tar mye tid, og at man selv med få respondenter får inn en stor og kompleks mengde data til videre bearbeiding, systematisering og kategorisering. Likevel framsto intervju som en naturlig innsamlingsstrategi i min forskning, da fordelene med kvalitativ forskning er at man kan bruke tid på hver respondent, og dermed pløye dypt ned i et problem.

Kvalitative intervjuer baserer seg ikke på mange informanter og heller ikke på et «representativt utvalg» av respondenter i en større populasjon. Dette medfører særegne problemer med hensyn til ekstern gyldighet og representativitet. Utvalget av informanter kan derfor ikke være tilfeldig, men at jeg kontakter de jeg tror kan ha god kjennskap til flere sider av min problemstilling og være godt informert om skolens organisasjon, lover, regler, ulik hverdagspraksis og systemarbeidet for implementering av regelverket. Målet mitt blir å prøve gjennom samtalen å løfte fram meningen informanten har konstruert i forhold til sin livsverden og erfaring, da en fenomenologisk undersøkelse kan grovt sett forklares ved at selvet til mennesket utvikler seg i et sammenflettet samspill mellom individene, miljøet og kulturen (sosiologisk, individuelt og psykologisk perspektiv) (Postholm, 2010, s. 41).

Perspektivene er i en uløselig interaksjon som gir ulike erfaringer, meninger, oppfattelse og forståelse for de enkelte menneskene i de gitte situasjonene. Hvordan enkeltpersonene har opplevd situasjonene er ikke observerbart, da de er avsluttede erfaringer (ibid.), slik at samtaler med de involverte parter (intervju) vil kunne gi meg fortellinger som kan beskrive en kultur/ struktur som oppleves av flere enkeltindivider rundt samme fenomen.

## 4.2 Kvalitativt forskningsintervju – fenomenologisk tilnærming

Et kvalitativt forskningsintervju er en profesjonell samtale der kunnskap konstrueres i samspill og interaksjon mellom intervjueren og den intervjuede (Kvale og Birkmann, 2009, s. 22). En slik samtale kan ha ulik grad av struktur, men tema for samtalen er gitt ved noen få definerte hovedspørsmål i en intervjuguide ut fra hensikten med undersøkelsen (vedlegg 1). Selv om hovedtemaet for samtalen vil være klart for begge parter i en kvalitativ undersøkelse så er intervjuet en åpen interaksjon til datakilden. Kunnskap skapes i skjæringspunktet mellom intervjueren og den intervjuedes synspunkter, slik at møtet er derfor viktig og at den gode samtalen oppstår (Kvale og Birkmann, 2009, s. 137). Jeg må prøve å fortolke respondentens svar og utsagn og følge opp tema som deltakerne bringer inn i samtalen (Kvale og Birkmann, 2009, s. 47). Motsetninger må oppklares for å gi klarhet i hvilken informasjon som ligger i utsagnene (Postholm, 2010, s. 81), slik at det er viktig med følsomhet for kvalitative forskjeller og evnen til å formidle nye perspektiver (Kvale og Birkmann, 2009, s. 47). Den kontekstuelle kunnskapen som skapes i intervjusituasjon vil jeg ta med videre i kunnskapsproduksjon gjennom prosessen ved transkripsjon og analyse, som igjen vil farges av teknikker og prosedyrer som jeg vil benytte (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 214). Dette vil derfor bli studie av en handlingspraksis, uten at jeg som forsker tar del i selve praksisen. Jeg skaper et møte (intervju) der jeg får ta del i informantens erfaringer ut fra deres virkelighet og tanker om hvordan de erfarer fenomenet (fenomenologisk tilnærming) (Postholm, 2010, s. 17).

Fenomenologi peker innenfor kvalitativ forskning på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrivelser (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 45). Gjennom en semistrukturert samtale vil jeg prøve å forstå dagliglivets livsverden hos mine informanter. Jeg ønsker først å fokusere på hver informant sin enkeltopplevelser, for deretter å se om kunnskapen som disse samtalen produserer kan gi meg innblikk i hvordan erfaringer av det samme fenomener oppleves av flere enkeltindivider (Postholm, 2010, s.

41). Jeg som forsker blir derfor viktig, da det er i møtet mellom meg og teksten som samtalene har produsert at jeg søker å oppnå en forståelse av en dypere mening i enkeltpersonenes erfaringer (Thagaard, 2003, s. 36). Det kreves at jeg setter meg grundig inn i tema, at jeg er bevisst min egen subjektivitet og forforståelse i forhold til forskningsfeltet og fenomenet, da subjektiv og objektiv kunnskap er flettet sammen (Postholm, 2010, s. 127).

### 4.3 Forskerfokus- hermeneutisk metode

Hensikten med forskningen vil være med på å bestemme fokus, og videre vil tidligere erfaringer og observasjoner på forskningsfeltet være med på å fokusere problemstillingen. Dette innebærer at forskningen alt fra første stund er påvirket av subjektivitet og at jeg som forsker tar med meg mine erfaringer og allerede fortolkede teorier inn i forskningsfeltet (Postholm, 2010, s. 25). Kvalitative forskere tar med seg sitt eget syn på verden, og dette kan styre og rettlede forskningen. Jeg har lang erfaring som lærer, og har møtt elever som sliter både som kontaktlærer i normalskolen og der jeg nå arbeider som et fulltidssegregert tilbud. Jeg vil derfor, som Postholm (2010) skriver, ha med meg mine subjektive meninger/ erfaringer og teorier inn i undersøkelsen, og vet at det er egne erfaringer og refleksjoner som gjør at jeg ønsker å se nærmere på denne problemstillingen; *«Kravet til at forskeren skal forlate sin egen verden og arbeide ut fra et prinsipp om ikke-viten, kan leses som et uttrykk for at forskerens subjektive forutforståelse representerer en feilkilde som sperrer for tilgangen til andre aktørers meningsforståelse»* (Paulgaard, 1997, s. 72).

Som undersøker bør jeg ha reflektert over egne meninger, holdninger og ideer slik at de blir veldig klar både for meg og informantene, og at min rolle er avklart/synliggjort før undersøkelsen tar til (Postholm, 2010, s. 128), slik at jeg blir bevisst at egne erfaringer og opplevelser kan påvirke forskerfokuset.

Problemstillingen på masteroppgaven har vokst fram gjennom snart 20 års praksis. Jeg har gjort meg mange tanker, men funnet få svar. Dette kan gjøre det fristende å stille ledende spørsmål, noe jeg må passe meg for. Men i tillegg til at jeg kan la meg farge av egen subjektivitet så er det en fordel at jeg har god kjennskap til problemstillingen. Utfordringen med mine oppfatninger og forventninger kan jeg jobbe målbevisst med, ved at jeg for eksempel anstrenger meg for å falsifisere mine hypoteser eller ved å la subjektiviteten min komme fram slik at informantene blir kjent med min erfaringsbakgrunn, ståsted og

subjektivitet (ibid.). I det kontakten var etablert med mine informanter så valgte jeg allerede i informasjonsbrevet som jeg sendte sammen med intervjuguiden å informere om både min tidligere og nåværende praksis og hvordan min undring rundt problemstillingen hadde vokst fram (vedlegg 2).

Den hermeneutiske metode ga derfor mening for meg i min tilnærming til teksten. At mening bare kan forstås i lys av helheten og den sammenhengen som det vi studerer er en del av, og at all forståelse bygger på en forforståelse (Thagaard, 2003, s. 37). Når jeg skal fortolke kunnskapen må jeg innta et metaperspektiv der teksten, samtalen skal være sentral. Dette kan høres logisk ut, men det var samtidig noe jeg fant vanskelig, da jeg måtte ha stor bevissthet om min egen meningsfortolkning. Egen forskerrolle, forkunnskap, meninger og antagelser vil farge min meningsfortolkning. At ting blir forstått ulikt er noe jeg ofte erfarer, at man eksempelvis legger ulikt innhold i begreper, slik at jeg gjennom arbeidet med tekstene la mye energi i å erkjenne utfordringene mine og prøvde å være objektiv.

Den hermeneutiske meningsfortolkning hjalp meg med dette arbeidet, der jeg kontinuerlig var i en fram- og tilbakeprosess mellom deler og helheten av teksten (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 216). De ulike delene av teksten ble fortolket, så satt sammen i ny relasjon til andre deler, for så igjen å sette delene sammen til helhet og gi ny fortolkning til denne, osv. (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 216).

To understand concepts we have to be in on certain experience, we have to understand a certain language, not just of words, but also a certain language of mutual action and communication, by which we blame, exhort, admire, esteem each other (Taylor, 1985, s. 24).

Med dette sitatet om den hermeneutiske sirkelen sier Taylor noe om hvordan sosiale mekanismer, fenomener og strukturer påvirker hverandre. Samfunnsvitenskapen forsker på de øverste nivåene, de mest inklusive, som inkluderer flere mekanismer og mulige kombinasjoner, der deres primære oppgave er å identifisere de underliggende strukturer og mekanismer som forårsaker fenomener (Buch-Hansen og Nielsen, 2008, s. 43). Dette sier litt om at det er viktig å se på årsakene til fenomener og det som innvirker på årsakene, noe som til sammen kan forklare fenomenet. Kunnskapen som intervjuene mine produserer er kontekstuell og sosialt produsert. Problemstillingen til elevene og organiseringen av tilbudet må sees i lys av sosial struktur, mekanisme, kultur og relasjoner i sin kontekst, eller det som

ikke er direkte observerbart som understøtter og forårsaker begivenheter (Buch-Hansen og Nielsen, 2008, s. 24). Det kan være et stort antall sosiale mekanismer aktiv i virkeligheten, mekanismer som inkluderer både holdning, relasjoner, posisjoner relatert til andre posisjoner og sosial væren konstituert av relasjoner. I tillegg er sosiale systemer er noe utstrekker seg i tid og rom, der samhandlingen er fast, forutsigbar og repetitiv. Et sosialt paradigme har Peavy tolket som; *«Et mønster med innbyrdes avhengige verdier, persepsjoner og praksis som er felles for et samfunn. Denne konfigurasjon former en særlig forestilling om virkeligheten som danner basis for den måten samfunnet organiserer seg på og utøver sin praksis på.»* (Peavy, 2010, s. 26).

Samfunnet er et åpent system, det vil si et system med et utall av krefter som virker samtidig, og der kombinasjoner av strukturene utgjør virkelighetens kompleksitet. Strukturene forsyner dem med kausale potensialer, altså kapasitet til å virke på bestemte måter og mottagelighet for påvirkning (Buch-Hansen og Nielsen, 2008, s. 25). Et «pseudo-lukket» system er blant annet en form for samfunnsmessig organisasjon som utdanningssystemet, noe som gjør den sosiale sfæren mer kontrollert og forutsigelig selv om mange krefter også der virker samtidig og skaper nye sosiale strukturer (multikausalitet).

Arbeidssted og yrkespraksis var viktige komponenter for min utvelgelse av informanter. Validiteten i kvalitativ metode er avhengig av, ifølge Postholm (2010, s. 164), mangfoldet i informasjon og forskerens evne til å analysere, og om observasjonene reflekterer de fenomener som vi ønsker å vite noe om (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 250). Den hermeneutiske sirkel gav meg erkjennelsen om at jeg må være bevisst min forforståelse, både den bevisste og den ubevisste, i mitt møte med teksten. Gjennom arbeidet med deler og helheten, i veksling mellom analyse, teori og teksten så gav metoden mening for å komme fram til en forståelse av hva tekstens innhold handlet om som ikke var avhengig av mine «fordommer».

#### **4.4 Forskningsetiske retningslinjer**

Elevene vil i mitt forskningsprosjekt være objekt for studiet da det er tiltak som elevene trenger og organiseringen av tiltakene som er hovedfokus. Informasjon jeg vil innhente omhandler praksis og organisering av undervisningen for en marginal gruppe av elevmassen, en gruppe som må vises stor etisk varsomhet rundt; *«Forskning som setter individet i*

*sentrum, enten individet er kilde for informasjon, medskaper av dokumentasjon eller objekt for eksperimentering, er underlagt bestemte regelverk, både bindene lover og forskrifter, i tillegg til retningslinjer som er av mer rådgivende karakter» (Alver og Øyen, 1997, s. 58).*

Norsk senter for dataforskning, NSD, er et organ som er mellom forskersamfunnet og de organer som er pålagt ansvaret for at lovverket fungerer (Alver og Øyen, 1997, s. 87).

Underveis i arbeidet med oppgaven ble det klarere og klarere for meg at informasjon på elevnivå ikke ville bli noe tema under min forskning da det er organisasjon og struktur innenfor kommunene som er fokus. Det var tvilsomt at informasjonen som kommer fram i samtalene vil kunne spores til enkeltelever, da den enkelte ikke er mål for studiet, men struktur og idealer som fungerer best mulig.

Selv om informasjonsguiden til min undersøkelse er på argumentasjons- og begrepsnivå så sendte jeg meldeskjema til NSD (Norsk senter for dataforskning, 2012). Jeg skrev i søknaden informantene, samt sensitiv informasjon ville bli anonymisert, at jeg ville ta opp lydfiler, hvordan filene ville bli oppbevart og at de ville bli slettet etter transkripsjon. På det tidspunktet jeg sendte søknaden hadde jeg ikke helt klart for meg at jeg selvfølgelig måtte kode kommunene hvis informantene skulle kunne føle seg fri til å si sin ærlige mening og ikke føle seg bundet av normer, styringsdokumenter og politisk korrekthet. Tankene på det tidspunktet jeg sendte søknaden var sensitive elevopplysninger eller at elevene undersøkelsen dreier rundt er en marginal gruppe av elevmassen. I ettertid har jeg sett at det er helt nødvendig å kode kommunene, noe jeg gjorde informantene oppmerksom på i begynnelsen av hvert intervju, at informasjonen de ga meg aldri ville kunne spores tilbake til dem. Jeg ønsket, gjennom intervjuene med personene innenfor etatene, å få kjennskap til hva informantene egentlig mener, om de kanskje er kritisk til egen organisasjon og struktur, og om de har tanker rundt at de strukturer de arbeider under innenfor sine lover og rammer kunne vært bedre/annerledes. Jeg ønsker en samtale der de kan føle seg fri til å være systemkritisk uten å være redd for at de noen gang vil bli refset for sine uttalelser. Jeg vil derfor kode hvilke kommuner jeg har gjort min forskning i slik at innholdet i samtalene aldri vil kunne spores tilbake til individet som har gitt informasjon.

Problemstillingen, samt en semistrukturert intervjuguide og informasjonsskriv til informantene, ble sendt og godkjent hos NSD før jeg gikk i gang med intervjuene. Samtidig

som jeg sendte inn søknaden til NSD så avtalte jeg et prøveintervju. Tanken her var at om NSD mente jeg måtte forandre noe så skulle jeg ha prøvd guiden ut slik at jeg kunne sammenlikne eventuelle forandringer med egne refleksjoner.

I informasjonsskrivet til informantene opplyser jeg om estimert tidsbruk for intervjuet og at det vil bli brukt båndopptaker. Jeg skriver også at jeg er underlagt taushetsplikt og at alle opplysninger vil bli transkribert, korrekt gjengitt, anonymisert og at materialet vil bli oppbevart trygt og slettet når oppgaven er ferdig. Jeg informerer også om at de har mulighet til å trekke seg fra intervjuet uten å oppgi årsak.

Jeg fikk godkjenning fra NSD som ikke la føring for at jeg måtte forandre noe.

#### **4.5 Utvalgskriterier og første kontakt med informantene**

De siste 3 årene har jeg jobbet med ungdomsskoleelever som på er fulltid ved et segregert skoletilbud. Jeg jobber med en liten gruppe elever som hjemmeskolen av ulike årsaker ikke har klart å tilrettelegge for slik at vanskene i hverdagen har gjort at de har ønsket seg til et alternativt tilbud. I min arbeidshverdag føler jeg som pedagog at vi arbeider i gråsonen av lovverket i tillegg til at det som nevnt er et uttalt ønske både lovmessig, nasjonalt, regionalt, forskningsmessig og i media at fulltidssegregering ikke er ønskelig.

Det ble offentliggjort en link til tallene som ble presentert i magasinet «Utdanning» der man kunne se fordelingen av segregerte tilbud i Norge helt ned på enhetsnivå, den enkelte skole (Holterman og Jelstad, 2012, s. 15). Tallene viste at det var store kommunale forskjeller i antall segregerte plasser i de ulike kommunene til tross for felles nasjonale retningslinjer. Dette syntes jeg var spennende i forhold til at det åpnet for ulik argumentasjon og refleksjon hos rådgivende og administrerende myndigheter i de ulike kommunene for hvordan loven om integrering organiseres. Jeg ønsket derfor å komme i kontakt med kommunalt ansatte med innflytelse på den respektive kommunes organisasjonsstruktur, for å høre deres argumenter og refleksjoner rundt temaet inkludering. Gjennom informantintervjuene skaper jeg et møte med aktørene, der jeg får ta del i deres erfaringer og virkelighet indirekte, gjennom hvordan *de* erfarer fenomenet (fenomenologisk tilnærming) (Postholm, 2010, s. 17).

Utvalgskommunene fant jeg ved å gå inn på Grunnskolens informasjonssystem (GSI) sine tall for undervisning (Grunnskolens informasjonssystem, 09.08.13). Tanken var at kommunene skulle ha en del likhetstrekk som gjorde de sammenliknbar. I mine utvalgsriterier ønsket jeg derfor å ha noen komparative trekk ved de to kommunene, uten at jeg eksplisitt ville designe en komparativ undersøkelse (Ringdal, 2007, s. 150), da jeg tenkte at en del variabler tenkte jeg ville påvirke refleksjonene til informantene. De skulle begge være bykommuner med relativt likt antall innbyggere i byene, med andre ord middels store byer i norsk målestokk. Variabler som blir relativt like ved å være middels store bykommuner er eksempelvis at klassestørrelsene tradisjonelt ofte er relativt stor (over 20 elever) i bykommuner, det er også ofte flere hundre elever på hver skole, og andelen to-språklige elever kan antas å være relativt lik. Ut fra min pedagogiske erfaring er det viktige faktorer som kan bli brukt som argumentasjon når ressurser og rammer er diskutert. I tillegg til dette så er organisasjonsstrukturen og «veien fra grasrota til makta» relativ lik i bykommuner. Her tenker jeg ikke nødvendigvis på administrasjonsstrukturen i de ulike kommunene, men at skolene i kommunen er organisert i enheter med flere hundre elever på hver enhet, og at det er flere ledd mellom beslutningsnivå og den enkelte lærer. Min praksis har i alle år vært på grasrota i skolesystemet, en lærer i møter elevene i hverdagen. Dette har vært min hverdagshandling i min kontekst (Postholm, 2010, s. 17).

Selv om jeg ønsket en del likhetsfaktorer i de to kommuner var det like viktig at organiseringen og antall segregerte plasser for spesialundervisningen i de to kommunene var veldig ulik og at tilbudet var ulikt organisert. Ønsket var at jeg gjennom intervju med sentrale personer for den kommunale strukturen kunne finne ulike kriterier som gjorde det mulig å se på argumentasjon for integrerte skoletilbud der andre faktorer var relativt lik. Denne argumentasjon vil jeg så drøfte opp mot teori for god implementering, altså sosiokulturell læringsteori.

Selve organisasjonskartet til de ulike kommunene ble mindre viktig. Jeg bestemte meg for å ha 3 informanter i hver av kommunene, der informantene representerte ulike kommunale etater på strukturnivå i skoleverket. Informantene skulle være på strukturnivå der innflytelsen deres i har ringvirkninger til skolehverdagen til de enkelte elever. Gjennom å få fram ulike personers erfaringer, meninger og tanker vil jeg se om jeg klarte å trekke ut noe som er forenelig med hensikten med fenomenologisk forskning; altså å prøve å få tak i den



felles opplevelsen eller erfaringen som disse menneskene har når det gjelder fenomenet (Postholm; 2010:17). Jeg ønsket å møte dem i deres naturlige kontekst for å få ta del i deres perspektiv på min undring slik at jeg kunne ende opp med 6 ulike historier fra ulik praksis, ståsted og med ulike verdier som kanskje kunne skape ny forståelse og antagelse. Dette ble viktige komponenter i mitt utvalg, og da ble det mindre viktig at mine informanter representerte et mangfold i form av alder, kjønn og erfaring.

Selv om jeg ikke ønsket en komparativ undersøkelse, så holdt jeg fast ved de informantene jeg hadde kontaktet og vil i presentasjonen av empiri og i drøftingen løfte fram de refleksjonene som informantene kom fram med der man klart kan se et skille mellom de to kommunene, selv om det ikke er komparasjon som er det primære her.

	Informant 1	Informant 2	Informant 3
Kommune A	Rådhuset- Byråd for utdanning – administrasjon- skolefaglig rådgiver	PPT- Leder	Kommunalt tiltak- Ansatt- et ressursteam som arbeider på de ulike skolene i forhold til enkeltelever/ personal/ familie ved oppståtte problemer
Kommune B	Rådhuset- Byråd for utdanning – administrasjon- skolefaglig rådgiver	PPT- Ansatt – pedagogisk rådgiver	Kommunalt tiltak - Rektor ved et fulltidssegregert skoletilbud

Jeg ringte de ulike etatene ved første forespørsel og alle var umiddelbart positive til å gi meg litt av sin tid. Alle avtaler med informantene formaliseres. Når det var etablert kontakt, oversendte jeg informasjonsskriv om hensikt og forskningsaktivitet som tenktes gjennomført, om arbeidsbelastning og tidsdimensjon. Jeg fant det gunstig at også

informanten er godt forberedt. Jeg sendte intervjuguiden på mail i forkant, i tillegg til at jeg tok den med meg i 2 eksemplarer til vårt møte. Det vil si at informanten fikk mulighet til å tenke gjennom de temaene som var grunnlaget for dybdeintervjuet før jeg møtte han/henne (Kvale og Birkmann, 2009, s. 47).

#### 4.6 Gjennomføring og transkribering

Jeg hadde satt av god tid til den enkelte og møtte alle informantene til samtale på deres respektive arbeidsplasser. Alle møtene var preget av småprat, kaffe, utveksling om løst og fast før selve intervjusituasjonen startet. Selv om samtalen inntok et litt mer formelt preg i det jeg slo på lydopptakeren, så følger den gode tonen med inn i selve intervjusamtalen, gjerne med litt latter om det formelle, i alle møtene. Dette gav et godt utgangspunkt for at informanten skulle føle seg trygg og imøtekommende.

Alle informantene hadde tydelig brukt tid på intervjuguiden i forkant og virket godt forberedt til samtalen noe som gjorde at de virket motivert, kunnskapsrike og veltalende (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 179). Samtalene holdt en løs struktur, vi gikk ikke igjennom spørsmål for spørsmål men hadde en god dialog rundt temaet inkludering, slik at ulike opplevelser, tanker, refleksjoner og hverdagsfortellinger kom fram fra respondentene. Det var først på slutten av samtale at jeg tok fram guiden for raskt å se igjennom at jeg hadde fått med alt, og fylte da inn med spørsmål om jeg følte at noe var utelatt eller uklart. Intervjusituasjonene fant jeg lærerik og spennende og informantene virket også som at de satte pris på å få fordype seg i en samtale. To av informantene uttrykte med ord at de også syntes samtalen hadde gitt gode refleksjoner og fått fram uventede aspekter også for dem (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 178).

Reliabilitet i en undersøkelse vil normativt si at resultatet kan reproduseres, men i siden kvalitativ forskning er kontekstuell, tidsbestemt og avhengig av møtet mellom forsker og informant (Postholm, 2010, s. 169) så blir reliabiliteten et spørsmål om intervjuteknikken uforvarende kan påvirke svarene (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 250). Selv om jeg hadde brukt mye tid på bevisstgjøring rundt egen forskerrolle i forkant, så kan jeg under transkriberingen av intervjuene se at min rolle endrer seg noe fra samtale til samtale. Det er nyanser i hva jeg sier og uttrykker som gjør at jeg selv kan høre at jeg trekker med meg informasjon fra de tidligere intervjuene til de nye samtalene. Denne oppdagelsen tok jeg

med meg når jeg skulle fortolke kunnskapen som samtalene produserte ved at jeg også var en del av konteksten av denne kunnskapsproduksjon.

Intervjuene ble transkribert ordrett på bokmål. Jeg valgte også å ta med enkle beskrivelser der jeg fant det hensiktsmessig, eksempelvis om respondenten tegnet og forklarte på ark, eller om det ble tenkepauser der informanten lette etter ord. Underveis i intervjuene tok jeg ingen notater, men hadde fokus på å gi informanten oppmerksomhet for å få god flyt i samtalen (Thagaard, 2003, s. 86). Etter samtalene skrev jeg ned noen stikkord om refleksjoner fra informantene som jeg hadde merket meg, og under transkriberingen skrev jeg notater om tema ned på et ark ved siden av som jeg brukte i tillegg til rådata da jeg startet systematiseringen av funnene.

## 5 FUNN

Med teorigrunnlaget som bakgrunn vil jeg prøve å ta utgangspunkt i de spørsmål mine informanter uttalte seg om, og hvilke perspektiver de har på disse spørsmål. Videre skal jeg bruke teorien som grunnlag for drøfting av funnene i forskningssvarene.

Seks transkriberte intervju gav meg mye informasjon. Jeg strukturerte og kategoriserte innsamlet empiri ved først å merke interessante funn. Videre lagde jeg ett dokument for hver informant der jeg systematiserte funnene i forhold til forskningsspørsmålene, samtidig gav jeg ulike fargekoder til funnene ut fra forskningsspørsmålene i transkripsjonsdokumentene. Jeg gikk så gjennom funnene på nytt og gav de tematiske nøkkelord. Da en del av forskerfokuset mitt var å sammenlikne argumentasjon i de to kommunene så gav jeg ulike rødynanser/ blånyanser for de tre ulike enhetene administrasjon, PPT og kommunalt tiltak for lettere kunne se når jeg kunne sammenlikne svarene.

Jeg opprettet så et nytt dokument for hver informant der jeg omstrukturerte funnene innenfor tema ut fra hovedområder i Dalin (1994, s. 161) sin organisasjonsmodell, det vil si den modellen jeg har valgt å bruke. Jeg samlet så inn sitater og funn til de ulike hovedområdene fra de ulike informantene. Dette ga meg oversikt over om jeg kunne besvare forskningsspørsmålene, og jeg fikk systematisert felles og ulike oppfatninger blant respondentene.

I presentasjonen videre vil jeg først kort presentere hvordan informantene definerer ulike begreper. Videre kommer hoveddelen av presentasjon der informantene tar stilling til ulike påstander. Denne delen har jeg valgt å dele opp i delkapitler ut fra 4 av de 5 hovedområdene som Dalin (1994) mener endring av en organisasjon påvirkes av. Til slutt presenterer jeg kort hva informantene tenker rundt egen handlefrihet og påvirkningskraft innenfor lovverket som er forenelig med Dalin sitt femte område; omgivelser.

I alle delkapitlene nedenfor velger jeg først å presentere de ulike funnene for så til slutt å vise eksempler på ulik argumentasjon i to kommunene, da ulik argumentasjon er en del av fokuset mitt som forsker.

## 5.1 «At du hører til der på ekte»- forståelsen av inkluderingsbegrepet

Intervjuspørsmålene var tilsendt informantene på forhånd der det var formulert i ulike variasjoner av at jeg ønsket deres forståelse av inkludering (vedlegg 1). 4 av 6 informanter hadde gjort seg notater som de støttet seg på under definisjon av begrepet inkludering. En informant fra administrasjon sa;

”Du kan si at målsetningen er jo selvfølgelig at alle skoler skal være tilpasset alle barn. Og det er skolen som skal tilpasse seg, det er ikke barnet, slik at de kan gi den beste opplæringen ut fra forutsetningen til det enkelte barn”

Dette representerte noe alle informantene uttrykte på ulike vis, at det er skolen som har ansvaret og at målsetningen er at alle barn får tilpasset opplæring på hjemmeskolen. Videre kom det fram at det ideelle var at de fikk all undervisning inne i klasserommet, eller som en fra det kommunale tiltaket sa;

”Inkludering er fortsatt et prinsipp. Det er mange feller du kan gå i når du begynner å ta elever ut av ordinær klasse”.

2 av informantene brukte ikke den fysiske plasseringen av en elev som tegn på inkludering, men at inkludering var en følelse av tilhørighet. En informant fra PPT uttrykte det slik;

”Det er når elevene opplever å være en del av et fellesskap, en gruppe, en skole, at det blir tilpasset ut fra den enkeltes forutsetninger, både faglig og sosialt. At du hører til der på ekte, at du har din plass og at den plassen er viktig, ikke bare for deg men også for de andre.”

Informantene gikk relativt raskt videre til å vurdere hvor vidt inkludering for alle fungerer i den praktiske hverdagen og at det er et innholdsrikt begrep, noe denne uttalelsen fra det kommunale tiltaket et eksempel på;

”Jeg tenker at det må være en godt fungerende skole, med tydelig kultur knyttet til alt det som inkludering faktisk innebærer. Inkludering kan ikke være å ha en pult i klasserommet, det må være anerkjennelse og hele spektret av innhold.”

Når det kommer til de fulltidssegregerte tilbudene så skilte de to kommunene lag i definisjonene. Kommunene har som nevnt organisert sine fulltidssegregerte tilbud ulikt, reint praktisk, og dette eksemplet fra PPT i den ene kommunen gjenspeiler seg i at

definisjonene skiller lag når det blir snakk om de tilbudene som ikke er på hjemmeskolen, men som fysisk er plassert på eget sted;

”Jeg ser ikke på XXXX som et segregert tilbud. Jeg tenker at vi har vurdert, sammen med barnet og alle involverte, at de trenger tettere oppfølging og så kommer de til et system der de får det. Det er jo selvfølgelig segregert, men de er en så uensartet gruppe, det er mulighet for så mange der. De er jo på en ny skole og er inkludert der, og ikke ved siden av de andre på hjemmeskolen.”

Mens informanten hos PPT i den andre kommunen uttrykte dette om deres segregerte tilbud som var lokalisert i egne enheter uten tilknytning til hjemmeskolen;

”Da blir de jo enda mer segregert da, når du er på en helt annen opplæringsarena som ikke er i tilknytning til normalskolen i det hele tatt. Hvis du først skal ha segregerte elever så ønsker jeg i alle fall at det skal ha en tilknytning til en vanlig skole slik at man kan ha samarbeid, utveksle, ha litt kontakt, gå litt på tvers av hverandre.”

Informantenes beskrivelse av inkludering kjennetegnes av et bredt og praktisk perspektiv. De enes om at det er skolen som organisasjon som har ansvaret for å lykkes og tilpasse seg slik at alle elevene føler seg inkludert på hjemmeskolene.

## **5.2 «Hvis læreren har anerkjent at han trenger hjelp så er det lettere» - påstander rundt dagens organisering og eventuelt en alternativ organisering**

For å få fram ulike argumenter og tanker i de to respektive kommunene så la jeg fram påstander i forhold til problemer og suksessfaktorer rundt dagens organisering av inkludering i skolen som jeg ønsket refleksjoner rundt (vedlegg 1). Refleksjonene rundt disse påstandene har jeg systematisert ved hjelp av Dalin sin modell; Strukturer, strategier, verdier og relasjoner.

### 5.2.1 Strukturer

Det var ikke bare ulikt hvordan kommunene hadde organisert de fulltidssegregerte tilbudene, det var i tillegg kun den ene kommunen som hadde fulltidssegregerte tilbud på mellomtrinnet. Den andre kommunen hadde etter studiereiser og langvarig diskusjon besluttet at de ikke ønsket å opprette et slikt tilbud, slik en fra administrasjon uttrykker det her;

«Det ble fremmet et krav fra rektorene på barnetrinnet for en del år siden, at de ønsket et alternativt skoletilbud for mellomtrinnet. Oppvekstkomiteen tok da den endelige avgjørelsen etter en forelesning i Oslo med konklusjon om at alternative skoleopplegg hadde forskningsmessig lite eller dårlig resultat.»

Informantene i denne kommunen mente at de derfor ikke hadde forespørsler fra skolene om alternative læringstilbud på barnetrinnet som ikke var i regi av hjemmeskolen. At tilbud skaper etterspørselen enes alle informantene om, men kommunen med bare segregerte plasser på ungdomstrinnet påpeker at tilbakeføringen er vanskelig om eleven først har skiftet undervisningsarena, noe dette sitatet fra det kommunale tiltaket viser:

«Tilbakeføring er vanskelig. Jeg tror at i det du fjerner eleven fra hjemmeskolen så mister du eierforholdet og da jobber du ikke lengre med problemet. Du går ikke veien sammen for å løse problemene.»

I forhold til mitt forskerfokus om hvor argumentasjon til de to kommunene skiller lag, så kommer ulikheten best fram i forhold til at den ene kommunen jobber med å få ned antall segregerte plasser, mens den andre kommunen er i alle ledd helt åpen for at segregering gjør de med god samvittighet. De tror det kommer til å bli flere slike plasser med tiden. Som administrasjon her uttrykker det;

«Ja, segregere det gjør vi med god samvittighet. Vi ser at det fungerer. Og vi ser at vi har fornøyd foreldre og fornøyd elever og det er jo det vi er til for. Jeg tror loven kommer til å bli endret jeg.»

Den andre kommunen, der de har flest segregerte plasser, jobber med å få redusert antallet, og prøver å legge om systemet. Administrasjon følte at de hadde gjort en del arbeid på

systemnivå, at de hadde endret rutiner og opprettet ressursteam for å veilede skoler til mer inkludering, men at det var vanskelig å få skoleledere og lærere med på de nye tankene.

”Mange skoler nesten anbefaler elever de sliter med til å skifte til en alternativ læringsarena, ja, det har vært nesten utflytende tendenser. Derfor har vi strammet opp, for det er for mange lærere som ikke følger rutinene våre. De sier at de ikke har kompetanse eller ikke greier å ta de utfordringer som er. Det gjør at vi har brukt mye tid denne vinteren på å stamme inn. Det blir veldig mye uro i organisasjon om ikke vi alle greier å holde rutinene våre.”

### 5.2.2 Strategier

Inkludering i hjemmeskolen og i klassen var riktig og viktig for alle respondentene. De framhevet at tidlig innsats, tydelige rammer og gode rutiner på alle nivå er faktorer som forebygger og derfor krever systeminnsats fra de ulike enhetene. Etatene var selvkritisk til egen ressursbruk i forhold til systemarbeid og forklarte det på ulike måter med at de var inne i en vond sirkel der nødvendig hverdagsarbeid spiste for mye av tiden til å utarbeide gode forebyggende strukturer. En annen vond sirkel i forhold til systemarbeid var at arbeidet med enkeltsaker gikk på bekostning av systemarbeidet, slik en informant fra PPT uttrykte;

”Vi jobber for mye med individsaker, det har vi gjort i alle år. Det er så mye enkeltsaker. Vi ønsker jo å jobbe mer systemisk enn enkeltsaker. Men vi er nødt til å ta de først. Det ligger jo så mange på ventelisten. Men vi vil jo gjerne hjelpe til slik at skolene er selvhjelpen når problemer oppstår.”

Ønsket om at den økonomiske potten skal brukes til systemarbeid i hele klasser og ikke spesialundervisning til enkeltelever bekreftes av administrasjon i den samme kommunen;

”Denne kommunen bruker utrolige ressurser til spesialundervisning. 22 % av rammen bruker vi, og det går jo ut over tilpasset opplæring, tidlig innsats og hele spektret. Om vi hadde hatt mer ressurser totalt inne i en klasse så hadde man kanskje lyktes bedre og sluppet å melde elever opp til PPT”.

Som sitatene ovenfor viser så hadde omorganiseringen av PPT ikke gitt seg utslag i verken hverdagsarbeidet eller at man kunne se det på de økonomiske tallene enda, men begge



kommunene følte at organiseringen hadde økt kontakten mellom etatene, noe som igjen gjorde at de kom tidligere inn i sakene slik at de trodde de ville forebygge på sikt.

Ingen av informantene mente at det var noen fagdiskusjon på deres nivå om inkludering/ segregering. De kunne alle henvise til en praktisk tilnærming til begrepene. Den ene kommunen hadde bygd 3 nye ungdomskoler over en 10 års periode, og hadde da snakket en del overordnet om de skulle ha forsterkede enheter på skolene slik at da var tema grundig debattert. Den andre kommunen snakket en del om det i forhold til at de skal legge ned en del segregerte enheter. PPT sin representant sa om begrepene;

«Jeg sa til en kollega at du skulle ha intervju om inkludering og segregering. Det er jo terminologi eller begreper som vi bruker lite. Det er mer sosiologi, tenker jeg.»

Men som representanten fra PPT i den andre kommunen formulerte det;

«Vi snakker ikke om begrepene, vi drøfter ikke inkludering, men vi snakker jo om hvordan skolene skal ivareta alle elevene, det snakker vi om, og det er jo inkludering i praksis.»

Ledelseskompetanse og ledelsesstrategier var et stadig tilbakevendende punkt, og da ledelse på alle nivå. Informantene jobbet alle i forhold til mange skoler innenfor sin kommune og brukte gjerne konkrete skoler som argumentasjonseksempler på ulik praksis. Slik ble skolekultur og organisasjonskultur sentrale begreper hos informantene. Ulikheter mellom skoler ble diskutert av alle, og da skolekulturer og årsaker til at det er så ulike kulturer etableres, som eksemplet fra PPT viser:

«Det er forskjell på skolene. Noen skoler er «vi» skoler mer enn andre. Jeg tenker at det er lettere på «vi» skoler, at dette her skal «vi» klare, gjerne innenfor tilpasset, mens de andre sier at de må ha så så mye ressurser».

En representant fra et kommunalt tiltak har gjort seg noen tanker om viktigheten med å være tidlig ute om det er problemer;

«Det er en ledelsesutfordring på alle skolene det å være tidlig nok ute da, det å hindre at det blir et så stort problem at lærerne får elevene opp i halsen fordi de er for stor utfordring.»

Gode rutiner, men fleksibilitet blir gjentatt av flere som lederegenskaper for å lykkes, her uttrykt fra et kommunalt tiltak;

«Ledelsen må raskt anerkjenne når det er problemer. De skolene som får det til veldig godt finner gode løsninger raskt og er opptatt av å være fleksible innenfor systemene. Vi har flest saker på de skolene som vi syntes fungerer best. Det er jo egentlig et paradoks, de andre burde jo trengt oss mer, men de melder ikke behov for oss.»

Administrasjon i den andre kommunen kunne komme med praktiske eksempler på gode fleksible ledere;

«Noen skoler sier at vi makter det ikke mens andre prøver virkelig. Slik som en skole på rektormøtet i går som sa at de hadde lagt om timeplanen 31 ganger bare nå i høst på grunn av en elev. Det er en skole som tilpasser seg. Det er en organisasjon som tilpasser seg barnet og utfordringene.»

Tidlig innsats ble omtalt som sentralt, men med ulikt innhold i hva de la i begrepet. To respondenter brukte begrepet som at man startet forebygging tidlig ved å sette inn store ressurser i de første skoleårene. Rådhuset i den ene kommunen fortalte om overføring av K06 ressursene som kommunen fikk, omtrent 10 millioner, som ble konvertert til ulikt systemarbeid i forhold tidlig innsats i mange kommuner i Norge. Tre respondenter brukte begrepet tidlig innsats som at man hadde system som tok tak i problemene med en gang slik at de ikke fikk utvikle seg.

«Generelt så går man ikke tidlig nok inn, det viser jo statistikken»,

sa ei fra det kommunale tiltaket. Og i den andre kommunen bekreftet også administrasjon at til tross for at de hadde tidlig innsats som satsningsområdet så;

«For tidlig innsats, de ressursene som vi brukte på å gi tidlig innsats, det å forebygge og styrke basisgruppene der elevene var litt i gråsonen. Ja, jeg vet ikke. For det er jo i dag uten tvil flest vedtak på 10. trinn. Det er ingen som har så mange enkeltvedtak som når de går ut av skolen.»

Informanten fra et kommunalt tiltak ga også noen betraktninger om tidlig innsats om det oppstod problemer;

”Men hvis du har en skole som ikke får til alle disse her tingene, hvis det skjærer seg på hjemmeskolen, hvis de ikke klarer tilretteleggelsen, hvis problematikken eskalerer, hvis man

ikke har systemer som ivaretar inkluderingen, om man ikke har en ledelse som tilrettelegger og tar ansvaret, men alt blir puttet på eleven, så ja takk til et segregert tilbud.”

Respondentenes tanker kretset altså rundt dagens organisering og systemarbeid som både vellykket og at den kunne blir bedre på noen punkter. Begge kommunene viste til systemarbeid av ulik art. Eksempler på dette var omorganisering av oppmeldingssystemet for enkeltelever i PPT. Dette har vært et organisasjonsgrep som begge kommunene har endret til noe de mente var bedre. I den ene kommunen ble dette arbeidet innført tre år tilbake i tid. I den andre kommunen var dette først inneværende skoleår at rutinene var endret. Omleggingen av rutinene var skapt gjennom ønske om å komme tidligere inn i enkeltsaker, jobbe systematisk med tidlig innsats på skolene og skape et fagteam rundt enkeltelever før de ble meldt opp til PPT. Dette var felles for begge kommunene. Det spriket litt i hvordan de hadde organisert seg for å få til dette, men dette var konkrete eksempler på systemarbeid.

### 5.2.3 Verdier

Informantene enes om at om skolen ikke fungerer, slik at eleven sliter og ikke føler seg inkludert så er det virkelig ille. En fra administrasjon uttrykte det slik:

”Det gir jo en sterkere ensomhetsfølelse, det er det verste, og la en unge være på en skole og ikke gjøre noe med det. Da må det jo være bedre å være i en mindre gruppe, altså ekskludert. Det er jo selvsagt.”

Sitatet refererer til følelsen eleven kan komme til å slite med, mens en annen representant fra det kommunale tiltaket henviser til at om det ikke fungerer så har det gjerne fått utviklet seg over tid og påvirker det alle rundt eleven;

«Når det har gått så himla langt at eleven er helt utspilt i elevmiljøet, i lærerkollegiet, ja, altså hvis du blir ansett som en HMS trussel så er det jo sikkert ikke så bra for eleven å være der. Men jeg tenker jo at noe har skjedd på veien her som gjorde at vi først kom dit.»

Administrasjon i den ene kommunen hadde tanker om at noen elever måtte segregeres av hensyn til medelevene;

”Noen må vi skjerme, både av hensyn til eleven selv, men faktisk, så er det noen som er så utagerende at vi må skjerme de andre i gruppen for eleven. Da må den ha et alternativ. ”Vi ser at flere av de som kommer på den alternative arena nå kanskje er tyngre enn bare for noen få år siden. Nå ville de som da var der nok fått et tilbud i ordinær opplæringen.”

Eksemplene fra informantene er mange, og de har ulike refleksjoner om hvorfor inkluderingen ikke alltid fungerer etter ønske og intensjoner, uttrykt her fra det kommunale tiltaket;

«Hvis du ikke har tiltak å sette inn, hvis du ikke har et system som ivaretar eleven i utgangspunktet så ønsker til slutt alle å sende eleven bort, ja, da ønsker sikkert eleven også å få komme seg bort. Og dette av hensyn til eleven sitt behov, ikke lærerne.»

Referatet her henviser til svikt i systemet. En annen informant fra det kommunale tiltaket lokaliserte svikten i systemet til svikt hos ledelsen ved den enkelte skole;

«Hvis man ikke har en ledelse som fokuserer positivt på at det er vi som skal tilrettelegge, det er vi som skal inkludere, det er vi som har ansvaret om man ser at man ikke klarer ivaretagelsen og problematikken eskalerer. Hvis alt blir putt på læreren, eleven og foreldrene da håper jeg det er mulig å få til et segregert tilbud.»

Informantene kommer også med eksempler på at skoler og lærere har gått en lang vei og jobbet mye med faglig fokus og faglig differensiering, noe som har gitt gode resultater. En respondent fra det kommunale tiltaket mente at sosialt kompetansearbeid ofte var forebyggende arbeid og dermed ikke direkte lot seg måle om det hadde effekt, og at det derfor kunne komme lengre ned på prioriteringslisten i en hektisk hverdag;

«Skolen dekker for mange områder, med leseopplæring, grunnopplæring i matematikk skal være på plass, det sosiale skal være på plass for over 20 elever til enhver tid, samtidig. Da må det kanskje bli slik at du går for lett inn på noen områder.»

Men den viktigste for å lykkes, det var læreren. Akkurat det var alle informantene helt enig i.

#### 5.2.4 Relasjoner

Alle informantene i begge kommunene framhever relasjonskompetansen som avgjørende for å lykkes i skolehverdagen på alle arenaer, også i forhold til inkludering. I de tilfeller der segregering var praktisert var det ofte veldig store relasjonsproblemer mente de, og da spesielt innenfor klasseledelse og relasjon mellom lærer og elev. Men relasjonen mellom leder og ansatte var også viktig, og god skoleledelse kan være en forutsetning for å utvikle både relasjonskompetansen og gode relasjoner mellom lærere og elever. En informant fra det kommunale tiltaket sa det slik:

«Jeg ser at de som har tydelig ledelse, tydelige strukturer og stabilt personale er gode skoler. Og jeg tror ikke det tilfeldigvis havner så mange flere lærere der med gode personlige egenskaper. Jeg tror det er skapt rom for god utvikling og at dermed flere blir gode. At det er idealet på en måte. «

Administrasjon i den andre kommunen mente at det var mer avhengig av enkeltpersoner enn av hele skolestrukturen;

«Vi har jo eksempler på elever som det har vært mye utfordringer med, mye hjelp inne i bildet, og så bytter eleven skole og så lykkes eleven. Da hører vi ikke mer. Ofte viser det seg, tror jeg, at grunnen til det er relasjonen til den nye læreren. Jeg tror det er den faste læreren, den som de møter hver dag som de er helt avhengig av relasjonen med. Jeg tror ikke eleven har noe forhold til ledelsen ved skolen»

Klasseledelse og relasjonskompetansen mellom lærer-elever ble eksemplifisert her ved PPT-ansatt;

«Klasseledelse er viktig. Det er noe med beskjedgivingen og at man har noen enkle regler for hva vi godtar av støy. For kanskje 3-4 av dem har reelle vansker, men så hiver 9 til seg på hvis de får råde grunnen.»

En av de som jobbet i et kommunalt tiltak hadde tidligere jobbet som inspektør på en barneskole og tenkte tilbake på at ledelsen hadde gjort et systematisk relasjonsarbeid der;

«Vi tenkte alltid på relasjoner, spesielt når vi plasserte kontaktlærere, og så brukte vi ressurser på å bygge opp relasjoner til en annen voksen i de klassene som trengte det. De

voksne var drillert i klassen sin konflikthåndtering, slik at denne personen kunne gå inn om primærpersonen var borte.»

En representant fra administrasjon, som hadde vært rektor tidligere, tenkte også tilbake til sin erfaring med arbeidet med relasjonskompetansen og det slik;

”Hvordan man skaper relasjoner er det ikke alle lærere som lykkes like godt med. Skolene må lete etter de beste pedagogene som har kompetanse på området. Og noen ganger kan man jo sitte og klø seg i hodet spørre seg om hvor han eller hun gjør minst skade. Ja, slik er det jo. Relasjoner er vanskelig»

Det var også flere respondenter som gjorde seg tanker om at utvikling av relasjonskompetanse ikke bare var vanskelig men som en fra det kommunale tiltaket her sier, at det dreide seg om en personlig egenskap;

«Det handler om at du er på en arbeidsplass hvor du anerkjennes og får støtte og står trygt i det du gjør. Men så handler det jo også om en type personlige egenskaper, noen er jo spesielt egnet til jobben»

En person fra administrasjon har vært på befaring i den alternative skolen og har gjort seg noen tanker om relasjonene der kontra i normalskolen;

«Jeg har vært og sett på en undervisningsøkt på XXXX der det var en lærer og 4 elever tror jeg. Og den relasjon som var mellom lærer og de elevene det klarer du ikke å oppnå i en stor gruppe på 23 elever. Nei, det greier du ikke.»

Samme person mener at relasjonene nok kan bygges opp om det legges til rette for det i en hektisk lærerhverdag og har et konkret forslag til hvordan det kan gjøres;

«Man burde kanskje gitt ekstra ressurser til skoler som er i situasjoner der de som har ansvaret for barnet skal skape seg bedre relasjoner til eleven. Kanskje de kan slippe å ha ansvar for hele klassen men bruke tiden til å skape seg en god relasjon til eleven. For der som det er mye atferd så er jo ofte relasjonene bitt litt dårlig mellom lærer og elev.»

En informant fra PPT som hadde reflektert litt over ulik observert praksis sa at det med veiledning i forhold til relasjoner kunne være vanskelig;

«Hvis læreren har anerkjent at han trenger hjelp så er det lettere. Da er man åpen. Ellers så ser jeg jo en ting, men det er jo vanskelig, jeg er kjempeydmyk for lærere som jobber og da må vi liksom dra det ut av dem selv, litt sånn jordmor, litt sånn anerkjennende. For det er jo sårt, de har liksom prøvd alt og så kommer vi og tror vi vet hva de skal gjøre.»

Administrasjon var de eneste som snakket om økonomiske ressurser, hvor mye penger som ble brukt for ulike spesialundervisnings- og atferdstiltak, og hvordan de jobbet for å få mer ut av ressursbruken.

”Forskning viser jo at det vi driver på med, å ta ut elevene noen timer, det har ikke den store virkningen. Det gir ikke den store uttellingen. Vi bruker utrolig med ressurser, men det gir ikke så store resultater.”

### **5.3 «Ja, vi gjør det vi ser fungerer med god samvittighet» - Opplevelsen av egen handlefrihet**

Mine informanter hadde alle posisjoner der de indirekte kunne utgjøre en forandring i forhold til inkludering i hverdagen til elevene. Dette innenfor rådende lover og forskrifter. En refleksjon rundt egen handlefrihet var derfor ønskelig for meg å ta del i, for å høre om de følte at de hadde store begrensninger i forhold til føringene fra nasjonalt nivå. Det var stort sett administrasjonene i de to kommunene som uttalte seg direkte om dette. Svarene fra de to administrative varierte en del men var lik på det punktet at de begge følte at om de ønsket å legge føringer så kunne de det innenfor dagens lovverk;

«Ja, vi føler at vi stort sett klarer og kan gjennomføre det vi blir enig om å satse på. Men som jeg har sagt, for eksempel i forhold til oppryddingsarbeidet med de segregerte tilbudene så prøver vi jo så langt det er mulig å følge loven.»

Informantene sier at selve handlefriheten ikke direkte er en diskusjon på deres nivå, men uttrykker at følelsen av at de er ansvarlige for hvordan hverdagen organiseres. Eller som det ble uttrykt fra det andre rådhuset;

«Ja, vi gjør det vi ser fungerer med god samvittighet.»

Men selv om administrasjon følte stor handlefrihet til å sette i gang ulike tiltak så var det ikke alltid at de følte at de lyktes med ønsket målarbeid, og at praktisk gjennomføring ikke alltid ble som forventet, som uttrykt her;

«Jo, vi får jo stort sett gjennomført det vi ønsker, men noen ganger går det ikke. Som at vi har hatt fokus på at vi ønsker nedgang i enkeltsaker hos PPT, og hvor mye var det at det økte med bare i fjor... 40 % tror jeg. Og da lurer vi jo på hva det er som gjør at det øker slik. Dette drøftes mye nå for tiden på alle fronter.»

Dette var det en informant hos PPT som uttrykte. En fra det kommunale tiltaket hadde også noen refleksjoner om ulikhetene at var merkbar på de ulike skoleenhetene noe som ble uttrykt her;

«Jeg har jobbet på 9 skoler de siste årene og jeg har virkelig latt meg forbause over hvor stor råderett hver enkelt skole har.»



## 6 DRØFTING

For å belyse problemstillingen med bakgrunn i besvarelsene fra mine informanter så tenker jeg å drøfte følgende punkter;

1. Hvordan blir inkluderingsbegrepet forstått av informantene i «mine» kommuner.
2. Informantenes refleksjoner rundt skolens organisering av inkludering i spenningsfeltet mellom lovtekster, praktisk organisering i skolene, ulike påstander rundt organiseringen og min teoretisk valgte tilnærming.
3. Informantenes opplevelse av egen påvirkningskraft på praksisfeltet innenfor lovtekstens føringer.

I de to kommunene som mine informanter kom fra var noen formelle strukturer lik og noen ulik. Likt var det at PPT i begge kommunene hadde omstrukturert arbeidsrutinene de siste årene. Begge kommunene hadde også opprettet ressursteam som skulle hjelpe skolene i forhold til inkludering når problematikk rundt enkeltelever oppstod. Det var likt at begge kommunene hadde fulltidssegregerte plasser, men den ene kommunene hadde betraktelig antall flere plasser enn den andre kommunen. Samme kommune hadde også fulltidssegregerte plasser på mellomtrinnet. Ett skille var også at noen av plassene for elever med sosiale og emosjonelle vasker, som er mitt fokus, var i den ene kommunen plassert inne på ordinærskoler, noe den andre kommunen ikke hadde som permanente løsninger. Dette er de formelle organisatoriske strukturlinjene.

Drøftingen har jeg delt inn i tre hoveddeler ut fra min problemstilling. Dette er en noe kunstig oppdeling da de ulike delene er sammenflettet i hverandre, gjensidig avhengig av hverandre og der endring en plass gir ringvirkninger på de andre felt. Jeg fant det likevel organisatorisk ryddig å holde de tre forskningsspørsmålene adskilt i min fortolkning av informantenes refleksjoner.

### 6.1 Teoretisk tilnærming

Historikken viser et entydig ønske inkludering og tilpasset opplæring for alle. Siste styringsdokument for inkludering, NOU 2015:2, sier ikke at inkludering for alle er ønskelig, men at det *skal* gjennomføres. Det har gjennom årene vært, og er fortsatt, veldig mange varierte gode metoder for å implementere ønsket teori. Det som er nytt i siste styringsdokument er at de skisserer metoden for å lykkes; gjennom refleksjon og

skoleomfattende systemarbeid, der alle ledd i organisasjonen involveres, skal det skapes gode strategier og strukturer som rommer alle elevene.

Styringsretning har gått fra at det var den enkelte elev som skulle integreres i felleskapet til at skolen nå skal romme mangfoldet av alle elever. Det vil si at styringsretningen er endret. En individ- og årsaksorientert forståelse viste til at eleven skulle tilpasse seg, og dette skulle læreren og eleven ta ansvaret for. En systemisk forståelse mener at det er sammenheng mellom mønstre, rammer og strukturer i både skolen og elevens atferd som skaper problemer (Nordahl og Sunnevåg, 2010, s.56). Med en slik teoretisk forståelse må vektingen av organisasjonsarbeidet være på sosialt systemarbeid i sammenheng mellom undervisning og miljø. Denne teoretiske endringen har speilet seg i en del av utviklingsarbeidet i min praksis de siste 10 årene, der flere skoleomfattende tiltak har vært gjennomført. Vi har tidvis jobbet med ulike tema, for eksempel mappevurdering, klasseledelse, lesing i alle fag, sosial kompetanse og vurdering for læring. Gjennom klare mål, tydelig delprosesser og involvering av alle ledd i skolen har vi jobbet for å skape gode strukturer for de tematiske arbeidene vi har vektlagt. Hele skolen har hatt fokus på samme utviklingsområdet. Denne måten å drive utviklingsarbeid samsvarer med sosiokulturell læringsteori.

Tallene for skoleåret 2015/ 16 fra Grunnskolen informasjonssystem (2015/2016) viser til at 65,5 % av spesialundervisningen inneværende skoleår hovedsakelig blir gitt utenfor klasserommet. Årsaken til at det er slik kan være mange. Hovedfokus på min forskning er å drøfte refleksjonene mine informanter har rundt asymmetrien mellom ønsket om inkludering for alle og det som faktisk skjer i skolen i dag, samt deres egen påvirkning på praksisen til skolene. Av hensyn til oppgavens omfang så skal jeg drøfte refleksjonene fra informantene i lys av teoriene jeg har redegjort for, individ- og årsaksorientert læringsteori og sosiokulturell læringsteori. Dette er to teoretiske retninger som kan føre til veldig ulik praksis og som kan være med å gi to av mange forklaringer på hvor asymmetrien er så stor.

## **6.2 Hvordan inkludering blir definert.**

Jeg innledet intervjuene med ulike spørsmål rundt definisjoner av inkludering der formålet var å belyse om informantene hadde sammenfallende eller forskjellige oppfatninger. Alle informantene var klar over mitt fokus på glippen mellom styringsdokumentene og

praksisfeltet, da jeg kort hadde skrevet om det i informasjonsbrevet (vedlegg 2). Under definisjon hadde 4 av 6 informanter gjort seg notater som de støtter seg på. En del av mitt forskerfokus var å se om informantene gjennom resten av intervjuet støttet opp om egen definisjon av inkludering eller om de speilet spriket som råder mellom idealer og realiteter. Den teoretiske forankringen jeg har valgt å bruke er sosiokulturell læringsforståelse samt dagens styringsdokumenter.

Inkluderingsbegrepet ble av alle informantene forstått slik at det var skolen som organisasjon som ene og alene hadde ansvaret for inkludering av alle elever, noe som samsvarer med rådene styringsdokumenter (Kunnskapsdepartementet, 2009, Kunnskapsdepartementet, 2015, Opplæringsloven § 9A-1, 1998, UNESCO, 1994 og Utdanningsdirektoratet, 2006). Dette var et overordnet standpunkt fra alle informantene og viser at samtlige informanter har internert inkluderingsdefinisjon om at skolen skal romme alle med krav om tilpasset opplæring og et godt psykososialt skolemiljø uavhengig av behov.

Selv om informantene støttet seg på noterte stikkord under intervjuet, så opplevde jeg ikke at informantene syntes det var vanskelig å definere hva inkludering innebar, og at de hadde et gjennomgående dypt ønske om at alle skulle føle seg inkludert. Det de syntes var vanskelig, var gjennomføringen i praksis av dette ønsket. Gjennom intervjuene kom det fra alle informantene fram eksempler på at inkluderingen ikke har lyktes. De fortalte alle om ulike problematikk rundt enkeltelever som hadde eskalert. Informantene viste da til svikt i systemet, der elever som tilsynelatende er inkludert i fellesskapet, ikke opplevde aksept og annerkjennelse i hverdagen. Eleven var, i disse tilfeller, den lidende part for feil i systemer der inkludering ikke fungerte i praksis.

Informantene dveler, reflekterer og forteller her om elever som har det tungt innenfor skolens felleskap. De forteller om hvordan enkeltmennesker kan ha det når de føler seg ekskludert. Samtlige informanter mente at om systemet ikke klarte å gjøre noe for disse elevene, slik at de følte seg viktig og anerkjent, så ville det være meget alvorlig.

Informantene referer her til de elevene som i utgangspunktet er i klasserommet, men som ikke føler at de har et trygt psykososialt skolemiljø i hverdagen. Refleksjonene samsvarer dermed NOU 2015:2 som viser til at inkludering krever psykososialt arbeid, og ordner seg

ikke alene gjennom organisering og fysisk plassering (Opplæringsloven § 9A, 1998, Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 146).

I tilfeller der elevene hadde vært utsatt for vonde følelser gjennom langvarig svikt i systemet, fortalte 5 av 6 informanter at de hadde gitt råd til skolene om at det å ta eleven ut av konteksten kunne være løsningen. Dette samsvarer ikke med informantenes definisjoner av inkludering, da arbeidet da sentrer rundt eleven og ikke systemet. Mine informanter speiler da, gjennom sine råd, asymmetrien mellom hva lovverket/ forskningen ønsker og praktisk organisering. Bruddet mellom idealer og realiteter, vokser altså ikke bare fram på grasrotnivået, men praksisnivået kan også få råd om dette som egnet organisering. Informantene mente at om eleven opplevde brudd på Opplæringsloven § 9A (1998) over tid, og at de gjennom dårlig psykososialt miljø forble den lidende part, da kunne segregering være den siste, men egentlig uønskede, løsningen. Rådene om segregering, på det gitte tidspunktet for intervjuet, var ikke i totalt brudd med styringsdokumentene da NOU 2015:2 ikke er vedtatt. Styringsdokumentene på dette tidspunktet åpner for denne løsningen når alt annet er prøvd innenfor systemet (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 15, UNESCO, 1994, s. 12). NOU 2015:2 er på ingen måte inkluderingsmoderat. Mine informanter kan derfor ikke gi råd om å gi undervisning over tid utenfor klasserommet ifølge denne meldingen (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 388). Dette er så grunnleggende verdisynt i meldingen at høringsrundene, som kan forandre en del av utredningen, nok ikke vil rokke ved dette. Alle informantene uttalte at de ønsket inkludering i tråd med Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994). Når jeg fortolker hvordan respondentene mine forstår inkludering så ser jeg, og de sier, at det er asymmetri mellom tanken om at du må jobbe systemisk for å lykkes med inkludering, og informantenes forståelse og refleksjoner rundt det som skjer rundt enkeltelever i skolen.

Begge kommunene har fulltidssegregerte tilbud som ikke er lokalisert på hjemmeskolene, og begge kommunene har fritt skolevalg for elevene. Informantene i de to kommunene skiller helt lag når det kommer til definisjon av inkludering i forhold til de fulltidsegregerte tilbudene. 2 av 3 informanter i den ene kommunen kaller ikke elevene som har 100 % av undervisningen på en alternativ arena for segregerte. De tenker at elevene har, gjennom fritt skolevalg, valgt denne opplæringsarena, søkt på denne skolen og er blitt inkludert der. Årsaken til at informantene mener dette, kan være at i denne kommunen må elevene selv

søke for å få gå på det alternative tilbudet etter at de har vært på omvisning og hatt intervju. Det nyttet ikke hvor mye foreldre, lærere eller andre ønsket at eleven skulle gå på den alternative skolen, om eleven ikke ville det selv. Eleven ble under inntaksrunden spurt om, og gjort klar over, at dette var et valg de selv gjorde. Det ble påpekt under intervjuet at om de ønsker forandring i sin hverdag, så må de selv være med på å bidra til den forandringen på den nye arenaen. I den andre kommunen var det andre enn eleven selv som tok avgjørelsen om skolevalget. Det ble avgjort av foreldre, lærere og PPT etter grundige drøftinger. Denne kommunen hadde også varierte fysiske plasseringer av de fulltidssegregerte tilbudene; i bygg ved siden av hjemmeskolen, inne på hjemmeskolen men med egne rom, noen plasser i helt egne lokaler, samt noen akutt plasser der elevene kunne være i korte perioder før de fikk plass på de alternative arenaene. 2 av 3 informanter i denne kommunen mente at elevene var om mulig enda mer segregert om de ikke fikk undervisningen i tilknytning til hjemmeskolens lokaler. Om eleven er inne i klasserommet, ved siden av i samme eller eget lokale eller fulltidssegregert på annen arena, så vil refleksjonen og læringsprosessen kontinuerlig være en del av hverdagen der personen, konteksten og alle involverte er gjensidig avhengig av hverandre, ifølge Dewey (i Postholm, 2012, s. 9).

Til tross for at full inkludering er uttrykt målsetning for alle informantene, så uttrykkes det konflikter rundt disse verdiene. De har alle sett langvarig svikt i systemet som fører til at elevene ekskluderes fra fellesskapet, selv om de fysisk sett er «integrert» i en hjemmeskole. Eksempler på en verdikonflikt kan, ifølge Dalin (1994, s. 163), være forholdet mellom praksis og uttalte verdier, eller mellom mål og presenterte verdier. Fem av seks informanter uttrykker at om systemet ikke klarer å ivareta eleven og få til en ønsket utvikling, så ønsker til slutt alle; foreldre, klassen og lærere at eleven må ut av konteksten som de ser er med på å forsterke problemene. Dette av hensyn til eleven. Den kommunen der elevene selv må søke på det alternative tilbudet viser også at noen ganger er problemene så store at elevene selv foretrekker å ta belastningen det er å forlate det som er kjent. Fem av seks informanter viser da forståelse for at løsningen i disse tilfellene blir segregering hvis ikke hjemmeskolen klarer å sikre elevens rett til sosial tilhørighet og motvirket utenforskap (Opplæringsloven § 9A-1, 1998, Kunnskapsdepartementet, 2015, UNESCO, 1994).

Informantene uttrykte en pragmatisk holdning til begrepet inkludering. Ingen mente at det var en diskusjon rundt dette begrepet i deres fagmiljø. Flere kunne henvise til at inkludering hadde vært debattert, men med en praktisk innfallsvinkel der problemer ble diskutert og justert for å finne en egnet løsning. En fra administrasjon fortalte om en skole som la om timeplanen 31 ganger i løpet av høsten for å tilpasse seg et problem med en enkeltelev. Dette viser en skole som vet målet, viser endringsvilje og jobber systematisk for å komme dit med mange praktiske diskusjoner for å få til tilpasset undervisning (Fullan, 2014, s.6). Men for å få vekst i praksisfeltet, så må diskusjonene ikke bare dreie seg om rutiner og hverdagsproblematikk. Som NOU 2015:2 poengterer, så er ikke spørsmålet om inkludering primært et spørsmål om organisering, men om en kompleks følelse av tilhørighet som krever en sterk faglig/ teoretisk forankret kultur for inkludering på den enkelte skole (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 74).

### **6.3 Skolenes arbeid med inkludering**

Mine informanter befant seg i ulike etater i skoleorganisasjonen, som alle skal, ifølge siste styringsmelding, delta i systemarbeidet rundt inkludering. NOU 2015:2 vil i sin omstrukturering i økt grad ansvarliggjøre både skoleadministrasjon og PPT, altså er det tenkt at 4 av mine 6 informanter skal være sentral i forhold til hvordan lovverk og verdier skal implementeres i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 247). Dette gjennom strukturelle og organisatoriske føringer for skolene.

Alle informantene reflekterte på ulike måter til at hver skole var unik og ulik. De framhevet systemarbeid rundt ledelseskompetanse, ledelsesstrategier og organisasjonskultur som viktige faktorer for inkludering i skolen. For å bygge opp en sterk faglig/ teoretisk forankret skolekultur for inkludering krever det hovedsakelig systemarbeid på flere tre områder ifølge teorien jeg referer til; 1) Kollektiv kulturbygging- å bygge opp forebyggende systemer innad på de enkelte skolene, 2) Ressurser- økonomi, tid og enkeltsaker går på bekostning av systemarbeid og kulturendring, 3) Arbeidet med systemendring på tvers av skoleorganisasjonene for mest effektiv bruk av ressursene.

#### **6.3.1 Kollektiv kulturbygging- bygge opp systemer innad på de enkelte skolene**

Med gode rutiner kunne man forhindre at problemer eskalerte, da rutinene er med på å skape forutsigbarhet og trygghet for den enkelte lærer. Eksempelvis sier en informant fra det

kommunale tiltaket at de har flest inkluderingsaker på de skolene hun syntes fungerer best. Hun mente dette var et paradoks, da de som ikke hadde gode strategier for å få løst problemene også trengte hjelpen, men de meldte ikke behov. Årsaken til dette kan være at læreren ikke har trygghet og sikkerhet nok til selv aktivt å styre og be om hjelp til forandring i egnet retning, men det kan også være at det ikke er kultur for å be om hjelp innad på skolen. (Peavy, 2010, s. 19). PPT i samme kommune støttet resonnementet, idet hun snakket om at vi-skoler klarer inkluderingen bedre enn de mer individuelt orienterte. Informanten sa ikke hva hun la i begrepet vi-skole. Det kan bety at de har kollektive regler og ideologi, eller det kan bety at «dette er vår elev, vi skal klare alle våre elever og tilrettelegge deretter». Dette krever fleksibilitet innenfor systemet til å håndtere det som oppstår. Denne informanten refererte til vi-skoler ut fra at de var skoler som tok utfordringene som oppstod rundt enkeltelever. Hun fortalte om lærerne som viste endringsvilje, gjerne innenfor tilpasset opplæring, mens informanten mente at andre mer individuelt orienterte skoler ropte etter ressurser og dermed fikk flere enkeltelever oppmeldt til PPT. Dette kan vise at trivsels- og trygghetstiltak har lyktes best ved skoler med sterk kollektiv kultur. Gjennom støttende klima med synlige verdsett skapes felles kultur, ifølge Senge (i Roald, 2010, s. 54). Bang (2013) definerer skolekultur som verdier (forfektede- og bruksverdier) som er bak handlingene til alle involverte inne i skolen (i Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 116). Ut fra resonnementet til mine informanter kan det være naturlig å tenke at de kollektivt orienterte skolene hadde utviklet hensiktsmessige samarbeidsstrukturer som kan være med å skape en bærekraftig implementeringsstrategi (Kunnskapsdepartementet, 2015, s.365). Forskningen jeg refererer til sier også at det er større forekomst av ekskludering i skoler med svak profesjonell kultur. Alle mine informanter snakket om skolekultur som viktig, og da viktig i forhold til at de syntes samarbeidet ble mer læreravhengig ved de skolene som de syntes hadde dårligere kultur. Svak profesjonell kultur kjennetegnes blant annet av at verdier, normer, holdninger og praksis ikke drar i samme retning (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 358, Fullan, 2014, s.6). Der det ikke er utviklet systemer for å ivareta refleksjon så privatiseres problemene, noe som støtter min informants refleksjoner rundt at samarbeidet da blir læreravhengig. Det blir da det den enkelte klasse, lærer, elev og foreldre som må finne mål, retning og tiltak. Dårlig utviklede systemer for ivaretagelse kan gjøre at enkelthendelser får styre hva som skjer, uten at det er klare mål for arbeidet. De skolene som har en profesjonell kultur er de som lykkes best med implementering av endring, noe

som krever en dynamisk og tilretteleggende ledelse (Ertesvåg og Roland, 2011, s 150). Med profesjonell kultur blir ikke tilretteleggelsen for inkludering et privat ansvar for den enkelte lærer, og resultatet på skolenivå forblir da ikke avhengig av enkeltlærerens personlige verdier og ansvarsfølelse.

Informantene reflekterte rundt skolekultur som noe de observerte og noe de forholdt seg til i møte med skolene. Skolekulturen var ikke noe de gav uttrykk for at de følte at de kunne påvirke i nevneverdig grad. De beskrev en hverdag fylt med mange arbeidsoppgaver, egne dilemma og mangel på ressurser til deres ønske om mer strategiarbeid.

Generelt var informantene selvkritisk til eget strategiarbeid, da ingen følte at de jobbet systemisk nok i forhold til hva de mente var god ressursbruk. Forebyggende arbeid, skolering og systemarbeid ble framhevet som viktig og ønskelig av alle. Spesielt informantene fra PPT og de kommunale tiltakene fortalte om forebyggende arbeid som de fant meningsbærende. Eksemplene var skolering av andre fagpersoner rundt viktige enkelttema, forebyggende grupper både med elever og lærere og arbeid med skoleomfattende tiltak rund sosial kompetanse. De framhevet alle at strategiarbeid var det de ønsket å arbeide med, men at realiteten var at hverdagen var preget av enkeltsaker, enkeltelever og at de kom inn i sakene etter at problemene var oppstått. Mangel på kompetanse, mangel på tid, mangel på ressurser eller at ressursene ikke er effektivt utnyttet, er strategikonflikter ifølge Dalin (1994, s. 168). Hovedårsaken til manglende forebyggende systemarbeid var, ifølge informantene, ressursknapphet.

Administrasjon i de to kommunene var de eneste som snakket om ressurser i form av økonomi. En fra administrasjon fortalte om omfordelingen av K06 ressursene (10 millioner) som ble brukt forebyggende ved å trygge og lage gode systemer rundt elever på småtrinnet. Dette arbeidet var initiert fra administrasjonen. Det var noen år siden dette arbeidet var gjort, slik at de elevene som var fokuselever for dette tiltaket var nå ungdomsskoleelever. Dessverre var det ikke noen tegn til reduksjon av enkeltvedtak blant disse elevene, til tross for omfattende arbeid med tidlig innsats. Administrasjonene fortalte også om hvor stor del av budsjettet som ble brukt til spesialundervisning. De fortalte at skolene valgte å omdisponere midler fra forebyggende arbeid i hele klasser til spesialundervisning. Dette var



ikke noe de uttrykte at de syntes var et lurt grep i forhold til inkludering, da fokuset på den måten ble på enkeltelever og ikke på klassene som helhet.

PPT og de kommunale tiltakene snakker om ressursmangel i form av tidsknapphet. De følte knapt at de klarte å ivareta sine lovpålagte oppgaver. PPT fortalte om tidsfrister rundt bunker med enkeltsaker som skulle ha sakkyndig vurdering. Et kommunalt tiltak fortalte om arbeid med enkeltsaker som tok hele deres tid. De hadde begge fokus på å bygge opp gode strategier rundt enkeltelever med alle de involverte rundt personene. De håpet at en bieffekt av dette arbeidet kunne være at det gagnet hele skolen da flere fra skolen deltok i refleksjonsarbeidet og at det slik kunne virke forebyggende. Arbeidspresset og ønsket om forebyggende arbeid hadde framtvunget omorganisering av oppmeldingssystemet av enkeltelever til PPT. De manglet dermed tid til det ønskede arbeidet med å bygge opp ønskede forebyggende systemer. De involverte fant arbeidet forebyggende da de på denne måten lettet arbeidsbelastning med enkeltelever. PPT hadde tatt ledergrep og utfordret mål, normer og verdier for å få implementert modeller som de tenkte vil være fruktbare ut fra flere behov, noe som samsvarer med vilje og motivasjon til endring (Roald, 2010, s. 53, Postholm, 2012, s. 12). Dette arbeidet hadde de klart, selv om de følte at de tidsmessig var i en veldig presset situasjon. Gjennom omstrukturering av organisasjonen formidlet de forventninger om endring av roller, funksjoner, prosedyrer og andre strukturer, slik at disse kunne samsvare med ledernes målsetninger. De mente at de dermed hadde skapt en arena for samarbeid og ansvarliggjort skolene. De framstod som sterke, tydelige og visjonære når de snakket om denne delen av sitt arbeid. NOU 2015:2 viser styringsretningen til enda mer systemarbeid for PPT i framtiden, noe som sammenfaller med dette arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 293). Arbeidet fungerte som en støttemur for å bygge opp strategier for inkludering på de enkelte skolene, og vil derfor kunne være et eksempel på hvordan informantene mine indirekte påvirker inkluderingsarbeidet til den enkelte skole.

Strategiarbeidet hadde i begge tilfeller vokst opp innenfra, fra de som jobbet på PPT og skolene. De utfordret verdier og tradisjoner da de følte behov for omorganiseringen. De hadde selv lagt føringene for hvordan de ønsket framdriften, bragt mentale modeller til overflaten, testet dem ut for så å forsterke, reparere og eller bygge nye om det trengtes. Altså bar utviklingsarbeidet preg av konstruktivistisk tenkning og lydhørhet for konteksten, med mål om vekst og forandring innenfor nærmeste utviklingssone (Peavy, 2010, s. 19).

Omorganiseringen og systemarbeidet i forhold til PPT i begge kommuner sammenfaller med teorier om sosiokulturell forståelse. Informantene fortalte om en utvikling av PPT i retning av tidlig involvering, tydelige mål og system for utveksling av tanker for å skape felles visjoner. Ulike forventninger var blitt formidlet slik at de sammen hadde opparbeidet klar kurs for veien fram mot målene (Roald, 2010, s. 52). Omorganiseringen av PPT ble nevnt som positiv av en fra administrasjon og en fra et kommunalt tiltak, da de også følte at de hadde hatt nytte av systemdebattene. PPT fortalte om gode dialoger med rektorer og skoler i forhold til omleggingen, noe som kan tyde på god involvering i prosessen. Instruksjer, prosedyrer og skriftlige regler for hver aktør sine roller var utarbeidet, og framdriftsplan for arbeidet var laget. Det omfattende arbeidet som var gjort for å skape møtearenaer på tvers av etater i et samarbeid bygd på refleksjoner alle involverte.

Gjennom møtene fikk de styrket fagteamene på skolene til å takle ulike utfordringer da de ikke diskuterte enkeltsaker, men strategier. Refleksjonene og førkunnskap til de involverte skapte gode forebyggende systemer for skolene. Dette arbeidet ser ut til å være ganske vellykket med de formelle krav i orden, gode tidsfrister og faglig trykk på arbeidet. Det at det ikke hadde gitt seg utslag i enkeltsaker på skolenivå kom ikke mine informanter med en forklaring på, men de følte eierskap til arbeidet. Informantene framhevet arbeidet som viktig i forhold til tidlig innsats.

### **6.3.2 Tidlig innsats - gjennom tilpasset opplæring, forebyggende systemarbeid og at ikke små problemer utvikler seg.**

Forebygging og tidlig innsats snakket alle informantene om som viktig i forhold til inkludering. Det var litt ulikt hva de la i begrepet tidlig innsats. Administrasjon snakket om tidlig innsats i form av oppbygging og trygging av de yngre elevene da han fortalte om omdisponeringen av de økonomiske midlene skolen hadde fått tildelt til K06 reformen. Dette var for å forebygge problemer senere. Flere snakket om tidlig innsats i form av at de kom raskt nok i gang med arbeidet innad på skolen rundt enkeltsaker slik at de ikke fikk utvikle seg til store alvorlige problemer. Oppbygging av gode strategier, det være seg innad på skolene eller i forhold til grupper, klasser eller enkeltelever snakket alle om som tidlig innsats.

PPT mente at systemarbeidet som er beskrevet ovenfor var med på å styrke kompetansen på de enkelte skolene, et viktig strategiarbeid som var i tråd med deres definisjon på tidlig innsats. De kom tidlig inn i det som kunne bli problematiske enkeltsaker og fikk på den måten bygd opp bedre forebyggende rutiner. Arbeidet samsvarer også med forslaget i NOU 2015:2 der de skisserer ønsket om en omstrukturering der PPT bare skal jobbe mer med forebyggende strategier for psykososialt arbeid, og i ikke med enkeltsaker (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 296). Møtene hjelper skolene til å lage rutiner for å møte ulike elevutfordringer. Alle informantene kunne fortelle om situasjoner de hadde opplevd som hadde fått utvikle seg til så negativ utagering inne i skolen at enkeltelever måtte skjermes for medelever. Andre historier var at de ansatte følte at eleven var en HMS trussel. Eksemplene viser at utviklingen hadde gjort det uutholdelig for alle involverte. Ut fra sosiokulturell teori er årsaken til at det blir slik, en svikt i systemet. Om resultatet av disse historiene er at eleven segregeres, har man lokalisert problemene til eleven, ikke strukturen, og heller ikke til uttalte verdier om at det er skolen og systemet som har ansvaret og definisjonsmakten. Ifølge systemteori forutsetter forandring at en arbeider med struktur og mønstre hos alle involverte parter. Det er først når vi analyserer mønstre og sammenhenger mellom individ og system, og mellom ulike delsystemer, at vi får en god forståelse av hva som foregår (Nordahl, 2010). På denne måten kan systemarbeidet som er skissert ovenfor mellom PPT og skolene bygge opp, belyse og klargjøre de ulike skolene sine systemer. Klargjøringen kan være med å skape kollektiv kultur og mønstre som enkeltlæreren kan navigere innenfor ved behov, men også styrke enkeltlæreren i arbeidet med psykososial tilpasset opplæring.

Styringsdokumentene mener at tilpasset opplæring er en forutsetning for å lykkes med inkludering, og NOU 2015:2 sier at dette skal løses ved at den faglige og sosiale læringen skal være sammenflettet hele tiden for aktivt å motvirke ekskluderende forhold (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 154). Det kan man oppnå hvis lager gode systemer for forebygging og gode handlingsmønstre, og på den måten bygger bro mellom uttalt teori og bruksteori (Roald, 2010. s. 53). NOU 2015:2 foreslår en endring i Opplæringsloven § 9A (1998) for å øke vektningen av psykososialt læringsmiljø ved å få inn i lovteksten at hver elev skal bli hørt ved opplevelsen av krenkelse (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 379). Elevundersøkelsen, som er måleenheten for det psykososiale skolemiljøet, har kanskje ikke

fått samme oppmerksomhet innenfor de veldig mange områdene av tilpasset opplæring som skolen kan velge å ta tak i sin hektiske hverdag. Tilpasset opplæring har tradisjonelt vært faglig differensiert. Dette er muligens fordi nasjonale prøver, PIZA-undersøkelsen, karakterutskrifter og liknende er parameter for måloppnåelse for skolen. Disse blir derfor naturlig vektlagt, også når en snakker om differensiering og tilpasset opplæring. Å gi elever ulik sosial tilpasset opplæring gjennom gode strukturer for å ivareta og framheve mangfold og forskjeller blir et virkemiddel for å møte de realistiske utfordringene i hverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 72). Legger man denne forskningen til grunn kan systemarbeidet ovenfor være i tråd med tidlig innsats da det kan forebygge problemer.

Rundt enkeltelever der det var oppstått problemer hadde begge kommunene opprettet ressursteam som skulle hjelpe skolene. Dette var initiert fra administrasjonene i kommunene. Teamene jobbet ikke primært forebyggende. Arbeidsmetoden til teamene var veldig forskjellig da det ene teamet var lokalisert og jobbet ute på skolene, direkte med elevene og alle involverte. Det andre teamet samordner et møte for i alle omgivelsene rundt elever der det har oppstått problemer. Begge arbeidsmetodene samsvarer med sosiokulturelle teoretiske prinsipper; de møter praksisfeltet, belyser situasjonen og har refleksjoner sammen med de ansvarlige for å finne tilpassede løsninger for den enkelte. Begge teamene samler alle nivåer og personer rundt eleven, der ledelsen ved skolen også deltar sammen med foreldrene, lærer og assistenter, slik at hierarkiske linjer oppheves (Dalin, 1994, s. 161). De to tiltakene skiller lag ved at det ene tiltaket jobber videre direkte med eleven(e), mens det andre tiltaket forholder seg til alle de voksne involverte (foreldre, lærere, ledelsen på skolen, assistenter) og møter ikke eleven. Begge teamene lager tiltak som styrker og samkjører alle rundt eleven med tydelige prosess-steg, høy grad av felles refleksjon og felles forståelse av målene, slik at nye sammenhenger kan konstrueres (Peavy, 2010, s. 19, Roald, 2010, s. 259). Arbeidsmetodene til teamene belyser, analyserer og reflekterer rundt hvert enkelt tilfelle, noe som viser stor grad av involvering gjør hvert enkelt elev unik (Roald, 2010, s.55).

Alle informantene framhevet relasjonskompetanse i alle ledd som helt avgjørende for å lykkes med inkludering. Relasjon mellom enkeltmennesker ble betraktet som viktigst, og da spesielt mellom lærer og elev. Tydelig ledelse blir framhevet som et nøkkelord for god relasjon hos både hos forskningen jeg referer til og mine informanter. Som informant fra

et kommunalt tiltak uttrykte, så tror hun ikke det er tilfeldig at så mange gode lærere er samlet på noen skoler. Dette samsvarer med at enkeltpersoner blir gode av god skolestruktur og kollektive mål (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 116).

### **6.3.3 Relasjonsbygging- et sårbart, vanskelig og viktig tema**

Det er spesielt relasjon mellom den faste læreren og elevene som er avgjørende, mener flere informanter. Læreren møter elevene hver dag og må derfor være kompetent til å skape gode relasjoner i klasserommets komplekse fenomen av mange faktorer (Nordahl og Sunnevåg, 2008, s.17).

En fra administrasjon som tidligere hadde vært rektor mente at det var veldig sprik i relasjonskvalifikasjonene til de ulike lærerne. Han husket at relasjonskompetansen til enkeltlæreren var avgjørende når de la timeplanene. Relasjonskompetanse framhevet han som var nøkkelkompetansen for ikke å skape mye atferd i klassene som igjen ofte førte til en enda dårligere relasjon. Dette samsvarer med at atferds- og læringsproblemer henger nøye sammen med situasjonen der de oppstår (Nordahl og Sunnevåg, 2008, 17). Som rektor plasserte han lærere som tok definisjonsmakten og var gode eksempler for sosial samhandling der han så det kunne bli problemer, et forebyggende ledergrep som kunne få betydning for identitetsutviklingen og livskvaliteten til enkeltelever (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 17 og s. 55). En informant fra PPT støtter dette og sier at klasseledelse er viktig for at ikke støy får utvikle seg og eksemplifiserer med at der enkelte elever kanskje har reelle problemer, åpner det seg for at flere hiver seg på om klassen ikke ledes riktig. Forebygging, slik at små problemer ikke blir til store konflikter, krever at læreren forholder seg til den enkelte elev, ser ringvirkningene elevs atferd har på gruppen og skaper trivsel, tilhørighet og trygghet for alle involverte. NOU 2015:2 skriver at personlig egnethet handler om å kunne være visjonær og realistisk på samme tid i de ulike situasjonene som oppstår, for å vise samsvar mellom bruks- og forfektete verdier (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 116, Roald, 2010, s. 53).

Informantene framhevet at relasjoner er vanskelig å jobbe med, og ordla seg tidvis som om relasjonskompetansen var en gitt egenskap som ikke var foranderlig, at noen var flinke, altså egnet, og andre ikke så flinke. En informant fra PPT uttrykte det slik at om læreren erkjente at de trengte hjelp så ble det enklere. Men samme informant sa også at det er lettere å

samles om at det er eleven som trenger hjelp med relasjonene og ikke læreren, til tross for at relasjon er et samspill mellom alle de berørte og situasjonen. Her kunne man si at informanten henviser til en individ- og årsaksorientert forståelse av at problemene eies av eleven, og ikke til systemteori der strukturer og mønstre i systemet må arbeides med (Nordahl og Sunnevåg, 2008, s.17). Men i dette tilfellet henviser egentlig informanten til at de noen ganger har lokalisert problemer hos læreren/ systemet. Om lærerne så ikke er mottakelig for endring er det vanskelig å veilede om klasseledelse og relasjoner. Dette samsvarer med Senge som sier at en del av hovedutfordringen er evnen og se seg selv som en del av utfordringene (i Roald, 2010, s. 54). Her har veileder derfor heller valgt det hun uttrykker som en lettere, men feil, løsning ved ikke å ta tak i dette såre området siden som kan bli ansett som en egenskap eller et personlighetstrekk. Denne informanten var den eneste som berørte kjernen i hvor vanskelig og sårbart relasjonskompetanse er å jobbe med; *"Vi må liksom dra det litt ut av dem, litt sånn jordmor, litt sånn anerkjennende"* sier hun fra PPT. Ingen av informantene forteller om direkte relasjonskompetansearbeid der hovedretning og sammenheng blir viktigere enn detaljene, eksempelvis der dialoger øves på i avtalte sekvenser mellom den lærende og omgivelsene for å skape vekst gjennom handling, refleksjon og dialog (Roald, 2010, s. 53, Postholm, 2012, s. 9). Som informanten fra PPT sier, så er det sårt, for lærerne. De har liksom prøvd alt og så kommer PPT og tror de vet hva lærerne skal gjøre til tross for at de ikke har full oversikt over situasjonen.

Selv om alle informantene snakker om relasjonskompetansen som en gitt egenskap så snakker de også om at relasjoner er situasjonsavhengig. De reflekterer rundt at det tar tid å skape gode relasjoner og at der det er problemer så krever det et grunnarbeid for å bygge opp en solid plattform da problematferd er kontekstuellet betinget (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 55). En fra administrasjon kom med et konkret forslag om relasjonsarbeid. Han foreslo at læreren i en hektisk hverdag med mange elever i klasserommet periodevis skulle slippe å ha ansvaret for hele klassen, men bruke tiden til å bygge opp en god relasjon til enkeltelever. Samme personen sier også at han lar seg forundre over gløden til de som jobber ved de alternative skoletilbudene, og mener at om denne gløden kunne vært overført til klasserommet så kunne mye vært forebygd. De alternative skolene kjennetegnes av få personer i nære relasjoner. Han mener derfor at tid til enkeltelever kunne være ett skritt i riktig retning bryte negative sirkler.

## 6.4 Refleksjoner rundt egen påvirkning på praksisen i forhold til inkludering

Skolen har mange samarbeidspartnere som alle direkte eller indirekte påvirker hverdagen til elevene, både formelt og uformelt, forpliktende og uforpliktende, fra lover til foreldre. Alle er i et veldig komplekst gjensidig avhengighetsforhold til hverandre (Dalin, 1994, s. 167). Fokusspørsmålene i min studie var om informantene følte lokal handlefrihet i forhold til styringsdokumenter som omfatter elevens rettighet til inkludering. Jeg ønsket også å høre om de følte at de klarte å påvirke praksisen til skolene i forhold til inkludering.

Alle informantene fortalte om hvordan systemet hang sammen, om deres plass i systemet og strategiene de arbeidet etter innenfor sitt ansvarsområde. Alle skolens dimensjoner samhandler til tross for ulike virkeområder. I skoles komplekse organisasjon befinner informantene mine seg i tre ulike etater der hver etat påvirker hverdagen til de andre i større eller mindre grad (Dalin, 1994, s. 161, Roald, 2010, s. 43). Samhandling og åpenhet kontra isolasjon er mulige konflikter i forhold til omgivelser (Dalin, 1994, s. 162). I de tilfeller informantene ikke hadde fått til ønsket utvikling gav de uttrykk for at de var kritisk til prioriteringer i andre ledd i organisasjonen, men alle snakket om hverandre med stor respekt, og omtalte også administrasjon og lærerne ved skolene med beundring. Skoleutvikling og organisasjonsutvikling på tvers av enhetene var også økende og de gav eksempler på at faste møtetidspunkt på tvers av etatene. Disse møtene ble brukt vekselvis rundt utviklingsemner, erfaringsutveksling og eller de hadde refleksjonsmøter rundt ønsket målutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 323, Roald, 2010, s viii). Alle aktørene framhevet disse møtepunktene som verdifull og noe de ønsket mer av, dette framhevet spesielt Informantene fra PPT og de kommunale tiltakene. PPT sin omorganisering som jeg har drøftet tidligere er et eksempel på systemarbeid som på sikt kan påvirke inkluderingsarbeidet til den enkelte skole.

Ingen informanter gav eksempler på noen generell strategi de mente kunne ha avgjørende betydning for å få til god endring om problemer som oppstod, men fortalte om elevers negative utvikling som egne enkeltstående hendelser i ulike kontekster. Hvert enkelt tilfelle krevde klargjøring gjennom refleksjon, der praksis ble utviklet, endret og justert etter situasjonen (Postholm og Rokkones, 2012, s. 23).

Informantene ga alle uttrykk for, i forhold til inkluderingsspørsmålet, at de hadde stor lokal handlefrihet i hverdagen. Dette både i forhold til de føringer de gav råd om i forhold til organiseringsmodeller i skolene, og i forhold til tiltak rundt enkeltelever. Det var bare de to fra administrasjon som direkte uttalte seg om handlefriheten, men indirekte så fortalte hver informant om hvordan de styrte hverdagen. De fortalte om praktiske begrunnelser for organisatoriske valg gjort rundt enkeltelever (Dalin, 1994, s. 162), der de eksempelvis fortalte alle om opprettelse og nedleggelse av ulike undervisningstiltak inne og utenfor den enkelte skole. En informant fra det kommunale tiltaket hadde jobbet på 9 ulike skoler og fortalte om store lokale forskjeller. Hun hadde latt seg forundre over at den enkelte skole hadde så stor råderett i organiseringen av elevenes tilbud. Dette til tross for likt lovverk. Dette kan imidlertid forklares med at det sendes ut to, litt motstridende styringssignaler: På den ene side pålegger lover og forskrifter skolene å inkludere alle i en felles skole, men samtidig sies det at den enkelte skole utvikles best hvis utviklingen er skapt innenfra i en kontinuerlig prosess, med høy grad av refleksjon rundt målene. Da kan det som er best for de ulike skolene vokse fram gjennom aktørenes påvirkning av hverandre, og tilpasses det indre liv i enheten (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 360, Roald, 2010, s. ix). En slik utviklingsprosess vil nødvendigvis gi store lokale variasjoner innenfor rådende lover og forskrifter. Selv om informantene jobbet med utgangspunkt i en moderat inkluderingsposisjon, så kom ansvarsfølelsen og ønsket om inkludering for den enkelte elev fram hos alle informantene. Samtidig som det var tydelig at de følte på dette ansvaret, så mente alle informantene at det var andre ledd i skoleorganisasjon som måtte bære en større del av ansvaret, eksempelvis den enkelte lærer i sitt daglige møte med elevene, eller administrasjonen ved skolene. Ingen av informantene snakket eksplisitt om at de kunne påvirke inkluderingen på den enkelte skole, men flere fortalte om systemarbeid der de indirekte påvirket inkluderingsarbeidet i skolene.

Informantene var litt uenig om hvor stor grad av endringsvilje og endringsevne de mente at de ulike på grasrotnivået hadde. De mente at noen skoler hadde fastlåst organisering og informantene funderte en del rundt hvor gode leder- og relasjonsegenskaper de mente en del lærere hadde. Eksempelvis kom dette fram da administrasjonen i den ene kommunen fortalte om behovene rektorene og skolene meldte i forhold til segregerte plasser. Det framkom en tydelig frustrasjon ved at det ikke var samsvar mellom grasrota og



administrasjonen i forhold til ønsket utvikling. Informanten fra administrasjon i denne kommunen uttrykte at de oppriktig ønsket å følge loven, slik at alle elevene skulle inkluderes i hjemmeskolen. For å få til dette jobbet administrasjonen målrettet med å redusere antallet fulltidssegregerte elevplasser i kommunen, dette på tvers av uttrykt behov fra skolene. Han mente nedleggelse ville vise at skoleeiere tok ansvar gjennom håndhevelse av regelverket. Informanten uttrykker da frustrasjon over at lærere/rektorer på førstelinjenivået ikke var lydhør overfor ønskede innskjerping, men fortsatt anbefalte segregering i enkelte tilfeller. Han uttrykte videre at de hadde bestemt at antallet plasser skulle ned, og at de på den måten ville tvinge fram lydighet. På mitt oppfølgingsspørsmål til dette, om administrasjon da la til rette for oppbygging av kompetanse, kursing eller styrking på andre felt rundt problematikken, så var ikke det diskutert eller tatt beslutninger om, ifølge informanten. Ifølge sosiokulturell læringsteori vil skolebaserte tiltak lykkes best om de ikke oppfattes å komme ovenfra (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 360). For å skape veldrevne systemer bør lærerne motiveres til handling gjennom reell innflytelse og ideskaping gjennom hele prosessen (Postholm, 2012, s. 9). For å lykkes bør nedleggelsen av segregerte tilbud følges opp av god struktur for effektiv oppgaveløsning der deltakerne føler at de står overfor frie valg til reelle endringer, samtidig som de forplikter seg til kollektive vedtekter (Fullan, 2014, s.9). Her er et eksempel på omlegging av omgivelser og struktur som vil kreve en meningsskapende prosess gjennom tydelige steg for å lykkes (Halvorsen, 2012, s.87). Administrasjonsinformanten følte at nedleggelsen hadde vært i fokus lenge, men at det ikke var noe som tydet på at elevtallet gikk ned likevel. Dette samsvarer med Irgens (2012, s. 217) som påpeker at læring ikke kan styres, men at en god organisasjonsutvikling kan fasiliteres gjennom en samarbeidende og tilretteleggende ledelse med en kontinuerlig framdriftsplan. I den andre kommunen var det ytret ønske om et segregert tilbud på mellomtrinnet, noe denne kommunen ikke hadde. For å imøtekomme dette ønsket hadde administrasjon i kommunen dratt på studietur, besøkt segregerte tiltak og fått forelesning fra forskere på området. Resultatet av skoleringen var enighet om at segregering ikke var veien å gå. I begge eksemplene ovenfor er ikke grasrotnivået (rektorer/ lærere) tatt med på organisasjonsutviklingen. Eksemplene viser at det er administrasjonen som tilrettelegger for skoleutviklingen, og de argumenterer i begge tilfeller i henhold til det integrerte mennesket i den generelle delen av læreverket (K06) og i samsvarer med alle styringsdokumenter for skolen. Argumentene er i begge tilfeller også i forhold til å minske avstand mellom formelle

og uformelle verdier for inkludering og dokumentert forskning som viser at segregerte tilbud ikke er særlig vellykket og samsvarer ikke med intensjonene (Nordahl og Sønnebo, 2008, s. 56). For å imøtekomme skolene i deres behov for hjelp rundt enkeltelever hadde begge skolene opprettet kommunale ressursteam som skulle bistå grasrotnivået i de vanskelige situasjonene.

Informantene var klar over asymmetrien mellom teori og praksis i forhold til inkludering, men det var ikke noe som de direkte følte som et trykk i arbeidshverdagen sin. De hadde en pragmatisk holdning til inkludering og prøvde etter beste evne å løse ønsker og problemer i hverdagen både etatene imellom, i skolen som helhet, og ved den enkelte skole.

En informant fra det kommunale tiltaket reflekterte rundt at det å ta elever ut av grupper kunne være gunstig på kort sikt, men påpekte at tilbakeføring er vanskelig hvis eleven først er segregert. Dette samsvarer med det konstruktivistiske paradigmes læringssyn for inkludering der tanken er at du må eie problemet, og at løsninger blir skapt gjennom stimulering og meningsskapende konstruksjon av menneskene i sin kontekst (Peavy, 2010, s. 22, Roald, 2010, s. 30). Godt fundamenterte tiltak prøves ut, evalueres, før en foretar små justeringer som igjen prøves ut. En kjenner hvor skoen trykker, for så å prøve ut ny struktur fram til du til slutt lykkes. Dette arbeidet tar tid og krever fleksibilitet. Om eleven ikke er ved skolen lengre blir det umulig å gi og justere individuelle ordninger der ny praksis og struktur skapes i nær sammenheng med problemene, noe som nødvendigvis må være situasjonsavhengig (Irgens, 2012, s. 217, Peavy, 2010, s.22, Postholm, 2012, s.23 Postholm og Rokkones, 2012, s. 23 og Roald, 2010, s. ix).

Som jeg har drøftet tidligere så skiller argumentasjon til informantene lag når de kretser rundt at de har fulltidssegregerte tilbud. Det er spesielt administrasjonene i de to kommunene som uttaler seg direkte om dette, men også PPT i begge kommunene. I den ene kommunen ønsker de å redusere de segregerte tilbudene så mye som mulig. I den andre kommunen uttaler informanten fra administrasjonen at de segregerer med god samvittighet. Han viser til at segregeringen fungerer. Han sier at de på den måten setter eleven i fokus, noe som gir fornøyde elever/ foreldre. Informanten uttrykker at han tror at det blir en lovendring på sikt. Han poengterer at reelle problemer på førstelinjenivået ikke har latt seg løse i sin kontekst, til tross for at ulike tiltak er prøvd ut. Han viser da til at det er

førstelinjenivået som har best kjennskap til alle delene av problemene, og at deres vurdering har ført fram til at segregering er beste løsning til tross for kjent forskning, lovtekst og anbefalinger. Denne informanten er den eneste som viser anerkjennelse av valget om å segregere enkeltelever. Han peker på den begrensede effekten av langvarig styring på området, og stiller dermed spørsmålstegn ved om det er riktig og mulig at alle skal inkluderes eller om det er til det beste for et lite antall å være utenfor det store fellesskapet i mindre grupper.

## 7 Oppsummerende betraktninger

Forskningsspørsmålet i min studie var:

Hvordan forstås inkluderingsbegrepet av aktører på kommunalt nivå som har innflytelse på praksisen til de enkelte skolene? Hvilke refleksjoner gjør aktørene seg rundt skolens arbeid med inkludering og hvilken innvirkning opplever de at de har på skolens praksis rundt elever med spesielle behov?

Det var refleksjonene rundt asymmetrien mellom rådende styringsdokumenter/ teori for inkludering i skolen sett i sammenheng med hverdagspraksisen som dannet grunnlaget for min analyse av empirien. Historiedelen av forskningen min viser at ønske om inkludering for alle elever i skolen har vært retningsgivende lenge uten at tallene gjenspeiler dette i forhold til den reelle segregering som skjer i hverdagen i de ulike klasserom. Jeg ønsket å høre informantenes erfaringsbaserte og praksisnære hverdagsrefleksjoner rundt temaet inkludering. Disse refleksjonene ønsket jeg så å drøfte om samsvar med et individ- og årsaksorientert læringsyn eller et sosiokulturelt læringsyn, eller kanskje noe midt imellom.

Det har vært veldig spennende å høre informantenes refleksjoner rundt min egen arbeidshverdag. Samtidig visste jeg at alle informantene under intervjuene var klar over mitt ståsted i praksisfeltet. I fortolkningsarbeidet hadde jeg også stor bevissthet rundt at jeg var aktør i egen forskning. Egne forventinger, prioriteringer, avveininger og metaperspektivet problematiserte jeg i metodedelene. Min lange erfaring fra praksisfeltet har også vært en styrke, og ikke minst har forskningen utfordret meg, utviklet meg og gitt meg nye perspektiver.

### 7.1 Hvordan blir inkluderingsbegrepet definert

Begrepet inkludering har vært gjenstand for stor og lang debatt, slik at klargjøring av begrepsforståelse inkludering var nødvendig for den videre analysen.

Alle informantene uttrykte eksplisitt en systemisk inkluderingsforståelse i samsvar med rådene styringsdokumenter og nyere forskning; at det er skolen som skal sikre mangfold og motvirke ekskludering gjennom tilpasset opplæring for alle elever. Likevel forteller de alle om tilfeller der ansvar og organisering har sentrert seg rundt eleven, altså en individ- og

årsaksorientert definisjon. Denne dobbeltheten speiler glippen mellom idealer og realiteter og gjenspeiler seg i 5 av 6 av informantenes sine refleksjoner. Det vil si at den systemiske forståelsen gjenspeiler seg ikke alltid i rådene som praksisfeltet får når problemer oppstår. Intervjumaterialet gir eksempler på at i noen tilfeller der store problemer rundt enkeltelever oppstår, gir informantene råd som er i tråd med en individbasert årsaksforståelse der eleven, alternativt læreren, til syvende og sist blir sett som problemet.

## **7.2 Informantenes refleksjoner rundt dagens organisering for inkludering i skolen**

Informantene mine reflekterte rundt hva de tenker rundt inkluderingsarbeidet som faktisk skjer i skolen. Jeg fikk høre deres refleksjoner rundt det de tror er årsaken til at skolene ikke klarer å tilpasse og tilrettelegge for så mange elever i deres kommuner. De fikk alle fram at det var et komplekst og vanskelig tema som hvilte på mange faktorer. Alle framhevet at hvert enkelt problemtilfelle var kontekstavhengig og sammensatt av flere faktorer, men tre hovedområder fortolket jeg at de mente hadde størst betydning; skolekultur, tidlig innsats og relasjonskompetanse. Innenfor alle områdene fant jeg refleksjoner som samsvarte med både en individ- og årsaksbasert teoretisk tilnærming og en systemisk tilnærming. De gav alle eksempler på enkelttilfeller som manglet støtteapparatet rundt seg og som dermed måtte bære ansvaret, både blant elever, lærere og hele skoler og de gav eksempler på godt organisasjonsarbeid. Det de entes om var at inkluderingsarbeidet var lederavhengig på alle nivå og at en god organisasjonsstruktur var avgjørende for å gjøre individene gode i arbeidet.

## **7.3 Informantenes refleksjoner rundt egen påvirkninga av inkluderingspraksisen i skolen og deres handlefrihet innenfor lovteksten**

Informantene var generelt fornøyd med, og snakket med stor entusiasme om egen påvirkning på praksisfeltet. De uttrykte alle at kreative løsninger og ideer lot seg gjennomføre innenfor rådende rammer og styringsdokumenter, og kom med eksempler på områder der de hadde fått til ønsket utvikling. De områdene der de uttrykte behov for større påvirkningskraft var i arbeidet mellom etatene, i forhold til egen arbeidsmengde og i forhold til ønskede resultater. Dette samsvarer med at inkludering, tilpasset opplæring og spesialundervisning må møtes som en utfordring av vekselvis individuell og systemisk art. Informantene uttrykte ønske om mer systemisk arbeid, da de mente at det meste av

arbeidet i hverdagen var med enkeltsaker, uten at de sakene får konsekvenser for skolene og strukturen som helhet. De kom også fram eksempler på arbeid med systemsaker som ikke hadde innvirkning på enkeltindividets inkludering i skolen. Dette fordi arbeidet ikke la nok vekt på relasjonsbygging, deltagelse og differensiering for alle de involverte. Informantene snakket positivt om en del av de tverretatlige systemsamarbeidene som var i dag og de arbeidene der de jobbet mot et felles mål, som de anså som et viktig arbeid som indirekte påvirket individene i alle delene av skoleorganisasjon.

#### **7.4 Veien videre**

Dette arbeidet har vært spennende og lærerikt. Min nysgjerrighet, som jeg skrev om innledningsvis, i forhold til hvordan de med påvirkningskraft på praksisfeltet reflekterer rundt inkludering av enkeltelever har jeg fått brukt mye tid på ved å dykke i mitt empiriske materiale. Jeg har også vært heldig å få satt meg grundig inn i tankene og styringsretningen i siste NOU 2015:2. Jeg har ikke tidligere fordypet meg så grundig i en styringsmelding slik at jeg er ordentlig glad jeg for at jeg som lærer kan følge implementeringen og utviklingen videre.

Lærerne har gitt uttrykk for reformtrettethet. Gjennom skoleomfattende utviklingsarbeid er det ikke pålagte reformer som styrer utviklingen, men at hver enkelt setter ord på egen praksis og verdier, legger de fram til fellesskapet for drøfting slik at de lokale enhetene gjennom deling og drøfting sammen kan bedre sin arbeidspraksis. Mine informanter entes om at lederskap var viktig i forhold til implementering. Det er jeg enig i, og skulle veldig gjerne ønsket at jeg kunne kombinert lærerrollen med forskning på hvordan implementeringsarbeidet i forhold til den nye meldingen arbeides med.



## 8 LITTERATURLISTE

- Alver, B.G. og Øyen, Ø. (1997). *Forskningsetikk i forskerhverdag*. Bergen: Tano Aschehoug
- Buch-Hansen, H. og Nielsen, P. (2008). *Kritisk realisme*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag
- Dalin, P. og Rolff, H.G. (1991). *Organisasjonslæring i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dalin, P. (1994). *Skoleutvikling. Teorier for forandring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Emstad, A.B. (2012). Transformasjonsledelse. I: Postholm, M.B. (red). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag
- Ertesvåg, S.K., og Roland, P. (2011). Leiing i skuleomfattande tiltak I: Midthassel, U.V., Bru, E., Ertesvåg, S.K. og Roland, E. (red). *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø*. Oslo: Universitetsforlaget
- Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning*. Oslo: Kommuneforlaget
- Gjessing, H-J. (1972). Norsk spesialundervisning gjennom tre decennier 1950-1980 I: «Foredrag og utredninger ved statens spesiallærerskoles 10-års jubileum». Hosle
- Grunnskolen informasjonssystem. (2015/2016). Spesialundervisning- D. Hvor mange elever får spesialundervisning etter enkeltvedtak? Hentet fra <https://gsi.udir.no/tallene/>
- Halvorsen, K.A. (2012). Distribuert ledelse. I: Postholm, M.B. (red). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag
- Holterman, S., og Jelstad, J. (2012). Dobling i antall elever utenfor normalskolen. *Utdanning*, 15, 12-19 <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2012/september/dobling-i-antall-elever-utenfor-normalskolen/>
- Holterman, S., og Jelstad, J. (2012). Myndighetene svikter. *Utdanning*, 15, 4-5 og 12-19 Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2012/september/--myndighetene-svikter/>
- Holterman, S., og Jelstad j. (2012, 21. september). Se kartet over «de nye spesialskolene» <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2012/september/se-kartet-med-de-nye-spesialskolene/>



Irgens, E. J. (2012) Profesjonalitet, samarbeid og læring. I: Postholm, M.B. (red). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag

Kirke og undervisningsdepartementet. (1966). *Om bygging av spesialskolene*. (St.meld. nr. 42 1965-1966). Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet Hentet fra [https://www.stortinget.no/nn/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlingar/Lesevisning/?p=1965-66&paid=3&wid=b&psid=DIVL918&pgid=b\\_0851](https://www.stortinget.no/nn/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlingar/Lesevisning/?p=1965-66&paid=3&wid=b&psid=DIVL918&pgid=b_0851)

Kirke-, utdanning- og forskningsdepartementet. (1991). *Tillegg til St.meld. nr. 54 for 1989-90. Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov (spesialskoler)*. (St.meld. nr. 35 1990-91). Oslo: Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet Hentet fra <https://stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Saker/Sak/?p=5755>

Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet. (1996). *Lærerplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet

Kunnskapsdepartementet. (2003). *Om ressursituasjon i grunnlæringen, m.m.* (St.meld. nr. 33 2002- 2003). Oslo: Kunnskapsdepartementet Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-33-2002-2003-/id196971/>

Kunnskapsdepartementet. (2007). *...og ingen stod igjen- Tidlig innsats for livslang læring*. (St.meld. nr 16 2006-07) Oslo: Kunnskapsdepartementet Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>

Kunnskapsdepartementet. (2009). *Rett til læring*. (NOU: 2009:18). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/>

Kunnskapsdepartementet. (2015). *Å høre til*. (NOU 2015:2). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>

Kvale, S. og Brinkmann S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju. 2. utgave*. Oslo: Gyldendal Akademiske

Kvist, P. (1999). *En vandring gjennom Norsk skolehistorie*. Bergen: Eide Forlag

Markussen, R.A., (2014). Den statlige dokumentstyrings relative suksess. Rus og samfunn, 8. årgang, 34-26

Nordahl, T (2010) *Eleven som aktør*. Oslo: Universitetsforlaget

Nordahl, T. og Sunnevåg, A-K.. (2010). *LP-modellen: evaluering av LP-modellen 2006-2008* Stavanger: Høgskolen i Hedmark. (Rapport nr. 05/2009). Hentet fra [http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/133856/rapp05\\_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/133856/rapp05_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Opplæringsloven, (1998), Lov om grunnskolen og den videregående opplæring Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Utdanningsdirektoratet. (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet>

Utdanning- og forskningsdepartementet. (2003). *I første rekke*. (NOU 2003:16). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/>

Paulgaard, G., (1997). *Feltarbeid i egen kultur – innenfra, utenfra eller begge deler*. Oslo: Universitetsforlaget

Peavy, R.V. (2010). *Konstruktivistisk vejledning*. Teori og metode. 2. utgave. København: Studie og Erverv

Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, enografi og kasusstudier*. 2. Utgave. Oslo: Universitetsforlaget

Postholm, M.B. (2012). Innledning: Tekster i kontekst. I: Postholm, M.B. (red). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag

Postholm, M. B og Rokkones, K. (2012) *Læreres profesjonelle utvikling. En review av forskning om hvordan lærere lærer*. I: Postholm, M.B. (red). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag

Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskaplig forskning og kvantitativ metode*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget

Roald, K. (2010). Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar. (Doktoravhandling). Universitetet i Bergen, Bergen

Taylor, C. (1985). *Interpretation and the Sciences of Man*. Cambridge: Cambridge University Press

Telhaug, A.O. (1997). *Utdanningsreformene oversikt og analyse*. Oslo: Didakta Norsk Forlag

Thagaard, T. (2003). Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode. 2. utgave  
Bergen: Fagbokforlaget

Tønnesen, L.K. (2004). *Norsk utdanningshistorie*. Bergen: Fagbokforlaget

Statistisk sentralbyrå. (2015). Grunnskolar og elevar etter eigeforhold. Absolutte tal og endring i prosent. Hentet fra <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utgrs/aar/2015-12-11#content>

UNESCO. (1994). Salamancaerklæringen. Hentet fra [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)

<http://www.wis.no/gsi>- Tallet på økningen av spesialundervisning

NSD (<http://nsd.uib.no>)

Utdanningsdirektoratet. (2014, 20. januar). Tidlig innsats- Skoleeier. Hentet fra <http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Skole/Oversikt-over-aktorene/Skoleeier/>

## **9 OVERSIKT OVER VEDLEGG**

Vedlegg 1: Intervjuguiden

Vedlegg 2: Informasjonsbrev- forespørsel om intervjudeltagelse

Vedlegg 3: Meldeskjema til NSD

## INTERVJUGUIDE

1. Informasjon om oppgaven (problemstilling, valg av informanter, hvordan informasjon skal behandles)?
2. Er det noe informantene lurer på i forbindelse med intervjuet?
3. Hva er din stilling/ kort beskrivelse av arbeidsdagen?

### Definisjon av begreper

4. Hva legger du i begrepet inkludering?
5. Hva legger du i begrepet sosial kompetanse?
6. Hvordan mener du at sosial ferdigheter best kan bygges opp (empati, samarbeid, positiv selvhevdelse, selvkontroll, ansvar, lek, glede, humor, annet)?
7. Det er viktig med tidlig forebygging. Hvordan tenker du at skolen best kan forebygge/ oppmuntre elever til akseptabel handling og holdning?
8. Hvordan tror du man best kan nå målet om inkludering for alle elever?

Påstander. Jeg skal nå komme med noen påstander som jeg vil be deg kommentere.

9. For noen elever er ressurser og rammer med på å forsterke den negative atferden til elevene. Hvorfor/Hvorfor ikke?
10. I overordnet skoleorganisering i dag tenkes det for mye slik at fysisk plassering i en ordinær skole og klasserom er det samme som inkludering.
11. For noen elever vil det å få fred og ro til å bygge opp egen trygghet på tidlige stadier være med på å forebygge videre utvikling av negativ atferd. Denne roen kan de ikke få i ordinær klasse. Hvorfor/Hvorfor ikke?
12. Elevene blir tatt ut av ordinær klasse, gjerne med assistent, for at resten av klassen skal få bedre læringsforhold og ikke for at det skal gagne eleven.
13. Det er positivt for elever som sliter å være i a) ordinær klasse, b) segregert gruppe.
14. Enhetsskoletanken om at alle elever skal inkluderes i ordinære klasser tar/tar ikke hensyn til de ulike behovene som elevene har.

### Annet

15. Opplever dere å få kritikk fordi dere har /ikke har segregerte grupper?
16. Hvordan opplever du at de sentrale føringene er i forhold til lokal handlefrihet til organisering av undervisningen (lærerplaner forskrifter, rapporteringer, tester, lovverket)?
17. Tror du at du ville gitt andre råd om tema inkludering/ segregering om organiseringen hadde vært annerledes i kommunen?
18. Hvor mye diskuteres inkludering/ segregering (alternativ til dagens organisering) i ditt system?

### Avslutning

19. Har du andre tanker/ erfaringer i forhold til tema som du vil si noe om?
20. Er det noe viktig jeg ikke har spurt om?
21. Vil du lytte til opptaket?

FORESPPØRSEL OM Å DELTA I INTERVJU I FORBINDELSE MED MASTEROPPGAVE OM  
INKLUDERING OG SEGREGERING FOR ELEVER PÅ MELLOMTRINNET.

Jeg er en masterstudent i pedagogikk ved Universitet i Tromsø som nå er i gang med min avsluttende oppgave i pedagogikk ved skolen.

Tema for oppgaven er inkludering og segregering i norsk skole, primært på mellomtrinnsnivå. Formålet med oppgaven er å undersøke argumenter for og imot segregering av elever, og se hvordan de som har organisasjonsansvar for feltet tenker rundt begrepene. Hvilke argumenter som finnes for å opprettholde dagens organisering og hvordan informantene tenker rundt ei alternativ organisering.

Som empiri for studie har jeg valgt ut to kommuner da disse to kommunene er relativt lik i innbyggertall og elevmasse, men der de to kommunene har veldig ulik organisering for spesialundervisningen. Jeg vil undersøke og sammenlikne om definisjon, innholdsforståelsen og refleksjon av begrepene inkludering og segregering gjenspeiler organiseringen i ved å sammenlikne to kommuner som er så ulik på dette feltet.

Grunnen til at jeg har valgt dette tema er mangeårig erfaring som grunnskolelærer på mellomtrinnet der dette har vært en tanke til refleksjon ved flere anledninger. Det er fordeler og ulemper ved organiseringsmåten til de ulike skoletilbud.

Intervjuet vil ta omtrent en time og jeg vil bruke båndopptaker og ta notater under samtalen. Hele intervjuet vil bli transkribert ordrett. Opplysningene som kommer fram under intervjuet vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt, og personidentifikasjon vil ikke være mulig i oppgaven. Jeg er underlagt taushetsplikt og opplysningene, lydopptak, transkribering og bearbeidet material vil oppbevares trygt og slettes når oppgaven er ferdig, våren 2014.

Veileder for mitt masterprosjekt er Vidar Vambheim ved Uit, og prosjektet er meldt inn og godkjent at NSD. Dersom du kan være med på intervjuet er det fint om du tar kontakt på telefon 90569424 eller e-post: [he-bern@online.no](mailto:he-bern@online.no) Hvis du ønsker å delta tar jeg med informasjonskrivet til vårt møte der du gir ditt samtykke og godkjenner at jeg bruker informasjon på forsvarlig måte.

Med vennlig hilsen

Hege Berntsen

---

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om studiet Inkludering og segregerte tilbud på mellomtrinnsnivå og vil stille til intervju:

Signatur.....Telefonnummer.....



## MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.4) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

<b>1. Prosjekttittel</b>		
Tittel	Masteroppgave om inkludering og segregering i grunnskolen.	
<b>2. Behandlingsansvarlig institusjon</b>		
Institusjon	Universitetet i Tromsø	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, vennligst ta kontakt med personvernombudet.
Avdeling/Fakultet	Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning	
Institutt	Institutt for lærerutdanning og pedagogikk	
<b>3. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)</b>		
Fornavn	Vidar	Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt.
Etternavn	Vambheim	
Akademisk grad	Høyere grad	Veileder og student må være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kan biveileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig. Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc.
Stilling	Førsteamanuensis	
Arbeidssted	Uit	NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Adresse (arb.sted)	Fredsinsittuttet, kontor tti000, A-114	
Postnr/sted (arb.sted)	9037 TROMSØ	
Telefon/mobil (arb.sted)	77645249 /	
E-post	vidar.vambheim@uit.no	
<b>4. Student (master, bachelor)</b>		
Studentprosjekt	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Fornavn	Hege	
Etternavn	Berntsen	
Akademisk grad	Høyere grad	
Privatadresse	Utsikten 240	
Postnr/sted (privatadresse)	9018 TROMSØ	
Telefon/mobil	90569424 / 90569424	
E-post	he-bern@online.no	
<b>5. Formålet med prosjektet</b>		
Formål	Sammenlikne 2 relativt like kommuner i Norge som har ulikt tilbud i forhold til segregering av elever i grunnskolen. Ønsket er å se om kommunens eksisterende tilbud kan ha innvirkning på hvordan informantene argumenterer, definerer og legger innhold i sentrale pedagogiske begreper, om det er ulik innholdsforståelse. Informantene skal være på systemnivå (kommune, PPT, andre pedagogiske innflytelsesorganer).	Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l.  Maks 750 tegn.
<b>6. Prosjektomfang</b>		
Velg omfang	<input checked="" type="radio"/> Enkel institusjon <input type="radio"/> Nasjonalt samarbeidsprosjekt <input type="radio"/> Internasjonalt samarbeidsprosjekt	Med samarbeidsprosjekt menes prosjekt som gjennomføres av flere institusjoner samtidig, som har samme formål og hvor personopplysninger utveksles.
Oppgi øvrige institusjoner		

Oppgi hvordan samarbeidet foregår		
<b>7. Utvalgsbeskrivelse</b>		
Utvalget	Sammenlikne uttalelser fra personer i ulike etater i to kommuner i Norge. Disse to kommunene er relativt lik i innbyggertall og boligtetthet (by), men har veldig ulikt segregert skoletilbud.	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om. F.eks. et representativt utvalg av befolkningen, skoleelever med lese- og skrivevansker, pasienter, innsatte.
Rekruttering og trekking	Tilsammen ønskes 8 informanter fordelt på 4 institusjoner i hver av kommunene. Jeg ønsker kontakt med skoleeier (kommun), opplæringssetaten i kommunen (2 ulike nivå). Skoleleder, PPT, andre etater i kommunene (KUTT-teamet (Tromsø), sentrale personer innenfor etatene), eventuelt skoleledere på et lavere nivå, rektorer ved segregerte og inkluderende tilbud.	Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan trekkes fra registre som f.eks. Folkeregisteret, SSB-registre, pasientregistre, eller det kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø, eget nettverk.
Førstegangskontakt	Jeg tar personlig kontakt med de ulike etatene via telefon og brev. Tanken er å kontakte informantene per telefon først og sende informasjonbrev/spørreskjema når det er etablert kontakt. Jeg legger ved informasjonskrivet her.	Beskriv hvordan førstegangskontakten opprettes og oppgi hvem som foretar den.  Les mer om dette på temasidene Hva skal du forske på?
Alder på utvalget	<input type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input type="checkbox"/> Ungdom (16-17 år) <input checked="" type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)	
Antall personer som inngår i utvalget	8 personer fordelt på 4 ulike etater i hver av de 2 kommunene. Hvis jeg ikke får kontakt med 8 informanter fra systemnivå så ønsker jeg ha intervju med rektorer ved helholdsvis segregerte og inkluderende tilbud. Per i dag har jeg allerede avtalt prøveintervju med en rektor ved et segregert tilbud.	
Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Begrunn hvorfor det er nødvendig å inkludere myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse.
Hvis ja, begrunn		Les mer om Pasienter, brukere og personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse
<b>8. Metode for innsamling av personopplysninger</b>		
Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som vil benyttes	<input type="checkbox"/> Spørreskjema <input checked="" type="checkbox"/> Personlig intervju <input type="checkbox"/> Gruppeintervju <input type="checkbox"/> Observasjon <input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester <input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester <input type="checkbox"/> Journaldata <input type="checkbox"/> Registerdata <input type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode	Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte f.eks. gjennom spørreskjema, intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre).
Annen innsamlingsmetode, oppgi hvilken		
Kommentar	Etter at informanten har samtykket kommer jeg til å sende intervjuguiden sammen med informasjonskrivet til personen slik at de kan lese igjennom og være litt forberedt når jeg kommer til personlig intervju.	
<b>9. Datamaterialets innhold</b>		
Redegjør for hvilke opplysninger som samles inn	Tema-/ intervjuguide med påfølgende personlig intervju. Intervjuene vil bli tatt opp og transkribert. Lydopptak, transkribering og bearbeidet materiale vil oppbevares trygt og slettes når masteroppgaven er ferdig (våren 2014).	Spørreskjema, intervju-/temaguide, observasjonsbeskrivelse m.m. sendes inn sammen med meldeskjemat.  NBI Vedleggene lastes opp til sist i meldeskjema, se punkt 16 Vedlegg.



Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	Dersom det krysses av for ja her, se nærmere under punkt 11 Informasjonssikkerhet.
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer <input type="checkbox"/> Navn, fødselsdato, adresse, e-postadresse og/eller telefonnummer	Les mer om hva personopplysninger er
Spesifiser hvilke		NB! Selv om opplysningene er anonymiserte i oppgave/rapport, må det krysses av dersom direkte og/eller indirekte personidentifiserende opplysninger innhentes/registreres i forbindelse med prosjektet.
Samles det inn indirekte personidentifiserende opplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc.
Hvis ja, hvilke?		Kryss også av dersom ip-adresse registreres.
Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling <input type="checkbox"/> Helseforhold <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger	
Samles det inn opplysninger om tredjeperson?	Ja <input type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan spores tilbake til personer som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem.
Hvis ja, hvem er tredjeperson og hvilke opplysninger registreres?		
Hvordan informeres tredjeperson om behandlingen?	<input type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	
Informeres ikke, begrunn		
<b>10. Informasjon og samtykke</b>		
Oppgi hvordan utvalget informeres	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input checked="" type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	Vennligst send inn informasjonsskrivet eller mal for muntlig informasjon sammen med meldeskjema.
Begrunn		NB! Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemaet, se punkt 16 Vedlegg.  Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes.  Les mer om krav til samtykke
Oppgi hvordan samtykke fra utvalget innhentes	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input checked="" type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Innhentes ikke	Dersom det innhentes skriftlig samtykke anbefales det at samtykkeerklæringen utformes som en svarslipp eller på eget ark. Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må det begrunnes.
Innhentes ikke, begrunn		
<b>11. Informasjonssikkerhet</b>		
Direkte personidentifiserende opplysninger erstattes med et referansenummer som viser til en atskilt navneliste (koblingsnøkke)	Ja <input type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	Har du krysset av for ja under punkt 9 Datamaterialets innhold må det merkes av for hvordan direkte personidentifiserende opplysninger registreres.
Hvordan oppbevares navnelisten/koblingsnøkkel og hvem har tilgang til den?		NB! Som hovedregel bør ikke direkte personidentifiserende opplysninger registreres sammen med det øvrige datamaterialet.

Direkte personidentifiserende opplysninger oppbevares sammen med det øvrige materialet	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvorfor oppbevares direkte personidentifiserende opplysninger sammen med det øvrige datamaterialet?		
Oppbevares direkte personidentifiserbare opplysninger på andre måter?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Spesifiser		
Hvordan registreres og oppbevares datamaterialet?	<input type="checkbox"/> Fysisk isolert datamaskin tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Fysisk isolert privat datamaskin <input checked="" type="checkbox"/> Privat datamaskin tilknyttet Internett <input type="checkbox"/> Videoopptak/fotografi <input checked="" type="checkbox"/> Lydopptak <input checked="" type="checkbox"/> Notater/papir <input type="checkbox"/> Annen registreringsmetode	Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger.  Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter.
Annen registreringsmetode beskriv		
Behandles lyd-/videoopptak og/eller fotografi ved hjelp av datamaskinbasert utstyr?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	Kryss av for ja dersom opptak eller foto behandles som lyd-/bildefil.  Les mer om behandling av lyd og bilde.
Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn?	Datamaskin er beskyttet med brukernavn og passord. Ved lydopptak så overføres informasjonen til datamaskin og slettes på opptaksspilleren. En minnepenn med informasjon vil være i låsbar skuffe sammen eventuelle papirutgaver av informasjonen.	Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbar rom, og hvordan sikres bærbare enheter, utskrifter og opptak?
Dersom det benyttes mobile lagringsenheter (bærbar datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, ekstern harddisk, mobiltelefon), oppgi hvilke	Bærbar datamaskin Minnepenn Opptakspiller til lydopptak	NBI Mobile lagringsenheter bør ha mulighet for kryptering.
Vil medarbeidere ha tilgang til datamaterialet på lik linje med daglig ansvarlig/student?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, hvem?		
Overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. ved bruk av elektronisk spørreskjema, overføring av data til samarbeidspartner/databehandler mm.
Hvis ja, hvilke?		
Vil personopplysninger bli utlevert til andre enn prosjektgruppen?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, til hvem?		
Samles opplysningene inn/behandles av en databehandler?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Dersom det benyttes eksterne til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, Synovate MMI, Norfakta eller transkriberingsassistent eller tolk, er dette å betrakte som en databehandler. Slike oppdrag må kontraksreguleres
Hvis ja, hvilken?		Les mer om databehandleravtaler her
<b>12. Vurdering/godkjenning fra andre instanser</b>		
Søkes det om dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om

Kommentar		dispensasjon fra taushetsplikten. Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement. Dispensasjon fra taushetsplikten for helseopplysninger skal for alle typer forskning søkes Regional komité for medisinsk og helsefaglig
Søkes det godkjenning fra andre instanser?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. søke registerer om tilgang til data, en ledelse om tilgang til forskning i virksomhet, skole, etc.
Hvis ja, hvilke?		
<b>13. Prosjektperiode</b>		
Prosjektperiode	Prosjektstart:01.01.2013 Prosjektstutt:14.06.2014	Prosjektstart Vennligst oppgi tidspunktet for når førstegangskontakten med utvalget opprettes og/eller datainnsamlingen starter.  Prosjektstutt Vennligst oppgi tidspunktet for når datamaterialet enten skal anonymiseres/slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingsstudier eller annet. Prosjektet anses vanligvis som avsluttet når de oppgitte analyser er ferdigstilt og resultatene publisert, eller oppgave/avhandling er innlevert og sensurert.
Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektstutt?	<input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet anonymiseres <input type="checkbox"/> Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon	Med anonymisering menes at datamaterialet bearbejdes slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner.NB! Merk at dette omfatter både oppgave/publikasjon og rådata.  Les mer om anonymisering
Hvordan skal datamaterialet anonymiseres?	Informasjonsguiden er på argumentasjon og begrepsnivå, slik at det er ikke spørsmål som trenger anonymiseres.Hvis det likevel kommer fram sensitiv informasjon vil denne bearbejdes slik at den ikke er mulig å spore tilbake til enkeltpersoner.	Hovedregelen for videre oppbevaring av data med personidentifikasjon er samtykke fra den registrerte.  Arsaker til oppbevaring kan være planlagte oppfølgingsstudier, undervisningsformål eller annet.
Hvorfor skal datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon?		Datamaterialet kan oppbevares ved egen institusjon, offentlig arkiv eller annet.
Hvor skal datamaterialet oppbevares, og hvor lenge?		Les om arkivering hos NSD
<b>14. Finansiering</b>		
Hvordan finansieres prosjektet?	Egenfinansiering	
<b>15. Tilleggsopplysninger</b>		
Tilleggsopplysninger		
<b>16. Vedlegg</b>		
Antall vedlegg	2	