

Maja Solsem Linn

Elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe

En kvalitativ studie om elevenes opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe



Master i spesialpedagogikk med vekt på tidlig barndom

Trondheim, vår 2024

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

Innholdsfortegnelse

<i>Forord</i>	2
<i>Sammendrag</i>	3
1. Innledning	4
1.1 Aktualisering av studien	4
1.2 Formålet med studien	5
1.3 Problemstilling og avgrensninger	5
1.4 Tidligere forskning	6
1.5 Oppgavens oppbygging	8
2. Teoretisk rammeverk	9
2.1 Spesialpedagogisk tilrettelegging i skolen	9
2.2 Inkluderende opplæring	11
2.3 Medvirkning	13
2.4 Læringsmiljø	14
2.5 Anerkjennelse og tilhørighet	16
2.6 Motivasjon og selvbestemmelse	18
3. Metode	21
3.1 Kvalitativ metode	21
3.2 Vitenskapsteoretisk forankring – fenomenologi og hermeneutikk	22
3.3 Utvalg	23
3.4 Observasjon	24
3.5 Intervju	25
3.6 Forskerrollen og forhåndsforståelse	28
3.7 Analyse	29
3.8 Forskningens kvalitet – gyldighet og pålitelighet	30
3.9 Etske hensyn	31
4. Presentasjon av funn	32
4.1 Betydningen av læringsmiljø, tilhørighet og vennskap	33
4.2 Den spesialpedagogiske tilretteleggingens innhold og arbeidsmåte	39
4.3 Lærerens betydning med grad av medvirkning og det å bli hørt	43
5. Drøfting	47
5.1 Betydningen av læringsmiljø, tilhørighet og vennskap	47
5.2 Den spesialpedagogiske tilretteleggingens innhold og arbeidsmåte	51
5.3 Lærerens betydning med grad av medvirkning og det å bli hørt	55
6. Avslutning	58
<i>Referanser</i>	61
<i>Vedlegg 1 – Intervjuguide</i>	65
<i>Vedlegg 2 – Informasjons- og samtykkeskjema</i>	67
<i>Vedlegg 3 - Meldeskjema</i>	72
<i>Vedlegg 4 – Godkjennelse fra Sikt</i>	75

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

Forord

Fem år ved Dronning Mauds minne høgskole nærmer seg nå å være over, og som avsluttes med denne masteroppgaven. Det har vært fem lærerike, spennende og fine år, hvor de to siste årene på masterstudiet har vært spesielt interessante. Jeg fant også et tema til masteroppgaven som jeg var veldig nysgjerrig på, og som jeg koste meg med å jobbe med og skrive om. Likevel har det vært utfordrende, hvor jeg har hatt mange spørsmål og vært usikker på hvordan ting skulle gjøres. Veilederen min, Rune Haustätter, har da vært til stor hjelp. Tusentakk for de veiledningstimer vi har hatt, og for de tilbakemeldinger, tips og tanker du har kommet med.

Jeg vil også takke elevene som stilte opp til å delta i studien, gjennom at jeg fikk observere og intervju dem. Uten at dere hadde delt deres erfaringer og opplevelser hadde jeg ikke fått gjennomført denne masteroppgaven. Spesialpedagogisk koordinator ved skolen var også til stor hjelp i prosessen med å innhente informanter, og til å sette i gang med datainnsamlingen. Tusentakk for at du tok deg tid, i en ellers travel hverdag med alle andre gjøremål.

Jeg vil også takke mine gode medstudenter som har bidratt med både refleksjon og gode samtaler, oppmuntring og støtte gjennom hele prosessen.

Til slutt vil jeg takke familie, venner og alle de rundt meg som har bidratt med positive kommentarer, vist forståelse og lagt til rette for at jeg skulle få tid til å skrive og jobbe med oppgaven. Det hadde ikke gått uten dere!

Trondheim, juni 2024

Maja Solsem Linn

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

Sammendrag

I denne studien har jeg søkt innsikt i opplevelsene til elever som får spesialpedagogisk tilrettelegging, og hvordan de opplever det å få denne tilretteleggingen i gruppe. Studien har som formål å besvare problemstillingen «Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?». Det er også formulert tre forskningsspørsmål, med formål om å avgrense oppgaven, og for å hjelpe å besvare problemstillingen.

For å besvare problemstillingen er det brukt kvalitativ forskningsmetode, hvor intervju og observasjon av fire elever som får spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe er det som utgjør datamaterialet.

Funnene i studien viser at det kan variere hvordan eleven opplever det å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe, og om dette er noe eleven ønsker å få eller ikke. Her er det flere faktorer som påvirker dette, hvor læringsmiljøet og elevens relasjoner og tilhørighet til de andre elevene i gruppa viser å ha svært stor betydning. Her vil det å ha positive relasjoner og et godt læringsmiljø i gruppa også skape en positiv opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe, og kunne skape et ønske om å delta. Elevens relasjon til læreren som gir den spesialpedagogiske tilretteleggingen, hvordan læreren tilrettelegger for medvirkning, samt hvordan undervisningen er organisert påvirker også elevens opplevelse. Her viser funnene at dersom eleven har en positiv relasjon til læreren og føler at den blir anerkjent og møtt ut ifra sine behov, forutsetninger og ønsker, vil dette være noe som gjør at eleven opplever det å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe som positivt.

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

1. Innledning

1.1 Aktualisering av studien

Nordahlrapporten fra 2018 presenterer funn rundt hvordan tilbudet til barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging i barnehage og skole er. Her kommer det frem at vi idag har et spesialpedagogisk system som er lite funksjonelt og som er ekskluderende for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Det kommer også fram at en stor andel av elevene med behov for spesialpedagogisk tilrettelegging ikke får et tilfredsstillende pedagogisk tilbud som de trenger i skolen, og at de for ofte blir fulgt opp av ansatte uten relevant faglig og pedagogisk kompetanse (Nordahl, 2018, s. 7). Dette presenteres også i Meld. St. 6 (2019-2020) Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. En stor andel av elevene opplever lite forståelse for behovene de har, å bli møtt med for lave forventninger, og at undervisningen ikke er godt nok tilrettelagt for den enkelte, hvor det enten er for vanskelig eller for lett. Flere elever opplever det også som negativt å bli tatt ut av klassen for å få den spesialpedagogiske hjelpen, og mener at de gjennom det blir hengende enda lenger etter og blir ekskludert fra klassefellesskapet (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 42). Dette er interessant, da jeg av egen erfaring har sett flere elever som på den andre siden ofte *ønsker* å få den spesialpedagogiske hjelpen ute av klasserommet. Det argumenteres da med mer ro, individuell oppmerksomhet og tilstrekkelig hjelp, som videre kan legge til rette for bedre konsentrasjon, faglig utbytte og mestring.

Bachmann & Haug (2006) presenterer i sin forskningsrapport om tilpasset opplæring at generelle resultater fra forskning rundt spesialpedagogikk viser at måten spesialundervisningen er organisert på har konsekvenser for hvilket utbytte elevene har av den. Her ser man også at den segregerende organiseringen av spesialundervisningen ikke har hatt den planlagte og ønskede effekten. Det menes også at forskningen om spesialundervisningen er problematisk, og at det er lite norsk forskning som kan gi god og omfattende innsikt i saken. Et hovedproblem er at forskningen ofte studerer spesialpedagogikkens praksis med et for generelt blikk, hvor de ulike elevgruppene slås sammen til store felles kategorier, og funnene og analysene generaliseres til gjennomsnittsverdier. Dette kan føre til at viktige faktorer blir skjult og ikke kommer frem (Bachmann & Haug, 2006, s. 75). Dette skaper et behov for å forske nærmere på hvordan elevene selv opplever den spesialpedagogiske praksisen i skolen, og om hvordan dette påvirker elevenes skolehverdag og opplevelse av trivsel og inkludering.

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

1.2 Formålet med studien

Gjennom denne studien ønsker jeg å undersøke og få innsikt i perspektivet til elevene som mottar spesialpedagogisk hjelp og tilrettelegging i skolen. Formålet er å belyse hvordan de opplever den spesialpedagogiske praksisen, det å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe, og hvordan dette påvirker dem og deres skolehverdag. Hvordan oppleves det å bli tatt ut av klasserommet for å få spesialpedagogisk tilrettelegging, og hvilke konsekvenser har det for deres trivsel og opplevelse av sosial tilhørighet? Dette tenker jeg vil være av betydning å belyse for å få innsikt i hvordan den spesialpedagogiske praksisen kan påvirke de enkelte elevenes skolehverdag og opplevelse av skolen.

1.3 Problemstilling og avgrensninger

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

Med denne masteroppgaven ønsker jeg å ta utgangspunkt i elever som får spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe på barneskolen. Problemstillingen utforskes i kvalitativt design, der jeg har brukt både observasjon og intervju som metode. Her har jeg observert deltakerne i første omgang, og deretter tatt dette med videre som grunnlag og utgangspunkt for intervju. Dette har som hensikt å få innsikt i elevenes opplevelse av den spesialpedagogiske praksisen, og hvordan dette er med på å forme deres hverdag og trivsel i skolen. For å avgrense oppgaven, og som hjelp til å besvare problemstillingen er det også formulert tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan beskriver betydningen av læringsmiljø, tilhørighet og vennskap elevens opplevelse?
2. Hvilken betydning har den spesialpedagogiske tilretteleggingens innhold og arbeidsmåte?
3. Hvilken betydning har læreren for elevens opplevelse av den spesialpedagogiske tilretteleggingen?

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

1.4 Tidligere forskning

For å kunne sette studien i en samfunnsmessig kontekst er det nødvendig å ha oversikt over tidligere forskning og kunnskap som allerede finnes om tematikken (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 255). Prosessen med å finne tidligere forskning rundt temaet ble startet med å søke i ulike databaser, da både IDUNN, Oria, Google Scholar og Sage Journals. Her ble det brukt ulike søkeord knyttet til temaet, både på norsk og engelsk, hvor de også ble satt sammen på ulike vis for å få ulike og relevante treff. Her startet jeg med å søke direkte på «opplevelse av spesialundervisning», hvor jeg etter hvert også prøvde med enkelte søkeord. Søkeord som ble brukt var blant annet «spesialundervisning», «tilpasset opplæring», «særskilt opplæring», «special needs education», «special needs education and inclusion» og «opplevelse og spesialundervisning». Etter flere søk ble det etter hvert funnet tre forskningsartikler som anses som relevante, og som presenterer tidligere forskning på temaet.

Mer praktisk arbeid i skolen

Solhaug og Fosse (2006) presenterer en forskningsartikkel som undersøker hvordan ulike grupper av elever opplever skolens tilpasning av opplæringen. Artikkelen bygger på en casestudie med spørreskjema, supplert med intervjuer av elever, lærere og ledelse i skolen. Her kommer det fram at mange elever ønsker seg mer praktisk arbeid i skolen overfor teorioppgaver, med flere praktiske innslag i undervisningen. Gjennom å oppleve å ha mulighet til å velge praktiske arbeidsoppgaver vil også opplevelsen av tilpasning av opplæringen og skolen dermed kunne bedres (Solhaug og Fosse, 2006, s. 131).

Funnene viser også at det er forskjell på hvordan jenter og gutter opplever skolens tilpasning av opplæringen, der jenter viser å ha en mer positiv opplevelse. I tillegg kommer det fram at skolen og dens tilpasning av opplæringen er noe bedre tilpasset jenter sammenliknet med gutter, samt de med høyest karakterer (Solhaug og Fosse, 2006, s. 132-133).

Sosial deltakelse og tilhørighet

Forskningsartikkelen «Being included» bygger på en kvalitativ studie med narrativ metode, hvor de empiriske data er basert på fortellinger fra elever med ulike lærevansker og funksjonshemninger, og deres erfaringer i ordinær skole (Vetoniemi & Kärnä, 2021, s. 1190). Her kommer det fram at sosial deltakelse og opplevelse av tilhørighet oppleves som svært viktig for barn med særskilte behov, og en grunnleggende faktor for alle barns psykiske og fysiske helse. Her inngår det å oppleve å bli

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

anerkjent og akseptert av sine jevnaldrende, og det å føle seg som en viktig del av fellesskapet, både i skolen og i andre sosiale miljøer barnet er en del av. Positive relasjoner til læreren viste også å gi en følelse av anerkjennelse og tilhørighet, der det opplevdes som positivt dersom læreren viste interesse for eleven og brukte det som motivator for eleven (Vetoniemi & Kärnä, 2021, s. 1191-1192).

Fysisk tilgang og tilretteleggelse

Forskningsartikkelen «being included» viser også at det er flere faktorer som påvirker opplevelsen elever med særskilte behov har av spesialundervisning, og det å bli inkludert i den ordinære skolen. Her kommer det blant annet frem at den fysiske tilgangen barnet med behov for spesialpedagogisk hjelp og støtte har vil være av stor betydning for barnets opplevelse av inkludering og deltakelse, tross sine særskilte behov. Dette vil ha spesielt stor betydning dersom barnets utfordringer er knyttet til det fysiske. Her vil for eksempel barnets plassering i klasserommet være en påvirkende faktor, både for dens tilgang på læring og for inkludering (Vetoniemi & Kärnä, 2021, s. 1195).

Hvordan den voksne som hjelper eleven legger til rette for den fysiske tilgangen er også en viktig faktor. Her trekkes den voksnes kompetanse frem, samt dens egnethet overfor den enkelte eleven og dens behov. Dette vil både innebære dens kompetanse til å se muligheter for tilrettelegging, og hvordan barnets behov kan møtes på en måte som legger til rette for inkludering og trivsel hos barnet. I forhold til egnethet vil et barn i rullestol for eksempel kunne trenge en voksen med en fysikk som ikke virker begrensende for barnet, da det blant annet kan innebære og være behov for løft og andre fysiske oppgaver. Dette er noe som kan være utfordrende for eksempel for en «eldre, svak dame» slik forskningsartikkelen viser til, og som dermed kan påvirke graden av barnets fysiske tilgang, og påvirke barnets inkludering og deltakelse (Vetoniemi & Kärnä, 2021, s. 1195).

Spesialpedagogisk tilrettelegging i klasserommet

Sundqvist og Lönnqvist (2015) sin forskningsartikkel baserer seg på elevers opplevelser med samundervisning. Dette innebærer et samarbeid mellom en allmennlærer og en spesialpedagog, der de er sammen om undervisningen i klasserommet, og som gjøres for å inkludere elevene med særskilte behov i stedet for å ta elevene ut av klassen for egen spesialundervisning (Sundqvist og Lönnqvist, 2015, s. 39-40). Gjennom flere ulike forskningsstudier viser det at elever med særskilte behov som får den spesialpedagogiske hjelpen inne i den ordinære klassen har flere fordeler, men også noen ulemper. Fordeler som nevnes for elevene med særskilte behov er økt selvtillit, samt en

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

opplevelse av mer individuell oppmerksomhet og tilstrekkelig hjelp, i motsetning til å få spesialpedagogisk hjelp gjennom eget segregert opplegg. Funnene viste også bedre faglige resultater i både matematikk, staving og leseforståelse, og at forskjellene i faglige prestasjoner mellom elever med og uten særskilte behov ble mindre. Elevene fikk også bedre trivsel, større opplevelse av tilhørighet, samt mer skoleglede og motivasjon. På den andre siden kommer det også frem funn om at slik type undervisning ledet til at elevene med særskilte behov oftest samhandlet med og fikk hjelp av spesialpedagogen, og der allmennlæreren hadde ansvaret for resten av klassen. Dette førte til at elevene med spesialpedagogisk hjelp ble mer aktivt deltakende i undervisningen, men at de på en annen side samhandlet mindre med klassekameratene sine (Sundqvist og Lönnqvist, 2015, s. 44-47).

Oppsummering/hovedfunn fra den tidligere forskningen

Av det som kommer fram av de fire forskningsartiklene ser man at den spesialpedagogiske praksisen og hvordan den utføres påvirker flere områder hos elevene. Noen sentrale funn er at jenter har en mer positiv opplevelse av skolen og tilretteleggingen som blir gjort enn gutter, og det har også de med høyere karakterer. Den voksne som tilbyr/utfører den spesialpedagogiske hjelpen har også stor betydning for barnets opplevelse. Her inngår både dens kompetanse rundt tilrettelegging og dens egnethet i forhold til den enkelte eleven. Det å få den spesialpedagogiske hjelpen inne i klassen oppleves også som svært positivt på flere områder, med at det både gir økt selvtillit, større faglig mestring, økt deltakelse i klassen og sosial tilhørighet. Det gir også en opplevelse av nok hjelp og individuell oppmerksomhet, større motivasjon, skoleglede og bedre trivsel. Mer aktiv deltakelse i klasserommet og samspill med læreren viser derimot å kunne føre til mindre samspill med klassekameratene.

1.5 Oppgavens oppbygging

I første del av oppgaven har jeg presentert en aktualisering av studien, og videre dens formål, problemstilling og avgrensninger. Jeg har også presentert noe av den tidligere forskningen på tematikken. Videre vil jeg presentere det teoretiske rammeverket, basert på tema som kom fram som relevante for funnene. I kapittel 3 presenterer jeg blant annet forskningsmetoden og fremgangsmåten i studien. Funn og resultater presenteres i kapittel 4, og i kapittel 5 drøftes funnene

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

opp mot det teoretiske rammeverket, samt at problemstillingen og forskningsspørsmålene vil bli besvart. I 6. og siste kapittel rundes oppgaven av med en oppsummering og avslutning.

Deler av masteroppgaven har innholdsmessige likheter med innlevert eksamensbesvarelse og prosjektskisse for oppgaven i emnet MFFMD5010. Dette vil forekomme i første del av oppgaven, i kapittel 1, 2 og 3.

2. Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet presenteres oppgavens teoretiske rammeverk og faglitteratur knyttet til problemstillingen. Kapittelet inneholder seks hovedtemaer, som er valgt på bakgrunn av problemstilling og avgrensningene som er gjort. I første del vil jeg definere spesialpedagogisk tilrettelegging i skolen, med hva det kan innebære, og dets ulike former og organisering.

Inkluderingsprinsippet er en viktig del av den spesialpedagogiske tilretteleggingen i skolen, og det er derfor naturlig at teori rundt inkludering og inkluderende opplæring presenteres videre. Studien viser også at ulike former for organisering av den spesialpedagogiske tilretteleggingen har en sammenheng med hvordan elever opplever læringsmiljøet, inkludert opplevelse av tilhørighet, og også grad av anerkjennelse og medvirkning. På bakgrunn av det, er dette også teori som er relevant og som vil bli presentert videre i kapittelet. Organiseringen av den spesialpedagogiske tilretteleggingen og av læringsmiljøet kan også påstås å påvirke elevens motivasjon. Siste delkapittel omhandler derfor motivasjon og selvbestemmelse, hvor Deci & Ryan sin selvbestemmelsesteori har en sentral plass. Dette er alle tema som viser seg som sentrale i, og for den spesialpedagogiske tilretteleggingen og opplæring i skolen generelt, og som alle henger sammen med hverandre.

2.1 Spesialpedagogisk tilrettelegging i skolen

Spesialpedagogikk defineres av Utdanningsdirektoratet (2022, s. 2-3) som det å forstå og tilrettelegge for utvikling og læring når barn, unge og voksne har utfordringer innenfor kommunikasjon, læring og sansing. Elever som ikke har, eller som ikke kan få et tilfredsstillende og godt nok utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning slik Opplæringsloven §5-1 (1998) fastsetter. Denne retten gjelder i samme grad for ressursvake og ressurssterke elever (Befring, 2019, s. 56). Årsaken til hvorfor eleven ikke har et tilfredsstillende og forsvarlig utbytte av opplæringen har her ingen betydning, og er ikke koblet til bestemte diagnoser

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

eller andre forhold. En diagnose kan være en årsak til at eleven ikke får et tilfredsstillende utbytte, som for eksempel dersom eleven har et sansetap eller lære vansker, men det er det manglende utbyttet som begrunner retten til spesialpedagogisk tilrettelegging, ikke diagnosen (Nordrum, 2019, s. 96). Spesialpedagogisk tilrettelegging og praksis kan være supplerende, komplementært eller overlappende for den ordinære praksisen i skolen (Rygvold & Ogden, 2017, s. 12). Det kan for eksempel være knyttet til organiseringen av opplæringen, at eleven får ekstra hjelp og støtte i ulike fag, at kompetansemål tilpasses eleven basert på dens forutsetninger, eller at den får ekstra støtte og veiledning knyttet til for eksempel sosiale ferdigheter, språk og kommunikasjon (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 73).

Viktigheten av at elever som får spesialpedagogisk tilrettelegging opplever at undervisningen er inkluderende, og at de opplever at de tilhører sin ordinære klasse er stor, der dette er viktig både for deres sosiale utvikling og selvoppfatning, samt også faglige prestasjoner (Rygvold & Ogden, 2017, s. 13). Likeverdighetsprinsippet knyttet til spesialundervisning og spesialpedagogisk tilrettelegging står derfor høyt. Dette går ut på at elever som får spesialundervisning skal få et opplæringstilbud som er likeverdig med det tilbudet andre elever får, hvor eleven med spesialundervisning skal få de samme mulighetene for å nå mål som andre elever har for å nå sine individuelle mål innenfor det ordinære opplæringstilbudet (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 9). Dette skal tas hensyn til og være utgangspunktet for vurderingen av innholdet i spesialundervisningen som eleven skal få (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 15).

Elevenes behov for spesialundervisning vil også variere, der enkelte vil ha behov for spesialundervisning og spesialpedagogisk tilrettelegging kun i deler av opplæringen, i enkelte fag, eller det kan være behov for at hele opplæringen tilpasses gjennom spesialundervisning. I utgangspunktet skal eleven ha opplæringen i klassen eller basisgruppen sin, hvor det også er mulighet for å være i en annen gruppe for en mindre del av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 31). Det kan også være behov for at en elev må tas ut av opplæringen for å motta en-til-en undervisning, for eksempel på en alternativ opplæringsarena, men det vil da måtte finnes en særskilt hjemmel til det. Bestemmelsen om spesialundervisning kan gi grunnlag for det (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 31). For at tilbudet til elevene som har krav på spesialundervisning skal være helhetlig og godt nok vil det, uavhengig av hvordan organiseringen er, være viktig at den spesialpedagogiske opplæringen ses i sammenheng med den ordinære

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

opplæringen. For å sikre det er det dermed en forutsetning at lærerne som står for den ordinære opplæringen og de som gjennomfører spesialundervisning samarbeider, om blant annet planlegging og vurdering av opplæringen. På denne måten vil både de elever som kun får spesialundervisning og de som har begge deler få et opplæringstilbud som er helhetlig og bra nok (Nilsen, 2019, s. 623).

2.2 Inkluderende opplæring

Begrepet inkludering er stort og mangetydig, og defineres ulikt ut ifra ulike teorier og perspektiver. Det kan omfattes som et dynamisk begrep, og ses på av Ainskow (2008) som å bestå av fire hovedelementer. Disse er at inkludering er en prosess, at det handler om å identifisere og fjerne barrierer, at det handler om deltakelse og tilstedeværelse, og om å framheve de elevene som av ulike grunner har større sannsynlighet for å bli ekskludert og marginalisert (Solli, 2010, s. 32-33).

Dersom man baserer seg på Qvortrup's teori, kan inkludering defineres ut fra to dimensjoner: graden og typen av inkludering, og de ulike arenaene og sosiale fellesskapene som individet er inkludert i eller ekskludert fra. I graden av inkludering skilles det igjen mellom tre typer: fysisk-, sosial- og psykisk inkludering. Den fysiske inkluderingen handler om plasseringen og posisjonen individet har, og om man er *fysisk til stede* i fellesskapet. Den sosiale inkluderingen handler om individet *deltar aktivt* i fellesskapet, og den psykiske inkluderingen om en *opplever og føler seg* inkludert, og som en del av fellesskapet. I fellesskapene som individet kan være inkludert i skilles det mellom følgende: formelle læringsfellesskap (for eksempel i klassen eller ei mindre læringsgruppe), voksen-barn fellesskap (relasjon til læreren), selvorganiserte fellesskap (vennegruppe), og barn-barn fellesskap (enkelte venner) (Qvortrup, 2012, s. 11-12).

Forholdet mellom de ulike inkluderingsarenaene ses på komplekst, der det kan hevdes at vellykket inkludering i et fellesskap også kan styrke inkluderingen i andre fellesskap. Dersom man for eksempel har det godt blant vennene sine, er sannsynligheten større for at man også føler seg trygg i læringsfellesskapet. På en annen side kan de også begrense hverandre dersom elevene for eksempel er for opptatt av det vennskapelige fellesskapet som gjør at det stjeler fokuset fra deltakelsen i læringsfellesskapet. Motsatt vil også en som er i overkant engasjert og deltakende i læringsfellesskapet, kunne inkluderes mindre i de selvorganiserte fellesskapene (Qvortrup, 2012, s. 11-12).

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

Nilsen (2019, s. 624) presenterer, i likhet med Qvortrup, at det skilles mellom ulike dimensjoner av inkludering. Her skilles det mellom en fysisk-organisatorisk, en sosial, og en faglig-akademisk dimensjon. Den fysisk-organisatoriske dimensjonen omhandler plassering og hvor elevene får opplæringen sin. Her er utgangspunktet og hovedprinsippet at opplæringen skal tilpasses elevene, og ikke at elevene er de som skal sorteres og deles opp etter nivå eller evner. Her er hovedordningen, som nevnt tidligere, at elevene skal tilhøre en klasse eller basisgruppe, samtidig som det er mulighet for andre organisatoriske løsninger, men vil da kun kunne gjøres i deler av opplæringen. Dette vil for eksempel kunne være å få deler av opplæringen i andre og eventuelt mindre grupper. Hvilke løsninger som velges må baseres på elevenes enkelte behov, og hva som anses å være det beste for eleven, både knyttet til det faglige og sosiale. Her vil også behovet avhenge, og kunne påvirkes av hvordan opplæringen i den ordinære klassen gis, og om det er tilpasset og differensiert på en måte som møter elevenes behov og forutsetninger godt nok eller ikke. Hvordan spesialundervisningen og den spesialpedagogiske tilretteleggingen organiseres er noe som bør vurderes nøye, hvor man skal være forsiktig med å organisere det på måter som gjør at elevene opplever å bli utskilt ut fra den vanlige klassen (Nilsen, 2019, s. 625-626).

Den sosiale dimensjonen omhandler opplevelsen av sosial tilhørighet, og vil blant annet påvirkes av hvilken grad elevene omgås og arbeider sammen, samt de relasjoner de har til sine medelever og lærere. Dette vil videre påvirke elevenes generelle trivsel i skolen, følelse av fellesskap og tilhørighet. Den sosiale dimensjonen ved inkludering må også tas hensyn til ved spørsmål om organisering opplæringen, hvor elevenes behov for sosial tilhørighet skal ivaretas. Dette er noe som blir forsøkt å ivaretas gjennom lovens krav om arbeid for gode psykososiale miljø i skolen, som skal fremme trivsel, helse og læring. Forskning viser likevel at dette kan vise seg å være utfordrende for enkelte elever med særlige behov, da enkelte kan være utsatt for opplevelse av utenforskap og ensomhet, og mindre sosial deltakelse, selv om de er «plassert» i en vanlig klasse eller skole (Nilsen, 2019, s. 626).

Den faglig-akademiske dimensjonen ved inkludering baserer seg på det faglige arbeidet, og hvordan det legges til rette for deltakelse og medvirkning i klassen knyttet til det. Denne dimensjonen anses som viktig for at elevene skal få ta del i felles referanserammer, som videre øker muligheten for å kunne forstå og kommunisere med andre. Det å legge til rette for deltakelse og medvirkning i klassen i det faglige arbeidet kan likevel oppleves som utfordrende grunnet balansen mellom

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

tilpasning og opplevelsen av fellesskap, og vil da kunne kreve å finne kreative løsninger for å oppnå denne balansen på en god måte. Nilsen (2019, s. 627) presenterer et forslag på hvordan dette kan ivaretas, hvor det kan legges til rette for elevene får delta i felles aktiviteter, eller samarbeide om felles tema, men hvor de likevel får oppgaver tilpasset sitt faglige nivå og forutsetninger. På denne måten kan elevene få ta del i fellesskapet og lære sammen med andre, og samtidig få medvirke og få utfordringer tilpasset sitt nivå. Dette hevder de vil gi positive virkninger, både for elevenes selvbilde og opplevelse av seg selv, og deres evne til å samarbeide med andre.

Inkludering er et vesentlig prinsipp i opplæringen og skolen, der opplæringen både skal være inkluderende, og samtidig være tilpasset de ulike elevene ut fra de behovene og forutsetningene de har (Nilsen, 2019, s. 624). Læreplanverket legger også føringer som sier at skolen skal legge til rette for et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle barn (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). For å unngå at noen elever føler seg sosialt eller faglig utenfor, kreves det at alle tre dimensjoner er ivaretatt og blir jobbet for. Utfallet av en eventuell svak sosial og faglig inkludering i den ordinære opplæringen kan føre til at enkelte elever ønsker seg ut av den, og til en eventuell alternativ opplæringsarena eller andre organiserte alternativ, som for eksempel spesialpedagogiske organiseringer (Nilsen, 2019, s. 628).

Det understrekes også at inkluderingsbegrepet er dynamisk, hvor det ikke kan sies å være et mål som er oppnådd eller ikke, men at det er en kontinuerlig prosess som er til stede i all daglig pedagogisk virksomhet. Innenfor den spesialpedagogiske praksisen vil de tiltakene og arbeidsmåtene som brukes være avgjørende for om det legger til rette for inkludering, eller om det utgjør barrierer for inkludering. Dette er noe som vil avhenge stort av den spesialpedagogiske forståelsen som er til stede i virksomheten (Solli, 2010, s. 39). Det kan også sies å være en stadig spenning mellom inkludering og ekskludering, hvor elever kan sies å være «inkludert» i en sammenheng og situasjon, og samtidig være «ekskludert» i en annen (Arnesen, 2004, s. 272).

2.3 Medvirkning

Elevmedvirkning er en rettighet alle elever i norsk skole har, ut ifra de føringer både opplæringsloven (Opplæringsloven, 1998, § 1-1) og læreplanverket for kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2017 s. 9) gir. I skolen skal elevene oppleve å bli hørt og lyttet til, at de har innflytelse på hverdagen sin, og at de kan være med å påvirke de saker som angår seg selv. De

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

skal også erfare demokratisk deltakelse og å medvirke, da både gjennom for eksempel elevråd, men også i arbeid med fag. Slike erfaringer vil ha stor verdi for elevene, da opplevelse av å bli hørt i skolen vil legge til rette for, og hjelpe elevene på veien i hvordan å selv kunne ta egne bevisste valg. Dette vil også ha en stor verdi senere, da det vil være med å forberede elevene på å bli ansvarlige samfunnsborgere (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8-9).

Innenfor medvirkning inkluderes det fire spørsmål; om læreren legger til rette for elevenes deltakelse i elevrådsarbeid, om skolen hører på elevenes forslag, om elevene er med på å lage regler for hvordan de skal ha det i klassen/gruppa, og om elevene er med på å foreslå hvordan de skal arbeide med fagene. Spesielt knyttet til spørsmålet om elevene er med på å foreslå hvordan de skal jobbe med faget, er det få som svarer at det skjer i mange, eller de fleste fag. Altså er dette noe som oppleves sjeldent. Her kan det tolkes som at elevene enten ikke blir invitert eller får muligheten til å komme med forslag, eller at de blir invitert, men ikke kommer med forslag. Det er også få som svarer at skolen hører på elevenes forslag ofte eller svært ofte (Utdanningsdirektoratet, 2023)

Barneombudet (2017) presenterer også forskning som viser at elevene ikke opplever å medvirke til egen læring, der mange elever ikke vet hva det å medvirke til læring faktisk er og ikke har opplevd det i praksis. Elever som får spesialpedagogisk tilrettelegging opplever også sjeldent å medvirke i valget om å ha spesialundervisning, og å kunne si noe om når og hvordan det skal gjennomføres. Det å oppleve å ikke bli hørt og lyttet til kan både skape frustrasjon og likegyldighet hos elevene, noe som vil kunne virke negativt i elevenes opplevelse av skolen (Nordahl, 2018, s. 121). For elever med spesialpedagogisk tilrettelegging vil det også kunne skape en opplevelse av at den spesialpedagogiske tilretteleggingen er belastende og ekskluderende, noe som fremhever viktigheten av at denne elevgruppen skal oppleve å bli sett og hørt, og får medvirke i sin situasjon og hverdag (Nordahl, 2018, s. 237).

2.4 Læringsmiljø

Læringsmiljø defineres av utdanningsdirektoratet (2021, s. 4) som de faktorer som inngår i det miljøet elevene er en del av i skolen, og klassen de går i, og vil både gjelde kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold, og som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel. Slik Skaalvik og Skaalvik (2008, s. 176) definerer det omhandler det miljøet, med atmosfæren, de sosiale

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

interaksjonene og de holdningene som elevene erfarer og opplever i skolen, og er faktorer som påvirker deres prestasjoner, atferd, motivasjon og selvoppfattelse.

Elevenes relasjoner seg imellom er en viktig del av læringsmiljøet, med de interaksjonene og samspillene som foregår, og hvor det fellesskapet som etableres er avgjørende for hvordan elevene opplever skolen (Arnesen, m.fl. i utdanningsdirektoratet, 2016, s. 12). Fravær av vennskap, sosial deltakelse og tilhørighet vil være sterkt belastende i hverdagen, og vil videre kunne være en risikofaktor i utviklingen for alle grupper av elever i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 13). Skaalvik og Skaalvik (2008, s. 177) presiserer også at et viktig aspekt ved læringsmiljøet er de sosiale relasjonene, både mellom elevene seg imellom, og mellom læreren og den enkelte elev. Her vil relasjonene mellom elevene, med de samtaler og samspill de har, ha en betydning for elevenes læringsprosess, men også påvirke det emosjonelle aspektet. Dette vil innebære elevenes trygghet, trivsel og følelse av tilhørighet i miljøet og gruppa, samt eventuelle bekymringer og angst. Dette har videre stor betydning for elevenes motivasjon og evne til faglig konsentrasjon i læringsmiljøet en er en del av.

Kvaliteten på læringsmiljøet i klassen eller gruppa påvirkes også stort av samspillet mellom lærer og elev, der det er læreren som sitter med ansvaret for å legge til rette for et positivt klasse- og læringsmiljø. Læreren vil kunne påvirke læringsmiljøet gjennom sine relasjoner til de enkelte elevene, samt gjennom sin væremåte og holdninger. Det er mange elever som blir møtt med for lave forventninger til læring, og som derfor ikke får muligheten til å utvikle seg godt nok og til å nå sitt potensiale. Dette viser viktigheten av at lærerne legger til rette for et ambisjonsnivå og utfordringer som eleven kan strekke seg etter, og at en har forventninger og tro på at elevene kan nå målene som er satt for opplæringen. Her vil det selvfølgelig være viktig at kravene og forventningene er realistiske i forhold til elevens forutsetninger, slik at eleven både kan møte utfordringer og oppleve mestring (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 4).

At det stilles forventninger og krav til elevene, med utgangspunkt i de forutsetningene og evnene den enkelte har, er også noe som presiseres i Meld. St. 18 (2010-2011, s. 8-9) knyttet til spesialpedagogisk tilrettelegging og praksis. For å lykkes med dette kreves det at det er et godt læringsmiljø i grunn, hvor elevene skal oppleve både det faglige og det sosiale fellesskapet som godt og stimulerende, og som fremmede for elevenes motivasjon, trivsel, mestring og livsglede.

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

Sosiale aktiviteter som kan bidra til inkludering, bedre mestringsfølelse og sosial kompetanse er faktorer som er viktig for et godt læringsmiljø. Et godt læringsmiljø kan skapes med varierte arbeidsmåter og arbeidsoppgaver, læremidler og organisering. For at dette skal oppnås kreves og forutsettes det at skolen kontinuerlig og løpende vurderer og varierer egen praksis (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 8-9).

Videre er det fire grunnleggende premisser i lærerens arbeid med god klasseledelse. Disse er at læreren må ha en positiv og støttende relasjon til hver enkelt elev, at en etablerer en god læringskultur, at det er tydelig struktur, regler og rutiner, og til slutt at læreren har tydelige forventninger og motiverer elevene (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 4-5). Gjennom anerkjennelse og å legge til rette for arbeidsoppgaver og utfordringer den enkelte eleven har forutsetning til å mestre, kan læreren legge til rette for økt motivasjon (Skaalvik og Skaalvik, 2008, s.139).

Motivasjon og engasjement gir videre et grunnlag for økt konsentrasjon og utholdenhet, og dermed også bedre læring og framgang. Dette er noe som vil påvirkes i stor grad av kvaliteten på læringsmiljøet. Det å legge til rette for et læringsmiljø hvor eleven opplever mestring og glede, og som stimulerer til en positiv selvoppfatning og tiltro til egne evner og muligheter, er derfor en viktig oppgave hos læreren. Her vil tydelige mål for arbeidet som skal gjøres, at eleven opplever å få faglig støtte, samt elevens relasjon til læreren ha stor betydning. Dersom eleven derimot stadig opplever å ikke lykkes og mestre de oppgavene eleven møter, vil eleven kunne miste interessen for det spesifikke faget, og få en negativ holdning og tiltro til seg selv og sine evner (Befring, 2019, s. 52-53). Et godt læringsmiljø vil videre bidra til økt og bedre læringsutbytte, mindre fravær og generelt bedre trivsel og helse, samt at det vil redusere omfanget av mobbing. Dette er noe som er viktig for alle elever, men kanskje særlig viktig for elever med behov for spesialpedagogisk tilrettelegging (Skaalvik og Skaalvik, i Meld. St. 18 (2010-2011), s. 30).

2.5 Anerkjennelse og tilhørighet

Basert på filosofen Axel Honneth sin anerkjennelsesteori skjer anerkjennelse i tre ulike sfærer, hvor disse går inn i, og forutsetter hverandre. Disse tre er anerkjennelse i nære relasjoner, anerkjennelse i form av rettigheter, og anerkjennelse som solidaritet og verdsettelse i fellesskapet.

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

Anerkjennelse i nære relasjoner baseres på de grunnleggende sosiale relasjonene og kjærligheten som oppstår i familien i barnets første leveår, og senere mellom nære venner. Anerkjennelsen og de relasjonene som skjer i denne sfæren danner individets grunnlag for selvtillit, og videre til å gå inn i andre intersubjektive forhold. Anerkjennelse i form av rettigheter innebærer individers rettigheter, likeverd og muligheter i fellesskapet, da både politiske og sosiale. Dersom denne formen for anerkjennelse oppnås, opplever og utvikler individet selvfølelse og selvrespekt. I den siste sfæren, anerkjennelse som solidaritet og verdsettelse i fellesskapet, anerkjennes og verdsettes individet for dets individuelle særegenhet, med de egenskapene og evnene individet har, og det bidrag til fellesskapet. Denne typen anerkjennelse utvikler opplevelsen av selvverdsettelse. Mangel på anerkjennelse kan føre til en opplevelse av krenkelse. Her vil det kunne inngå å blant annet ikke føle seg som en del av fellesskapet, samt at det vil kunne gi lavere selvtillit og selvfølelse. Motsatt vil opplevelsen av anerkjennelse i disse tre sfærene gi en opplevelse og følelse av en positiv selvfølelse og selvverd, og videre en opplevelse av tilhørighet og å være en viktig del av fellesskapet (Nørgaard, 2005, s. 64-65).

Det å oppleve tilhørighet til et fellesskap blir definert som et grunnleggende menneskelig behov, dersom man baserer seg på Baumeister & Leary (1995, s. 497) sin «need to belong»-teori. Her hevdes det at vi mennesker er naturlig motivert av dette behovet for tilhørighet, og at det innebærer et sterkt ønske om å bygge og vedlikeholde personlige relasjoner med andre mennesker. For at opplevelsen av tilhørighet skal være tilfredsstillende må to kriterier være oppfylt. Dette er behovet for jevnlig positive interaksjoner med andre personer, samt at disse interaksjonene er stabile og at det er gjensidig omsorg mellom personene. Dersom det jevnlig skiftes i personer som man er i interaksjon og samspill med, vil det virke mindre tilfredsstillende for opplevelsen av tilhørighet enn om man har gjentatte og jevnlig interaksjoner med de samme personene. Opplevelsen av tilhørighet viser også å ha flere sterke effekter på emosjonelle mønstre og kognitive prosesser, der mangel på det kan kobles med negative effekter på helse, tilpasning og velvære (Baumeister & Leary, 1995, s. 497).

Tilhørighet innebærer en opplevelse av «å være en av dem» og det å være en del av en gruppe av jevnaldrende. Her inngår opplevelsen av vennskap og sosial deltakelse, og er noe som oppleves som svært viktig for barn og unge. Det ses også på som viktig å ha en sosial kompetanse som bidrar til at man som elev fremstår som sosialt attraktiv for andre elever (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 11).

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

I likhet med det å oppleve tilhørighet, ses også vennskap på som viktig, og som kan virke som en beskyttelsesfaktor dersom man er i en risikosituasjon eller har risikofaktorer rundt seg (Kvello, 2021, s. 253). Dette er noe som kan være faktum for enkelte elever som får spesialpedagogisk tilrettelegging, da årsaker til at en elev ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen og dermed har behov for spesialpedagogisk tilrettelegging også kan være faktorer som også utgjør en risiko. Dette kan blant annet være å ha et lavt intellektuelt nivå eller ha en generell utviklingsforsinkelse, samt vansker knyttet til konsentrasjon, temperament, eller å for eksempel ha ADHD (Kvello, 2021, s. 251).

Teorien om anerkjennelse, tilhørighet og vennskap bekreftes også gjennom det læreplanverket presenterer. Her hevdes det at vennskap er med på å gjøre oss mennesker mindre sårbare, og at opplevelsen av å bli anerkjent og verdsatt, både generelt og i opplæringen, legger til rette for, og skaper respekt overfor oss selv og andre. Dette bidrar videre til den nødvendige og ønskede opplevelsen av tilhørighet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

2.6 Motivasjon og selvbestemmelse

Selvbestemmelsesteorien er en teoretisk tilnærming til menneskelig motivasjon, som ble utviklet av forskerne Edward Deci og Richard Ryan (2000, s. 68). Teorien mener at mennesker har tre grunnleggende psykologiske behov, som til sammen danner grunnlaget for selvbestemmelsesteorien. Disse er selvbestemmelse (autonomi), mestring (kompetanse) og opplevelse av tilhørighet, der alle tre må være tilfredsstillende for å oppnå sunn psykisk helse (Deci & Ryan, 2000, s. 229).

Selvbestemmelse og autonomi omhandler menneskers naturlige behov for å kjenne på følelsen og opplevelsen av at vi selv har innflytelse på, og kan bestemme over eget liv. Det å oppleve autonomi innebærer å kjenne på friheten i å kunne ta selvstendige valg og å være «herre i eget liv».

Mestringsaspektet omhandler behovet vi mennesker har for å oppleve at vi har kompetanse til å mestre det vi ønsker å få til, og evne til å takle de utfordringer vi møter. Opplevelse av tilhørighet handler om opplevelsen av at livet vårt har en meningsfull betydning, noe som blant annet kan oppleves gjennom relasjoner til de menneskene vi har rundt oss, og gjennom ting vi gjør og deltar på (Bolstad, 2023). Videre hevder selvbestemmelsesteorien at når disse tre grunnleggende

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

psykologiske behovene er oppfylt, oppstår indre motivasjon. Dette beskriver Deci & Ryan (2000, s. 70) som den naturlige lysten vi mennesker har til å utforske, til å være nysgjerrige og interesserte, og til å utfordre oss selv og lære. Denne indre motivasjonen er vi mennesker født med og ligger i oss naturlig, men vil likevel kreve støttende faktorer for at den skal kunne opprettholdes.

Knyttet til teorien beskriver Deci & Ryan (2000, s. 69) fenomenet motivasjon som å omhandle den naturlige energien, rettetheten og utholdenheten vi mennesker har til å være aktivt deltakende og til å ha intensjoner. I psykologien ses motivasjon på som en kjernefaktor, og har også høy verdi i samfunnet på grunn av dens evne til å skape og produsere. Det å legge til rette for, og å skape motivasjon er derfor en viktig del av jobben som blant annet leder, lærer og foreldre, med å bygge opp andres motivasjon til å handle (Deci & Ryan, 2000, s. 69).

Motivasjon skilles videre mellom indre og ytre motivasjon, basert på hva som skaper trangen eller lysten til å handle. Med indre motivasjon motiveres vi av aktivitetens egenverdi, og fordi den i seg selv skaper interesse og gir glede. På den andre siden har vi ytre motivasjon, som er når vi motiveres til å gjøre noe gjennom ytre faktorer, som for eksempel at noen andre bestemmer det for oss eller at man bestikkes eller presses til å gjøre noe. Forskjellen mellom mennesker som har indre autentisk motivasjon, og de som motiveres av det ytre eller eksterne faktorer er at førstnevnte viser større grad av interesse, engasjement og selvtillit, som igjen viser seg bedre i ytelse, utholdenhet, kreativitet og generell velvære (Deci & Ryan, 2000, s. 69). Mellom disse to ytterpunktene har vi atferd som skyldes en følelse av plikt eller at oppgaven eller aktiviteten er nødvendig og verdifull, men likevel ikke lystbetont. Dette kan hos en elev for eksempel være å gjøre lekser som ses på som en nødvendig aktivitet, men som kanskje ikke oppleves som lystbetont (Skaalvik og Skaalvik, 2008, s. 143).

Teorien mener også at enkelte sosio-kulturelle hendelser og det sosiale miljøet en er i kan påvirke den indre motivasjonen, med å enten legge til rette for, eller forhindre den iboende motivasjonen, ved å enten støtte opp om, eller begrense de medfødte psykologiske behovene vi mennesker har. Hendelser som legger til rette for en følelse av å ha kompetanse kan øke den indre motivasjonen. Dette vil for eksempel kunne være positive tilbakemeldinger og belønninger. Negative tilbakemeldinger vil på den andre siden redusere følelsen av kompetanse, og dermed også den indre motivasjonen. Her vil ikke følelsen av kompetanse alene øke den indre motivasjonen, men må

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

komme sammen med en opplevelse av autonomi, altså opplevelsen av at dette har en betydning og er meningsfullt for en selv, samt å oppleve at ens atferd er selvbestemt (Deci & Ryan, 2000, s. 68-71)

Videre pekes det på undersøkelser som viser at blant annet trusler, tidsfrister og pålagte mål reduserer den indre motivasjonen, og fører til mindre grad av initiativ, mindre effektiv læring og kreativ prosessering. I motsetning vil opplevelsen av å ha muligheten til valg, anerkjennelse av følelser og mulighet for selvbestemmelse øke den indre motivasjonen grunnet at det gir en følelse av autonomi. Opplevelsen av tilhørighet viser også å ha stor betydning, der undersøkelsene viser at det er mer sannsynlig at indre motivasjon oppstår i kontekster preget av en følelse av trygghet og tilhørighet (Deci & Ryan, 2000, s. 71). Det poengteres likevel også at opplevelsen av tilhørighet ikke trenger å være en forutsetning for indre motivasjon i alle sammenhenger, da mennesker ofte også kan engasjere seg og oppleve indre motivasjon knyttet til aktiviteter alene. Dette vil da gjelde aktiviteter som er selvvalgte og som er tatt initiativ til selv (Skaalvik og Skaalvik, 2008, s. 143).

Teorien beskriver også demotivasjon, hvor det defineres som å være en tilstand hvor man mangler intensjon og lyst til å handle og være aktivt deltakende. Når mennesker er demotiverte er de enten i en tilstand hvor de ikke handler i det heletatt, eller hvor de handler uten hensikt, men bare er tilstedeværende og «følger strømmen». Dette er noe som kommer av at man ikke ser verdien av en aktivitet, at man ikke føler seg kompetent nok til å møte eller mestre den spesifikke aktiviteten, eller at man ikke forventer at det skal virke tilfredsstillende eller gi et resultat av verdi (Deci & Ryan, 2000, s. 72).

De tre grunnleggende behovene ses på som viktig at blir ivaretatt og lagt tilrettelagt for i skolen. Dette vil innebære at elevene opplever en viss grad av medvirkning og medbestemmelse i undervisning, både knyttet til innhold og arbeidsmetoder. Her ses tilpasset opplæring på som en nøkkel til indre motivasjon, da undervisning og aktiviteter tilpasset elevenes forutsetninger og utgangspunkt vil legge til rette for en følelse av mestring og kompetanse. Tilretteleggelse av et godt og inkluderende læringsmiljø vil også tilfredsstillende behovet for tilhørighet, noe som begrunner viktigheten av at skolen kontinuerlig jobber for å oppnå dette (Skaalvik og Skaalvik, 2008, s. 143).

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

3. Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for, og beskrive fremgangsmåten jeg har valgt å benytte meg av i studien. Her vil jeg både redegjøre for hva jeg har gjort, hvordan og hvorfor, samt reflektere over utfordringer som har oppstått underveis. I kapittelet redegjøres det for valg av forskningsmetode, utvalg av deltakere, planlegging og gjennomføring av datainnsamlingen, samt analyse av datamaterialet og refleksjon rundt studiens kvalitet og etiske hensyn.

3.1 Kvalitativ metode

Problemstillingen «*hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe*» søker innsikt i den enkelte elevens perspektiv og beskrivelser av sin virkelighet, og forutsetter en kvalitativ tilnærming. Kvalitative metoder er basert på å hente inn informasjon gjennom språket vårt, hvor beskrivelser av virkeligheten formidles (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 88-89). Av den grunn er det det som har blitt valgt som forskningsmetode i denne studien. Her har jeg valgt å bruke både observasjon og intervju som metode, som begge gir mulighet til å komme i nær kontakt med, og få førstehåndsinformasjon fra deltakerne. En kvalitativ tilnærming kan også ses på som mer fleksibel, og legger til for flere måter å uttrykke seg og svare på enn det en kvantitativ tilnærming gjør, som baserer seg på at informasjon om virkeligheten formidles gjennom tall (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 88-89).

Kvalitative metoder er også godt egnet til å forske på og studere personlige og sensitive tema, da man fordyper seg i deltakernes forståelse og egne opplevelser (Thagaard, 2018, s. 11-12). Da egne opplevelser med spesialpedagogisk tilrettelegging kan oppleves som sensitivt, vil kvalitativ metode derfor være nyttig og relevant i denne studien.

Andre metoder kunne også blitt brukt for å besvare problemstillingen, men ville muligens belyst andre sider enn det som blir gjort gjennom mine valgte metoder (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 85). Kvantitativ metode, med for eksempel spørreundersøkelse, kunne også blitt brukt, men ville da gitt andre resultater enn ved kvalitativ metode (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Her ville jeg for eksempel kunne fått forskningsdata som hadde sagt noe om hvor mange som har en positiv opplevelse av den spesialpedagogiske tilretteleggingen i skolen, versus en negativ opplevelse, og eventuelt hvilke grupper som svarer hva. En styrke med kvantitativ metode er at kunnskapen man får blir mer overførbar og generaliserbar. På en annen side mener derimot flere en svakhet er at

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

kvantitativ data ikke vil gi en realistisk fremstilling av virkeligheten vi mennesker lever i, at man ikke kan måle forståelsene som foreligger av verden, og at det ikke tar hensyn til konteksten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 99 og 105).

3.2 Vitenskapsteoretisk forankring – fenomenologi og hermeneutikk

I denne studien søkes det etter å forstå verden slik den oppleves ut fra elevens perspektiv, da dens subjektive opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe. Studien kan dermed sies å ha trekk fra en fenomenologisk tilnærming, som er en tilnærming hvor fenomener og hvordan de fremtrer for det enkelte individ beskrives fra et førstehåndsperspektiv. Fenomenologisk forskning handler om refleksjon over levd erfaring, og viser til en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra subjektets perspektiv. Man studerer her hvordan andre mennesker oppfatter verden, og deres forståelse av fenomenet som skal forskes på. Dette innebærer deres erfaringer og persepsjon, og er et fortolkende perspektiv som kalles for hermeneutisk (fortolkende)-fenomenologisk analyse. Fenomenologien beskriver livserfaringene, hvor forskeren også fortolker meningene knyttet til livserfaringene til subjektet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76).

Målet med den fenomenologiske forskningen er å forstå essensen rundt det gjeldende fenomenet, som ses på som subjektiv ut fra den livsverdenen (vår daglige verden som vi lever i) og konteksten forskningsdeltakeren befinner seg i. Fenomenet og opplevelsen av det blir altså ikke forstått som en universell essens, men må forstås i den gjeldende konteksten. Funnene fra en fenomenologisk studie vil på den måten kunne være generelle i form av at beskrivelser knyttes til fenomenet, hvor funnene kan generaliseres til liknende kontekstuelle situasjoner. I denne studien vil funnene kunne generaliseres til andre elever som også får spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe, men ikke til elever som en helhetlig gruppe da dette ikke er en kontekst alle elever i skolen er i. Det legges også vekt på at man som forsker må være bevisst sin forforståelse og egne antakelser knyttet til fenomenet det skal forskes på, og hvordan det kan være en del av konteksten for funnene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76).

Videre i analyse- og tolkningsprosessen kommer jeg inn i en prosess som kan likne en hermeneutisk fortolkningsprosess, hvor det starter med at det transkriberte intervjuet tolkes og analyseres. Dette forsøker jeg så å formidle på nytt gjennom presentasjon av funn og drøfting, som tar utgangspunkt i min forståelse, og er påvirket av mine fortolkninger og forståelseshorisont. Dette ses på som nye

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

innsikter og kunnskap, som videre kan komme til anvendelse i en annen praktisk eller teoretisk sammenheng (Brottveit, 2018 s. 34-35).

Her vil den fenomenologiske tilnærmingen anvendes i hovedsak i datainnsamlingen, hvor jeg søker elevenes subjektive opplevelse og persepsjon av sin kontekst, hvor jeg videre i analyse- og tolkningsarbeidet vil forsøke å oppnå en forståelse av elevenes meninger om å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe.

3.3 Utvalg

Da jeg hadde kommet fram til problemstilling og hvilken metode som passet best for å undersøke det, måtte jeg også ta et valg på hvem jeg ønsket å intervju og søke erfaringer fra. Her sto jeg mellom å ta utgangspunkt i elever som får spesialpedagogisk tilrettelegging, som kan si noe om opplevelsen av det her og nå, og tidligere elever som hadde fått spesialpedagogisk tilrettelegging da de gikk på barneskolen, med tanke om at de kanskje har en større evne til å reflektere over hvordan dette opplevdes og hvordan det preget dem. Jeg valgte å gå for førstnevnte, med grunn i at de elevene som får spesialpedagogisk tilrettelegging nå kan gi beskrivelser som kan ses på som mer valide og relevante. Dette både i forhold til at det refereres til de spesialpedagogiske formene og verdipunktene som gjelder nå og ikke tidligere, samt også at gyldigheten kan ses på som større enn om man reflekterer og forteller om noe fra fortiden. Det ble altså gjort et strategisk utvalg, hvor jeg systematisk valgte personer som er kvalifisert til å si noe om hva jeg ønsker å finne ut av, og som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). Videre utvalgsriterier for deltakelse var at eleven får spesialpedagogisk tilrettelegging i barneskolen, at eleven har verbalt språk, og evne til samtale om sin skolehverdag. Her satte jeg barneskole med 1. klasse som laveste, og 7. klasse som høyeste aktuelle trinn. Jeg valgte å ikke sette noen kriterier for hvor mye spesialpedagogisk tilrettelegging eleven fikk, eller begrensninger knyttet til form, da jeg ikke ønsket å begrense utvalget for mye i frykt om å få utfordringer med å få deltakere.

Prosessen med å få tak i deltakere startet med at jeg tok kontakt med 5 ulike skoler hvor jeg informerte om prosjektet og at jeg var på utkikk etter deltakere til det. Etter ei stund med venting tok spesialpedagogisk koordinator på en av skolene kontakt, som sa at de hadde fire elever som kunne være aktuelle til prosjektet. Hun presenterte dette for meg, som jeg så takket ja til. De

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

aktuelle deltakerne fikk presentert prosjektet av den spesialpedagogiske koordinatoren, min kontaktperson, som også viderebrakte informasjons- og samtykkeskjemaet til dem. Da dette var ferdig utfyllt og de hadde gitt sitt samtykke fikk jeg skjemaene tilbake fra spesialpedagogisk koordinator, og jeg kunne sette i gang med datainnsamlingen.

Resultatet var to gutter og to jenter, som alle går på samme skole og får spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe i faget matematikk. Enkelte av deltakerne fikk også spesialpedagogisk tilrettelegging i andre fag. Tre av deltakerne gikk i 5. klasse, og den fjerde i 6.klasse der to av deltakerne var i samme gruppe.

Problemstillingen var i forkant av datainnsamlingen «hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i skolen», men ble etter analyse av funn og ut ifra deltakernes utgangspunkt, endret til å omhandle deres opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe. Dette grunnet at det var denne formen for spesialpedagogisk tilrettelegging alle deltakerne fikk.

Etter å ha fullført datainnsamlingen med observasjoner og intervju med de fire deltakerne jeg fikk tilgang på i første omgang, opplevde jeg å ha fått mye informasjon og datamateriale, hvor flere tema og svar fra deltakerne etter hvert viste seg å gå igjen. Jeg vurderte det derfor som at antall deltakere og utvalget var tilstrekkelig og godt nok for å besvare problemstillingen, og at det ikke var behov for å få tak i flere deltakere. Da kvalitative analyser både er tid- og ressurskrevende, ble omfanget av utvalget også vurdert ut ifra tiden jeg hadde til rådighet, da det ikke måtte være større enn at det var mulig å gjennomføre (Thagaard, 2018, s. 59).

3.4 Observasjon

Jeg begynte datainnsamlingen i mars, hvor jeg startet med å foreta observasjoner av elevene jeg senere skulle intervju, da de fikk spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe i faget matematikk. Formålet og hensikten med observasjon var to ting. Det første var å få se elevene i disse situasjonene og få innsikt i hvordan det spesialpedagogiske var lagt opp, både for å få noe kjennskap til hva eleven vil kunne henvende til og snakke om i intervju, og for at jeg kunne bruke det jeg hadde sett som utgangspunkt i spørsmål og samtale med elevene. Videre var tanken at en observasjon i forkant kunne fungere som et godt første møte, hvor vi fikk introdusert oss for hverandre og blitt noe kjent, som videre kunne gjøre det tryggere å møte til intervju i etterkant.

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

Dette er også noe Pramling & Doverborg (1993, s. 24) vektlegger, hvor de mener at det burde være etablert noe kjennskap mellom intervjuer og barnet for at barnet skal kunne føle seg trygg til å dele informasjon, og at intervjuet skal oppleves som godt. Observasjonene hadde altså som hensikt å få et bedre utgangspunkt til intervju og forbedring av spørsmål til intervjuguide. Det vil av den grunn ikke presenteres rene feltnotater, annet enn det jeg anså som å ha betydning for det som kom fram i intervju, som senere i besvarelsen vil bli presentert sammen med funn fra intervjuene.

For å finne aktuelle situasjoner å observere var jeg i kontakt med spesialpedagogisk koordinator på skolen, som gav meg en oversikt over tidspunkt elevene jeg skulle intervju fikk spesialpedagogisk tilrettelegging. Alle elevene jeg skulle intervju fikk spesialpedagogisk tilrettelegging i matematikk, og deltok på det de kalte en «mattegruppe» i noen av de timene klassen deres hadde matematikkundervisning. I forkant av observasjonene presenterte jeg meg for elevene, hvor jeg fortalte hva jeg skulle, og om min rolle i situasjonen slik at alle skulle vite og kunne forholde seg til det. Jeg valgte å ta en ikke-deltakende observasjonsrolle hvor elevene og læreren satt sammen rundt et gruppe-bord, og jeg satt med litt avstand slik at jeg kunne skrive feltnotater, og notere meg det jeg så på som interessant og nyttig til de senere intervjuene.

Jeg valgte å ta en ikke-deltakende observasjonsrolle, da det gir muligheten til å studere samhandling og å se hva personene gjør og hvordan de forholder seg til hverandre (Thagaard, 2018, s. 63). Da det var nettopp det jeg ønsket å se på, hvordan samspillet mellom elev-elev og elev-lærer var, samt å se på elevenes kroppsspråk og holdninger til den spesialpedagogiske tilretteleggingen, var tanken at det å ikke delta var mest passende. Dette både for at jeg som forsker ikke skulle forstyrre og påvirke samspillene i gruppa, men også for at jeg skulle kunne få et mer helhetlig blikk på situasjonen og få med meg eventuelle små uttrykk og detaljer, som man muligens kan overse dersom man er i situasjonen selv (Thagaard, 2018, s. 73). Observasjonene varte hele økten de hadde undervisning, som var en klokke time, hvor jeg noterte det jeg observerte som jeg oppfattet som relevant.

3.5 Intervju

Da det jeg ønsket å få innsikt i var den enkelte elevens perspektiv og opplevelse av den spesialpedagogiske tilretteleggingen, ble intervju en svært relevant og passende metode å velge. Her valgte jeg å ha semi-strukturert intervju, hvor intervjuet skapes der og da, i møtet mellom meg som

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

forsker og deltakeren. Et semi-strukturert intervju karakteriseres av at ikke alle spørsmål er fastsatt og i rekkefølge, men at forskeren har tema og forslag til enkelte spørsmål, som stilles der det er naturlig å bringe dem opp, og hvor en er åpen for at deltakerne også kan introdusere tema (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Årsaken til at jeg så på det som en passende fremgangsmåte i min studie var på grunn av tanken om at det ved observasjon i forkant ville kunne dukke opp ulike ting jeg fant interessant, og som ville kunne legge grunnlag for ulike spørsmål til de ulike deltakerne. Gjennom denne metoden fikk elevene også muligheten til å legge fram egne fortellinger som jeg som forsker ikke hadde tenkt på, på forhånd. Dette er noe jeg ser på som en styrke ved tilnærmingen, da det vil kunne gi en dypere innsikt i elevenes subjektive opplevelser og erfaringer, som jeg kanskje ikke hadde fått kunnskap om gjennom kun fastsatte spørsmål. Gjennom bruk av både intervju og observasjon sammen, opplevde jeg også å få en bredere og mer helhetlig innsikt i hvordan spesialpedagogisk tilrettelegging kan oppleves, enn det jeg tror jeg ville fått ved bruk av kun en av metodene. Dette kan derfor være noe som kan styrke både kvaliteten og validiteten på studien.

3.4.1 Pilotintervju

I forkant av datainnsamlingen og søknad med ferdig intervjuguide til SIKT ble det gjennomført et pilotintervju på en person i riktig aldersgruppe. Dette med hensikt i å teste ut om spørsmålene fungerte godt i praksis, både knyttet til formuleringer og om spørsmålene virket hensiktsmessige og nyttige i forhold til problemstillingen, og meg selv i rollen som intervjuer. I tillegg kan det også virke positivt og forberedende for det riktige intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132).

I utarbeidingen av intervjuguiden i forkant av pilotintervjuet brukte jeg mye tid, og jobbet mye med formulering av spørsmålene og begreper jeg skulle bruke. Dette på grunn av en usikkerhet på hvor «barnlig» språk jeg skulle bruke, samt bevissthet over å bruke formuleringer som elevene var kjent med og som virker forståelig for dem. Her var jeg også svært bevisst på hvordan stille spørsmål og snakke med eleven om den spesialpedagogiske tilretteleggingen, med tanken om at elevene selv kanskje ikke er kjent med begrepet «spesialpedagogisk tilrettelegging», eller i det heletatt er klar over at en har det. Gjennom å kjøre et pilotintervju fikk jeg dermed testet ut spørsmålene for å se om de fungerte godt i praksis, og om det språket som var formulert i intervjuguiden ble naturlig i intervjusituasjonen.

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

Basert på den innsikten og erfaringen jeg fikk av pilotintervjuet ble det gjort noen endringer på spørsmålene og formuleringene, som gjorde hele intervjuguiden bedre og mer naturlig for meg som intervjuer å gå ut ifra. Etersom intervjuene skulle være semi-strukturerte, var jeg også bevisst på at formuleringene likevel måtte tilpasses noe i hvert enkelt intervju, basert på både alderen og forutsetningene til elevene jeg skulle intervjuer, samt ut ifra hva jeg hadde sett i observasjonene. Jeg fikk også testet meg selv som intervjuer, og fikk gjennom det nye tanker om hvordan spørsmålene kunne stilles, samt bli tryggere i rollen og situasjonen. Her fant jeg også ut at jeg måtte kunne intervjuguiden ganske godt utenat, slik at det ville bli lettere å kunne ta opp spørsmål mer spontant og for at samtalen skulle kunne flyte bedre og bli mer naturlig.

3.4.2 Gjennomføring av intervju

Intervjuene satte jeg i gang med etter å ha gjennomført de to ulike observasjonene. Det ble gjort fire individuelle intervju hvor deltakerne i hovedsak ble stilt de samme spørsmålene, men med enkelte tilpasninger basert på funn og tanker fra observasjonene. Jeg foretok et intervju per dag, og de ble gjennomført ansikt-til-ansikt på skolen deres, på det samme rommet som de fikk spesialpedagogisk tilrettelegging og hvor jeg observerte dem. Årsaken til valg av sted var at jeg ønsket å gjennomføre på et sted hvor elevene er kjent og føler seg trygg, samt at vi da også kunne vise til eksempler og hendelser i rommet. En av deltakerne forklarte blant annet at han noen ganger brukte å sette seg litt lengre unna de andre elevene i mattegruppa, og pekte da på hvor han kunne sitte og hvor de andre satt. At vi da var på det samme rommet kunne slike eksempler bli brukt, noe som gjorde det veldig synlig og forståelig for meg hva han mente. Intervjuene hadde en varighet på mellom 30 og 45 minutter, og ble alle tatt opp på digital lydopptaker som like etter de var gjennomført ble transkribert da jeg fortsatt husket intervjuet selv veldig godt.

I oppstarten av alle intervjuene snakket vi først litt løst og fast, noe jeg la opp til for å etablere kontakt og berolige deltakeren, samt for å legge til rette for en avslappet og trygg atmosfære (Thagaard, 2018, s. 101). Jeg fortalte så om hensikten med intervjuet og hvordan det skulle foregå, samt at intervjuet ville bli helt anonymisert og at det kun var jeg som skulle høre på lydopptaket i etterkant. Dette var også noe de hadde fått informasjon om og samtykket til gjennom informasjons- og samtykkeskjema de og foreldrene deres hadde signert i forkant. Jeg satte så på taleopptakeren, og startet med introduksjons/oppvarmingsspørsmålene som var knyttet til alder, og generelt om skoledagen til eleven. Videre gikk vi inn på spørsmål om elevens klasse og hva eleven liker med

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

skolen før vi gikk nærmere og dypere inn på den spesialpedagogiske tilretteleggingen eleven fikk, med ulike perspektiver og sider ved det. Underveis ble det også snakket om ulike ting deltakerne selv tok opp. Avslutningsvis spurte jeg alle deltakerne om det var noe annet eller mer de ville fortelle om skolehverdagen sin. Etter å ha skrudd av lydopptaker oppsummerte vi kort hva vi hadde snakket om, hvor jeg også spurte eleven om hvordan den syntes det var å delta. Rekkefølgen og struktureringen av spørsmålene og samtalen var bevisst tenkt gjennom, hvor jeg tok utgangspunkt i Thagaard (2018, s. 101) sine anbefalinger med å i starten jobbe for å skape en tillitsfull og god atmosfære før man gradvis kommer inn på de mer emosjonelle emnene, og avslutter intervjuet med nøytrale emner igjen for å tone ned det emosjonelle nivået.

Jeg opplevde at alle intervjuene ble gode basert på det intervjudeltakerne uttrykte, og mitt inntrykk av hvordan de åpnet seg opp og fortalte på. Det ble også uttrykt positivt kroppsspråk hvor vi både utvekslet smil, latter og humor i alle fire intervjuene. Alle fire sa også selv i etterkant av intervjuet at de syntes det var fint å delta.

3.6 Forskerrollen og forhåndsforståelse

Min forhåndsforståelse rundt spesialpedagogisk tilrettelegging i skolen baseres på at elevene selv ofte ønsker seg ut av klasserommet for å få den spesialpedagogiske hjelpen eller for alternativt opplegg. Dette er en forforståelse jeg har fått gjennom egne erfaringer og møter med elever i skolen, og det var også denne erfaringen som skapte interessen for dette tema, da det står i motsetning til tidligere forskning og funn fra blant annet Nordahlrapporten (2018, s. 7), som sier at det å tas ut av klasserommet oppleves ekskluderende. Her har jeg også en forståelse av at voksenpersonen som utfører den spesialpedagogiske tilretteleggingen med dens kompetanse, egnethet og kjemi med eleven påvirker elevens opplevelse og trivsel i svært stor grad. Disse forhåndsforståelsene har jeg vært bevisst fra starten av prosjektet, noe jeg også har forsøkt å være underveis i innsamlingen av datamaterialet, i analysering, og i fremstillingen av funnene (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 132-133).

Refleksjon og bevissthet over forskerens relasjon til deltakerne kan også ha stor betydning for de forståelsene, og funnene som utvikles (Thagaard, 2018, s. 81), og jeg har gjennom prosjektet derfor reflektert over, og vært bevisst hvilken rolle jeg har tatt overfor deltakerne. I datainnsamlingen presiserte jeg tydelig til elevene hva min rolle var og hensikten med prosjektet. Jeg presiserte blant

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

annet at jeg ikke hadde noen form for rolle som lærer, slik de fleste andre voksne de møter i skolen er, at jeg har taushetsplikt, og vil ikke gi noen sanksjoner, eller andre ting de kanskje kan forvente av en voksenperson på skolen.

Min rolle som forsker var jeg også bevisst på å reflektere over i etterkant av datainnsamlingen, og er også en del av drøftingen, da deltakernes oppfattelser av meg som forsker kan ha påvirket prosessen og deres uttalelse, og videre resultatene i forskningen (Thagaard, 2018, s. 82).

3.7 Analyse

I etterkant av transkriberingen av intervjuene startet prosessen med analyse av datamaterialet, som innebar å sortere det datamaterialet som var samlet inn og gjøre materialet forståelig. Dette omtales som deskriptiv analyse, hvor det letes etter mønster i materialet, som videre kan samles i kategorier og tema. Dette anses som nødvendig for å få en helhetlig oversikt over materialet som er samlet inn i forskningen, og for at det så skal kunne presenteres som funn og resultater i en skriftlig tekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139).

Da intervjuguiden var tematisk inndelt, var de transkriberte intervjuene allerede grovt kategorisert etter disse temaene, noe jeg tok utgangspunkt i ved oppstart av analysen. Jeg begynte så å se gjennom de enkelte intervjuene hvor jeg markerte og skrev kommentarer til teksten om hva meningsinnholdet og essensen i de ulike utsagnene var. Jeg noterte meg også tanker og refleksjoner til dette, noe jeg gjorde med alle intervjuene. Dette omtales som analytiske «memos», som er viktig for det videre arbeidet med analysen (Thagaard, 2018, s. 154). Underveis så jeg at det var flere tema som gikk igjen, og begynte da å kode de gjengående tema etter farger. Koding innebærer å dele opp, og markere deler av teksten med kodeord som symboliserer meningsinnholdet ved akkurat denne delen. Dette gjør det enkelt å sammenligne og se på forskjeller og likheter i hva som kommer frem fra de ulike deltakerne i studien (Thagaard, 2018, s. 153).

Videre grupperte jeg temaene som var kodet i mer overordnede kategorier, og på den måten knyttet jeg sammen de enkelte temaene som de ulike kodene representerte. Dette omtaler Thagaard (2018, s. 154) som «pattern coding». Etter å ha sett over transkripsjonene og ha gjentatt denne prosessen flere ganger satt jeg til slutt igjen med fire hovedkategorier. Det å gjenta prosessen gjorde jeg fordi det å lese, og gå gjennom teksten flere ganger gjør at man får bedre mulighet til å bli fortrolig med

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

innholdet, men også til å se nye mønstre og sider ved materialet som man kanskje ikke ser ved å bare gjøre det en gang (Thagaard, 2018, s. 152). De kategoriene og temaene jeg til slutt satt igjen med var de som kom frem som meningsbærende, og spesielt relevante og essensielle for hvordan elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe var, og faktorer som påvirket dette både i positiv og negativ retning. De fire kategoriene ble: Spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe, Betydningen av læringsmiljø, tilhørighet og vennskap, Den spesialpedagogiske tilretteleggingens innhold og arbeidsmåte, og Lærers betydning med grad av medvirkning og det å bli hørt.

3.8 Forskningens kvalitet – gyldighet og pålitelighet

Kvalitet på forskning bestemmes i hovedsak ut fra hvordan kunnskapen er produsert, og hvordan kunnskapen som forskningsfunnene bringer frem er konstruert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219-220). For å kunne si noe om kvaliteten må forskeren kunne reflektere over to forhold; gyldigheten av forskningen, og påliteligheten av den.

Gyldigheten av studien baseres på hvilke konklusjoner og slutninger jeg faktisk har rett til å trekke, basert på de innsamlede dataene. Dette er noe som kan styrkes gjennom at jeg reflekterer nøye i prosessen med tolkning og analyse av forskningsresultatene, og at jeg synliggjør denne prosessen, med hva, hvorfor, og hvordan forskningen er gjort, og hvordan kunnskapen er produsert. Gyldighet baseres også på om forskningen kan defineres som overførbart, altså om forskningsresultatene kan overføres til en annen kontekst. Dette er noe som kan diskuteres innenfor kvalitativ forskning, men dersom man tar utgangspunkt i at det er en faktor, vil det i denne studien for eksempel kunne være spørsmål om funnene kan overføres til andre elever som får spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe (Postholm og Jacobsen, s. 223).

Pålitelighet, også omtalt som reliabilitet, knyttes til refleksjon over hvordan forskningen og forskeren kan ha påvirket resultatet og funnene. For at studien og forskningsresultatene skal kunne være pålitelig kreves det at jeg som forsker reflekterer over hvordan jeg selv kan ha påvirket forskningen, og at jeg gjør forskningsprosessen og fremgangsmåten synlig i min fremleggelse av den, slik at andre også kan reflektere over den (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Dette er noe jeg gjør i dette metodekapittelet, og som dermed styrker påliteligheten av oppgaven og studien.

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

Jeg beskriver også min relasjon til forskningsdeltakerne, hvor jeg blant annet beskriver min opplevelse av relasjonen og møtet vårt, slik at man som leser av forskningen også kan reflektere over troverdigheten. Påliteligheten vil også avhenge av forhold mellom problemstilling og forskningsdeltaker. Da jeg observerte og intervjuet barn i barneskolealder og deres opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe i skolen, vil det styrke påliteligheten da det jeg søker innsikt i er noe deltakerne i stor grad har erfaring og kunnskap til å si noe om. Jeg beskriver også den konteksten forskningen er gjort i og hvordan det kan ha påvirket resultatet, samt presenterer hvilket utvalg av deltakere som ble brukt og refleksjon rundt dette. Dette er faktorer som vil styrke påliteligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225-227).

3.9 Etske hensyn

I forskning er det flere etiske prinsipper som skal ivaretas. Både i forkant av forskningen, underveis i forskningsprosessen og i analysen og etterarbeidet av forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 246). I dette forskningsprosjektet er det flere etiske hensyn som har blitt tatt, da spesielt knyttet til at det er forskning med barn, som har særlig krav på beskyttelse og som krever etisk samtykke fra både foresatte og barn (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2023, s. 22). For å sikre at forskningen skulle bli gjort på riktig måte ble det tatt utgangspunkt i retningslinjene og prinsippene som NESH (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2023) presiserer. I min forskning omhandlet det blant annet å innhente informert samtykke, konfidensialitet og anonymitet, samt hensyn knyttet til deltakernes trygghet og velvære, både underveis i datainnsamlingen og i behandling av datamaterialet.

Første steg i prosessen var å søke til Sikt om godkjenning av forskningen der prosjektet med dens hensikt og fremgangsmåte ble beskrevet og begrunnet. Grunnet valget om å bruke taleopptaker i intervjuene og bruk av PC var det nødvendig å søke til Sikt, noe man som forsker eller student er pålagt dersom forskningen innebærer behandling av personopplysninger (Sikt – kunnskapssektorens tjenesteleverandør). Da jeg verken skulle bruke video eller taleopptak i observasjon ble det ikke nødvendig å søke om godkjenning for det.

Når man skal sette i gang et forskningsprosjekt har man som forsker også et ansvar for å informere om forskningen, og å innhente samtykke fra personene som skal delta (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2023, s. 18 og 20). Det ble derfor skrevet et informasjons- og

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

samtykkeskjema med utgangspunkt i malen til NESH, som videre ble lagt med i søknaden til Sikt. Denne ble tilsendt og skrevet under av foreldrene til de elevene som skulle delta, da elevene er under 18 år og ikke kan samtykke til dette alene. I forskning med barn er hovedregelen at foresatte må samtykke først, før barna som skal delta må spørres om de ønsker å delta eller ikke (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2023, s. 20). Her informeres det om forskningens formål, hvem som får tilgang til informasjonen og hvordan resultatene skal brukes. Denne informasjonen, samt den praktiske fremgangsmåten var også noe jeg måtte tilpasse til deltakerne, både i forhold til alder og modenhet (Thagaard, 2018, s. 22-23). Et annet etisk hensyn som ble tatt i forskningsprosjektet var å informere elevene om at det var frivillig å delta, og at de kunne trekke seg når som helst dersom de ønsket det.

Konfidensialitet er også et grunnprinsipp for en etisk forsvarlig og god forskning slik Thagaard (2018, s. 24) presiserer. Dette innebar at jeg måtte informere deltakerne om, og forholde meg til at den innsamlede informasjonen skulle behandles konfidensielt, hvor deltakerne anonymiseres slik at det ikke blir mulig å identifisere hvem deltakerne er. Jeg valgte da å bruke benevnelsene deltaker 1, 2, 3 og 4 for de enkelte deltakerne, både når jeg transkriberte intervjuene og i skiving av masteroppgaven, slik at deltakernes navn ikke skulle forekomme på min datamaskin i det heletatt.

Nytte og skade av forskningen er også et etisk hensyn som måtte tas, hvor det var nødvendig å avveie og vise til at elevenes deltakelse i forskningen, med dets tema og metoder, hadde større nytte enn skade (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2023). Underveis i forskningsprosessen måtte jeg også ta hensyn til deltakernes sikkerhet og velvære, og møte de med sensitivitet og empati, som også var like viktig i behandlingen av datamaterialet og i fremstillingen av funnene.

4. Presentasjon av funn

I dette kapittelet presenteres funn og resultater som kom frem gjennom analyse av datamaterialet fra intervjuene og observasjonene som ble gjort i studien om hvordan elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe er.

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

Kapittelet er bygd opp, og tar utgangspunkt i tre hovedtema som kom frem etter analyse og koding av datamaterialet.

1. Betydningen av læringsmiljø, tilhørighet og vennskap
2. Den spesialpedagogiske tilretteleggingens innhold og arbeidsmåte
3. Lærerens betydning med grad av medvirkning og det å bli hørt

Studiens deltakerne er alle elever som får spesialpedagogisk tilrettelegging i deler av opplæringen utenfor klasserommet, i ei mindre gruppe. Den spesialpedagogiske tilretteleggingen er hos alle deltakerne i faget matematikk, hvor de er på ei mindre gruppe sammen med en lærer og får matematikkundervisning i hovedsak i de timene elevens ordinære klasse også har matematikk. I presentering av funnene benevnes deltakerne som deltaker 1, 2, 3 og 4.

I sitater hvor deltakerne har nevnt navn på andre, er disse byttet ut med fiktive navn.

4.1 Betydningen av læringsmiljø, tilhørighet og vennskap

Betydningen av læringsmiljø, vennskap og opplevelse av tilhørighet kommer frem som viktige faktorer med betydning for hvordan elevene opplever den spesialpedagogiske tilretteleggingen. Her er det to tema som kommer fram som spesielt sentrale: kvaliteten på læringsmiljøet i gruppa og gruppas sammensetning, og elevens relasjon til de andre elevene i gruppa.

4.1.1 Elevens relasjon til de andre elevene i gruppa

Det kommer frem gjennom både observasjonene og intervjuene at elevens relasjon til de andre elevene i gruppa har påvirkning på elevens engasjement og lyst til å delta, og om hvordan opplevelsen deres er av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe. Her ser det ut til at det å ha en positiv og vennskapelig relasjon til en eller flere av elevene på gruppa kan skape en positiv opplevelse av å delta i gruppa for eleven.

Deltaker 1 får spesialpedagogisk tilrettelegging sammen med fire andre elever på samme trinn, hvor det er tre jenter og en gutt. I intervjuet uttrykker hun at det noen ganger er kjedelig og at hun ikke er så veldig motivert, og sier hun ofte kan legge seg ned og slappe av, gå før timen er slutt eller noen ganger nekte å delta. Dette er også noe hun uttrykker i timen jeg observerer, hvor hun stadig også

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

får påminnelser fra læreren om å følge med på det de gjør og om å konsentrere seg. Når vi snakker om hva det er som er årsaken til at hun ikke liker å være med på gruppa så godt nevner hun at en faktor er at hun ikke er noe mye sammen med de andre på gruppa ellers.

På spørsmål om hva elevene liker best av å få hjelp i klassen eller å gå ut av klasserommet svarer deltaker 1:

«Jeg liker å være her noen ganger, for det er noen ganger stilt her, for det er litt bråkete på klasserommet. Men noen ganger så vil jeg være i klassen, men det kan jeg ikke fordi jeg må ha hjelp på mattegruppa. Jeg vil være der som vennene mine er, og det er liksom sånn i klassen min. Men samtidig så er Ida med (i gruppa), men hvis hun er syk så vil jeg egentlig ikke være her, for da er det litt kjedelig».

I tilknytning til dette forteller hun at hun noen ganger pleier å være sammen med Ida på i friminuttet, og at de pleier å tulle og tøyse sammen når de er på mattegruppa.

Gjennom det deltaker 1 uttrykker i observasjon og intervju kommer det altså frem at hun liker best å være sammen med klassen fordi det er der vennene hennes er. Samtidig så er Ida med på mattegruppa noe som gjør det bedre å være med, da hun kan være sammen med henne noen ganger også utenfor undervisningen. Det ser også ut til at det for hennes del er avgjørende å ha vennen sin der, da hun ikke ønsker å være med hvis hun er syk, og at det da blir kjedelig når hun er borte.

Det samme kommer frem ved spørsmål om hvordan eleven syntes det var å dra fra klasserommet eller å komme tilbake etter spesialundervisningen:

«Første gangen jeg dro så dreiv de (to venner i klassen) å spurte hvor jeg dro, men jeg bare vinket til dem, også dro jeg bare. Det synes jeg var morsomt for Ida ventet jo utenfor på meg....nå vet de hva jeg skal da hvis jeg plutselig drar ut av klasserommet med sekken min».

Slik det kommer frem her gikk det bra å gå ut fra klassen, nettopp på grunn av at hun hadde vennen sin sammen med seg i mattegruppa. Også her kommer det fram at denne ene relasjonen virker avgjørende for elevens lyst til å delta, og dens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe.

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

Dette kommer også frem gjennom det deltaker 3 uttrykker. Han er i ei gruppe med fem andre gutter og forteller at han liker å være med på gruppa. Han begrunner det med at han er venn med, og bruker å være sammen med en og flere av de andre elevene som er med på mattegruppa også ellers. Han uttrykker å være veldig fornøyd med å være med på gruppe, og ønsker gjerne også å gjøre det i flere fag. Dette begrunnes med de vennskapene han har med enkelte av elevene som er med på gruppa sammen med han. Han kjenner en trygghet og trivsel sammen med de han er på mattegruppe med, og som han kan tulle og ha det gøy sammen med. Her kommer det fram at nettopp disse relasjonene og vennskapene han har til de andre elevene på gruppa er en faktor som gjør at han opplever det som positivt og ønsker å være med.

Viktigheten av å ha en vennskapelig relasjon, og kjenne en tilhørighet til gruppa kommer også fram av det deltaker 2 uttrykker, men på motsatt vis:

Deltaker 2 får spesialpedagogisk tilrettelegging i matematikk i samme gruppe som deltaker 1, hvor han er den eneste gutten. I observasjonen av timen er han for det meste helt stille, med mindre han får spørsmål fra læreren. Han utveksler ingen ord med de andre elevene. Han sitter også med hetta på, og ser ned på arbeidsheftet sitt i store deler av tiden. I intervjuet uttrykker han også at han ikke ønsker å være med på mattegruppa, noe han forklarer med at det kun er jenter der og at det ikke er morsomt at han er den eneste gutten. Han forteller også at når han på torsdager må være med på mattegruppa, går han glipp av fysak med klassen og sine to kompiser der, og at han heller ønsker å være med på det enn å være på mattegruppa. Han forteller også at han ikke er sammen med noen av de andre på gruppa ellers, og at han ikke er venn med dem.

Her uttrykker deltaker 2 at han ikke liker å være med, og at dette er av den eksakte grunn at han ikke er venn med noen av de andre på mattegruppa. Dette er også noe som kommer tydelig fram gjennom hans holdning og atferd i observasjonen, hvor han ikke er deltakende eller er i interaksjon med noen av de andre deltakerne. Ønsket om å heller være med på fysak sammen med sine to venner er også større enn å delta på mattegruppa, da det er der vennene hans er og han ikke har noen venner på gruppa.

Det samme uttrykker han på spørsmålet om hva elevene liker best av å få hjelp i klassen eller å gå ut av klasserommet:

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

«Jeg liker best å gjøre ting selv, da rekker jeg bare opp hånda og sier at jeg trenger litt hjelp. Jeg liker ikke å være på mattegruppa fordi jeg liker ikke å være med jentene der. Det er ikke koselig».

Han sier videre at det er best når han kommer tilbake til klassen, fordi da kan han gå bort fra jentene. *«Jeg liker ikke noen av jentene. De er rare»* sier han.

Han forteller også at:

«I klassen er det morsomt, for da er jeg sammen med vennene mine og da tuller vi og tøyser vi litt. Etterpå her (i mattegruppa) er det ikke morsomt, men jentene har det morsomt. Jeg får det ikke morsomt».

Han kjenner altså ikke på en tilhørighet til gruppa, og distanserer seg fra de andre elevene med å si at de er rare. Denne mangelen på vennskapelige relasjoner og følelse av tilhørighet er også det som gjør at han ikke ønsker å være med.

Det samme kommer fram av deltaker 4, men samtidig uttrykker hun noe litt annet. Hun er i ei gruppe med fire andre elever, og forteller at hun synes det er greit å være med i mattegruppa. Likevel liker hun seg best i klasserommet, da det er der hun føler seg tryggest og fordi det er så mange hun kjenner og liker å være med der. Hun pleier ikke å være sammen med de andre som er på gruppa ellers, og at det bare er når de er på mattegruppa at de møtes. Ved oppfølgingsspørsmål om hva det er som gjør at hun føler seg tryggest i klasserommet forklarer hun det med at det er på grunn av vennene og læreren hennes i klassen. Hun sier også at hun liker best å være sammen med flere folk, slik de er i klassen, og at det ikke er helt den samme følelsen i mattegruppa.

Hun opplever det altså som greit å være med på gruppa, på tross av at hun ikke er noe sammen med de andre deltakerne på gruppa utenom timene de får spesialpedagogisk tilrettelegging. Likevel foretrekker hun å være i sin ordinære klasse da vennene hennes og de hun ønsker å være sammen med er der, og det er der hun føler seg tryggest.

Det uttrykkes altså at relasjoner til de andre deltakerne i gruppa er av stor betydning, og at det påvirker elevens lyst til å delta i gruppa. Av deltaker 1 og 3 kommer det fram gjennom at de uttrykker en positiv opplevelse av å delta da de har vennskapelige relasjoner til en eller flere av medelevene som deltar på gruppa. Av deltaker 2 og 4 kommer det fram på motsatt vis, hvor de

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

uttrykker å heller ønske å være i sin ordinære klasse, da de ikke har noen vennskapelige relasjoner til medelevene på gruppa si. For deltaker 2 kommer det tydeligst fram hvor mye opplevelsen av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe påvirkes av elevens relasjoner til de andre elevene, hvor eleven ikke kjenner på noe tilhørighet til gruppa, og distanserer seg fra de andre elevene.

4.1.2 Gruppas sammensetning og læringsmiljø

Gruppas sammensetning og læringsmiljøet i gruppa ser også ut til å påvirke elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe.

Dette kommer fram gjennom det deltaker 4 uttrykker, hvor hun forteller at hun synes det er greit å være med på mattegruppa, men at det som trekker ned er at to av de andre elevene på gruppa forstyrrer litt noen ganger da de snakker og tuller en del, og ikke alltid hører etter læreren. Dette forteller hun at gjør det vanskelig å konsentrere seg, noe jeg også kan se i observasjonen, da de to hun nevner tuller mye og ikke alltid gjør som de får beskjed om. Deltaker 4 deltar ikke aktivt på dette, men ler innimellom smått for seg selv av det de to andre elevene gjør og sier, mens hun jobber med oppgavene i arbeidsheftet sitt. Hun forveksler noen setninger og er i samspill med de andre elevene og læreren, men er ikke aktivt deltakende i samspillet mellom de to elevene, noe den tredje eleven på gruppa heller ikke er.

Slik det kommer fram opplever altså eleven at de andre elevenes tull virker forstyrrende i gruppa, og at det påvirker elevens opplevelse i negativ retning. Dette er noe som påvirker læringsmiljøet, og som gjør at eleven får det vanskelig med å konsentrere seg. Det kan derfor tolkes som at et noe urolig læringsmiljø med mye forstyrrelser kan svekke lysten til å delta, slik det kommer fram av deltaker 4.

Hos deltaker 3 kommer det også fram hvordan gruppas sammensetning og læringsmiljø påvirker dens opplevelse, men på motsatt måte gjennom at han opplever det positivt.

Han forteller i spørsmål om hva han liker best av å gå ut av klasserommet for å få hjelp, eller å være i klasserommet, at han foretrekker å være i ei lita gruppe, som på mattegruppa han er med på. Dette begrunner han med at han enkelt blir distraherert i klasserommet, og at det er bedre i forhold til det å være på ei mindre gruppe.

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

Eleven ser altså ut til å foretrekke å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe, og kan tolkes som at det er fordi det der er et læringsmiljø preget av mer ro og mindre distraksjoner enn det det eksempelvis er i klasserommet.

Dette er også en faktor deltaker 1 trekker fram som positivt med å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe, hvor hun sier at det der er stillere enn på klasserommet, og at det er noe hun liker.

Det kan ut ifra det tolkes som at stillhet og arbeidsro til å konsentrere seg er noe som foretrekkes av elevene, og som er en faktor ved læringsmiljøet som verdsettes og oppleves som positivt.

Det samme kommer fram i observasjonen av spesialundervisningen som deltaker 3 får:

Han og de fem andre elevene sitter rundt det samme bordet og jobber for seg selv med oppgaver fra boka si. Det er for det meste stille, hvor de innimellom utveksler noen setninger med hverandre, inkludert litt tull og tøys med smil og latter, før de fører blikket tilbake til boka si og fortsetter å jobbe. Det oppleves av meg som observatør som ei avslappet stemning og med god arbeidsro i gruppa, hvor de ser ut til å være konsentrerte og jobbe godt.

Dette er også noe vi snakker om i intervjuet, hvor han sier at han er fornøyd med å være med på gruppa og hvordan de har det sammen.

Slik kommer det fram at et godt læringsmiljø, preget av en god atmosfære skaper en positiv opplevelse av å delta i gruppa. Det er her en balanse mellom arbeidsro, og også noe tull og tøys, noe eleven ser ut til å like. Han får her både muligheten til å konsentrere seg ha det gøy, noe som viser å skape et positivt miljø i gruppa og for eleven.

I samtale om gruppa eleven får den spesialpedagogiske tilretteleggingen sammen med, uttrykker deltaker 2 at det er noe annet som er viktig for han. Han er i ei gruppe som eneste gutt sammen med fire andre jenter, og forteller at han ikke liker å være på mattegruppa fordi han ikke liker å være med jentene der. Som oppfølgingsspørsmål spør jeg om han syntes det hadde vært bedre dersom det var noen flere gutter med i gruppa, noe han svarte ja på. Han sier videre at han ikke liker jentene, og at han synes de er rare.

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

Her kommer det altså fram at gruppas sammensetning i forhold til kjønn er noe han vektlegger, og som for hans del påvirker hans opplevelse av, og lyst til å delta i gruppa. Han distanserer seg fra jentene ved å si at han synes de er rare, og uttrykker å ikke ha en følelse av tilhørighet til dem.

4.2 Den spesialpedagogiske tilretteleggingens innhold og arbeidsmåte

Innhold og arbeidsmåte i den spesialpedagogiske tilretteleggingen oppleves også ulikt, hvor det er enkelte forhold som foretrekkes i større grad. Her kommer praktiske arbeidsmåter fram som noe som foretrekkes, samt viktigheten av at det er tilpasset elevens forutsetninger og behov.

4.2.1 Praktiske arbeidsmåter

Praktiske arbeidsmåter er noe som kommer fram av flere av deltakerne at foretrekkes i større grad enn teoretiske arbeidsmåter i den spesialpedagogiske tilretteleggingen. Dette ser vi blant annet gjennom det deltaker 1 uttrykker ved spørsmål om når eleven synes det er gøy å gjøre skolearbeid:

«noen ganger hvis jeg er veldig konsentrert, ikke matte da. For når jeg er her da (på mattegruppe) og sitter i ro er det sånne hefter og det er litt kjedelig. Og da gjør jeg ofte sånn (legger seg med hodet ned på bordet) og det får jeg ikke lov til. Så da blir jeg litt sur noen ganger, og da nekter jeg å gjøre arbeid».

Videre forteller eleven om da hun hadde mattegruppe året før da hun gikk på trinnet lavere, og hvor de også hadde en annen lærer:

«Da var det liksom sånne morsomme greier vi holdt på med. Noen ganger var det kort og spill. Også hadde vi en sånn linje på gulvet og fargede tall og forskjellig. Det var veldig artig. Men etter det så har det blitt kjedeligere. For nå har vi mattehefte og gange som er veldig kjedelig».

En praktisk og lekbasert tilnærming til faget ser dermed ut å foretrekkes slik deltaker 1 uttrykker det. Her opplevde hun at spesialundervisningen hun fikk før var morsom og at hun trivdes der, mye på grunn av hvordan de arbeidet med faget, hvor eleven viser å foretrekke mer praktiske arbeidsmåter over teoretiske. Når eleven møter mer teoretiske arbeidsmåter, som i dette tilfellet hvor de arbeidet med et arbeidshefter med tekstoppgaver, viser eleven svært lite engasjement,

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

deltakelse og motivasjon, gjennom at hun kan legge seg ned på bordet og også nekte å gjøre det hun skal. Hun uttrykker på motsatt vis at kort og spill var morsomme måter å jobbe med matte på, og at dette er noe hun foretrekker.

Dette kommer også fram gjennom det deltaker 2 uttrykker hvor han forteller at han liker å spille på Salaby (et digitalt læringsunivers for barnehage og barnetrinnet på skolen (Salaby.no)). Der er det morsomme matte-aktiviteter, oppgaver og spill hvor han lærer masse. I likhet med deltaker 1 viser han å synes spill er en morsom arbeidsmåte, og at det er noe som gjør at han ønsker å jobbe med faget og gjør at han lærer masse.

Deltaker 3 og 4 uttrykker også å like praktiske arbeidsmåter og spill godt, men her blir det ikke tillagt like stor vekt som hos deltaker 1 og 2.

Deltaker 3 forteller at han liker innholdet på spesialundervisningen som de har nå, der de jobber med oppgavene de har i boka. Han forteller i den sammenheng at han liker at læreren skriver og viser hva de skal gjøre først, med å vise eksempler, samt å løse de ekstra vanskelige oppgavene i fellesskap, slik at de vet hvordan de skal gjøre det når de skal jobbe selv senere.

Han trekker også frem at han synes det er gøy når de spiller mattespill og har andre leker og aktiviteter i matten. Deltaker 3 liker å gå ut av klasserommet for å jobbe, da de ofte får jobbe med oppgavene de har, og ofte får gjøre noe annet etterpå når de er ferdige.

Slik det kommer fram liker han både å jobbe mer teoretisk med oppgavene i boka, men synes også det er gøy med spill og andre aktiviteter. Han viser å være tilfreds med arbeidsmåtene og at det er en variasjon i dem, hvor han kan oppleve de begge som positivt.

Når deltaker 4 får spørsmålet om når hun synes det er morsomt å gjøre skolearbeid sier hun:

«Det kommer an på hva arbeidet er. Hvis det er noe spillgreier så gjør jeg det gjerne. Jeg liker veldig godt engelsk og å lære det også... Jeg bryr meg ikke så mye om hva vi gjør så lenge det er faget engelsk, fordi jeg er god i engelsk...Jeg liker ikke matte fordi jeg er dårlig i det, og jeg liker ting som jeg er god i»

Her kommer det altså frem at en lekbasert tilnærming gjennom spill foretrekkes stort, men også at innhold og arbeidsmåte ikke spiller så stor rolle for deltakeren, så lenge det er i et fag eller

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

arbeidsområde eleven føler at den mestrer og liker. Slik det kommer fram hos både deltaker 3 og 4 trenger ikke arbeidsmåtene å kun være praktisk, men at det er arbeidsmåter og innhold som elevene kan mestre.

4.2.2 Organisering og tilpasning etter elevens forutsetninger og behov

At arbeidsmåte- og mengde blir tilpasset etter hva elevens forutsetninger og hva en kan mestre kommer også fram som vesentlig for elevene. Dette er noe som kom fram av det alle deltakerne uttrykte som ble presentert i kapittel 4.2.1, hvor praktiske tilnærminger som de kan oppleve å mestre vises å foretrekkes, men også at teoretiske arbeidsmåter kan oppleves som greie dersom eleven opplever å mestre det.

Hos alle deltakerne er matteleksene deres tilrettelagt og tilpasset ut ifra hva de jobber med på mattegruppa. Ved spørsmål om hvordan elevene opplever det å få egne tilpassede mattelekser og hva de synes om det kommer det fram at tilpasning for den enkelte eleven er noe som er viktig og som kan påvirke elevens opplevelse i stor grad. Eksempelvis svarer deltaker 1 at hun synes det er greit at de har egne lekser, fordi den andre leksa som hennes ordinære klasse har er for vanskelig. Det samme sier deltaker 2 som forteller at leksene er greie, og at det er greit at de har forskjellig fra det elevene i hans ordinære klasse har.

Det å ha egne tilpassede lekser oppleves altså som greit for både deltaker 1 og 2, hvor det viser å veie mer å oppleve at det ikke er for vanskelig og at de kan mestre det, enn å gjøre lekser som er lik det de andre elevene og kanskje vennene i deres ordinære klasse gjør. Dette viser hvor stor betydning det har at utfordringer og innhold er tilpasset den enkeltes behov.

Deltaker 3 forteller at han noen ganger har de samme leksene som klassen, men at han ikke vet helt sikkert. Han forteller også at han ikke alltid skjønner leksene og at han ikke liker lekser.

Eleven opplever altså ikke at leksene er godt nok tilpasset sine forutsetninger og nivå, da han noen ganger ikke skjønner dem og ikke liker å gjøre lekser. Han får altså ikke opplevd mestring med leksene, noe som fører til at han heller ikke ønsker å gjøre dem og mister interesse og motivasjon.

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

Dette kommer også fram hos deltaker 4, men på motsatt måte:

Deltaker 4 forteller at hun bruker å gjøre begge leksene, både den de får i mattegruppa og den de får i hennes ordinære klasse, og forklarer det med «*jeg vet ikke, jeg bare gjør det*» mens hun smiler når jeg spør om hvorfor. Vi går videre i intervjuet til andre spørsmål, da hun tar opp det med leksene igjen og forteller at hun har fått beskjed om å kun gjøre lekser fra mattegruppa, og at hun ikke får tilgang til lekser til klassen sin lengre. Dette synes hun er litt dumt, og forklarer det med at leksene på mattegruppa er litt for enkle. Hun forteller da også at hun har fortalt til læreren sin at hun vil ha det vanskeligere, hvor hun også har gjort det litt vanskeligere, men at det enda er litt for lett.

Når utfordringene er for små, slik som at leksene oppleves som for enkle, påvirker dette altså elevens lyst og motivasjon. Deltaker 4 ønsker slik hun uttrykker det mer utfordring enn det hun får i den spesialpedagogiske tilretteleggingen, hvor hun da har tydd til å gjøre mattelekser som hennes ordinære klasse får, i tillegg til mattelekser de får på mattegruppa. Det kan gjennom det tolkes at hun ikke opplever å få utfordringer som er godt nok tilpasset hennes nivå og forutsetninger, og at det kan svekke motivasjonen hennes til å delta i mattegruppa, da hun sier at det oppleves som dumt.

Det at den spesialpedagogiske tilretteleggingens arbeidsmåte og innhold er tilpasset elevens forutsetninger og nivå er ut ifra det alle deltakerne uttrykker svært viktig. Her må eleven oppleve at utfordringene ikke er for vanskelige, men heller ikke for enkle, da det vil svekke elevens motivasjon og interesse for å delta. Eleven må oppleve at utfordringene er akkurat passe, at den har kompetanse til å møte og mestre oppgaven, som videre vil øke elevens interesse og engasjement i det som gjøres.

Det kommer også fram at organiseringen av når og hvor eleven skal få den spesialpedagogiske tilretteleggingen har betydning for elevens opplevelse. Dette kommer fram gjennom deltaker 2 som uttrykker å ikke ønske å delta i gruppa, og som forteller at den ene årsaken er at han da går glipp av faget fysik med sine to nærmeste venner, da det faller på samme tidspunkt som han skal være med på gruppa. Han forteller at dette er noe han heller vil være med på, enn å være med på mattegruppa. Det samme inntrykket får jeg i observasjonen jeg gjør hvor han kommer til rommet der mattegruppa bruker å være litt før undervisningen skal starte, mens det fortsatt er mattid. Han åpner et av vinduene på rommet, som er rettet mot skolegårdens lekeplass, og begynner å prate med noen av elevene som er der ute. Dette forteller han at er de to nærmeste vennene hans, og at de er der ute

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

fordi de skal ha fysak. Etter en liten stund hvor de har pratet fram og tilbake, ber læreren på mattegruppa han om å lukke vinduet og komme å sette seg ved bordet. De andre elevene kommer etter tur inn på rommet og undervisningen starter.

Slik eleven uttrykker både gjennom det han selv sier, og gjennom at han søker til samspill med vennene sine gjennom vinduet, kommer det fram at han heller ønsker å være med på det hans ordinære klasse gjør enn å være på mattegruppa.

4.3 Læreren betydning med grad av medvirkning og det å bli hørt

Funnene viser også at elevenes opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe er påvirket av læreren, med grad av medvirkning og det å bli hørt, og dens klasse/gruppeledelse

4.3.1 Opplevelse av medvirkning

Det at elevene opplever at læreren legger til rette for at de skal få medvirke og ha innvirkning på den spesialpedagogiske tilretteleggingen kommer fram som viktig for om hvordan eleven opplever den spesialpedagogiske tilretteleggingen i gruppa.

Dette er noe vi ser gjennom det deltaker 1 uttrykker ved spørsmål om hva elevene likte eller ikke likte at læreren på mattegruppa gjorde:

«Jeg liker ikke at vi har spurt om vi kunne få gjøre noe, kanskje for noen måneder siden, men vi har ikke fått gjort det enda. Hun har ikke bestemt seg enda. Hun sa hun skulle finne en måte å gjøre det på, mattegjemsel, men hun har ikke funnet det ut enda har hun sagt».

Eleven opplever her at læreren ikke møter de på de ønskene de har uttrykt for undervisningen og dens innhold. Her har de etterspurt å holde på med mattegjemsel, altså uttrykt en ønsket arbeidsmåte for undervisningen, men som de opplever at læreren ikke anerkjenner da det etter lang tid fortsatt ikke har skjedd. Dette er noe som ser ut til å påvirke elevens opplevelse i negativ retning, da deltaker 1 har vist mangel på motivasjon og deltakelse slik det har blitt presentert tidligere i kapitlet.

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

Det samme kommer fram hos deltaker 2 som forteller i intervjuet at han ønsker å være med på fysik, som klassen hans har da han er med på mattegruppe, i stedet for å være med på mattegruppa. Når jeg spør om han har fortalt og snakket med læreren sin om det sier han:

«ja jeg har sagt det, men hun vil ikke høre. Jeg sa det, men hun sa det går bra. Men det går ikke bra med meg».

Han uttrykker her å oppleve å ikke bli hørt på sine ønsker av læreren sin. Eleven opplever at hans uttrykk for å være misfornøyd med organiseringen av den spesialpedagogiske tilretteleggingen ikke blir anerkjent av læreren, og viser å ikke være fornøyd med det og at det ikke går bra. Dette er som i likhet med det deltaker 1 uttrykker, noe som kan påvirke elevens opplevelse av den spesialpedagogiske tilretteleggingen i negativ retning.

At det å få medvirke og oppleve å bli hørt av læreren har en betydning kommer også fram av deltaker 3 og 4:

Deltaker 3 som uttrykker å være fornøyd med å få spesialpedagogisk tilrettelegging i ei mindre gruppe, uttrykker at en av faktorene for det er at han er fornøyd med læreren som gir spesialundervisningen. Her trekker han blant annet frem at han liker at hun viser de hvordan de skal løse en oppgave slik at de vet hvordan de skal gjøre det etterpå. Ved spørsmål om han eventuelt kunne tenkt seg noe ekstra tilrettelegging i andre fag forteller han at han også kunne tenkt seg det i norsk med den samme læreren. Han forteller også at han liker å være på ei mindre gruppe med den læreren og at det er morsomt når de får belønning og kan gjøre noe annet etter de er ferdige med det de skal gjennom. Da kan de for eksempel få lov til å spille bordtennis eller på fotballbordet.

Elevene får her en opplevelse av å få medvirke gjennom at de får holde på med en ønsket aktivitet som belønning for godt arbeid i undervisningen. Dette er noe eleven uttrykker å være veldig fornøyd med, og som gjør at eleven ønsker å være med, og også være mer ut av klasserommet sammen med denne læreren. Dette viser at opplevelse av å få medvirke og å bli anerkjent og hørt på sine ønsker og uttrykk påvirker elevens opplevelse av den spesialpedagogiske tilretteleggingen i positiv retning.

I intervjuet med deltaker 4 stilles det spørsmål om hun føler at de får være med å bestemme litt selv på mattegruppa også. Da forteller hun:

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

«Noen ganger ja. Elin (lærer) sier at vi skal få Minecraft snart fordi Mari (en av de andre på gruppa) spør om vi kan få det hele tiden. Men så sier hun noen ganger at vi ikke rekker det, men at vi skal få det snart».

Jeg spør så om hun tror de da kommer til å få det snart, hvor hun svarer at siden læreren har sagt det, så tror hun det.

Deltaker 4 uttrykker at de noen ganger får medvirke, som blant annet når noen på gruppa har ønsket å få Minecraft, og som læreren sier at de skal få etter hvert. Dette er noe hun stoler på at læreren skal gi dem også, noe hun begrunner med at hun har sagt det, og at hun dermed tror på det. Dette kan tyde på at hun har erfaring med at læreren gjør det hun sier hun skal, og har tillit til henne på det.

4.3.2 Lærerenes klasseledelse:

Lærerenes tilnærming til elevene og dens klasse/gruppeledelse kommer også frem som å ha betydning for elevenes opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe. Her oppleves det som positivt å delta dersom læreren har en tydelig struktur og klasseledelse som gjør arbeids- og læringsmiljøet i gruppa godt å være i. Motsatt vil en svakere klasseledelse skape en mindre positiv opplevelse av å delta i gruppa.

Dette kommer tydelig fram gjennom det deltaker 3 uttrykker både i observasjon og intervju. I intervjuet forteller han selv at han er fornøyd med læreren da hun hjelper de, og de ofte kan løse vanskelige oppgaver sammen. Han forteller også at han ønsker å være mer ut av klassen sammen med den samme læreren.

I observasjonen av spesialundervisningen kommer han og de fem andre elevene som skal være med inn på rommet og setter seg på hver sin plass rundt det samme bordet. De tar opp arbeidsbøkene sine og finner fram til sidene de skal jobbe med. Noen med litt veiledning av læreren. De setter i gang med arbeidet ganske fort, uten at læreren må oppfordre de til det. Gjennom arbeidsøkta jobber de for seg selv med oppgaver fra boka si. Det er for det meste stille, hvor de innimellom utveksler noen setninger med hverandre, inkludert litt tull og tøys med smil og latter, før de fører blikket tilbake til boka si og fortsetter å jobbe. Læreren går rundt og hjelper de enkelte jevnlig, både da de

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

rekker opp hånda og ellers. På slutten av økta tar hun ordet, hvor de tar en felles oppsummering. Det oppleves av meg som observatør som ei avslappet stemning og med god arbeidsro i gruppa, hvor de ser ut til å være konsentrerte og jobbe godt.

Ut ifra dette kan det tolkes som at læreren har en tydelig struktur og klasseledelse, og forventninger til elevene. Dette både basert på hvordan de kommer inn i rommet hvor de setter i gang med arbeidet uten noen oppmuntring fra læreren, og måten de jobber på med god arbeidsro gjennom hele økta. Det er også en rolig og avslappet stemning i gruppa slik jeg opplever det, og som det også ser ut til at elevene opplever. Elevene uttrykker også trivsel og velvære gjennom både smil og latter, og noe tull og tøys innimellom. Lærerens tilnærming og klasseledelse, med måten læreren underviser, og styrer undervisningen på, er noe deltaker 3 uttrykker å like. Dette både gjennom at han selv sier han er fornøyd med hvordan læreren gjør det, og gjennom hans uttrykk for trivsel under observasjonen.

At lærerens klasseledelse påvirker elevens opplevelse, kommer også frem gjennom det deltaker 4 uttrykker:

Hun er i ei gruppe med fire andre elever, og forteller at hun synes det er greit å være med i mattegruppa. Det som trekker ned er at to av de andre elevene på gruppa forstyrrer litt noen ganger da de snakker og tuller en del, og ikke alltid hører etter læreren. Dette forteller hun at gjør det vanskelig å konsentrere seg, noe jeg også kan se i observasjonen, da de to hun nevner tuller mye og ikke alltid gjør som de får beskjed om. Av det jeg observerer må læreren også jevnlig oppmuntre elevene til å delta, og må «hente de inn» etter avsporinger om å prate om andre ting. Det er også noen av elevene som flere ganger gjør noe annet enn det de skal, hvor den ene blant annet går bort fra der de sitter og setter seg under et bord i et hjørne, og en annen henter fram en ball og begynner å trikse med den.

Eleven opplever det altså som negativt at det er en del uro i gruppa, og at flere av elevene ikke hører etter læreren. Lærerens krav og forventninger blir ikke møtt og hørt på av elevene, noe som påvirker og svekker lærerens klasseledelse. Dette fører videre til at elevens lyst til å delta blir svekket og viser å ha betydning for elevens opplevelse.

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

Deltaker 1 og 2 uttrykker derimot ikke å legge like stor vekt på viktigheten av lærerens klasseledelse. De begge er på samme gruppe, og uttrykker å heller ønske å være i sin ordinære klasse over å være med i mattegruppa. Her kan det tolkes at dette kan ha noe med lærerens klasseledelse i deres ordinære klasse opp mot læreren i gruppa sin ledelse, men er ikke noe som nevnes direkte av deltakerne.

Deltaker 1 sier samtidig at hun vil være med på mattegruppa noen ganger, fordi det kan være stillere der enn det er i klasserommet. Dette er noe læreren vil ha påvirkning på, hvor det kan tolkes at eleven opplever lærerens tilnærming og ledelse som grei da hun opplever det som positivt å være med grunnet arbeidsroen de har der.

5. Drøfting

I dette kapitlet vil de tre hovedtemaene som ble presentert i kapittel 4, og som bygger på forskningsspørsmålene bli drøftet og besvart.

5.1 Betydningen av læringsmiljø, tilhørighet og vennskap

5.1.1 Elevens relasjon til de andre elevene i gruppa

Funnene viser at elevens relasjoner og opplevelse av tilhørighet til gruppa den får spesialpedagogisk tilrettelegging i, har påvirkning på dens opplevelse og ønske og lyst til å delta.

Dersom eleven ikke har noen positive eller vennskapelige relasjoner til de andre elevene, og ikke kjenner en følelse av tilhørighet til gruppa vil dette kunne skape en negativ opplevelse og et ønske om å ikke delta. Funnet støttes av det Nilsen (2019, s. 628) sier, om at en opplevelse av en svak sosial inkludering og sosial tilhørighet kan føre til at elever ønsker seg ut av fellesskapet. Det samme sier «Need to belong»-teorien, hvor vi mennesker naturlig søker og ønsker denne opplevelsen av tilhørighet og positive relasjoner med andre (Baumeister & Leary, 1995, s. 497).

I tillegg til å skape en mindre positiv opplevelse ser vi at dersom eleven ikke opplever å ha noen positive vennskapelige relasjoner til de andre elevene i gruppa, viser eleven også mindre engasjement, interesse og deltakelse. På bakgrunn av det kan det påstås at mangelen på disse relasjonene vil kunne svekke den indre motivasjonen hos eleven, og også kunne skape en form for

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

demotivasjon med manglende lyst til å være aktivt deltakende. Dette kan bekreftes av Deci & Ryan's (2000, s. 71) teori som påpeker viktigheten av følelsen av tilhørighet for å oppleve indre motivasjon. På en annen side kan det diskuteres om denne manglende opplevelsen av positive relasjoner til andre elever på gruppa er en faktor som alene og i seg selv svekker elevens motivasjon. Da demotivasjon også kan komme av at man ikke føler seg kompetent nok eller ikke ser verdien av aktiviteten, kan dette også være faktorer som spiller inn (Skaalvik & Skaalvik, 2008, s. 143).

Motsatt viser funnene at det å ha en positiv og vennskapelig relasjon med minst én av de andre deltakerne på gruppa eleven er en del av, vil kunne gi en positiv opplevelse av å få spesialundervisning i gruppe, og gjøre det ønskelig for eleven å delta. Her uttrykkes det at eleven kan ønske å ikke delta enkelte ganger dersom den eller de deltakerne på gruppa som eleven har denne vennskapelige relasjonen med ikke er til stede, for eksempel grunnet sykdom. Behovet for å føle på denne tilhørigheten, å ha noen man har en god relasjon til og opplever et vennskap med kan dermed ses på som et behov for at man skal synes arbeidet og den spesialpedagogiske tilretteleggingen er gøy. Dette kan vi se i samsvar med Qvortrup sin teori hvor vellykket inkludering i et fellesskap, her med en venn, også kan styrke inkluderingen og gi en større trygghet til læringsfellesskapet i gruppa (Qvortrup, 2012, s. 11-12). Det kan derfor hevdes at det å ha minst en person man ønsker å være sammen med på gruppa kan være avgjørende for om eleven opplever det som positivt og å ønske å være med på gruppa eller ikke. Dette samsvarer også med det Arnesen m.fl. (i utdanningsdirektoratet, 2016, s. 12) presenterer, om at relasjonene mellom elevene ses på som svært viktig, og hvor fellesskapet er avgjørende for elevenes opplevelse av skolen.

Slik det kommer frem av resultatene ser det også ut til å være vesentlig at eleven er i samspill med de andre deltakerne jevnlig nok, da også utenfor de timene de får spesialundervisning sammen, som for eksempel i friminutt eller andre timer. Det at samspillene skjer jevnlig er, i likhet med at de må oppleves som positive og med gjensidig omsorg, et kriterie for at opplevelsen av tilhørighet skal være til stede (Baumeister & Leary, 1995, s. 497). Dette står i sammenheng med resultatene, som viser at de deltakerne som også møter andre elever på gruppa i andre settinger enn bare i spesialundervisningen, uttrykker i større grad at de føler på tilhørighet til gruppa si, og viser å ha en mer positiv opplevelse av å få spesialundervisning i gruppe sammenlignet med de elevene som ikke er i samspill med andre deltakere i gruppa ellers.

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

Dersom eleven har flere vennskapelige relasjoner i, og opplever en større tilhørighet til sin ordinære klasse enn i gruppa, kommer det fram at det da foretrekkes å heller være i klasserommet over å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe. Her kan man diskutere hva dette skyldes, der en påstand kan være at eleven har gått i sin ordinære klasse lengre enn den har deltatt på gruppa, og at de i klassen har, og tilbringer mer tid sammen enn det de gjør i gruppa. Relasjonene og interaksjonene med de i gruppa blir dermed ikke like jevnlig og stabile sammenliknet med de i klassen, og som derfor ikke vil gi denne tilhørighets-følelsen i like stor grad (Baumeister & Leary, 1995, s. 497). På en annen side har elevene likevel mulighet til å møtes jevnlig da de som er på samme gruppe går på samme skole og samme trinn, hvor noen også går i samme klasse.

En annen påstand kan være at de relasjonene og samspillene eleven har med de andre deltakerne i gruppa ikke oppleves som positive nok til at man ønsker å opprettholde og bygge videre på disse, og at man derfor ikke kjenner på denne tilhørigheten til gruppa i like stor grad som til sin ordinære klasse, hvor eleven kanskje har bedre, og nærmere relasjoner (Baumeister & Leary, 1995, s. 497). Da det å oppleve tilhørighet og vennskap også er en stor beskyttelsesfaktor kan dette ses på som spesielt viktig for elever med behov for spesialpedagogisk tilrettelegging der ulike risikofaktorer kan være aktuelle (Kvelling, 2021, s. 251). Det at eleven velger den arenaen og fellesskapet hvor eleven kjenner på størst grad av tilhørighet og flest vennskapelige og positive relasjoner, enten det er til andre elever, voksne eller læringsmiljø, vil jeg derfor se på som svært forståelig og naturlig da det bidrar til den nødvendige og ønskede opplevelsen av tilhørighet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Med bakgrunn i dette kan det derfor påstås at elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe, også påvirkes av elevens opplevelse av tilhørighet i sin ordinære klasse.

5.1.2 Gruppas sammensetning og læringsmiljø

Slik funnene viser ser det også ut til at det er en sammenheng mellom læringsmiljøet i gruppa eleven deltar på, og dens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe. Her kommer det blant annet fram at det å komme ut av klasserommet og å være i ei mindre gruppe kan oppleves som bedre dersom det er et godt læringsmiljø med færre forstyrrelser og mindre bråk i gruppa enn det det ofte kan være i klasserommet. Her kommer det fram at det foretrekkes at det kan være god arbeidsro i gruppa, men samtidig også at det er rom for humor og sosiale interaksjoner. Her inngår

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

også at det er et miljø som er preget av gode samspill og interaksjoner mellom elevene seg imellom, og mellom elev og lærer. Dette er også noe som samsvarer med presentert teori, da nettopp dette er faktorer som skaper god kvalitet på læringsmiljøet og som påvirker elevens trivsel i positiv retning (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 12 og 13). Det samme poengterer Arnesen mfl. (i utdanningsdirektoratet, 2016, s. 13) med at de interaksjonene og relasjonene mellom elevene, og også mellom elev og lærer, spiller en stor rolle for kvaliteten på læringsmiljøet, og som videre kan være avgjørende for elevenes opplevelse av skolen.

På en annen side kan elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe oppleves mer negativt dersom eleven synes det er et stort preg av tull og uro i gruppa. Dette vil for eksempel innebære mye forstyrrelser, ukonsentrasjon og medelever som ikke hører etter læreren. Dette er faktorer som vil skape et dårligere læringsmiljø, som vil påvirke trivsel og læring negativt (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 13), og som gjør at eleven får en mindre positiv opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe. Her kan man drøfte om dette kun vil gjelde dersom eleven opplever at de andre elevene tuller mye, og at eleven selv ikke føler å være en del av dette, eller om det også vil gjelde dersom eleven er en del av dette sammen med sine medelever. Slik det kom frem av deltaker 4, opplevdes det som forstyrrende da to av de andre deltakerne på gruppa tullet mye, og at deres vennskapelige fellesskap stjal fokus fra deltakelsen i læringsfellesskapet i gruppa. Om deltaker 4 hadde vært en del av de to andre deltakernes vennskaps-relasjon og fellesskap, og deltatt og vært inkludert i disse interaksjonene, kan det være en mulighet at eleven ikke hadde sett på det som et forstyrrende element, men kanskje heller som en faktor som gjorde opplevelsen av å delta i gruppa fin. En påstand kan med bakgrunn i det derfor være at eleven kan oppleve læringsmiljøet som forstyrrende dersom eleven ikke opplever å være sosialt og psykisk inkludert i medelevenes og fellesskapets interaksjoner og samspill.

Ut ifra det resultatene viser kan man også hevde at gruppas sammensetning i forhold til kjønn kan ha betydning for opplevelsen av tilhørighet til gruppa. Dersom eleven er den eneste av sitt kjønn, og er i gruppe med kun elever av det motsatte kjønn, kan det være en faktor som svekker opplevelsen av å føle seg som «en av dem», som er grunnleggende i det å føle seg som en del av fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 11). Mangelen på trivsel og opplevelse av tilhørighet i gruppa førte til at deltaker 2 ønsket seg ut av gruppa, og videre en tilstand av demotivasjon, hvor eleven kun var tilstedeværende, med mangel på lyst til å være aktivt deltakende i fellesskapet. Slik Deci &

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

Ryan (2000, s. 72) beskriver vil dette kunne skje grunnet at individet ikke ser verdien av aktiviteten, at man ikke føler seg kompetent nok, eller at man ikke forventer at aktiviteten skal gi et verdifullt resultat. Det kan derfor drøftes om denne opplevelsen kun har med kjønn og gjøre, eller om det er mangelen på faktorene nevnt ovenfor, med at relasjonene og samspillene må være positive, jevnlig og preget av omsorg som gjør at opplevelsen av tilhørighet ikke er til stede. Slik både Qvortrup (2012, s. 11-12) og Nilsen (2019, s. 628) beskriver inkludering, må også alle dimensjonene av inkludering være ivaretatt. Dersom eleven da ikke deltar aktivt i fellesskapet vil ikke den sosiale inkluderingen være oppnådd, og da vil heller ikke opplevelsen av å være inkludert og føle seg tilhørig til de andre være til stede.

5.2 Den spesialpedagogiske tilretteleggingens innhold og arbeidsmåte

5.2.1 Praktiske arbeidsmåter

Organiseringen av, og arbeidsmåten i den spesialpedagogiske tilretteleggingen som eleven får i gruppa ser også ut til å ha innvirkning på elevens opplevelse. Her viser resultatene at en praktisk og lekbasert tilnærming foretrekkes, som for eksempel bruk av spill, da både fysiske og digitale, og at en slik arbeidsmåte skaper en større lyst til å delta. Her inngår også ulike visuelle og fysiske ressurser og materiell som positive faktorer, som for eksempel å ha dekor og fysisk materiell rundt i rommet hvor spesialundervisningen blir gitt. Med bakgrunn i dette kan det altså hevdes at kreativt materiell i spesialundervisningen og arbeidsmåter som eleven opplever som morsomme kan ha en positiv påvirkning på elevens interesse og opplevelse.

Videre kommer det fram at å i hovedsak jobbe på mer teoretiske arbeidsmåter, som å arbeide med oppgavehefter, kan oppleves som kjedelig. Når arbeidsmåtene og innholdet oppleves som kjedelig ser vi også at eleven mister interessen og lysten til å delta. Det kan med bakgrunn i det derfor påstås at en hovedvekt av teoretiske arbeidsmetoder og innhold eleven opplever som kjedelig svekker elevens motivasjon og engasjement for å delta aktivt i arbeidet. Funnene står i likhet med det som presenteres i den tidligere forskningen, hvor det vises til at flere elever ønsker seg mer praktisk arbeid i skolen over teorioppgaver (Solhaug og Fosse, 2006, s. 131).

Det kan likevel diskuteres om det ligger i at det er praktiske eller teoretiske arbeidsmåter som avgjør om det oppleves som morsomt, eller om det er arbeidsmåter som de opplever at de mestrer

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

som gjør at det oppleves gøy. Praktiske arbeidsmåter, som for eksempel spill, kan sies å være mer lek-baserte enn det rene teoretiske arbeidsmåter er hvor man for eksempel løser tekstoppgaver fra ei bok. Da lek er noe barn ofte har en større indre motivasjon til, noe vi ser gjennom at de viser engasjement og glede av det, kan det være en forklaring på hvorfor slike arbeidsmåter foretrekkes (Deci & Ryan, 2000, s. 69). Ut ifra det resultatene viser kan det også drøftes rundt om praktiske og lekbaserte arbeidsmåter er mer tilpasset elevens forutsetninger og behov i større grad enn det teoretiske arbeidsmetoder er. Dersom dette er tilfellet, vil det å bruke slike arbeidsmåter kunne gi en opplevelse av mestring i større grad, og vil da også gi en følelse av at man er kompetent nok til å mestre oppgaven man møter. Dette vil igjen skape en større motivasjon, engasjement og en positiv opplevelse og lyst til å delta, da grunnet det naturlige behovet for å oppleve at vi er kompetente nok til å takle de utfordringene vi møter (Deci & Ryan, 2000, s. 72).

Det kommer også fram at det kan oppleves som greit å jobbe på mer teoretiske måter, som for eksempel med arbeidshefter og oppgaver i skrivebok, da spesielt dersom det er andre faktorer som påvirker og bidrar positivt. Dette kan være dersom eleven er fornøyd med hvilke andre elever den er på gruppe med, at den har positive relasjoner til elevene og kjenner en tilhørighet til gruppa, og om man er fornøyd med læreren som gir spesialundervisningen og dens tilrettelegging. Det kommer også fram at arbeidsmetoden ikke nødvendigvis trenger å spille en veldig stor rolle dersom eleven liker faget i seg selv og føler mestring i det. Disse funnene står i samsvar med Deci & Ryan (2000, s. 229) sin teori, der en opplevelse av mestring og tilhørighet, sammen med opplevelse av selvbestemmelse, vil gi en opplevelse av trivsel og velvære. På en side kan det derfor påstås at eleven kan trives med både teoretiske og praktiske arbeidsmåter i den spesialpedagogiske tilretteleggingen, dersom det er andre faktorer som er tilfredsstillende, som blant annet opplevelse av tilhørighet og autonomi.

5.2.2 Organisering og tilpasning etter elevens forutsetninger og behov

Det kommer også fram at det å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe oppleves som positivt når eleven føler at arbeidsmåte og mengde, samt utfordringer og forventninger er tilpasset forutsetningene sine. Dette viser å både gjelde de arbeidsmåter som gjøres i den spesialpedagogiske tilretteleggingen i gruppa på skolen, men også i forhold til lekser elevene får. Dette er også noe

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

Utdanningsdirektoratet (2021, s. 4-5) presiserer viktigheten av, hvor eleven må møte utfordringer som den kan strekke seg etter, men samtidig ha mulighet til å mestre, som videre er en av de nødvendige faktorene for å få indre motivasjon og engasjement til å delta (Deci & Ryan, 2000, s. 69).

Slik funnene viser oppleves det som viktigere at de mestrer oppgavene enn at det skal være likt det medelevene og vennene gjør. Dette er noe som kan sies å stå i motsetning til det som kommer fram av tidligere forskning og teori, hvor det hevdes å være viktig at den ordinære opplæringen og den spesialpedagogiske tilretteleggingen som eleven får samsvarer med hverandre (Nilsen, 2019, s. 623). Slik funnene fra denne studien viser er dette derimot noe elevene viser å ikke bryr seg så mye om, hvor det uttrykkes at de ikke tenker så mye på hva de andre gjør når de er ute av klassen for å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe, og at det oppleves som fint å få andre lekser enn sine medelever da de leksene den ordinære klassen har kan være for vanskelig. Dette viser hvor sterkt opplevelsen av mestring står, da dette oppleves som viktigere og noe eleven heller ønsker å føle på enn at den skal ha det likt som vennene sine.

På en annen side kan det derimot oppleves mindre positivt å delta i gruppe dersom tilpasningen gjør at det blir for enkelt og eleven opplever det som for lite utfordrende. Tidligere forskning viser at dette er noe som ofte skjer, hvor elever med spesialpedagogisk tilrettelegging ofte blir møtt med for lave forventninger (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 4-5). Dette vil videre kunne svekke elevens lyst og interesse til å både gjøre de oppgaver og aktiviteter det legges opp til, men også til å delta på gruppa generelt. Igjen vil det påvirke elevens motivasjon da det ikke vil oppfylle behovet eleven har om å oppleve mestring godt nok. Slik det påpekes i selvbestemmelsesteorien vil dermed ikke de tre grunnleggende behovene vi har bli oppfylt, og vil både svekke elevens motivasjon og dens trivsel og velvære (Deci & Ryan, 2000, s. 68-71). Det kan med bakgrunn i det derfor hevdes at det er viktig at arbeidsmåter og utfordringer tilpasses den enkelte elevens forutsetninger og nivå for å klare å legge til rette for at eleven skal oppleve mestring og kompetanse, og videre få en positiv opplevelse av den spesialpedagogiske tilretteleggingen.

Innenfor tilrettelegging av arbeidsmåter uttrykkes det også et ønske om tilpasset arbeidstid og mengde, hvor elevene etter fullført planlagt arbeid eventuelt kan få muligheten til å gjøre noe annet, få en pause i arbeidet, eller å få belønning for godt arbeid. Dette er noe som skaper motivasjon hos

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

eleven for å delta, og gir en positiv opplevelse med arbeidet. Resultatet bekreftes av selvbestemmelsesteorien, som hevder at positive tilbakemeldinger og belønninger kan legge til rette for en følelse av kompetanse og som videre kan øke den indre motivasjonen (Deci & Ryan, 2000, s. 71). Det kan derfor hevdes at dersom organiseringen og arbeidsmåten i den spesialpedagogiske tilretteleggingen er tilpasset den enkelte eleven og gruppas behov godt nok, både knyttet til det faglige og sosiale, vil det bidra til å gi eleven en positiv opplevelse (Nilsen, 2019, s. 625-626).

Organiseringen av når og hvor eleven skal få den spesialpedagogiske tilretteleggingen i gruppa ser også ut til å ha en betydning for elevens opplevelse. Her viser funnene at dersom eleven skal delta på gruppa i timer hvor dens ordinære klasse har et annet fag, eller skal gjøre noe annet som eleven heller ønsker å delta på, kan det være en stor faktor som gjør at eleven ikke ønsker å delta på gruppa. Dette vil også være naturlig, da vi mennesker søker de fellesskap vi kjenner en tilhørighet til og ønsker å være med de vi har en trygg og positiv relasjon til slik need-to-belong teorien presiserer (Baumeister & Leary, 1995, s. 497). En slik organisering kan også påstås å begrense inkluderingen, på den måten at den spesialpedagogiske tilretteleggingen blir lagt opp slik at eleven ikke får være fysisk til stede i disse situasjonene. Dermed vil eleven også miste den sosiale- og psykiske inkluderingen i det sosiale fellesskapet i disse situasjonene da alle tre må være tilfredsstillt for at inkludering skal oppnås (Nilsen, 2019, s. 628). På en side kan dette påstås å stride mot læreplanverkets føringer, som sier at skolen skal legge til rette for et inkluderende fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Samtidig som opplæringen skal være inkluderende, skal den være tilpasset den enkelte eleven ut ifra de behovene og forutsetningene som er til stede (Nilsen, 2019, s. 625-626), og det vil fra et annet perspektiv dermed kunne ses på som nødvendig å organisere det slik. Her kan en mulig forklaring være at skolen vurderer elevens behov for spesialundervisningen å være såpass stort, og at det anses å være viktigere og som det beste for eleven i det helhetlige. Slik Arnesen (2004, s. 272) også påpeker vil det alltid være en spenning mellom inkludering og ekskludering, der man kan sies å være «inkludert» i en sammenheng og situasjon, og samtidig være «ekskludert» fra en annen. Likevel anses det som viktig at organiseringen av den spesialpedagogiske tilretteleggingen vurderes nøye, hvor det tas hensyn til elevens behov, med både det faglige og sosiale. Opplevelse av inkludering burde her være en prioritet, da det viser å ha en stor påvirkning på elevens opplevelse av den spesialpedagogiske tilretteleggingen (Nilsen, 2019, s. 625-626), og er viktig for at elevene skal oppleve undervisningen

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

som inkluderende da likeverdighetsprinsippet knyttet til spesialpedagogisk tilrettelegging står såpass høyt (Rygvold & Ogden, 20017, s. 13).

5.3 Lærerens betydning med grad av medvirkning og det å bli hørt

5.3.1 Opplevelse av medvirkning

Funnene viser at det å få medvirke og oppleve å bli hørt og anerkjent av læreren har stor betydning for elevens opplevelse. Dette vil både gjelde den enkelte eleven og gruppa som helhet, med deres uttrykk for ønsker om arbeidsmåte, innhold og tilrettelegging, samt å bli anerkjent for de egenskaper, forutsetninger og behov som er til stede. Her ser vi at dersom eleven og gruppa opplever å ikke bli hørt av læreren på sine ønsker og behov, og ikke opplever å ha innvirkning på arbeidsmåter og det som gjøres i spesialundervisningen, vil det kunne skape demotivasjon og mangel på engasjement og deltakelse. Slik Nordahl (2018, s. 121) legger fram er dette noe elever som får spesialpedagogisk tilrettelegging ofte opplever, noe som kan føre til at elevene viser en likegyldighet og frustrasjon, og videre påvirke deres opplevelse av skolen i negativ retning. Dette viser å samsvare med resultatene i denne studien, hvor de elever som opplever at læreren deres ikke lar de få medvirke i hvordan tilretteleggingen blir gjort, også viser mindre engasjement og deltakelse, og en frustrasjon og oppgitthet over å ikke bli hørt.

Slik også Nørgaard (2005, s. 64-65) presenterer om Axel Honneths anerkjennelsesteori, vil mangel på anerkjennelse kunne føre til en opplevelse av krenkelse og en følelse av å ikke være en del av fellesskapet. Dette er også noe vi kan se likheter til i det resultatene viser, hvor elevene som uttrykker å ikke kjenne på en tilhørighetsfølelse og et ønske om å ikke være med i gruppa, også uttrykker en opplevelse av at læreren ikke møter elevene og gruppa på sine ønsker og forsøk på medvirkning. Her kan det dog drøftes og stilles spørsmål ved om denne manglende tilhørighetsfølelsen skyldes liten grad av medvirkning, eller om det er flere faktorer og helheten av dem som sammen gir denne opplevelsen.

Motsatt vil en opplevelse av å bli anerkjent og hørt av læreren sin, samt å ha mulighet til å medvirke i sin situasjon og det som blir gjort, kunne skape en positiv opplevelse av den spesialpedagogiske tilretteleggingen og av læreren, samt skape en større lyst til å delta. Resultatene bekreftes gjennom

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

selvbestemmelsesteoriens hevdelser, om at det å oppleve at ens følelser blir anerkjent, og at man opplever å ha mulighet til valg og selvbestemmelse vil gi en følelse av autonomi og øke den indre motivasjonen (Deci & Ryan, 2000, s. 71). Det kan derfor hevdes at det er en sammenheng mellom elevens opplevelse av grad av medvirkning og anerkjennelse, og dens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe. Her inngår det blant annet at elevene opplever å få medvirke i hva som gjøres i undervisningen, men også det at læreren gir gruppa belønninger for godt arbeid, og på den måten lar elevene medvirke i hva belønningen skal være. Dersom dette er noe læreren legger til rette for i gruppa, der de for eksempel får tid til å holde på med en ønsket aktivitet, lek eller spill etter godt arbeid, oppleves det som svært motiverende for eleven. Videre skaper det en større lyst til å delta, samtidig som det vil kunne styrke elevens relasjon og tillit til læreren. Det at belønninger kan øke den indre motivasjonen er også noe Deci & Ryan (2000, s. 68-71) hevder, hvor også opplevelsen av å ha mulighet til valg og mulighet for selvbestemmelse bidrar positivt og gir følelsen av autonomi. Det kan derfor sies å være samsvar mellom disse funnene og selvbestemmelsesteorien, og videre påstås at lærere som legger til rette for medvirkning og gir belønninger kan være en faktor som gir elevene en mer positiv opplevelse av den spesialpedagogiske tilretteleggingen.

Motsatt viser teorien at negative kommentarer og pålagte mål vil redusere den indre motivasjonen, og videre trivsel, interesse og engasjement til å delta (Deci & Ryan, 2000, s. 69). Dette bekreftes også gjennom resultatene, der vi ser at dersom eleven ikke selv ser verdien av aktiviteten og å delta på gruppa, og kun sitter med en følelse av at dette er noe eleven «må» være med på fordi noen andre har bestemt det, påvirker det elevens opplevelse i negativ retning.

5.3.2 Lærerens klasseledelse

Lærerens struktur og klasse/gruppe-ledelse ser også ut til å ha betydning for elevens opplevelse. Funnene viser at dersom læreren i gruppa har en tydelig struktur og ledelse som bidrar til å skape et godt og positivt læringsmiljø, gjør det at eleven får en mer positiv opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe, og skaper en større interesse for å delta. Her inngår det også at eleven er fornøyd med lærerens tilnærming og undervisningsstrategier, og hvordan læreren styrer og legger opp til hvordan undervisningen skal foregå. Dette kan trekkes opp mot det som presenteres av utdanningsdirektoratet (2021, s. 4-5), hvor det at læreren har en tydelig struktur,

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

regler og rutiner er et grunnleggende premiss for at lærerens klasseledelse skal bli god og det skal bli et godt læringsmiljø. Dette vil videre også bidra til å øke elevens motivasjon og skape bedre trivsel og velvære for eleven (Skaalvik & Skaalvik, i Meld. St. 18 (2010-2011), s. 30). Det kan med bakgrunn i det derfor hevdes at en tydelig klasseledelse av læreren, også skaper et bedre læringsmiljø i gruppa og en bedre opplevelse av den spesialpedagogiske tilretteleggingen.

Dersom eleven derimot er i ei gruppe hvor klasseledelsen og lærerens struktur ikke er like tydelig, ser det ut til at det kan påvirke elevens opplevelse og grad av deltakelse i negativ retning. Det kan her drøftes om lærerens klasseledelse har sammenheng med relasjonen mellom eleven og læreren, og om en positiv relasjon vil skape en større respekt for læreren, og motsatt om en mindre positiv relasjon vil svekke elevens respekt for læreren, og dermed også svekke lærerens klasseledelse. Fra et perspektiv er dette noe som kan hevdes gjennom det som kommer fram av funnene, hvor de elever som uttrykker å være fornøyd med læreren og å ha en positiv relasjon til den, også er i ei gruppe hvor det anses å være et godt læringsmiljø og gode samspill mellom elevene og læreren. Motsatt viser elever som er i ei gruppe hvor de ikke er like fornøyd med læringsmiljøet, å også uttrykke å ikke være helt fornøyd med læreren og dens grad av anerkjennelse for den enkelte eleven. Dette er et funn som kan støttes opp mot det som presenteres i utdanningsdirektoratet (2021, s. 4-5), hvor det hevdes at læreren må ha en positiv og støttende relasjon til den enkelte elev for at den skal lykkes med god klasseledelse, og at det er et av de grunnleggende premissene i lærerens arbeid. Skaalvik & Skaalvik (2008, s. 177) presiserer også viktigheten av den sosiale relasjonen mellom læreren og den enkelte eleven, hvor det vil påvirke elevens læringsprosess, samt dens opplevelse av trivsel og tilhørighet i gruppa. Videre påpeker de at dette vil ha stor påvirkning på elevens motivasjon, noe som også kan støttes opp mot funnene da det kommer fram at elever som uttrykker at de er fornøyd med læreren og læringsmiljøet, også viser større engasjement og deltakelse i undervisningen. Tidligere forskning og teori støtter også påstanden, som hevder at kvaliteten på læringsmiljøet i ei gruppe påvirkes stort av samspillet mellom lærer og elevene, hvor hovedansvaret for å legge til rette for et positivt klasse- og læringsmiljø ligger hos læreren (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 4).

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

6. Avslutning

Formålet med denne masteroppgaven har vært å få innsikt i hvordan elevene selv opplever den spesialpedagogiske praksisen i skolen, og det å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe, hvor jeg har gått ut ifra problemstillingen:

«Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?»

med forskningsspørsmålene:

1. Hvordan beskriver betydningen av læringsmiljø, tilhørighet og vennskap elevens opplevelse?
2. Hvilken betydning har den spesialpedagogiske tilretteleggingens innhold og arbeidsmåte?
3. Hvilken betydning har læreren for elevens opplevelse av den spesialpedagogiske tilretteleggingen?

Gjennom intervju og noe observasjon av den spesialpedagogiske tilretteleggingen elevene har fått, har jeg fått ny og verdifull kunnskap om deres opplevelser. Dette har jeg analysert og drøftet, og satt opp mot teori og tidligere forskning.

Slik det kom frem av funnene er det flere faktorer som påvirker hvordan elevene opplever den spesialpedagogiske tilretteleggingen, og deres lyst og ønske om å få dette i gruppe utenfor sin ordinære klasse. Dette påvirkes blant annet av læringsmiljøet i gruppa, inkludert opplevelse av tilhørighet og vennskap, den spesialpedagogiske tilretteleggingens innhold og arbeidsmåte, samt av læreren, med dens klasseledelse og grad av anerkjennelse og medvirkning.

Betydningen av læringsmiljø, tilhørighet og vennskap viser seg å være spesielt stor for hvordan elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe er. Her kommer det fram at det oppleves som positivt å delta dersom gruppa er preget av et positivt, godt og trygt læringsmiljø, og hvor det er gode relasjoner til både lærer og de andre elevene. Opplevelsen av vennskap og tilhørighet til gruppa viser å spille en ekstra stor rolle, hvor det å ha minst en person man har en vennskapelig relasjon til på gruppa kan være avgjørende for om eleven ønsker å delta eller ikke. Dersom eleven har flere vennskapelige relasjoner i, og føler en tilhørighet til gruppa vil det være med å skape en positiv opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe, og gjøre at

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

eleven ønsker å være med og å delta på det som gjøres. Motsatt vil mangel på vennskapelige relasjoner og opplevelse av tilhørighet kunne skape en negativ opplevelse, og et ønske om å ikke få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe.

Hvordan den spesialpedagogiske tilretteleggingens innhold og arbeidsmåte er viser også å ha betydning for elevens opplevelse, og om den ønsker å delta eller ikke. Her kan det med bakgrunn i funnene påstås at en praktisk og lekbasert tilnærming foretrekkes i stor grad, hvor slike arbeidsmetoder oppleves som morsomme, og gjør den spesialpedagogiske tilretteleggingen i gruppe gøy. Motsatt vil en hovedvekt av teoretiske arbeidsmåter kunne oppleves som kjedelig, og dermed gjøre elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe mer negativ. Samtidig kommer det fram at det viktigste er at det er arbeidsmåter, innhold og utfordringer som er tilpasset elevens forutsetninger og nivå, og som gjør at eleven kan oppleve mestring i det som gjøres. Dette er noe som oppleves som viktigere enn at det skal være likt det vennene og medelevene gjør, da nettopp det å oppleve at man er kompetent nok og kan mestre det som gjøres er en viktig faktor. Eleven må også oppleve at den spesialpedagogiske tilretteleggingen er organisert på en måte som legger til rette for inkludering, og at eleven ikke føler seg ekskludert fra sin ordinære klasse grunnet den spesialpedagogiske tilretteleggingen.

Dersom eleven opplever at det er tilrettelagt etter dens behov, med utfordringer som verken er for vanskelige eller for enkle, viser eleven å ha en positiv opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe.

Elevens opplevelse av læreren som gir den spesialpedagogiske tilrettelegging kommer også fram som å ha stor betydning for hvordan eleven opplever det å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe. Her kommer det fram at opplevelse av medvirkning verdsettes høyt av elevene, hvor læreren kan bidra til å gi eleven en positiv opplevelse dersom den legger til rette for det. Dersom den enkelte eleven eller gruppa som helhet opplever å ikke bli hørt av læreren på sine ønsker og behov, og å ikke ha innvirkning på arbeidsmåter og det som gjøres i undervisningen, vil det skape demotivasjon og mangel på engasjement og deltakelse. Dette vil videre gjøre at eleven får en mindre positiv opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe, og kunne føle at dette er noe eleven «må» og som en selv ikke ønsker og ser verdien av. Her kommer det blant annet fram som positivt dersom læreren gir gruppa belønninger for godt arbeid, og er en faktor som kan bidra til å skape en positiv opplevelse. Lærerens klasseledelse kommer også fram som betydningsfull her,

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

hvor en tydelig og strukturert ledelse og med et godt læringsmiljø i gruppa kan være en faktor som skaper en positiv opplevelse for eleven. En svak klasseledelse og et urolig læringsmiljø vil på den andre siden være en faktor som kan skape mindre lyst til å delta og en mindre positiv opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe.

Oppsummert kan det sies at det oppleves som positivt å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe dersom eleven har vennskapelige og positive relasjoner til de andre deltakerne i gruppa og læreren, og at det er et læringsmiljø av god kvalitet, hvor en opplever å kunne ha innvirkning på arbeidsmåter og føler at undervisningen er tilpasset seg og sine behov. Motsatt vil elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe kunne være negativ dersom det i gruppa er et noe dårligere læringsmiljø, og dersom eleven ikke føler på en tilhørighet og å være inkludert i et fellesskap med de andre elevene i gruppa. Her vil det også virke negativt dersom eleven ikke har en positiv og trygg relasjon til læreren, og at den ikke føler seg anerkjent og hørt på sine ønsker og behov.

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

Referanser

Arnesen, A.L. (2004). *Det pedagogiske nærvær: Inkludering i møte med elevmangfold*. Oslo: Abstrakt forlag.

Baumeister, R. & Leary, M. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, (3), 497-529.

https://www.researchgate.net/publication/15420847_The_Need_to_Belong_Desire_for_Interpersonal_Attachments_as_a_Fundamental_Human_Motivation DOI:10.1037/0033-2909.117.3.497

Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (forskningsrapport nr. 63). Høgskolen i Volda.

https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf

Befring, E. (2019). Spesialpedagogikk – mangfoldig fag med mulighetsperspektiver og krevende utfordringer. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 51-73). Cappelen Damm akademisk.

Bolstad, B. (2023, 20. februar). *Motivasjonsteori: Selvbestemmelse og tre grunnleggende behov*. Universitetet i Oslo.

<https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/elevmedvirkning/relevans-og-motivasjon/33-selvbestemmelse-og-tre-grunnleggende-behov.html>

Brottveit, G. (2018). Hermeneutikk og vitenskap. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder – om å arbeide forskningsrelatert* (s. 32-45). Gyldendal.

Deci, E. L. & Ryan, R. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist* 55, 68-78.

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

- Doverborg, E. & Pramling, I. (1993). To understand childrens thinking: Methods for Interviewing Children. (Doktorgradsavhandling, Department of Methodology University of Göteborg).
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED434726.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplan for kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kvello, Ø. (2021). *Barn i risiko: skadelige omsorgssituasjoner* (2. utg.). Gyldendal.
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Det kongelige kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Nilsen, S. (2019) Spesialpedagogisk arbeid i grunnskolen. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 615-642). Cappelen Damm akademisk.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
<https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/blogs.dir/215/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- Nordrum, J. C. F. (2019). Rettigheter til barn og unge med funksjonsnedsettelse i skole og barnehage. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 91-106). Cappelen Damm akademisk.
- Nørgaard, B. (2005). Axel Honneth og en teori om anerkendelse. *Tidsskrift for Socialpædagogik* (16), 63-71.
https://socialpaedagogik.dk/udvalgte_artikler/britta_noergaard_axel_honneth_og_en_teori_om_anerkendelse.pdf

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm akademisk

Qvortrup, L. (2012) Inklusion – en definition. I: L. Qvortrup & T. Næsby (Red.), *Er du med?* (Seriehæfte nr.5) – om inklusion i dagtilbud og skole. UCN Forskning og utvikling

Sikt, Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. (u.å.). *Meldeskjema for personopplysninger i forskning*. Sikt. <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/fylle-ut-meldeskjema-personopplysninger>

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2008). *Skolen som opplæringsarena – Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget.

Solhaug, T. & Fosse, B. O. (2008). Tilpasset opplæring og likeverdige utdanningsmuligheter i en ny åpen ungdomsskole – en casestudie. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 92 (2), 125-138. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2008-02-05>

Solli, K.-A. (2010). Inkludering og spesialpedagogiske tiltak – motsetninger eller to sider av samme sak. *Tidsskriftet FOU i praksis*, 4(1), 27-45.

Sundqvist, C. & Lönnqvist, E. (2016). Samundervisning som inkluderande arbetssätt I skolan – Fordelar og nackdelar för elever. *Nordic Studies in Education*, 36(1), 38-56.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – en innføring I kvalitativ metode* (5. utg.). Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2023, 20. januar). *Høy trivsel og godt læringsmiljø, men flere forteller om mobbing og lav motivasjon*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/hoy-trivsel-og-godt-laringsmiljo-men-flere-elever-rapporterer-om-mobbing-og-lav-motivasjon/elevdemokrati-og-medvirkning/>

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

Utdanningsdirektoratet. (2016, 18. mars). *Relasjoner mellom elever*. Utdanningsdirektoratet

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Deltakelse-tilhorighet-og-vennskap/>

Utdanningsdirektoratet. (2022, 27. oktober). *Spesialundervisning*. Utdanningsdirektoratet.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/>

Utdanningsdirektoratet. (2021, 11. januar). *Veilederen Spesialundervisning*. Utdanningsdirektoratet.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/>

Vetoniemi, J. & Kärnä, E. (2019). Being included – experiences of social participation of pupils with special education needs in mainstream schools. *International journal of inclusive education*. 25 (10) 1190-1204. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1603329>

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

Vedlegg 1 – Intervjuguide

Intervjuguide

Elevens opplevelse av den spesialpedagogiske tilretteleggingen i skolen

Hvem jeg er, og undersøkelsens formål:

Student ved DMMH som skal skrive en masteroppgave om hvordan elevene opplever den spesialpedagogiske tilretteleggingen i barneskolen. Elevenes erfaringer og opplevelser vil gi nyttig kunnskap som vil være av stor betydning for studien.

Jeg vil derfor spørre noen spørsmål om skolehverdagen og hvordan eleven har det på skolen. Dette er noe som er helt frivillig å være med på, og som eleven kan trekke seg fra når som helst.

Introduksjon/oppvarmingsspørsmål:

- Alder
- Hva har dere gjort på skolen idag?

Tema 1 – skolen og sosial tilhørighet

- 1) Hva liker du best å gjøre på skolen?
 - Hvordan er klassen din? Trives du sammen med dem i klasserommet?

- 2) Hvem pleier du å være sammen med på skolen?
 - I friminuttet?
 - I klasserommet?

- 3) Når synes du det er morsomt å gjøre skolearbeid?
 - Spesielle fag? Hvor? Med hvem?
 - Hva liker du at lærerne gjør?

- 4) Jeg vet at noen elever synes det er best å få hjelp i klasserommet, mens andre synes det er bedre å gå ut på et annet rom og få hjelp der. Hva liker du best? Fortell.

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

- Hvorfor er det slik?

Tema 2 – tilrettelegging utenfor klasserommet

- 5) Når og hvor mye er du med på «mattegruppe»?
 - Når begynte du å være med på det?
- 6) Får du også annen eller ekstra hjelp i andre fag? Hvis ikke – er dette noe du eventuelt kunne tenkt deg? Fortell.
- 7) Fortell litt om hvordan du synes det er å være med på mattegruppe?
 - Trygge på de andre i gruppa?
 - Er du sammen med noen av de på gruppa ellers?
- 8) Gjør dere det samme som de andre gjør i klassen på mattegruppa? fortell litt om det.
 - Egne lekser – hvordan er det?
- 9) Hva liker du at læreren på mattegruppa gjør, eventuelt ikke gjør?
 - Forskjell på hva lærerne gjør?
- 10) Hvordan er det når du kommer tilbake til klasserommet? Fortell
 - Sier de andre elevene i klassen eller andre venner noe om at du er med på mattegruppa? (spør om hva dere gjør eller liknende?)

Avslutningsspørsmål

- 11) Er det noe annet du vil fortelle meg om skoledagen din og hvordan du har det på skolen?
- 12) Hvis du skulle bestemt alt på skolen en hel dag, hvordan skulle det vært da?

Etter lyd-opptaker er skrudd av oppsummerer vi intervjuet. Spør da eleven om hvordan det var å delta.

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

Vedlegg 2 – Informasjons- og samtykkeskjema

Informasjon- og samtykkeskjema

Invitasjon til å delta i forskningsprosjektet *«Elevens opplevelse av spesialpedagogisk tilrettelegging i skolen»*

Det er et spørsmål til deg som forelder om ditt barn kan delta i et forskningsprosjekt, hvor formålet er å få innsikt i elevens opplevelse av den spesialpedagogiske tilretteleggingen i skolen. I dette skrevet vil du få informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for eleven.

Formål

Gjennom denne studien ønsker jeg å undersøke og få innsikt i perspektivet til elevene som mottar spesialpedagogisk hjelp og tilrettelegging i skolen. Formålet er å belyse hvordan de opplever den spesialpedagogiske praksisen, og hvordan dette påvirker dem og deres skolehverdag, spesielt knyttet til opplevelse av inkludering og trivsel. Dette vil være av betydning å belyse for å få innsikt i hvordan ulike spesialpedagogiske praksiser kan påvirke de enkelte elevenes skolehverdag og opplevelse av skolen, og hvordan den spesialpedagogiske tilretteleggingen kan hemme eller fremme inkludering.

Det vil bli en mastergradsoppgave hvor jeg tar utgangspunkt i elever som får spesialpedagogisk tilrettelegging på barneskolen. Her vil jeg bruke både observasjon og intervju som metode, hvor jeg vil observere situasjoner hvor eleven får spesialpedagogisk tilrettelegging, og deretter ta dette med videre som grunnlag og utgangspunkt for samtale og intervju. Her er hensikten å få innsikt i elevens opplevelse av den spesialpedagogiske praksisen, og hvordan dette er med på å forme dens skolehverdag, trivsel og opplevelse av inkludering.

Problemstillingen for oppgaven er:

«Hvordan er elevens opplevelse av den spesialpedagogiske tilretteleggingen i skolen?»

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

Opplysningene som kommer frem i forskningen vil kun brukes til besvarelse og utforming av masteroppgaven og ingen andre formål.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds minne høgskole er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg søker elever som får spesialpedagogisk tilrettelegging i barneskolen, og ønsker å observere noe av den tilretteleggingen de får, og intervju dem om dette. Dette på bakgrunn av studiens formål, og ønske om å løfte fram elevenes egen stemme og opplevelse av den spesialpedagogiske tilretteleggingen som blir gjort i skolen.

Utvalgsriterier: At eleven får spesialpedagogisk tilrettelegging i barneskolen, at eleven har verbalt språk og evne til samtale om sin skolehverdag.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis eleven velger å delta i prosjektet, innebærer det at jeg er til stede i en situasjon hvor eleven får spesialpedagogisk tilrettelegging, og at eleven i etterkant deltar på en samtale/intervju. I observasjon vil jeg se på hvordan den spesialpedagogiske tilretteleggingen gjennomføres, samt på relasjon mellom eleven og den som utfører den spesialpedagogiske tilretteleggingen, og mellom eleven og sine medelever. Intervjuet vil inneholde spørsmål fra det jeg har observert, og om hvordan eleven opplever den spesialpedagogiske tilretteleggingen. Svarene og opplysningene som kommer fram i intervjuet vil bli notert skriftlig, samt tatt opp på lydopptak som videre vil bli transkribert. I observasjon vil det ikke bli brukt noen form for lyd/bilde/video-opptak, men kun anonyme skriftlige notater.

Dersom det er ønskelig kan du få tilsendt og se intervjuguide på forhånd.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger at eleven kan delta, kan du når som helst trekke

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Da forskningen vil gjennomføres i forbindelse med undervisning vil det skilles klart mellom det som inngår i normal undervisning og det som skjer i forbindelse med forskningsprosjektet. Jeg vil her i samråd med lærer legge til rette for at eleven som deltar ikke vil gå glipp av det som ses på som nødvendig og/eller ønskelig å delta på i skoletiden.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om eleven til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg vil behandle opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det vil kun være jeg som vil ha tilgang til materialet som kommer frem gjennom forskningen. Transkribert tekst som er anonymisert vil kunne deles og vises til veileder for veiledning i analyse og tolkning av datamaterialet. Aktuelle opplysninger som vil kunne komme frem er årsak til behov for spesialpedagogisk tilrettelegging i skolen, som for eksempel eventuell diagnose, og formen for tilretteleggingen eleven mottar.

For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personalopplysningene vil disse kun skrives på et skriftlig notat som jeg har tilgang på, hvor navn ikke vil forekomme på datamaskin i det heletatt. Navnet til eleven vil bli anonymisert og erstattet med en kode, slik at andre ikke kan gjenkjenne eller finne ut av hvem deltakerne i forskningen er, både i prosessen og publisering av masteroppgaven.

Hva skjer med personopplysningene til dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 3. juni 2024, og opplysningene vil da slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om eleven basert på ditt samtykke.

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

På oppdrag fra Dronning Mauds minne høyskole har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med meg, min veileder eller personvernombud ved DMMH:

- Student: Maja Solsem Linn, maja-maja@hotmail.com. Tlf: 41 67 86 10
- Veileder: Rune Hausstätter, rune.Hausstatter@inn.no.
- Personvernombud DMMH: Ingar Pareliussen, ipa@dmmh.no.

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Maja Solsem Linn

(student)

Rune Haustätter

(veileder)

Samtykkeerklæring

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «elevers opplevelse av den spesialpedagogiske tilretteleggingen i skolen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker på vegne av mitt barn/eleven til:

- å delta i observasjon
- å delta i intervju
- at anonymisert transkribert intervju lagres på sikker dataenhet til prosjektets slutt, juni, 2024.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

Vedlegg 3 - Meldeskjema

19.05.2024, 10:52

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Meldeskjema

Referansenummer
424806

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Kontaktinformasjon
- Stemme på lydopptak
- Helseopplysninger

Prosjektinformasjon

Tittel

Elevers opplevelse av spesialpedagogisk tilrettelegging i skolen

Sammendrag

Gjennom denne studien ønsker jeg å undersøke og få innsikt i perspektivet til elevene som mottar spesialpedagogisk hjelp og tilrettelegging i skolen. Formålet er å belyse hvordan de opplever den spesialpedagogiske praksisen, og hvordan dette påvirker dem og deres skolehverdag, både knyttet til opplevelse av inkludering, mestring og utvikling. Hvordan oppleves det å bli tatt ut av klasserommet, eller å ha en voksen som følger en i store deler av tiden, og hvilke konsekvenser har det for deres trivsel og opplevelse av sosial tilhørighet? Dette tenker jeg vil være av betydning å belyse for å få innsikt i hvordan ulik spesialpedagogisk praksis kan påvirke de enkelte elevenes skolehverdag og opplevelse av skolen.

Hva er formålet med behandlingen av personopplysninger?

Trenger stemme fra lydopptak for å høyne og styrke validitet med å få med seg alt informantene sier. Vil sende ut forespørsel til ulike skoler for å høre om de har aktuelle deltakere. Jeg vil ikke bruke kontaktinformasjon direkte, men sende til informasjons og samtykkeskjema til rektor eller annen kontaktperson, som videresender dette til foreldre til barna som skal delta.

Ekstern finansiering

Ikke utfyllt

Type prosjekt

Master

Kontaktinformasjon, student

Maja Solsem Linn, maja-maja@hotmail.com, tlf: 41678610

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

Dronning Mauds Minne – Høgskole for barnehagelærerutdanning / Pedagogikkseksjonen

Prosjektansvarlig

Rune Hausstatter, Rune.Hausstatter@inn.no, tlf: 90014350

Er behandlingsansvaret delt med flere institusjoner?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

Elever som får spesialpedagogisk tilrettelegging i barneskolen.

Beskriv hvordan du finner frem til eller kontakter utvalget

rekruttering i eget nettverk og ved at skoler rekrutterer.

Aldersgruppe

7 - 12

Inngår noen av disse gruppene i utvalget?

- Sårbare grupper

Hvilke personopplysninger vil bli behandlet om utvalg {{i}}? 1

<https://meldeskjema.sikt.no/6564a8f0-f744-4460-b5a8-71f302efae8a/eksport>

1/3

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

19.05.2024, 10:52

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

- Kontaktinformasjon
- Stemme på lydopptak
- Helseopplysninger

Hvordan innhentes opplysningene om utvalg 1?

Personlig intervju

Vedlegg

[Intervjuguide.docx](#)

Lovlig grunnlag for å behandle alminnelige personopplysninger

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

Hvem samtykker for barn under 16 år?

Foreldre/foresatte

Lovlig grunnlag for å behandle særlige personopplysninger

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Begrunn valget av behandlingsgrunnlag

Informasjon til utvalg 1

Mottar utvalget informasjon om behandlingen av personopplysningene?

Ja

Hvordan mottar utvalget informasjon om behandlingen?

Skriftlig (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv

[Info- og samtykkeskjema.docx](#)

Tredjepersoner

Innhenter prosjektet informasjon om tredjepersoner?

Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Elektronisk (e-post, e-skjema, digital signatur)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

ved å ta kontakt og informere meg.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet personopplysninger om seg selv?

ved at jeg sender det transkriberte materialet til deltakere for gjennomlesing.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Vil noen av de følgende godkjenninger eller tillatelser innhentes?

Ikke utfyllt

Sikkerhetstiltak

Vil personopplysningene lagres atskilt fra øvrige data?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Fortløpende anonymisering
- Kryptert overføring
- Kryptert lagring
- Adgangsbegrensning

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

19.05.2024, 10:52

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Hvor blir personopplysningene behandlet?

- Mobile enheter

Hvem har tilgang til personopplysningene?

- Prosjektansvarlig
- Student (studentprosjekt)

Overføres personopplysninger til et tredjeland?

Nei

Avslutning**Prosjektperiode**

15.01.2024 - 10.06.2024

Hva skjer med dataene ved prosjektslutt?

Data slettes (sletter rådataene)

Vil enkeltpersoner kunne gjenkjennes i publisasjon?

Nei

Tilleggsopplysninger

Hvordan er elevens opplevelse av å få spesialpedagogisk tilrettelegging i gruppe?

Vedlegg 4 – Godkjennelse fra Sikt

19.05.2024, 10:51

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
424806**Vurderingstype**
Standard**Dato**
24.01.2024**Tittel**

Elevens opplevelse av spesialpedagogisk tilrettelegging i skolen

Behandlingsansvarlig institusjon

Dronning Mauds Minne – Høgskole for barnehagelærerutdanning / Pedagogikkseksjonen

Prosjektansvarlig

Rune Hausstätter

Student

Maja Solsem Linn

Prosjektperiode

15.01.2024 - 10.06.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

Lovlig grunnlag

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

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 10.06.2024.

Meldeskjema [↗](#)**Kommentar**

OM VURDERINGEN

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

TYPE PERSONOPPLYSNINGER

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold.

FORELDRE SAMTYKKER FOR BARN

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

<https://meldeskjema.sikt.no/6564a8f0-f744-4460-b5a8-71f302efae8a/vurdering>

1/1