

SAMMENDRAG

Tittel: “Alle skal være med”. En kvalitativ studie om inkludering av elever med særskilte behov.

Inkludering og spesialundervisning er to begreper som ofte i dukker opp i forbindelse med opplæringen av barn og unge. Temaet er ofte debattert, omtalt og forsket på. Senest i april 2018 overleverte Nordahl og Ekspertutvalget for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging sin rapport “*Inkluderende fellesskap for barn og unge*” til kunnskaps- og integreringsminister Jan Tore Sanner. Rapporten konkluderer med at det spesialpedagogiske tilbudet, slik det fungerer i dag, er for dårlig. Den ferske rapporten gjør det ekstra interessant å avslutte en masteroppgave nettopp innenfor dette temaet i disse dager.

Problemstilling og metode

Som jeg har vært inne på har denne oppgaven en problemstilling knyttet til både inkludering og spesialundervisning. Problemstillingen lyder som følger:

Hvordan og hvorfor lykkes en skole med tilrettelegging for inkludering av elever med spesielle behov?

Videre valgte jeg å avgrense oppgaven ved å støtte meg på Moens (2008) fem prinsipper for inkludering; *Tilhørighet, mestring, samhörighet, involvering og læring*. Jeg brukte disse som utgangspunkt og hjelp til å avgrense hva jeg la i begrepene inkludering og inkluderende opplæring. Videre valgte jeg på bakgrunn av dette kvalitativ metode og jeg benyttet både observasjon og intervju som verktøy. Jeg var heldig og fant en egnet informant som sa seg villig til å stille opp på den skolen jeg ønsket å forske på. Skolen ble valgt på bakgrunn av sitt gode omdømme i forhold til inkluderingsarbeid.

Teoridelen belyser ulike begrep som er aktuelle for studien. Innenfor spesialundervisning er mye teori hentet fra forskningen til Nordahl, samt Skaalvik og Skaalvik. Det refereres til blant annet Arneberg og Overland og Moen i forhold til inkludering. I forhold til voksenrollen ser jeg nærmere på både Holland og Mitchell. Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen nevnes i forhold til mestring og motivasjon.

Resultater

Jeg gjennomførte observasjon og intervju på den skolen jeg ønsket å studere. Resultatene fra disse to ble transkribert, analysert og sammenlignet. Det som ble sagt i intervju sammenfalt i stor grad med det jeg observerte på skolen. Det virker å være samsvar mellom holdninger og verdier og det skolen gjør på praksisfeltet. Skolen har gjort, og gjør, mye bra i forhold til inkludering av elever med særskilte behov. Hele kollegiet virker å stå samlet om klare retningslinjer for hvordan de skal jobbe. Tiltak som benyttes har god effekt og mye av det som gjøres får god støtte fra forskning. Min informant påpeker også at «alt vi gjør er forskningsbasert». Holdninger hos de voksne fremstår som et sentralt og meget interessant funn. Det samme gjør ressursbruk og måten skolen har løst dette på ved å opprette et ressursteam. Jeg vil også trekke frem fokus på god, ordinær undervisning som et sentralt funn i oppgaven.

FORORD

Denne masteroppgaven er resultatet av 2 års-studiet Erfaringsbasert master ved NTNU. Å studere ved siden av jobb har i perioder vært krevende, men aller mest har det vært givende. Arbeidet med denne studien har gitt meg mye å reflektere rundt og jeg har båret den med meg i mange møter og drøftinger på min egen arbeidsplass og refleksjoner rundt min egen praksis. Den har satt sitt preg på måten jeg ønsker å jobbe på som lærer og spesialpedagog.

Min veileder, Anne-Lise Sæteren, fortjener en stor takk for alle verdifulle innspill og korrigeringer underveis. Hennes støtte har hjulpet meg veldig og gitt meg motivasjon til å fortsette.

Takk til min informant ved Li skole. Jeg var heldig å fant akkurat deg. Du kunne svare så godt på alle spørsmål og gjorde det unødvendig for meg å ha flere informanter. Gjennomføring av intervju ble derfor en ryddig og grei prosess. Takk for at du også stilte deg til disposisjon etter intervjuet dersom jeg måtte nøste opp i noe. Hvilket jeg hadde behov for.

Jeg kjenner i skrivende stund på et slags vemod med å være ferdig. Denne oppgaven har vært en del av meg så lenge at den vil på et vis bli et savn. Mange timer med skriving og grubling sammen med en god kopp te. Stillhet, bare meg og oppgaven. Noen flere grå hår har det vel også blitt, men likevel har det vært en spennende og lærerik tid som jeg ikke ville vært foruten.

Trondheim 30.04.18

Lise Leiknes Blomli

Innhold

INNLEDNING	1
2. TEORI.....	4
2.1 INKLUDERING	4
2.2 SPESIALUNDERVISNING.....	6
2.3 TILPASSET OPPLÆRING OG RESSURSBRUK.....	10
2.4 VOKSENROLLEN	12
2.5 MESTRING OG MOTIVASJON	13
3. METODE	15
3.1 FORSKNINGSMETODE	15
3.1.1 Kvalitativ metode.....	15
3.1.2 Forskerrollen	16
3.2 VALG AV INFORMANT OG SKOLE.....	17
3.3 OBSERVASJON	18
3.4 INTERVJU.....	19
3.4.1 Intervjuguiden og gjennomføring av intervjuet.....	20
3.4.3 Transkribering.....	21
3.5 ANALYSE	21
3.6 KVALITETSSIKRING	21
3.6.1 Validitet.....	21
3.6.2 Studiens pålitelighet	23
3.7 ETISKE VURDERINGER	23
4. DRØFTING OG PRESENTASJON AV FUNN	25
4.1 ORDINÆR UNDERVISNING.....	25
4.2 VOKSENROLLEN- HOLDNINGER OG VERDIER	26
4.2.1 Fokus og tidsperspektiv.....	28
4.2.2 Trygge relasjoner	29
4.3 UNDERVISNINGEN	30
4.3.1 Smågruppene	30
3.2.2 Tolærersystem.....	33
4.4 RESSURSER OG RESSURSTEAM	34
4.4.1 Ressursbruk.....	34
4.4.2 Nødvendig kompetanse	36
4.4.3 Ressursteam	37
4.5 INKLUDERINGSFANEN	40
5. AVSLUTNING.....	43

INNLEDNING

Hovedtema for denne studien er inkludering av elever som mottar spesialundervisning. Inkludering av spesialundervisningen omtales i Salamancaerklæringen som Norge har ratifisert. Salamancaerklæringen (i regi av FN/UNESCO) omhandler prinsipper for opplæring av elever med særskilte behov. Salamancaerklæringens prinsipper gir en overordna guide om hvordan en skal organisere og planlegge spesialundervisning. Individfokus og systemfokus er også omtalt i erklæringen: et skifte i fokus fra det enkeltes barn særskilte behov til vanlige skolars evne til å imøtekomme alle barn og gi dem tilfredsstillende opplæring uavhengig av barnets egenskaper, interesser, evner eller opplæringsbehov. Videre står det i erklæringen at vanlige skoler med en inkluderende praksis er det mest effektive middelet for å sikre at flest mulig oppnår best mulig opplæring. (NAKUs kunnskapsbank).

Opplæringslovens §5-1 slår fast at ”*Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av ordinær undervisning opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning*”. Videre heter det i § 5-3 at det skal gjøres ”*vedtak om spesialundervisning*”, og at før slikt vedtak fattes, ”*skal det liggje føre ei sakkunnig vurdering av dei særlege behova til eleven*”

Utdanningssystemet i Norge har beveget seg fra systematisk og planlagt segregering og ekskludering, mot dagens intensjon om integrering og inkludering, der idealet er et mangfoldig fellesskap. Etter at utviklingen av enhetsskolen startet i 1936 har integrering og senere inkludering vært i fokus. Enhetsskolen har hatt som mål å samle ulike grupper av elever, på tvers av ulikheter under samme tak (Buli-Holmberg & Nilsen, 2010). I dag brukes ofte betegnelsen ”fellesskolen” på den offentlige skolen. Videre skal organiseringen av elevene ivareta behovet for sosial tilhørighet, og ”til vanleg” ikke skje etter faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet (Opplæringslova 1998 §8-1 og 8-2). Inkludering er blitt et kjent begrep i norsk skole og fremheves i læreplanverket for kunnskapsløftet som et overordnet prinsipp for arbeidet i skolen (Utdanningsdirektoratet 2006). Bakteppet for dette fokuset er at elevene har størst læringsutbytte når de er en del av et fellesskap (Nordahl, 2014). For mange er dette en positiv utvikling. Ønsket om normalitet og det å få være en del av klassen og gruppa si står sterkt hos mange. For andre kan det dukke opp utfordringer knyttet til å være så mye inne i fellesskapet. Kanskje ligger barnets kognitive ferdigheter flere årstrinn under resten. Barnet

kan derfor antas å ha lite utbytte av dette. Uthus (2014) hevder i sin doktorgrad at det hersker uenighet om at det alltid passer å undervise alle i fellesskapet. Andre påpeker at elevene har sine rettigheter, - men de har sine rettigheter innenfor fellesskapet. Nordahl (2014) hevder at empati, samarbeid, et positivt selvbilde, høflighet og selvinnsikt, er alle ferdigheter som utvikles i et fellesskap.

Fra nasjonalt hold er det nå vektlagt at spesialundervisningen skal innlemmes i den ordinære opplæringen, med mål om inkludering og et likeverdig tilbud til elevene. Det er interessant å ha med seg denne visjonen videre i studien da det er en betydelig sammenheng mellom visjonen om at antall elever med spesialundervisning og enkeltvedtak skal ned og det å inkludere elever med spesialpedagogiske behov i fellesskapet. Begge deler forutsetter et strukturert og meget godt arbeid innenfor ordinær undervisning.

For å finne ut hva som kan anses som suksessfaktorer i dette viktige inkluderingsarbeidet har jeg valgt å gå dybden av arbeidet på en skole som over lengre tid har hatt stort fokus på dette arbeidet. Denne skolen har lagt ned mye tid og ressurser på å oppnå de gode resultatene og det gode omdømmet som de har i dag. Dette fører meg til følgende problemstilling:

Hvordan og hvorfor lykkes en skole med tilrettelegging for inkludering av elever med spesielle behov?

Videre avgrensers jeg til å støtte meg på Moens (2008) fem prinsipper for inkludering; *Tilhørighet, mestring, samhørighet, involvering og læring*. Jeg bruker disse som utgangspunkt og hjelp til å avgrense hva jeg legger i inkludering og inkluderende opplæring.

I forhold til begrepet og fenomenet spesialundervisning er det det greit å avklare at jeg har fokus på de elevene som har *juridisk rett* på spesialundervisning etter sakkyndig vurdering og enkeltvedtak. Noen elever kan motta spesialundervisning som tilrettelegging for å nå kompetansemålene, men de som kanskje utfordrer lærerne og skolen mest i forhold til inkludering er elever med avvik fra kompetansemålene til resten av trinnet. Disse elevene har egne, individuelle mål i en *individuell opplæringsplan* og det kreves ekstra mye tilrettelegging for å jobbe med individuelle mål på en slik måte at inkluderingen ivaretas.

Kapittel 2 omhandler teori. Jeg vil her lede leseren gjennom aktuell teori i forhold til problemstilling og i forhold til de funn jeg har gjort gjennom studien. Metode er nærmere beskrevet i kapittel 3. I studiens kapittel 4 vil du kunne lese om mine funn og drøftinger rundt disse. Her vil informantens stemme komme frem sammen med de refleksjoner jeg gjør rundt

dette. Her trekkes det tråder til teorien i kapittel 2. Studiens siste del er en avslutning. Dette vil være en oppsummering av mine funn og refleksjoner og studien evalueres som en helhet.

2. TEORI

I dette kapitlet vil jeg presentere sentrale begreper og teori knyttet til min studie. De to første områdene jeg vil presentere er direkte knyttet til problemstillingen: *inkludering* og *spesialundervisning*. Deretter vil jeg gjøre rede for *tilpasset opplæring* og hva som skiller dette fra de to første begrepene. Videre presenteres relevant teori i forhold til *voksenrollen* og til slutt begrepene *motivasjon* og *mestring*. Teorien som presenteres her skal senere knyttes sammen med funn og drøftinger senere i studien.

2.1 INKLUDERING

Inkludering i skolen er et stort felt som brer seg over flere nivåer. På makronivå handler det blant annet om læreplaner, lover, økonomi og ulike oppfatninger som kan sette de ytre rammer for skolens virksomhet. Mens på mikronivå handler det om elevenes objektive og subjektive opplevelser av å være en del av fellesskapet i klassen/trinnet (Homme 2004). Mitt studie kan sies å være en blanding av disse. Jeg er på jakt etter hvordan individuelle tilpasninger gjøres rundt en elevgruppe slik at de opplever inkludering, men for å finne svar på dette har jeg valgt å studere systemet på en skole.

Inkludering i skolen virker å bli stadig mer komplekst med flere kriterier. I 1997 definerte Arneberg og Overland inkludering i skolen som sammensatt av flere forhold: Eleven får en opplæring tilpasset elevens forutsetninger og behov, eleven er inkludert i klassens og skolens sosiale og kulturelle fellesskap (1997). Skaalvik og Skaalvik (2005) skiller mellom tre typer kriterier for en inkluderende skole. Ramme-, prosess-, og opplevelseskriterier. Mens rammekriterier omhandler ressurser, læremidler og en enighet om hva som ligger i visjonen om å være en inkluderende skole, handler prosesskriterier om *hvordan* skolen gjennomfører et inkluderende læringsmiljø for alle. Det siste kriteriet, opplevelseskriteriet, handler om hvordan elevene selv opplever skolen, og grad av læring og inkludering. En inkluderende skole kjennetegnes ved at den har et inkluderende miljø, hvor alle blir akseptert, og hvor alle føler seg inkludert.

Litt mer enn et tiår etter Arneberg og Overland (1997) definerte Moen (2008) inkludering i skolen til å innebære hele fem kriterier: Medlemskap (tilhørighet), mestring, samhörighet, involvering og læring. Moen (2008) konkluderer i sin studie med ytterligere fire elementer i undervisningen som må stå i fokus i arbeidet med den viktige inkluderingen: deltagelse i

varierte aktiviteter, trygge og strukturerte overganger, elevene må oppleve å bli sett og de har behov for gode fellesskapsopplevelser. (Moen, 2008). Det er, som nevnt i innledningen og problemstillingen, Moens fem prinsipper for inkludering som er grunnlaget for min studie videre.

Moen (2008) refererer i artikkelen "Inclusive educational Practice" til et prosjekt gjennomført i en norsk skole på 3.trinn. I tillegg til at prosjektet konkluderer med klare prinsipper og elementer for å lykkes med inkludering, sier Moen (2008) videre at inkluderende undervisning er et komplekst felt. Tidligere forskning støtter hennes funn. Det er enighet om at den mest kritiske faktoren for å lykkes med dette arbeidet er læreren og den viktigste areaen for læreren å lykkes i arbeidet er "the regular classroom", altså det typiske klasserommet.

I St.meld. nr. 18 (2010-2011) "Læring og fellesskap" fremkommer det at det er viktig å fjerne sosiale forskjeller for at alle skal føle seg inkludert. Dette kan gjøres ved tidlig innsats, høy lærer- og skolelederkompetanse, gode systemer og vurderinger, tilbakemelding og variasjon i opplæringen. (Kunnskapsdepartementet, 2011).

I tråd med Moens (2008) funn har en av Sveriges minste kommuner (Västra Götaland) blitt et forbilde for mange når det gjelder inkludering av elever. De har kommet frem til at å ta elevene ut av klassen ikke er det som hjelper disse elevene. Derimot hjelper det å sette inn hjelpen i klasserommet. Kommunen har blant annet benyttet seg av tolærersystemet, og de har laget en fysisk samleplass som elever med behov for ekstra hjelp kan gå til utenfor den ordinære undervisningen. De har forandret syn på elevene fra å se på de som eier av problemet til å ta innover seg at det er skolens jobb å sørge for at de også lykkes i skolen (Jelstad, 2013).

Terje Ogden er også opptatt av lærerrollen har stor betydning for inkluderingen i skolen. Han understreker at inkluderende skoler har disiplin og orden basert på regler som er forstått, som det er enighet om, og som blir fulgt opp. Han sier også at "*Lærerne har fokus på undervisningen, det er lite bråk og uro i rommet. Kontakten mellom elev og lærer er god, og lærerne blir oppfattet som empatiske og er personlig opptatte av den enkelte elev. Inkluderende skoler har systemiske tiltak*" (Ogden, 2009 s.193).

2.2 SPESIALUNDERVISNING

Spesialundervisning kan forstås som forsterket støtte til enkelte elevers læring (Udir.no). Jeg har tidligere nevnt at mitt fokus i studien handler om de elevene som har *juridisk rett* på spesialundervisning etter sakkyndig vurdering og enkeltvedtak. Opplæringslovens §5-1 står det: ”Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av ordinær undervisning opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning”. Likevel er det viktig å få frem at det er utfordringer knyttet til å avgrense elevmassen som mottar spesialundervisning i Norge. Det kan i enkelte tilfeller være vanskelig å skille mellom når en elev får spesialundervisning eller opplæringen sin innenfor prinsippet om *tilpasset opplæring*.

På starten av 1960 tallet ble det for alvor satt søkelys på innholdet i begrepet spesialundervisning (Dalen, 2006). Årsaken til at spesialpedagogikken ble satt på dagsorden var målet om en skole for alle. Dette forutsatte at alle var integrerte i skolehverdagen. Visjonen om en skole for alle har ført til alternative løsninger som ofte har ført til segregerende tiltak i arbeidet mot inkludering og integrering (Fasting, 2011). En skole for alle forutsetter at opplæringen legges til rette slik at den når frem til elever med ulike evner, anlegg og forutsetninger. Hver lærer må kunne forholde seg til forskjellighet. .

Markussen, Strømstad, Carlsten, Hausstätter og Nordahl (2007) viste gjennom sin forskning for noen år tilbake at spesialundervisningen ikke hadde den effekten man har ønsket. I rapporten “*Gjennomgang av Spesialundervisning, Evaluering av Kunnskapsløftet*” kommer det frem at elever som mottar spesialundervisning ikke har en tilfredsstillende læring og utvikling. Skaalvik peker også på at elever som mottar spesialundervisning ofte er sosialt isolerte og mange har lav motivasjon for læring (Skaalvik, 1998). Nordahl (2014, s. 131) viser til evalueringsstudier av individualisert undervisning, og skriver at individualisert undervisning har liten effekt på elevenes læringsutbytte, ikke bidrar til bedret selvoppfatning, eller evne til kritisk tenkning. Som nevnt innledningsvis er det fra nasjonalt hold nå vektlagt at spesialundervisningen skal innlemmes i den ordinære opplæringen, med mål om inkludering og et likeverdig tilbud til elevene. De nasjonale retningslinjene får her god støtte fra Nordalhs forskning. Nordahl (2014) viser videre til foreldrenes ønsker om sine barns utvikling og læring når han skriver at fellesskapet gir den beste læring og utviklingsarena for alle elever. Barneombudets fagrapport “Uten mål og mening” er også svært tydelig på at det er lang vei å gå før spesialundervisningen fungerer optimalt. Elever og foreldre forteller om lærerne som ikke er kvalifiserte, om lærere uten forventninger til elevene, de forteller om det

å ikke bli hørt eller å ha medvirkning. Sist, men ikke minst konkluderer rapporten med at mange av elevene som mottar spesialundervisning opplever ekskludering. (Barneombudet, 2017)

I St.meld.nr 30 (2003-2004) "Kultur for læring" beskrives et mål om å minske antall elever som trenger spesialundervisning og at skolen skal tilby en likeverdig og inkluderende opplæring for alle. (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Det har likevel vært en betydelig øking av antall norske elever som mottar spesialundervisning. Dette til tross for at den politiske og faglige satsingen har tatt utgangspunkt i prinsippet om tilpasset opplæring (Fasting, 2011).

Skaalvik & Skaalvik (2005) har i sin forskning funnet at spesialpedagogiske tiltak i for eksempel små grupper atskilt fra klassen noen timer i uka ikke trenger å være negativt. Nordahl, Manger, Sørli & Tveit (2005) fremhever at det er best for eleven å være i klassen, ha en god relasjon til læreren og de andre barna. I dagens skole finner vi mange eksempler på begge formene, både spesialpedagogiske tiltak i små grupper og spesialpedagogiske tilbud i klassen. Økt fokus på inkludering har gitt skolen større ansvar for å gi et tilbud som er tilstrekkelig for alle elever. Dette stiller store krav til lærerne som må tilegne seg spesialpedagogisk kunnskap for å kunne møte dette kravet.

Kunnskapsminister Jan Tore Sanner mottok 4. april 2018 Nordahl og ekspertutvalgets rapport om spesialundervisning: "*Inkluderende fellesskap for barn og unge*". (Nordahl og Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging, 2018). Begrunnelsen for opprettelsen var som nevnt innledningsvis, at det eksisterende tilbudet ikke var tilfredsstillende for denne gruppen av barn og unge i norsk barnehage og skole. Barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging er over lang tid ikke blitt tilstrekkelig inkludert i fellesskap med andre barn og unge, og de har i for liten grad fått realisert sitt potensial for læring (Nordahl et al. 2018).

Det overordnede målet med ekspertgruppens arbeid var å kunne gi et bidrag/forslag til et strukturert og bedre tilbud til barn og unge som har behov for tilrettelagte tiltak, herunder spesialundervisning. Målet er at elevene får et pedagogisk og spesialpedagogisk tilbud av høy kvalitet og opplever økt inkludering i barnehage og skole. Ekspertgruppens arbeid skal videre gi nasjonale og lokale myndigheter og aktører et grunnlag for å velge de best egnede inkluderende virkemidler og tiltak.

Bakteppet ved Ekspertgruppens prosjektstart var altså at det i dag eksisterer et lite funksjonelt og ekskluderende spesialpedagogisk system for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Dagens spesialpedagogiske system og organiseringen er ekskluderende fordi organiseringen og innholdet fører til en manglende tilhørighet i fellesskapet av andre barn og unge. Flere problemområder med dagens ordning belyses:

- En stor andel av barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging møter i hverdagen ansatte i skole og barnehage uten pedagogisk kompetanse. Om lag 50 prosent av de som mottar spesialundervisning i grunnskolen, har en assistent, og mange barn i barnehagen møter voksne med lite formell spesialpedagogisk kompetanse. Samtidig vet vi at kompetanse hos lærere er helt avgjørende for barn og unges læring og utvikling.
- Det ventes for lenge før tiltakene iverksettes. Andelen barn og unge som mottar spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning, er størst på ungdomstrinnet. Dette er ikke i samsvar med prinsippet om tidlig innsats. For mange barn og unge vil dette innebære at kunnskapshullene og nederlagene er så massive at denne spesialundervisningen ikke vil kunne bidra til noe bedre læringsutbytte.
- Det er lave forventninger til barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging, og de har ikke en tilfredsstillende sosial og faglig læring og utvikling.
- Læringsutbyttet til barn og unge som mottar spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning er ikke tilfredsstillende og står ikke i samsvar med den betydelige ressursinnsatsen.
- Den individbaserte rettighetsorienteringen innebærer at det brukes mye tid og ressurser på sakkyndige vurderinger og enkeltvedtak. Dette medfører at det tar lang tid fra et behov hos barn og unge oppstår til at tiltak iverksettes.
- Det er en stor andel barn og unge med behov for en særskilt tilrettelegging som ikke får nødvendig støtte og hjelp. Det eksisterer ikke kvalitetskrav til opplæring av barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging.
- Det er et ekskluderende system der organiseringen og innholdet i tilbudet ofte innebærer en segregering ut av fellesskapene i skole og barnehage.
- PP-tjeneste og Statped har for stor avstand til den daglige praksis i barnehage og skole. (Nordahl m. flere 2018)

Ekspertgruppens forslag til en betydelig forbedring innebærer det de har valgt å kalle et pedagogisk støttesystem. Dette skal innføres i alle barnehager og skoler og skal sikre at alle

barn og unge mottar ekstra tid og støtte til å lære så snart de opplever problemer med faglig/språklig og/eller sosial læring og utvikling. I motsetning til dagens system (med henvisninger til PPT) er dette dette pedagogiske støttesystem er ikke et tilbud du blir sendt til, men et system som sikrer deg tilpasset opplæring og læring i fellesskapet. Systemet skal eksempelvis omfatte barn med forsinket språkutvikling, spesifikke lærevansker, dysleksi, dyskalkuli, atferdsproblemer og minoritetsspråklige barn og unge med språklige utfordringer. Det legges spesielt merke til at:

“I det pedagogiske støttesystemet skal det ikke være behov for en sakkyndig vurdering og enkeltvedtak for å motta hjelp. På denne måten frigjøres det ressurser fra administrativt arbeid til direkte hjelp for barn og unge. Systemet vil dekke flertallet av de barn og unge som i dag får spesialundervisning og spesialpedagogisk hjelp”.

(Nordahl et al., 2018: Inkluderende fellesskap for barn og unge, s.239)

Rapporten fra Nordahl et al. (2018) viser også til et eksempel med Dovre kommune hvor et slikt støttesystem i skolen i prinsippet allerede er etablert. Dette støttesystemet i Dovre legger blant annet vekt på tolærersystem, intensiv opplæring i lesing og regning. Dette har bidratt til at andelen elever som mottar spesialundervisning, er ned mot to prosent. Samtidig kan kommunen vise til svært gode resultater for elevenes læring.

Ekspertutvalget peker på at spesialundervisningen i skolen har vært en måte å møte den naturlige variasjon i læreforutsetninger som finnes i elevgruppen. Slik har spesialundervisningen fått i oppgave å løse de mest utfordrende differensieringsproblemer i skolen ved å ta hånd om elever som ikke har hatt et tilfredsstillende utbytte av den vanlige undervisningen. Den tradisjonelle spesialundervisningen har dermed også fått en organisatorisk differensierende funksjon ved at denne undervisningen ofte drives i egne grupper ved siden av den vanlige undervisningen. På den ene siden skal spesialundervisningen og spesialpedagogikken hjelpe barn og unge som har utfordringer og sliter med læring, samtidig som den på den andre siden sorterer barn og unge ut fra fellesskapet. Altså jobber spesialundervisningen fort *mot* inkludering og ikke *for*. (Nordahl et al., 2018).

2.3 TILPASSET OPPLÆRING OG RESSURSBRUK

Kunnskapsløftet (2006) fremholder tilpasset undervisning som en forutsetning for en inkluderende skole. Implisitt ligger det i forståelsen at desto mer individualisert undervisning desto bedre tilpasset opplæring. Barneombudets (2017) rapport “Uten mål og mening” forenkler dette og sier at” tilpasset opplæring skal sikre at alle elevene får tilpasset opplæringen til sine forutsetninger” (s. 15).

Håstein og Werner (2004) beskriver to dimensjoner ved begrepet tilpasset opplæring. På den ene siden hva eleven skal *oppleve* at tilpasset opplæring er og på den andre siden hva skolen skal *gjøre*:

“Vi definerer tilpasset opplæring som vanlig undervisning eller spesialundervisning der en gjennom iakttagelse, planlegging, gjennomføring og løpende evaluering aktivt ser til at alle elever - med sine forskjelligartede ulikheter- får utfordringer og muligheter som bidrar til mestring og tilhørighet, faglig og sosialt, individuelt og i gruppe. Med andre ord at eleven deltar på en måte som gir tilfredsstillende utbytte. Definisjonen gir en tosidig beskrivelse. Den sier noe om hva skolen gjør og noe om hva elevene skal oppnå som et resultat av skolens innsats” (Side 53)

Ivaretagelse av mangfold er et av prinsippene i Salamanca erklæringen (UNESCO 1994) som Norge har ratifisert. For å ivareta mangfoldet og være en skole for alle, blir en bred forståelse av tilpasset opplæring viktig. Tilpasset opplæring blir slik sett en forutsetning for inkludering.

Utdanningsdirektoratet (2014) ser i “Veilederen Spesialundervisning ” tilpasset opplæring som en rettighet eleven har i forhold til opplæringsloven § 1.3, og vektlegger at prinsippet favner både ordinær opplæring og spesialundervisning. Tilpasset opplæring er de tiltakene som skolen setter inn for å sikre at alle elevene får best mulig utbytte av opplæringen. De kan være knyttet til organiseringen av opplæringen, pedagogiske metoder og progresjon. Tilpasset opplæring er ikke et mål i seg selv, men et virkemiddel for at elevene skal oppleve økt læringsutbytte (Udir. 2014)

I St.meld. nr. 16 “ (2006-2007) “...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring” fremkommer det også at tilpasset opplæring er et virkemiddel for læring og ikke et mål i seg selv. Videre understrekes det at alle elever i arbeidet med fagene skal møte realistiske utfordringer og krav de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre. (Kunnskapsdepartementet, 2006). Forskning og erfaring viser at skolen,

slik den har vært organisert, ikke har lyktes med å tilrettelegge for læring hos alle elever. (Barneombudet, 2017; Buli-Holmberg & Nilsen, 2010; Kunnskapsdepartementet 2007).

Bachmann og Haug (2006) skriver om spenningsfelt knyttet til tilpasset opplæring. Spenningene er knyttet til de valgene skolene må ta i forhold til vektlegging av hva man tar mest hensyn til, individ/fellesskap eller tilpasning/fagkunnskap. I disse spenningsfeltene møter praksisfeltet noen utfordringer med å vurdere hva de skal vektlegge når de tilpasser opplæringen. En stor vektlegging på fellesskap kan gjøre det vanskelig å ta individuelle hensyn og den enkeltes behov, og motsatt kan en stor grad av individualisering ramme deltakelse i et fellesskap og videre opplevelsen av å være inkludert. (Bachmann og Haug, 2006).

Å se tilpasning av opplæringen opp mot samfunnets behov for kompetanse er i følge Bachmann og Haug et annet spenningsfelt. Samfunnet gir gjennom læreplanarbeidet skolen et mandat å gjennomføre en opplæring med et innhold som gir elevene en kompetanse som samfunnet har bestemt og ønsker for elevene. Læreplaner og arbeidsmåter kan dog favorisere noen grupper på bekostning av andre. Denne avveiningen, spenningsfeltet, vil trolig alltid være et tema innenfor tilpasset opplæring da barn alltid vil være ulike (Bachmann og Haug, 2006).

Det er kjent at i de kommunene som har bundet opp store ressurser til spesialundervisning, vil det da bli lav grunnbemanning innenfor ordinær opplæring. Dette bekreftes i Nordahl et al., (2018) siste rapport "Inkluderende fellesskap for barn og unge". Der påpekes det at stort forbruk av ressurser bundet opp til spesialundervisning gir reduserte muligheter for skolene innenfor tilpasset opplæring. Rapporten peker på at det finnes kommuner som bruker opp mot 30 prosent av timeressursene sine til spesialundervisning. Blant annet kan det gi utslag i lavere lærertetthet gir mindre mulighet for tilpasset opplæring. Prioritering mellom ulike rettigheter og behov er et dilemma for skoleeier og skolene. Knappe ressurser skal ivareta ulike grupper og ulike interesser. Skolene stilles overfor vanskelige valg som: hvordan bør de bruke ressurser til grunnopplæringen på en måte som sikrer tilfredsstillende utbytte av opplæringen for alle elevene? Og om noen får mer, hvem får da mindre? (Nordahl et al., 2018)

Nordahl et al. (2018) er tydelige på det første spørsmålet nevnt ovenfor. I rapporten hevdes det at "jo mer vi kan styrke den ordinære opplæringen gjennom universelle tiltak i klasserommet, jo bedre læringsutbytte får majoriteten av elevene. (s. 226) Videre anbefaler

Nordahl et al. (2018) å flytte det mye av de spesialpedagogiske ressursene over til ordinære opplæring:

“Når vi ser på statistikk over bruk av ressurser til spesialundervisning, så ser vi at store ressurser brukes på små vedtak, dvs. fra 1–5 timer i uken. Å flytte de ressursene til ordinær opplæring vil etter vår mening være med på å sikre at flere får større utbytte av opplæringen, også de elevene som i dag har små vedtak. Det er et behov for drivere for at flest mulig barn og unge sikres tilpasset opplæring gjennom det ordinære tilbudet. Satt på spissen vil det være slik at jo dårligere tilpasset opplæring du gir, jo flere enkeltvedtak, jo mer ressurser får du til klassen din. Dette er paradoksalt, og det bør utvikles et system som gir så gode rammer som mulig til ordinær opplæring”. (s. 226-227)

2.4 VOKSENROLLEN

At læreren er en signifikant person for sine elever er en kjent ting (Nordahl, 2005). Kinge (2015) skriver at “Våre holdninger og handlinger er med på å påvirke direkte det som skjer i barnet, og det som skjer mellom barnet og andre” (Kinge, 2015, s. 18). Altså spiller den voksnes holdninger, verdier og elevsyn en stor rolle i opplæringen av barn og unge.

Når en lærer oppdager at eleven sliter er det i utgangspunktet to muligheter videre: læreren ser på og forbedrer sin egen praksis i ordinær undervisning eller læreren fokuserer på at problemet ligger hos eleven. Å fokusere på elevens vansker og ikke sin egen praksis vil kunne utløse ressurser og støtte til læreren og vil slik bli en avlastning for læreren (Haug 2017). Å være bevisst voksenrollen og reflektere rundt egen praksis er viktig for å skape et åpent og inkluderende klassemiljø (Holland, 2013). Kinge (2015) legger vekt på betydningen av hvordan de voksne opptrer, hvordan de reagerer, og hvor vi har sitt oppmerksomhetsfokus i møte med barn som har utfordrende atferd. De voksne må møte også disse elevene med anerkjennelse og positive forventninger. Når inkludering er det overordnede målet med arbeidet i skolen, er det viktig å skifte fokus fra elevens vansker og over på sin egen praksis (Kinge, 2015). Innimellom må en lærer snu steiner for sørge for at alle elevene får et inkluderende og tilpasset tilbud innenfor fellesskapet.

Holland (2013) beskriver at varig atferdsendring hos barn krever varig atferdsendring hos de voksne. Hun er opptatt av at tiltak kan settes inn både overfor barnet, overfor den voksne og

overfor relasjonen. For mange barn er de sosiale kodene en stor utfordring og dette kan resultere i misforståelser, frustrasjon, sinne og aggressiv atferd. Overfor disse må man i følge Holland (2013) tenke varig endring, en endring som må starte hos den voksne selv. I sin litteratur trekker Holland (2013) frem betydningen av varme og nærhet. Det må bygges opp tillit og trygghet før man kan begynne jobben med å redusere og korrigere atferden. Sjansen for å mislykkes er stor dersom det ikke er et fundament av trygghet, tillit og positive relasjoner mellom barnet og den/de voksne. For å komme dit er det ifølge Holland (2013) viktig å ha gode opplevelser sammen med barnet, og omfattende og systematisk bruk av ros og oppmuntring er viktig i arbeidet for varig endring.

Mitchell (2008) er også opptatt av lærers relasjonskompetanse i forhold til klassemiljø. En lærer som er seg bevisst dette kan gjennom sine møter med elevene skape aksepterende holdninger for at de er ulike, og slik bidra til et godt klassemiljø. Det er i de daglige samhandlingene at positive holdninger kan skapes (Mitchell 2008). Læreren som rollemodell for elevene bli da viktig. Å skape et psykologisk miljø som støtter læring gir et godt klassemiljø (Mitchell 2008).

2.5 MESTRING OG MOTIVASJON

I St.meld. nr. 16 (2006-2007) “...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring” understrekes det at alle elever i arbeidet med fagene skal møte realistiske utfordringer og krav de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre. (Kunnskapsdepartementet, 2006). Altså det skal legges til rette for et mestringsnivå som gir læring for alle elever. Opplevelsen av mestring er en viktig motivator for skolearbeidet. (Skaalvik og Skaalvik 2011)¹

Vygotskys (1976) teori om elevenes proksimale utviklingssone viser også viktigheten av faglige tilpasninger, slik at elevene opplever mestring. Han skiller mellom ulike soner i utviklingen: 1) det elevene makter på egen hånd (mestringssone), 2) det elevene makter med hjelp og støtte (nærmeste utviklingssone). Disse sonene vil variere hos elevene og det er derfor kravet om tilpasning av opplæringen er så viktig. Ifølge Vygotsky (1976) vil en opplæring som er tilpasset slik at eleven er i mestringssonen, føre til læring og utvikling.

Skaalvik & Skaalvik (2011) har gjennomført et studie om elevers motivasjon for skolearbeid. I denne studien var 101 skoler i 23 kommuner i Norge representert og det ble tatt

utgangspunkt i elevens opplevelser. Undersøkelsen konkluderer med at tilpasset opplæring og graden av støtte fra læreren er avgjørende for elevens motivasjon: ”vi betrakter faglig tilpasning og den mestringsopplevelsen som følger av faglig tilpasning, som en forutsetning for å føle seg inkludert i fellesskapet på skolen ” (Skaalvik og Skaalvik, 2011 s. 56).

Også medvirkning i forhold til sin egen læringsprosess er gjennom forskning forankret til å ha en klar sammenheng med inkludering. Bachmann og Haug (2006) understreker viktigheten med at elevene er aktive deltakere når en skal arbeide mot en inkluderende skole. I St.meld.nr 30 (2003-2004) ”Kultur for læring” fremkommer det at medvirkning i undervisningen handler om at elevene skal ta del i og være aktiv i planleggingen, gjennomføringen og vurderingen av egen læring. (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Det følger også av Opplæringsloven (1998) § 1-1 sjette ledd at alle elever skal ha medansvar og rett til medvirkning. Gjennom medvirkning og deltakelse opplever elevene at de blir tatt på alvor (Slåttøy, 2002).

Mestring og motivasjon henger også sammen med variasjon. Å tilpasse undervisningen handler ikke bare om mengde og nivå, men også å tilrettelegge for en undervisning som ”treffer” elevene. Her er variasjon en viktig faktor. Buli-Holmberg & Nilsen (2010) hevder at for å kunne møte kravene om inkludering, tilpasset opplæring og mangfoldet blant elevene kreves det variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler, samt variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen.

3. METODE

I dette kapittelet vil det bli gjort rede for oppgavens metodiske aspekter. Først vil jeg presentere forskningsmetode, før jeg redegjør for utvelgelse av informanter og min egen forskningsprosess. Jeg vil også presentere hva som lå til grunn for intervjuguiden, hva jeg la vekt på i intervjusituasjonene, samt transkribering og litt om arbeidet med analyse av datamaterialet. Til slutt vil jeg komme inn på kvalitetssikring og etiske vurderinger. Underveis vil jeg forsøke å synliggjøre og si noe om bakgrunnen for de valgene jeg har tatt.

3.1 FORSKNINGSMETODE

Metode er ment å forklare hva som ble gjort for å besvare problemstillingen. Denne delen skal synliggjøre de valg som ble gjort, og hvorfor de ble gjort (Kvale, Brinkmann 2012). Når det gjelder valg av metodisk tilnærming, vil alltid problemstillingen være styrende (Postholm, 2010). Med utgangspunkt i min problemstilling som handlet om å få fram meninger, erfaringer, tanker og refleksjoner omkring hva som fungerer for den bestemte enheten, falt valget på kvalitativ metode. Den kvalitative forskningsmetoden går i dybden på det som skal undersøkes. Her er det snakk om å motta mange opplysninger om få undersøkelsesenheter (Dalland, 2012, s. 113). Jeg har studert én enhet og gått i dybden på denne ved hjelp av både observasjon og intervju.

3.1.1 Kvalitativ metode

Et sentralt kjennetegn ved kvalitative studier er at de går i dybden på et relativt ensartet og begrenset geografisk felt (Guðmundsdóttir, 2011). For å få frem informantens stemme, bærer forskningen preg av nærhet mellom forsker og informant (Guðmundsdóttir, 2011). Målet med å benytte kvalitativ metode er er altså å utvikle en forståelse av hvordan personer opplever og forstår ulike fenomener (Dalen, 2013) og det er informantenes synspunkter, opplevelser, erfaringer og praksis som er i fokus.

På bakgrunn av dette gjennomførte jeg intervju og observasjon på en skole i Norge. Denne skolen har et godt omdømme i forhold til å ha kommet langt i arbeidet med trivsel, miljø og inkludering. Min problemstilling var utgangspunktet for intervju og observasjon. De ulike prosessene etter intervju og skolebesøk utdypes nærmere hver for seg videre i oppgaven.

Kvalitative metoder har som mål å forstå opplevelsen av et fenomen. I mitt tilfelle å forstå hva og hvorfor arbeidet med inkludering av spesialundervisning fungerer bedre ved min utvalgte skole enn ved mange andre skoler. Innlevelse blir sentralt fordi jeg som forsker kommer nært et veldig lite utvalg, og det er viktig for meg å forstå informantens utgangspunkt og ståsted for å sikre et troverdig datamateriale. I kvalitativ forskning er forskeren opptatt av å beskrive konteksten fenomenet eller informanten befinner seg i (Postholm, 2010).

3.1.2 Forskerrollen

Som forsker står jeg ovenfor mange etiske hensyn i forbindelse med denne studien. Postholm (2010) understreker at forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning. Forskerens syn på kunnskap og egne verdier og holdninger preger hva slags data som samles inn, bearbeides og presenteres. Dette støttes av Dalen (2013) som påpeker at forskeren, bevisst eller ubevisst, vil ha egne meninger og oppfatninger om det som forskes på.

I mitt tilfelle forsker jeg på det feltet jeg arbeider på og som jeg alltid har hatt stor interesse for. De mest sårbare barna har alltid hatt en spesiell plass i mitt hjerte. Min første jobb som avlaster og støttekontakt var for en gutt med ADHD og sammensatte lærevansker. Gutten gjennomførte barneskolen uten å bli mobbet etter uthengt. Men han gjennomførte også uten trygge, gode relasjoner. Uten å bli sett av de andre barna. Uten å glede seg til skolen og uten å føle seg inkludert og som en del av et trygt fellesskap. Når jeg senere i voksen alder blir spesialpedagogisk rådgiver på en skole, ser jeg at dette gjelder for mange elever med særskilte behov. Paradoksalt er ofte disse barna som opplever seg selv som svakest og kanskje derfor har størst behov for trygghet og nære relasjoner. De er de mest sårbare.

Jeg er bevisst at mine holdninger og forutinntatthet kan påvirke både datainnsamling og tolkning. Dette kan omtales som forskerens subjektivitet eller forforståelse, og innebærer de oppfatninger og meninger forskeren har på forhånd om det fenomenet som studeres (Dalen, 2013). Selv om noen forskere ikke forsker på "sitt eget felt" slik jeg gjør, er det i følge Postholm (2010) umulig å møte en studie uten noen form for forforståelse. Det er dermed viktig å være bevisst sin forforståelse og gjøre den synlig for seg selv og andre. I min studie har jeg vært klar på at jeg forsker på noe jeg har kunnskap om. Jeg tror informanten svarte og pratet på en annen måte, på mer fagspråk enn hun ville gjort dersom jeg ikke hadde hatt noen

erfaring fra tema. Informanten antok at jeg hadde en del knagger å henge informasjon og fagbegrep på i forhold til andre som ikke jobber innenfor skolen og spesialundervisning. Slik sett tror jeg at fikk mer ut av intervjuet enn jeg ville fått som utenforstående.

Jeg opplevde at den kunnskapen og de erfaringene jeg hadde med meg hjalp meg i å få god forståelse av informantenes erfaringer og opplevelser. Så lenge jeg var bevisst min innflytelse på studien opplevde jeg dette som en styrke.

3.2 VALG AV INFORMANT OG SKOLE

Thagaard (2003) beskriver et utvalg som de gruppene forskeren bruker for å få informasjon i sin undersøkelse, og utvalget bør være relativt lite i kvalitative intervjuer. Videre beskrives utvalget i en kvalitativ studie som strategiske. Med dette forstår jeg at informantene blir valgt ut på bakgrunn av egenskaper eller kvalifikasjoner som viser seg å være hensiktsmessige i forhold til problemstillingen til forskeren.

Proessen med å skaffe informanter skulle vise seg å gå smertefritt. Jeg hadde bestemt meg for at jeg ville finne svar på *hva som fungerer* i min studie. Hva som *ikke* fungerer er jeg ikke interessert i. Altså ønsket å jakte på suksessfaktorer. Valget falt derfor på å studere en skole som ryktes å lykkes godt med det jeg ønsket å forske på, heretter kalt "Li skole". I første omgang ble det sendt ut e-post til skolens ledelse. Jeg ble satt i kontakt med avdelingsleder for skolen som også viste seg å være den rette til å stille som min informant, heretter kalt "Kari". Kari satte meg videre i kontakt med en spesialpedagog. Henne skulle jeg få følge de dagene jeg var på besøk. Intervjuet kunne jeg gjennomføre med Kari selv. Observasjonene ble derfor nærmere avtalt mellom meg og spesialpedagogen, mens Kari og jeg fant tid og sted for intervju.

Kari, min informant, har en stilling som innebærer et overordnet ansvar for den ordinære undervisningen - som avdelingsleder ved Li skole. Men hun har også ansvaret for spesialundervisningen da hun i tillegg er spesialpedagogisk rådgiver.

Kari har jobbet ved Li skole i 4 år. Tidligere jobbet hun som kontaktlærer med spesialundervisning som en del av stillingen sin. Denne jobben hadde hun i ca 3 år. Kari har også tidligere erfaring som avdelingsleder fra andre skoler. Da hun begynte på Li skole fikk Kari jobben som både avdelingsleder og spesialpedagogisk rådgiver, noe som gjør at hun er

en svært egnet informant for min studie. Som en del av ledelsen på skolen kunne Kari svare godt på spørsmål som angikk hele kollegiet, fokusområder for skolen, om tid og ressurser brukt på inkludering, og som spesialpedagogisk rådgiver kunne hun også svare utfyllende på spørsmål vedrørende gjennomføringen av spesialundervisningen.

Li skole har en lang tradisjon i arbeid med inkludering og fungerer også som innføringsskole. Skolen har jobbet med læringsmiljøet gjennom respektprogrammet og har deltatt i UDIRSs satsning på Bedre Læringsmiljø. Kari forteller at da hun startet ved Li skole opplevde hun at det var en god felles forståelse og plattform for inkludering som hadde oppstått i kjølvannet av så mange år med fokus på alt fra blandt annet lærerrollen, relasjonsbygging og mobbing gjennom fokuset på bedre læringsmiljøarbeid.

3.3 OBSERVASJON

En del av min studie var å observere spesialundervisningen på ulike trinn på Li skole. Jeg fulgte da en spesialpedagog på skolen i 2 dager. Som nevnt tidligere, har jeg valgt å avgrense denne studien til å se på inkludering i lys av Moens (2008) fem prinsipper for inkludering. Med dette hadde jeg valgt en deduktiv inngang i observasjonene. Samtidig var det viktig for meg å være åpen for nye momenter innenfor disse prinsippene. Jeg så gjerne at observasjonene bidro til å utvide hvilke momenter som kunne ligge innenfor hvert kriterium. Jeg noterte underveis i observasjonen for å forsikre meg om at jeg ikke glemte viktige detaljer. For å gjøre jobben mer strukturert og for å klare å holde på dette fokuset valgte jeg å systematisere hva jeg legger i de ulike prinsippene i en observasjonsguide. Slikt sett er observasjonen gjennomført innenfor kategorien *strukturert observasjon*. Jeg tok utgangspunkt i at det var spesialundervisning jeg ville observere og hvorvidt skolen klarte å inkludere også disse elevene i fellesskapet. Jeg satte opp underpunkter til hver av Moens (2008) prinsipper for inkludering:

1. **Tilhørighet:**

- Fysisk tilhørighet. Medlem av klassen? Hvor sitter eleven?
- Naturlig del av klassemiljøet?
- Inne i undervisningen eller tatt ut. Moen peker på at tilhørighet er å være inne, ikke tas ut
- Samme rutiner som rundt de andre? Eks når de leverer bøker.

2. **Mestring:**

- Fleksibel nok undervisning så alle har mulighet til å mestre?
- Egne bøker/oppgaver? Egne læringsmål?
- Støtte av voksen utviklingszone?
- Hvordan sikrer skolen mestring?

3. **Samhørighet:**

- Felles og gode opplevelser- viktig for læring på kort sikt og gode minner (lang sikt)
- Med på felles aktiviteter?
- Oppfatter eleven seg som en del av klassen i felles aktiviteter? Ser han ut til å føle seg som en av gruppa?
- Trygghet, initiativ

4. **Deltakelse:**

- Elever med spesielle behov får delta i klassen/gruppen, hvordan legges det til rette for «deltakelse» for disse elevene.
- Egne oppgaver? deltagelse gir samhørighet
- Aktivt med? Ikke bare passive lyttere?
- Hvordan oppmuntrer læreren til dette

5. **Læring:**

- Både sosial og faglig læring
- Hvor mye og hvordan fokuseres det på sosial læring- oppførsel
- Faglig læring, nivå og mengde- *Mestring gir læring.*
- Samarbeid og kommunikasjon
- Strategier som sikrer læring? Oppsummeres økta?

3.4 INTERVJU

Intervju er en metode som egner seg når forskeren ønsker å få innblikk i informantenes egne refleksjoner, erfaringer, opplevelser, tanker og følelser. Intervju kan grovt sett inndeles i åpne, strukturerte og semistrukturerte intervjuer (Dalen, 2013). I et åpent intervju kan informanten snakke nokså fritt om sine erfaringer knyttet til forskerspørsmålet, mens et strukturert intervju har spørsmål formulert på forhånd i en bestemt rekkefølge, og forskeren følger rekkefølgen slavisk. Et semistrukturert intervju er en blanding av de to første (Dalen, 2013).

Semistrukturert intervju er valgt i denne studien fordi jeg anså det som fordelaktig å ha en viss struktur på intervjuet, men samtidig kunne ha nok fleksibilitet for å få tak i informantenes refleksjoner og erfaringer. Jeg stilte flere ganger oppfølgingsspørsmål til informanten. Noen spørsmål ble utelatt fordi informanten svarte på disse underveis, da i forbindelse med et annet spørsmål.

Det semistrukturerte intervjuet innebærer en intervjuguide som tar for seg temaer og gjerne har forslag til spørsmål. Disse spørsmålene behøver ikke følges til punkt og prikke. Om

informanten sier noe interessant kan f.eks. forskeren følge opp og spørre videre om dette (Kvale & Brinkmann, 2012). Det semistrukturerte forskningsintervjuet er altså en samtale preget av struktur og hensikt. Dette innebærer at spørsmål er formulert på forhånd, men at måten spørsmålene stilles på og rekkefølgen de kommer i kan variere (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2011; Leseth & Tellmann, 2014).

3.4.1 Intervjuguiden og gjennomføring av intervjuet

Siden jeg valgte å anvende semistrukturert intervju ble det naturlig å lage en intervjuguide (se vedlegg 3). Ifølge Dalen (2013) inneholder en intervjuguide temaer og spørsmål som dekker studiens viktigste områder, der tematikken og problemstillingen som styrer utformingen av spørsmål. Intervjuguiden skulle støtte og veilede meg gjennom intervjuet. Observasjonene tidligere uka var med på å prege de spørsmålene jeg stilte. Det kunne være detaljer fra undervisningen og oppfølgingen jeg hadde lagt merke til. Men også organiseringen (eks. tolærersystem, grupper) jeg observerte ble grunnlag for en del av spørsmålene i intervjuguiden. Med utgangspunkt i problemstillingen og observasjonene valgte jeg en relativt tilfeldig rekkefølge spørsmål knyttet til fakta (ressurser, tidsbruk, nedfelte satsningsområder etc) og spørsmål knyttet til informantens subjektive oppfatninger som meninger, holdninger, tanker og refleksjoner. Jeg opplevde å stille spørsmålene i litt ulik rekkefølge (logisk i forhold til Kari's svar). Jeg oppdaget en par ganger at Kari allerede hadde svart på spørsmål jeg ikke hadde kommet til gjennom sine tidligere svar. I disse tilfellene kunne jeg omformulere litt eller stille spørsmålet på nytt for å forsikre meg om at jeg hadde oppfattet henne rett.

Intervjuet med Kari ble gjennomført på slutten av den samme uka som jeg var på Li skole og observerte spesialundervisningen på ulike trinn. Kari hadde ordnet med et møterom på skolen til jeg kom. Jeg hadde med meg intervjuguiden og digital båndopptaker. Intervjuet varte i 35 minutter. Hele intervjuet ble tatt opp på lydopptak. I løpet av analysen oppdaget jeg at det var noen småting jeg hadde glemt å spørre om eller avklare, dette svarte Kari på i e-post i etterkant.

3.4.3 Transkribering

Transkribering er å overføre tale til tekst (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuet ble i mitt tilfelle omskrevet til bokmål i et eget dokument. Jeg valgte bokmål fordi materialet blir enklere å jobbe videre med. For å sikre at intervjuet ble gjengitt mest mulig korrekt valgte jeg å gjennomføre transkriberingen ganske umiddelbart etter intervjurunden var ferdig. Jeg skrev ned absolutt alt som ble sagt av informanten under intervjuet i et eget dokument, ord for ord. Transkriberingen utgjorde 10 dataskrevne sider.

3.5 ANALYSE

Etter at intervjuene var gjennomført, begynte arbeidet med å systematisere og analysere informasjon. I likhet med transkriberingen, valgte jeg også å skrive analysen i et eget dokument. Jeg hadde problemstillingen foran meg gjennom analysearbeidet. Her var det viktig å holde fokus og plukke ut det som var essensen i det jeg hadde sett og hørt. Jeg fokuserte hele tiden på relevans i forhold til i mitt forskningsprosjekt og problemstilling. Transkriberingen skulle analyseres sammen med observasjonsnotatene. Med alle notatene foran meg begynte jeg å se etter tydelige sammenhenger og funn som kunne belyse problemstillingen for studien. Her så jeg etter hvilke deler av transkriberingen som kunne knyttes sammen til det jeg hadde sett i observasjonene. Slikt sett kunne disse observasjonene eller utsagnene styrke hverandre.

Jeg fant samsvar mellom observasjoner og intervju i flere funn. Blant annet forteller Kari at de benytter seg av tolærersystem i stedet for at spesialpedagog jobber en til en. Dette så jeg flere eksempler på under observasjon. Kari sier også at skolen har jobbet mye mer relasjoner og det å være gode, varme voksne. Dette så jeg også tydelig når jeg observerte.

3.6 KVALITETSSIKRING

3.6.1 Validitet

Validitet innebærer i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke. I følge Befring (2007) beskriver validiteten datamaterialets gyldighet eller relevans for problemstillingen. I hvilken grad fikk vi svar på vår problemstilling? Kvale og Brinkmann (2012) sier at: «*validiteten til et forskningsprosjekt kan forstås som gyldigheten til prosjektet.*

Det handler om hvorvidt metoden som er brukt gir et gyldig svar på det som ble undersøkt» (s. 251). Begrepsmessig validitet er at de begrep forskeren bruker for å undersøke problemstillingen er relevant og dekkende for det som undersøkes (Kleven 2014, s. 86). Dette mener jeg er godt ivaretatt i min studie da jeg og informant har en felles forforståelse for fagfeltet.

Maxwell (1992) belyser fem former for validitet som er aktuelle i kvalitativ forskning. Jeg begrenser meg til å si noe om tre av de. Den største svakheten i en kvalitativ undersøkelse er den faktiske nøyaktigheten. *Deskriptiv validitet* som handler om at det alltid er mulig å høre feil eller å tolke feil, (Dalen, 2011). Ved at jeg brukte digital båndopptaker styrket jeg den deskriptive validiteten. Det at jeg transkriberte intervjuet nokså umiddelbart etter gjennomføringen økte også den deskriptive validiteten til transkripsjonen.

Tolkningsvaliditet handler om hvorvidt forskeren får tak i det informantene selv mener. Forstår vi informanten rett? Nok en gang tror jeg at min og informantens felles plattform som spesialpedagogiske rådgivere styrker validiteten. Vi snakker om et tema som vi begge er opptatt av og jeg føler at vi forstår og tolker hverandre rett. Dalen (2011) hevder innholdsrike og fyldige uttalelser er viktig for å sikre god validitet. Gjennom intervjuet formidlet informanten lange og utfyllende svar og trakk tråder mellom de ulike spørsmålene hun hadde svart på. Jeg anser mange av disse uttalelsene for å være både fyldige og innholdsrike. Min studie og min problemstilling er i utgangspunktet noe deduktiv og slikt sett kan dette påvirke min forståelse. For meg har Moens (2008) fem prinsipper for inkludering hele veien vært veiledende og ikke styrende.

Teoretisk validitet handler om teori om et fenomen. Denne validiteten dreier seg om i hvilken grad teoriene om fenomenene hjelper oss å forstå informantenes utsagn (Dalen, 2011). Hvordan forskeren ved hjelp av teori kan forklare et funn i studien. Jeg har benyttet sentrale og anerkjente teorier om inkludering, spesialundervisning og flere andre tema basert på mine funn. Disse teoriene stryker både troverdigheten til dataene og validiteten i studien. Gjennom observasjonene fikk jeg også bekreftet at det informanten beskriver faktisk skjer i virkeligheten. Her ble det også åpninger for gode samtaler med spesialpedagog på skolen. Hun forteller og viser at hun jobber på en måte som er i tråd med det informanten sier at skolen etterstreber. Dette styrker også validiteten i min studie.

3.6.2 Studiens pålitelighet

Pålitelighet kan knyttes til dokumenteringen av forskningsprosessen, og at studien gjøres transparent ved at alle valg synliggjøres og begrunnes. Ved å følge retningslinjene for kvalitet, habilitet, tilgjengelighet osv. beskrevet av de nasjonale Forskningsetiske Komiteer kan man ivareta mye av påliteligheten og troverdigheten i et studie. Dette har jeg hatt med meg gjennom hele prosessen. Troverdighet sikres videre gjennom gode beskrivelser av valg og at forskeren redegjør for sin forforståelse (Kvale & Brinkmann, 2009). For å sikre troverdighet i studien har jeg redegjort for min forforståelse og hvorfor jeg har valgt å skrive om denne tematikken. I følge Kvale & Brinkmann er det kvalitetsmessig også viktig at forskeren synliggjør de valgene som er gjort for å komme frem til studiens konklusjoner (2012). Jeg har gjort rede for og begrunnet de valg som er gjort med hensyn til utvalg, datainnsamling og valg av teorier. Jeg mener å ha belyst og begrunnet alle valg jeg har tatt som forsker.

Jeg har gjennom disse begrunnelsene og synliggjøringen av mine valg, prøvd å gjøre det mulig for andre å følge forskningsprosessen fra start til slutt. I tillegg har jeg lagt ved informasjonsskriv til både skoleledelse, foreldre, intervjuguiden og observasjonsnotat slik at dette kan legges til grunn også for andres forståelse av min studie og studiens pålitelighet.

3.7 ETISKE VURDERINGER

Etiske vurderinger skal sikre at vi som forskere tar valg som kan forsvares ut i fra allmene og forskningstradisjonenes moralske normer og verdier. I Norge har vi de nasjonale Forskningsetiske Komiteene generelle og fagspesifikke etiske retningslinjer for forskning som veivisere. Disse retningslinjene bygger på fire prinsipper: respekt, gode konsekvenser, rettferdighet og integritet. Personer som deltar i forskning, som informanter eller på annen måte, skal behandles med respekt. Forskningen skal medføre gode konsekvenser. Et forskningsprosjekt skal være rettferdig utformet og utført og forskeren plikter å følge anerkjente normer og å opptre ansvarlig, åpent og ærlig. (De nasjonale Forskningsetiske Komiteer). Jeg startet tidlig i prosessen med å utforme og sende ut informasjonsskriv til aktuelle informanter og foresatte på de trinn hvor jeg skulle inn å observere. Jeg informerte om at deltakelsen er frivillig og at ingen navn vil bli nevnt. Jeg skrev litt om formålet med prosjektet og hvorfor jeg skulle observere. Videre var det viktig at datamaterialet ble

behandlet fortrolig og at informasjonen ikke senere skulle kunne føres tilbake til min informant/skole (Dalen, 2011).

4. DRØFTING OG PRESENTASJON AV FUNN

I dette kapittelet vil det redegjøres for funnene som kom frem i min studie med fokus på de tre kategoriene som er blitt utledet fra datamaterialet. Jeg vil belyse hvordan Li skole lykkes med inkluderingen ved å ha stort fokus på god ordinær undervisning. Det er her det skjer inkludering, sier Kari. Videre vil voksenrollen, smågruppeundervisning og ressursbruk trekkes frem som sentrale funn. I dette kapittelet vil jeg bruke noe av teorien og forskningen presentert i kapittel 2 for å belyse mine funn. Jeg har prøvd å gjengi Kari og hennes tanker, refleksjoner og synspunkt så korrekt som mulig. For å få frem hennes egne stemme har jeg valgt å flette inn en del sitat.

4.1 ORDINÆR UNDERVISNING

Hovedfokus på Li skole ligger klart på en god ordinær undervisning. Skolen tenker at et godt, strukturert og variert arbeid innenfor ordinær undervisning er det alle elever profitterer mest på. Dette gjelder både “normaleleven”, elever som har behov for ekstra utfordring og elever som strever. Dette mener Kari styrker samholdet mellom elevene. Hun er ikke i tvil om viktigheten av kvaliteten på den ordinære opplæringen og læringsmiljøet og at dette påvirker mulighetene for inkludering:

“Hovedfokus ligger helt klart på å ha en god ordinær undervisning. Tilpasninger innenfor ordinær undervisning. Jo bedre vi får til gode læringsmiljøer, jo bedre lykkes vi med inkluderingen.”

Det er grunn til å anta at et bedre læringsmiljø og en bedre ordinær undervisning innebærer at alle elevene i større grad blir sett og hørt. Dette kan bidra til at elevene kjenner på tilhørighet og involvering i større grad enn i klasser med dårligere læringsmiljø. Moen (2008) hevder at det er enighet om at den mest kritiske faktoren for å lykkes med inkludering er læreren og den viktigste arenaen for læreren å lykkes i arbeidet er i klasserommet. Kari sier på mange måter det samme som Moen (2008) når hun hevder at ordinær undervisning er viktig for å lykkes med inkluderingen.

«Mestring» er også et av Moens (2008) fem prinsipper for inkludering. Det fremheves ved Li skole at elevene har et godt tilbud og opplever mestring og inkludering gjennom hele skoledagen, ikke bare de få timene elevene er tilkjent spesialundervisning:

“Vi har også en filosofi som du kan kalle det, hvor vi ser at løsningen med spes.ped. 3 timer i uka ikke er svaret. Man er nødt til å tenke helhet. Man er nødt til å tenke hele dagen for elevene.”

Ut i fra Karis tydelige fokus på den ordinære opplæringen kan vi trekke tråder til Nordahl et al. (2018) siste rapport “Inkluderende fellesskap for barn og unge” som i tillegg til å påpeke feil og mangler ved systemet i dag, også anbefaler skoleverket å tenke helt nytt rundt ressursbruk og ordinær undervisning. Ekspertgruppa er tydelige på at den ordinære opplæringen må styrkes: “For at barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging skal få et bedre pedagogisk tilbud, ser det ut til å være hensiktsmessig å flytte fra spesialundervisning til ordinær opplæring” (Nordahl et al., s. 226). Li skoles fokus på god ordinær opplæring får støtte fra rykende fersk forskning og det kan antas at dette er en vesentlig faktor som gjør at Li skole har lyktes i større grad enn mange andre skoler. I ordinær undervisning kan ressursene brukes mer fritt, men likevel systematisk innenfor ordinær opplæring (lærertetthet, tolærersystem osv). Også her har Kari mange klare synspunkter som jeg kommer tilbake til senere i oppgaven.

4.2 VOKSENROLLEN- HOLDNINGER OG VERDIER

Det som kanskje står for meg som det mest sentrale funn i min studie er fokuset Li skole har på voksenrollen. Kari sier flere ganger at de voksne som jobber på Li skole er nøkkelen til at de lykkes. De har jobbet mye for å få til gode rutiner, samarbeid og bevissthet rundt hvordan de jobber. Kari sier hun opplever et felles ønske om det. Hun sier det er holdninger i personalet som gjør at dette går av seg selv:

“Jeg har jobbet her noen år nå og slik jeg opplever det så har de jobbet så utrolig mye tidligere i forhold til det å ha fokus på seg selv og den voksne i forhold til læringsmiljøarbeid. Hvis ikke er jeg er helt sikker på at man hadde ikke kommet like langt i fellesskaptanken rundt ansvar for enkeltbarna og det målet om mest mulig inkludering, og opplevd inkludering ikke minst.”

“Det er ikke dine og mine elever, men våre” er også en grunntanke på Li skole. Kari tror det å se på hele skolen i større grad som en helhet og snakke om “våre elever” gir en opplevelse av at man blir godt ivaretatt her som voksen og hun synes også det er veldig viktig. Hun påpeker videre at det handler om motivasjon, trivsel og inkludering av de voksne også. Med gode holdninger og bred enighet om hvordan de ønsker å jobbe har Li skole kommet langt i prosessen med å fremstå som en inkluderende skole. Et samlet personale og fellesskapstanken rundt enkeltbarna sammen med målet om mest mulig inkludering. Dette mener Kari er selve essensen i det Li skole driver med: *“Verdier og holdninger ligger i bunn altså. Det er felleskjernen i det her utrolig viktige arbeidet.”*

Inkluderingen avhenger altså i stor grad av de voksne på skolen og hvordan de løser utfordringene innenfor de rammer som skolen har. Denne skolen har samme ramme som andre skoler, men de lykkes- mye på grunn av felles, grunnleggende holdninger i hele personalet.

Terje Ogden er opptatt av lærerrollens betydning for inkluderingen i skolen. Han peker på flere ting som skal være på plass før skolen kan sies å være en inkluderende skole. Der må være disiplin og orden basert på regler som er forstått, som det er enighet om, og som blir fulgt opp. Ogden sier også at inkluderende skoler lykkes med at lærerne har fokus på undervisningen, det er lite bråk og uro i rommet. Relasjoner trekkes av Ogden også frem som en viktig faktor. Han hevder at i inkluderende skoler er kontakten mellom elev og lærer god, og lærerne blir oppfattet som empatiske og er personlig opptatte av den enkelte elev.

Inkluderende skoler har systemiske tiltak " (Ogden, 2009). Slik opplevde jeg de voksne på Li skole. De jeg fulgte og fikk observert hadde en varme og omsorg for elevene. Gjennom intervju fikk jeg bekreftet at det er en felles forståelse for måten de jobber på på Li skole. Det er enighet om dette og det følges god opp av de ansatte ved skolen. Systematiske tiltak er også på plass, dette omtales som et eget funn senere i kapittelet. Her er altså mange av Ogdens på faktorer for en inkluderende skole implementert i kollegiet, men det er verdt å merke seg at jeg sannsynligvis fikk følge noen av skolens beste pedagoger og spesialpedagoger. Det er naturlig at Kari velger noen hun har stor tillit til. Det er ikke sikkert at alle klasserom og undervisningsøkter er like vellykkede som de jeg observert, men det er likevel trolig at mange av Ogdens prinsipper er fulgt jevnt over på Li skole.

For at skolen skal klare å holde et samlet fokus er Kari opptatt av at alle ansatte skal få den kursingen og kompetanseheving de føler at de har behov for og sier:

“Jeg er veldig lydhør føler jeg selv iallefall når folk tar initiativ til kompetanseheving. Og jeg tror at spesialpedagogene og alle andre også får den kompetansehevingen de har lyst til og føler behov for.”

Det er viktig for henne at de ansatte kjenner seg trygge i rollene sine og at de kan overføre denne tryggheten til elevene. Den felles forståelsen og fellesopplevelsene styrkes gjennom kursing, kompetanseheving og at ledelsen sørger for at lik informasjon når ut til hele kollegiet. Dette er med på å styrke den enkeltes selvtillit innenfor sitt arbeid og det øker sjansen for mestring. Gjennom mestring kommer motivasjon og læring- også for voksne. Det handler om inkludering her også, som Kari sier. Kursing i for eksempel relasjoner som Li skole har jobbet mye med, er på å skape en felles forståelse for de verdiene skolene har som fundament. Slik klarer de lettere å stå sammen og det blir ingen grobunn for motstand. Holdninger hos de voksne er med andre ord sterkt knyttet til kompetanseheving.

Nordahl et al. 2018 peker på at mangel på kompetanse er en av de største utfordringene i spesialundervisningen slik den har vært og er organisert. På Li skole sender de alle yrkesgrupper på kurs og kompetanseheving, ikke bare lærerne. Slik sikres det kompetanse hos alle yrkesgrupper.

4.2.1 Fokus og tidsperspektiv

Det er ikke gjort over natten å få en hel skole til å stå sammen i hvordan skolen skal fungere og organiseres og implementere disse holdningene i hele personalet. Kari er opptatt av at ting må få tid til å feste seg. Det må holdes varmt og aldri legges helt bort. I perioder har man mer fokus enn i andre perioder, men det må likevel alltid løftes frem som en tråd i det skolen driver med. Li skole har jobbet systematisk og mye og over lengre tid med holdninger i forhold til dette. Kari sier tålmodighet et stikkord her. - *“Å stake ut kursen og ha tro på det”*, som hun sier. Kari opplever ingen motstand mot at alle elevene på Li skole skal få tilpasninger og spesialundervisning i fellesskapet, nært knyttet til ordinær undervisning. På Li skole løftes grunnleggende holdninger og verdier frem og holdes høyt gjennom hele skoleåret. Dette er i følge Kari avgjørende: *“Hvis ikke man hadde jobbet så godt over lang tid da med den forståelsen av voksenrollen ville vi ikke kommet så langt”*.

Kari kommer flere ganger inn på at grunnen til at Li skole har lyktes med det viktige inkluderingsarbeidet er det store fokus de har hatt på lærerrollen som nøkkelen til et bedre

læringsmiljø, det å se voksenrollen og hvor viktig det er med relasjon mellom eleven og de voksne. Videre det å se sin egen rolle, vurdere sin egen undervisning før man sier at det er noe feil hos barnet. Dette er helt i tråd med Haug (2017) og Holland (2013) som peker på at det å være bevisst voksenrollen og reflektere rundt egen praksis er viktig for å skape et åpent og inkluderende klassemiljø.

Li skole ser ut til å ha klart å stå stødig på en felles plattform av holdninger og verdier- over lengre tid. Slik har de også blitt en skole som flere vil lære av. Om sitt gode omdømme sier Kari dette:

“Når du nevner dette med omdømme så tenker jeg at det grunnet systematisk arbeid over mange, mange år. Der er jo tålmodighet et stikkord. Å stake ut kursen og ha tro på det. Og det er grunnlaget som sitter i veggene her rett og slett for å bruke et slikt uttrykk. Slik at når jeg kommer og snakker om tilpasset opplæring og ivaretagelse av et enkeltbarn så glir det rett inn. Det er ikke noe motstand mot det. Ikke sant, det er en kjempehøy forståelse til det. Og spesielt det her med systemperspektivet på det. Når lærere kommer så er det høy takhøyde i forhold til det og hjelpe hverandre.”

4.2.2 Trygge relasjoner

Mitchell (2008) påpeker viktigheten av ros og oppmuntring i forhold til inkludering. Holland (2013) sier at å ha gode opplevelser sammen med barnet er viktig og hun trekker frem betydningen av varme og nærhet: Det må bygges opp tillit og trygghet før man kan begynne jobben med å redusere og korrigere atferden. Sjansen for å mislykkes er stor dersom det ikke er et fundament av trygghet, tillit og positive relasjoner mellom barnet og den (de) voksne. For å komme dit er det ifølge Holland viktig å ha gode opplevelser sammen med barnet, og omfattende og systematisk bruk av ros og oppmuntring er viktig i arbeidet for varig endring.

Kari har bekreftet et stort fokus på voksenrollen og gode lærer-elev-relasjoner, både gjennom utviklingsarbeid og som verdier for skolen. Gjennom observasjonen ser jeg tydelig at det jobbes aktivt med bruk av ros og oppmuntring:

Det er alltid en vennlig voksen som henvender seg til barna. Ingen streng stemme, ingen pekefinger. Jeg observerer utstrakt bruk av nærhet i form av en hånd på skuldra, rufsing i håret, en klem når spesialpedagogen kommer og mye smil og latter.

Jeg gjentar Moens (2008) påstand om at det er enighet om at den mest kritiske faktoren for å lykkes med inkludering er læreren og den viktigste arenaen for læreren å lykkes i arbeidet er i klasserommet. Mitchell (2008) er også opptatt av lærernes relasjonskompetanse i forhold til klassemiljø. Han hevder det er i de daglige samhandlingene at positive holdninger kan skapes. Læreren som rollemodell for elevene blir da viktig. Å skape et psykologisk miljø som støtter læring gir et godt klassemiljø. Når Li skole over tid har fokus på godt klassemiljø og god relasjonskompetanse, hvor lærerne bruker mye ros og aktivt jobber med holdninger i forhold til ulikhet, vil de altså ha en god forutsetning for å jobbe godt med inkludering. Og om skolen i tillegg klarer å spre denne kunnskapen og verdiene til hele kollegiet ligger alt til rette for at skolen skal kunne lykkes.

4.3 UNDERVISNINGEN

4.3.1 Smågruppene

Li skole har som nevnt mange ganger et stort fokus på den ordinære undervisningen- og gjennom dette å øke sjansen å lykkes med alle elever. Kari er tydelig på at om en elev mottar spesialundervisning så er dette i så stor grad som mulig alltid i tråd med det som foregår i den ordinære undervisningen i. Li skole har bevisst jobbet seg bort fra den organiseringen hvor spesialpedagogen jobber for seg selv, tar ut eleven fra klasserommet og jobber på et rom alene. I følge Kari er dette nettopp fordi en slik undervisning ikke støtter samsvar mellom det som foregår i spesialundervisningen og det som skjer i ordinær undervisning:

“Men det som vi snakka veldig mye om er at vi ikke skal være slik som i gamledager der spesialpedagog bare kom å jobbet for seg selv, trakk ut eleven, satt og på et rom alene. At det ikke var noe samsvar mellom det som foregikk i spesialundervisningen og det ordinære.”

Disse prinsippene får også støtte fra Nordahl (2014). Han viser til evalueringsstudier av individualisert undervisning, og skriver at individualisert undervisning har liten effekt på elevenes læringsutbytte, ikke bidrar til bedret selvoppfatning, eller evne til kritisk tenkning. *“I stedet jobber vi alle veldig mye i grupper”* fortsetter Kari. Å jobbe i gruppe på Li skole er innenfor ordinær undervisning og blir ikke sett på som et spesialpedagogisk tilbud. Alle elevene er vant til å jobbe i grupper og å bli tatt ut og jobber på tvers av gruppene. Dette opplever Kari som en styrke:

“Poenget er: når vi jobber i liten gruppe og definerer det som innenfor ordinær undervisning eller om det er spesialundervisning så må dette bygge opp under det som foregår i ordinær undervisning. Jeg er veldig opptatt av at spesialpedagogen må ha et tett samarbeid med de teamene på de ulike trinnene de er. Og ha oversikt slik at de for eksempel kan jobbe annerledes da med for eksempel previewing. Det å ligge i forkant slik at første repetisjon for eleven er i ordinær klasse, altså i ordinær undervisning. Og da ligger jo de på en måte et hestehode foran de andre slik, isteden for å repetere i etterkant. Men noen må ha repetisjon i etterkant, noen må ha spesifikk trening og det skal de selvfølgelig ha innenfor spesialundervisningen. Men målet er jo at det skal være en styrke slik at de kommer seg sammen med de andre. At det henger sammen. Og når spesialpedagog er inne så kan gruppene deles opp ut i fra ulike kriterier for å jobbe sammen, men fokus ligger fortsatt på hvordan dette henger sammen med ordinær undervisning”.

Elever med enkeltvedtak kan altså få deler av sin spesialundervisning i mindre gruppe hvis det er det eleven har behov for. Tilpasning handler for Kari om å skape mestring for eleven innen det området det jobbes med. Det er altså ikke faste nivådelte grupper der man har delt hele trinnet, men det kan være nivået er lavere i gruppene sammenlignet med det de faglig sterke elevene gjør. Kari oppfordrer trinnene til også å ha med elever som behøver ekstra utfordringer ut i mindre gruppe, eller legge til rette for at flere får jobbe i mindre grupper:

“Hos oss er det å jobbe i grupper innenfor det ordinære hvis du skjønner. Mens andre vil definere det som spes.ped. Men det gjør ikke vi og ungene er vant til det og alle er vant med det. Ikke bare de svake.”

Nordahl et al. (2018) peker på at dagens system innenfor spesialundervisning er et ekskluderende system der organiseringen og innholdet i tilbudet ofte innebærer en segregering ut av fellesskapet i skolen. Ut i fra dette er det klokt av Li skole og involvere de flinkeste elevene og samtidig å definere det som en del av den ordinære opplæringen. En slik organisering kan redusere det som Bachmann og Haug (2006) omtaler som spenningsfeltet knyttet til tilpasset opplæring. En stor vektlegging på fellesskap kan gjøre det vanskelig å ta individuelle hensyn og den enkeltes behov, og motsatt kan en stor grad av individualisering ramme deltakelse i et fellesskap og videre opplevelsen av å være inkludert. Li skole tar individuelle hensyn i gruppene samtidig som tilbudet regner\ som en del av ordinær undervisning.

Li skole gjennomfører møter med foreldre om denne måten å jobbe på allerede før skolestart. Der informeres det om at de jobber i grupper på trinnet og at de gruppene i perioder kan jobbe forskjellig. Kari påpeker samtidig at tett foreldresamarbeid er en viktig del av arbeidet som foregår på Li.

Kari forteller om noe hun kaller *previewing*. Jeg forstår at dette er knyttet til det smågruppeundervisningen. De bruker mye tid i smågruppene på å gjøre elevene forberedt på det som skal skje senere i klassen. *“Previewing gir elevene et godt forsprang da de allerede har gjennomgått klassens tema og får da en repetisjon når tema tas opp sammen med resten av klassen”*, forteller hun ivrig. Kari fortsetter: - *“Det trenger derfor ikke å være et lavere nivå det jobbes med. Slik skapes nærhet mellom tilpassa opplæring og spesialundervisning og ordinær undervisning.”* Kari ler litt og forteller at denne smågruppeundervisningen er noe som barna tydeligvis setter pris på:

“Og det som er så morsomt er at rektor hvert år spør 7. trinn (avgangselever) hva som er bra på Li skole og hva må vi gjøre mer av. Det er så tydelig hvert år at det vi må gjøre mer av er at vi ruller på trinnet og det å bli kjent, det handler jo om relasjoner det her, det skaper trygghet og det skaper gode læringsmiljø. Så det er jo fellesskap, fellesskap... det handler om alle barna skal være en del av et fellesskap. At ikke de skal sitte på sidelinja.”

En slik smågruppeundervisning som den de gjennomfører på Li skole får også støtte fra Skaalvik & Skaalvik (2005) som i sin forskning funnet ut at spesialpedagogiske tiltak i for eksempel små grupper atskilt fra klassen noen timer i uka ikke trenger å være negativt.

Også medvirkning i forhold til sin egen læringsprosess er gjennom forskning forankret til å ha en klar sammenheng med inkludering (Slåttøy, 2002). Smågruppene på Li skole gir hver enkelt elev muligheten til å bli sett, hørt og slik til å medvirke i sin egen læringsprosess. Bachmann og Haug (2006) understreker viktigheten med at elevene er aktive deltakere når en skal arbeide mot en inkluderende skole. Å tilpasse undervisningen handler ikke bare om mengde og nivå, men også å tilrettelegge for en undervisning som “treffer” elevene. Smågruppene gir rom for individuelle tilpasninger og mestring. Mestring og motivasjon henger også sammen med variasjon. Buli-Holmberg & Nilsen (2010) hevder at for å kunne møte kravene om inkludering, tilpasset opplæring og mangfoldet blant elevene kreves det variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler, samt variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen. Smågruppene åpner også for mange muligheter også til å variere. Å

unngå faste grupper er måte og sikre variasjon i undervisningen på. Kari sier at gruppene kan arbeide med ulike tema på ulike måter, slik er variasjon godt ivaretatt: “Å gå ut for eksempel, at man hele veien lar ungene bli vant med å jobbe på ulike måter. Det er akkurat som forskningen sier og er tydelig på: at variasjon er viktig.”

3.2.2 Tolærersystem

I de timene jeg var inne og observerte på Li skole så jeg et system som minner om et tolærersystem. Slik jobbet de for å dekke spesialpedagogiske behov. Spesialpedagogen har som mål å følge opp enkeltelever, men det er som regel ikke tydelig for elevene hvem dette er. Ingen elev har en voksen sittende ved sin side og ingen elever tas ut. “Isåfall er dette unntak”, sier Kari. Dette stemmer godt med mine notater fra observasjoner:

Spesialpedagog ruller rundt og jeg får et inntrykk av tolærersystem. Men hun er ofte innom ei jente med diagnose innen autismspekteret. Hun er innom ofte, men ikke så ofte at det blir påfallende for de andre elevene. Eleven med særskilt behov deltar på lik linje med de andre. Eleven kan oppleve samhørighet ved å jobbe med det samme som klassen, hun kan oppleve mestring på sitt nivå og derfor læring. Både lærer og spesialpedagog ruller blant elevene gjennom økta. Oppgavene og oppstarten har vært variert. Lærer viste frem sin penskriftbok fra barneskolen for 40 år siden. Elevene kan erfare at bøkene sine er verdt å ta vare på og motiveres for å gjøre sitt beste. På slutten av økta følger spesialpedagog eleven på avstand i gangen i overgangen til friminutt.

Jeg spør Kari, på bakgrunn av denne observasjonen, om tolærersystem er noe skolen har drøftet og tatt stilling til:

“Ja, slik har vi organisert flere trinn og det har kommet som et utspring litt av at man ser at man organiserer seg bort litt. Ja, så vi har brukt ressurs på å ha tolærer og det er klart at det styrker hver enkelt elev på en helt annen måte.”

Denne måten å jobbe på minner om den arbeidsformen som gjennomføres i Västra Götaland. Som nevnt har deres tanker og erfaringer med å jobbe med tolærersystem for å øke inkluderingen gjort de til et forbilde for mange. Kommunen har, i tillegg til tolærersystemet, laget en fysisk samleplass som elever med behov for ekstra hjelp kan gå til utenfor den

ordinære undervisningen. De har forandret syn på elevene fra å se på de som eier av problemet til å ta innover seg at det er skolens jobb å sørge for at de også lykkes i skolen (Jelstad, 2013). De har kommet frem til at å ta elevene ut av klassen ikke er det som hjelper disse elevene, men derimot hjelper det å sette inn hjelpen i klasserommet. I følge Moen (2008) er klasserommet den viktigste arenaen for å lykkes med inkludering. Ved å flytte spesialundervisningen inn i klasserommet kan det være en måte å realisere inkludering for alle elevene på.

4.4 RESSURSER OG RESSURSTEAM

4.4.1 Ressursbruk

Nordahl et al. (2018) knytter ressursbruk som en årsak til at læringsutbyttet til barn og unge som mottar spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning er ikke tilfredsstillende. Elevenes læringsutbytte står ikke i samsvar med den betydelige ressursinnsatsen. På Li skole er det gjort mange refleksjoner og bevisste valg knyttet til ressursbruk. Kari forteller at skolen velger å sette inn ressurser slik at de har mulighet til å sette inn tiltak uten å gjøre store endringer i personalet. Dette betyr i praksis at Li skole bruker en ekstra lærerstilling på et trinn:

“Slik som vi har organisert de siste årene så har vi for eksempel på 60 barn 3 grupper i 1.trinn, men 4 fulle stillinger og det gjør at vi bedre får til tidligere innsats fordi det er en ekstra lærer der allerede med en gang. Og kan på en måte sette inn tiltak. Og det er en veldig god løsning. Går oppå hele året i tillegg til en spes.ped.lærer.”

En slik tankegang er ikke så fjernt fra det “Pedagogiske støtteapparatet” som er Nordahl et al. (2018) forslag til en forbedring av det spesialpedagogiske tilbudet. Noe av målet med støtteapparatet er å gi barn og unge hjelp umiddelbart etter at en vanske er oppdaget.

Tidlig innsats i bred forstand er også noe Li skole er opptatt av. Det kan forstås som den ekstra støtten til de minste (tidlig i skoleløpet), men det kan også forstås som å sette inn ressurser/innsats tidlig nok, før vanskene eskalerer eller eleven mister mestringsfølelsen og tro på egne ferdigheter.

Nordahl et al. (2018) peker i rapporten *“Inkluderende fellesskap for barn og unge”* på at det ventes for lenge før tiltakene iverksettes. De finner at andelen barn og unge som mottar

spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning, er størst på ungdomstrinnet. Dette er ikke i samsvar med prinsippet om tidlig innsats. For mange barn og unge vil dette innebære at kunnskapshullene og nederlagene er så massive at denne spesialundervisningen ikke vil kunne bidra til noe bedre læringsutbytte. Kari sier følgende:

“Tidlig innsats handler ikke bare om 1. og 2., men det handler om akkurat det. Å å ta ting med en gang hvis man ser at et barn sliter. Da setter vi inn tiltak. I stedet for at man skal ta det opp med pp-tjenesten også skal man vente et halvt år også...nei. Vi vet jo hva som må gjøres. Da setter vi inn tiltak.”

Kari forteller også at ved Li skole setter også gjerne en spesialpedagog inn på 1. trinn selv om de ikke har elever med enkeltvedtak. Hun forteller at skolen får mange elever med vedtak om spesialpedagogisk hjelp fra barnehagen. Men hun opplever hvert år at veldig mange av disse barna klarer de å hjelpe og tilrettelegge godt for innenfor ordinær undervisning når de tenker slik de gjør. Og selv om de har vedtak på spesialundervisning så er det få elever, kanskje ingen som har enkeltvedtak som sier at de skal ut av klassen og jobbe en- til- en sier Kari. *“Nei, det har vi sluttet med.”*

Det å sette inn ekstra lærere og spesialpedagoger på mange trinn er kostnadskrevenende for en skole. Jeg våger å stille spørsmål ved hva som skjer ved Li skole ved fravær blant ansatte. Man kan anta at det i utgangspunktet ikke settes inn vikar på grunn av den ekstra bemanningen. Isåfall er modellen sårbar i forhold til langtidsfravær. Videre ser jeg også både fordeler og ulemper med at et trinn har en ekstra pedagog og en spesialpedagog i tillegg til kontaktlærerne. Fordelene er betydelige: det gir økte muligheter for tilpasset opplæring og tiltak umiddelbart etter oppdaget vanske. Det å ha mange voksne på et trinn åpner dører for relasjonsbygging, men samtidig blir det mange for barna å forholde seg til. Noen elever har vansker med å knytte gode relasjoner til voksne og kan oppleve et klasserom med 5 voksne som utrygt og ustrukturert. For andre er det optimalt med mange voksne og mulighet for oppmerksomhet. Sjansen for å finne en voksen man stoler på, liker og får en god relasjon til, er også større når det ikke bare en kontaktlærer å forholde seg til. I følge Holland (2013) må det bygges opp tillit og trygghet før man kan begynne jobben med å redusere og korrigere blant annet atferden hos elevene. Dette er lettere dersom elevene har en voksen å forholde seg til. Dersom det er flere voksne i et klasserom mye av tiden, er det veldig viktig at disse er samkjørte, gir like beskjeder og har en felles plattform av verdier og holdninger. Slik kan elevene kan oppleve flere voksne som en styrke og ikke en kilde til usikkerhet. For elever som

mottar spesialundervisning i klasserommet er det også svært viktig at spesialpedagog (eller andre som følger opp spesialundervisningen) samarbeider godt med de øvrige lærerne. Det må være forutsigbart, godt planlagt og i tråd med det resten av klassen arbeider med. Elever med særskilte behov har minst like store behov for trygghet og forutsigbarhet som resten av elevgruppa.

4.4.2 Nødvendig kompetanse

Nordahl et al. (2018) hevder i rapporten “Inkluderende fellesskap for barn og unge ” at en stor andel elever med behov for særskilt tilrettelegging møter i hverdagen ansatte i skole uten pedagogisk kompetanse. Det kommer frem at omlag 50 prosent av de som mottar spesialundervisning i grunnskolen, har assistent. Samtidig vet vi at kompetanse hos lærere er helt avgjørende for barn og unges læring og utvikling. Barneombudets (2017) rapport “Uten mål og mening” bekrefter det samme: at foreldre og elever forteller om lærere som ikke har nødvendig kompetanse, om mange vikarer og undervisning utført av voksne som ikke har godkjent utdanning. Også her gjør Li skole mye riktig. Her er det bare pedagoger som dekker spesialundervisning etter enkeltvedtak. På spørsmål om hvilke yrkesgrupper som brukes på Li skole for å dekke enkeltvedtak i spesialundervisning er Kari tydelig:

Bare pedagoger. Vi har også ergoterapeut. Veldig god og har masse erfaring i forhold til barn med adferdsutfordringer. Men ellers i forhold til spesialundervisning og de som har sakkyndig vurdering og enkeltvedtak så er det bare pedagoger som jobber opp mot de vedtakene. Men vi har mange som har oppfølging ut over timene med spesialundervisning. Dette er assistenter og barne- ungdomsarbeidere. Støtte gis delt med andre, spesialundervisning av pedagog. Noen har jo da en assistent tettere på seg gjennom dagen. Det er ingen ufaglærte.

Mange (kontakt)lærere på Li skole har spesialpedagogikk i utdanningen sin. Det er ingen ufaglærte ansatte på Li, men barne- og ungdomsarbeidere og andre yrkesgrupper jobber som assistenter. Disse dekker ikke enkeltvedtak, men sikrer et helhetlig godt tilbud til elevene i tillegg til spesialundervisning etter enkeltvedtak. Li skole har flere ganger opplevd å få sakkyndig vurderinger fra PPT som ikke tilkjenner spesialundervisning forutsatt at de jobber på den måten de gjør. Kari tror dette skyldes stabiliteten, at de har jobbet slik over så lang tid at PPT har tillit til skolen:

Vi har jo barn med diagnoser der PPT har vært inne og vurdert at vi faktisk ivaretar de innenfor ordinær undervisning, uten vedtak om spesialundervisning. Forutsatt at vi fortsetter og jobber slik vi gjør. Og der er nøkkelen. Hele barnet, hele dagen. og det at alle må ta det ansvaret.

Nordahl et al. (2018) peker på at det i dagens system tar alt for lang tid fra det oppdages at et barn har utfordringer på skolen, til hjelpen settes inn. Når Li skole klarer å sette inn tiltak umiddelbart og dette fungerer så er denne utfordringen plutselig svekket. Når PPT ikke har noen innvendinger til hvordan skolen tilrettelegger så betyr det at barnet får det han/hun har behov for. Da er det ikke behov for at skolen i neste steg bruker ytterligere ressurser på å skrive enkeltvedtak og IOP. For mye tid på sakkyndighetsarbeid er også i følge Nordahl et al. (2018) en svakhet med dagens system. Dette løses på Li altså ved at skolen selv ser løsningene og setter inn riktige tiltak. Og som Kari påpeker, de ser hele eleven gjennom hele skoledagen, ikke bare i noen timer med spesialundervisning. Det påpekes i samme rapport fra Nordahl et al. (2018) at det er for stor avstand mellom PPT og praksisfeltet. Hadde vi klart å implementere organisering på alle skolene hvor vi satte inn riktige tiltak uten sakkyndig vurdering fra PPT, ville vi ha frigjort mye ressurser som heller kunne vært brukt mot elevene.

4.4.3 Ressursteam

En av årsakene til at Li skole har gode muligheter og forutsetninger for å sette inn riktige tiltak selv er at de har et ressursteam. Ressursteamet jobber med det Kari kaller “å ramme inn elever”. Med dette mener hun at de jobber med at disse elevene får rammer og trygghet og støtte til å mestre å delta sammen trinnet og trinnets rammer. Teamet jobber ambulerende, altså der det er behov til enhver tid. Det er ingen føringer for lenge de skal jobbe på hvert sted. Teamet består av Kari, to spesialpedagoger og en ergoterapeut som har lang erfaring i forhold til barn med atferdsutfordringer. Alle i ressursteamet har nedsatt leseplikt fem timer pr. uke for å jobbe med dette. Kari er opptatt av alle mulighetene som åpner seg når ressursene ikke er låst til et enkeltbarn:

“Det er så utrolig bra isteden for å sitte å vente i et halvt år på at nå skal vi få et papir fra noen som sier at dette her er lurt å gjøre. Så har man muligheten da til å sjonglere da og definere selv når man ser det behovet eleven har. Her så vi at her må vi jobbe mye lenger over lengre tid. Andre saker kan det være nok bare med veiledning av

lærerne sant. Ulikt i perioder. I perioder kan det være helt omvendt. At vi jobber med banking time for eksempel.”

Når ressursteamet har avsluttet et oppdrag og forhåpentligvis rammet så godt inn at ting fungerer, så trekker teamet seg ut. Da venter som regel nye oppgaver. Teamet kan deles opp og jobbe på ulike trinn, men de kan også gå inn samlet i komplekse saker. Teamet bistår med alt fra å observere, sette inn tiltak, gjøre vurderinger, til å avlaste kontaktlærerne. Kari forteller at de begynner å bli gode på å vite hva som er de ulike styrkene til medlemmene i teamet og at de derfor treffer ganske bra når de setter inn tiltak. Li skoles ressursteam har flere likheter med ekspertutvalgets (Nordahl et al., 2018) “Pedagogiske støtteapparat” som de ønsker innført i at alle skolene:

“Apparatet skal innføres i alle skoler og skal sikre at alle barn og unge mottar ekstra tid og støtte til å lære så snart de opplever problemer med faglig/språklig og/eller sosial læring og utvikling. I motsetning til dagens system (med henvisninger til PPT) er dette pedagogiske støttesystem er ikke et tilbud du blir sendt til, men et system som sikrer deg tilpasset opplæring og læring i fellesskapet. Systemet skal eksempelvis omfatte barn med forsinket språkutvikling, spesifikke læreversker, dysleksi, dyskalkuli, atferdsproblemer og minoritetsspråklige barn og unge med språklige utfordringer.”
(Nordahl et al., 2018 s. 232)

Både ressursteamet på Li skole og Pedagogisk støtteapparat gjør det altså mulig å få satt i gang hjelp og tiltak raskt. Ingen av systemene krever at det foreligger en sakkyndig vurdering og enkeltvedtak for å motta hjelp. På denne måten frigjøres det ressurser fra administrativt arbeid til direkte hjelp for barn og unge. Eller for å gjenta Kari's ord: *“Det er så utrolig bra istedenfor å sitte å vente i et halvt år på at nå skal vi få et papir fra noen som sier at dette her er lurt å gjøre.*

Ressursteamet på Li skole ble opprettet for 4 år siden. I tillegg til ressursteamet har Li skole noen spesialpedagoger som gjør kartlegginger. De har nedsatt leseplikt (mindre undervisning) for å gjøre dette arbeidet. Kari er veldig opptatt av at både ressursteamet og utvidet spesialpedagogisk team (lærerne som har kompetanse i spesialpedagogikk) skal fungere som spydspisser ut i kollegiet. Hun forventer at de byr på seg selv og holder inkluderingsfanen høyt hele veien. Med inkluderingsfanen forstår jeg at Kari refererer til verdien å være en inkluderende skole hvor alle har en del av fellesskapet. Når de holder denne høyt så minner de resten av kollegiet om hvordan de jobber på Li skole. Til gjengjeld prøver Kari og legge til

rette for at de, som alle andre, også får den kompetansehevingen de ønsker og føler behov for slik at de hele tiden er motivert og kompetent nok til å være disse spydspissene.

Jeg spør Kari om ikke alle vil ha en bit av ressursteamet og om det isåfall fører til diskusjoner:

“Jo, ressurser vil jo alle ha. Ekstra voksne. Men det er på en måte ikke helt sånn man jobber eller tenker her. Hvis det kommer lærere som tenker hmm, nå er det et eller annet her som jeg ikke får med meg, kan dere komme? Å da har vi dette systemperspektivet sånn at vi går jo inn med en observasjon. Ikke hele teamet samtidig, vi fordeler sakene. Er det behov for at flere fra teamet er inne så gjør vi det, men som regel så begynner vi å bli spisset på hvem som er god på hva sånn at det går greit. Men iallefall de er inne, gjerne observasjon, de hjelper de å sette inn tiltak. Være med å gjøre vurderinger egentlig. Enkelte saker avklares jo ganske raskt, at her er det behov for videre utredninger osv sant.”

Rapporten fra Nordahl et al. (2018) viser også til et eksempel med Dovre kommune hvor et slikt støttesystem i skolen i prinsippet allerede er etablert. Dette støttesystemet i Dovre legger blant annet vekt på tolærersystem, intensiv opplæring i lesing og regning. Dette har bidratt til at andelen elever som mottar spesialundervisning, er ned mot to prosent. Samtidig kan kommunen vise til svært gode resultater for elevenes læring. Li skole har som nevnt i dette kapitlet også gjort mye av det samme som Dovre kommune. De har satt inn tiltak tidlig, etablert et ressursteam og de har innført bruk av tolærersystem. Summen av dette kan være årsaken til deres gode resultater.

Selv om hovedfokus er på å hjelpe elevene er Kari er sikker på at også lærerne opplever ressursteamet ved Li skole som utelukkende positivt:

“Jeg tror lærerne opplever det som en veldig styrke å få hjelp med en gang til komme inn for å drøfte ting og å se. Det har vært alt fra enkle tiltak som plassering i klasserom, for man ser litt hva som er lurt og ikke er lurt, til at man har omorganisert et hel timeplan, et helt trinn. I samarbeid med lærerne har man kommet frem til at dette må vi gjøre. Det som jeg tenker er viktig er at både ressursteamet og og utvidet spesialpedagogisk team med alle lærerne der er liksom spydspisser ut i kollegiet, byr på seg selv og minner om.”

4.5 INKLUDERINGSFANEN

I forhold til begrepet inkludering som var hovedfokus i min problemstilling så er det mere å hente frem fra Li skole. “*Inkluderingsfanen holdes høyt*” som Kari sier. Jeg har allerede nevnt at den kontinuerlig løftes frem og reflekteres rundt. Ressursteamet omtales av Kari som er som spydspissene i forhold til hvordan de jobber med å ramme inn elever og inkluderingsarbeidet på skolen. Kari, sammen med sitt ressursteam har en tydelig rolle med å fremme dette i kollegiet. “*Skolen har jobbet utrolig mye med den holdningen i hele kollegiet og her ligger som sagt nøkkelen*”, som Kari sier. Her trekker Kari altså nok en gang tråder til “holdninger hos de voksne”. Kari fokuserer mye på at for å lykkes med inkludering av barn så må man ha fokus på hva slags type læringsmiljø man skaper. Kari sier videre at alt de gjør på Li skole er forskningsbasert og at hun opplever at det er akkurat slik forskningen sier på svært mange områder. I forhold til Moens (2008) funn om inkludering i skolen er det mange tråder man kan trekke herifra og finne igjen i måten Li skole jobber på. Kari sier det er vanskelig å si at en av Moens prinsipper er viktigere enn de andre. De henger så nært sammen. Lykkes man med det ene er sjansen stor for at man lykkes med de andre:

“Jeg kan ikke trekke ut en av disse tingene for jeg synes alt er utrolig viktig. De går over i hverandre. Men det jeg synes vi snakker veldig mye om og som egentlig er nøkkelen det handler om det her med mestringen. Men du er nødt til å ha tilhørighet/samhørighet for å oppleve mestring også så det henger jo helt sammen.”

Mye er nevnt over i de ulike funnene i studien, men jeg velger i de videre avsnittene å oppsummere litt og trekke tråder mellom Moens (2008) fem prinsipper for inkludering arbeid og det arbeidet som gjøres på Li skole. For ordens skyld velger jeg her å gjenta Moens fem prinsipper for inkludering; *Tilhørighet, mestring, samhørighet, involvering og læring*. I tillegg må elevene oppleve å bli sett og de behøver *gode fellesskapsopplevelser* (Moen, 2008). Moens prinsipper om **mestring** og **læring** ivaretas blant annet gjennom måten Li skole jobber med smågruppene. Gruppene gir alle muligheter for til å delta aktivt. Det kan være lettere å si hva man tenker og mener i mindre grupper. Smågruppene, som på Li skole er en del av den ordinære undervisningen, gir altså mulighet for stor **involvering** for alle elevene når sammensetningen av elever er god.

Li skole har et stort fokus på mestring for alle. Også elever med særskilte behov skal oppleve mestring gjennom hele skoledagen og ikke bare timene det er spesialpedagog inne. Med flere voksne tilgjengelig, for eksempel i et tolærersystem, blir det trolig lettere for elever med

særskilte behov å involvere seg, da det er tilgang på hjelp og støtte. Her er det naturlig å nevne at dette støtter opp om Vygotsys (1978) teori om elevenes nærmeste utviklingszone. Elevene kan nå denne når undervisningen tilpasses riktig og det er tilgang på støtte.

På Li skole styrkes **gode fellesopplevelser** gjennom hele skoledagen ved at alle er en del av trinnet, ingen skal være på sidelinja, ikke en- til -en. **Tilhørighet** og **samhørighet** ivaretas og styrkes gjennom fokuset på å jobbe godt, variert og i fellesskapet innenfor ordinær undervisning. Moen (2008) peker også på viktigheten av **variasjon**. Dette er Kari enig i og hun peker på at på Li skole er elevene vant med å gå ut i grupper på tvers og slik blir ungene vant med å jobbe på ulike måter.

Mange lærere vil kunne kjenne på å en usikkerhet knyttet til å ha alle elevene inne i klasserommet. Med dette sikter jeg til de lærerne som har funnet trygghet og lettelse i at elever med særskilte behov tidligere har blitt hentet ut av klasserommet og ikke lengre vært denne lærerens bekymring. Noen skoler vil nok kunne møte motstand når alle elever skal inkluderes i fellesskapet. Dette kan skyldes at det rett og slett er enkelt for læreren når elevene med særskilte behov blir tatt ut, men noen kan også oppleve usikkerhet knyttet til tilretteleggingen og oppfølgingen av elever med særskilte behov. Da handler det om å ta tiden til hjelp. Kari er tydelig på at man må stake ut en kurs også må man holde seg til den og ha tro på den. Det tar tid, men det er fullt mulig. Og det er liten tvil om at spesialundervisningen har behov for en betydelig endring (jfr. Nordahl et al. 2018)

Når dette er sagt så våger jeg å stille spørsmålet inkluderingen har en slags grense? For hva skjer med læringsmiljøet til de 20 andre elevene i en gruppe hvis de daglig utsettes for trusler, skjellsord, mobbing eller stadig oftere, vold? Disse elevene vil oppleve et utrygt læringsmiljø og kan i ytterste konsekvens utvikle psykiske problemer eller skolevegring. Alle elever har rett til et trygt psykososialt miljø (Opplæringsloven § 9a). Så hvor går grensen for om en elev skal være i klasserommet for å oppleve inkludering, på bekostning av læringsmiljøet til resten av gruppa? Her tenker jeg at vi neppe vil finne et fasitsvar. Det er som nevnt tidligere viktig at tiltak settes inn umiddelbart etter oppdaget vanske. Men om denne vansken er av en slik art at den preger læringsmiljøet i stor grad, må tiltakenes effekt hele tiden vurderes opp mot hva gruppa mister. Tapet kan dreie seg om gode fellesopplevelser, læring, mestring, motivasjon eller trygghet. Et ressursteam eller et pedagogisk støtteapparat vil være en god støtte i møtet med slike elever. Da får man inn riktig kompetanse tidlig slik at sjansen for at tiltakene treffer, øker.

I verste fall må eleven først ut av fellesskapet for så å gradvis føres tilbake, da med tett oppfølging og en god plan for tilbakeføringen. En plan som gjør at eleven opplever mestring ved å være i klasserommet.

5. AVSLUTNING

Med utgangspunkt i Moens (2008) fem prinsipper for inkludering, har problemstillingen jeg har fokusert på gjennom oppgaven vært: *Hvordan og hvorfor lykkes en skole med tilrettelegging for inkludering av elever med spesielle behov?*

Gjennom observasjon og intervju ved Li skole føler jeg at jeg har funnet flere tydelige faktorer som svarer på dette. Det kan se ut til at praksisen på Li skole i stor grad er i tråd med Moens (2008) kriterier for inkludering. Jeg finner flere faktorer ved måten Li skole jobber på som ivaretar både *tilhørighet, mestring, samhörighet, involvering og læring* for elevene. Det store fokuset på god ordinær undervisning og voksne som står samlet om verdier og holdninger er fellesskjernen i arbeidet på Li skole. Det er også et viktig poeng for Moen (2008) at det er i klasserommet inkludering skjer, i den ordinære undervisningen.

Måten Li skole jobber på får også mye støtte fra annen forskning. Kunnskapsdepartementets siste rapport om inkludering og spesialundervisning "*Inkluderende fellesskap for barn og unge*" ble sluppet for under en uke siden (i skrivende stund) og må sies å være rykende fersk. Også her er det mange poeng og tiltak som støtter opp under holdninger, verdier og valg på Li skole. Blant annet det å sette inn tiltak raskt når en oppdager at en elev sliter og det å bruke voksne med riktig kompetanse i oppfølgingen av spesialundervisningen.

Kari nevner gjentatte ganger at Li skole har en felles kjerne av verdier og holdninger som de jobber mye med. Jeg tror akkurat det å ha en slik felles kjerne har mye å si for å lykkes med utviklingsarbeid ved en skole. Og å komme dit tar tid. Ledelsen ved skolen må sørge for å implementere de samme holdninger, verdier og utviklingsmuligheter for hele kollegiet. Det å fokusere på trygge og varme relasjoner, målet om at alle skal få tilpasninger innenfor det ordinære, å bruke rett kompetanse og det å tenke "våre elever" og ikke "dine eller mine", er alle funn som henger sammen med verdier og holdninger på Li skole.

Å kunne se så mange og tydelige suksessfaktorer på en skole er enormt inspirerende og gir meg en opplevelse av at prosjektet mitt har lyktes. Lyktes nettopp fordi jeg fant tydelige suksessfaktorer, men også fordi disse faktorene oppnåelige for andre skoler og personalgrupper. Læring i fellesskapet muliggjør inkludering av elever med særskilte behov.

Arbeidet med denne studien har gitt meg mye. Jeg har allerede referert til mine funn i møter og drøftinger på min arbeidsplass. Mange skoler har mye å lære av Li skole og jeg håper at mine funn kan bidra til at flere skoler lykkes bedre i sitt inkluderingsarbeid.

Å arbeide med denne oppgaven har satt sitt preg på måten jeg ønsker å jobbe på som spesialpedagog. Jeg har stor tro på et tolærersystem for å klare å involvere og hjelpe alle elevene. At inkluderingen først og fremst forgår i klasserommet er også noe jeg vektlegger sterkt i mitt videre arbeid som spesialpedagog og spesialpedagogisk rådgiver. Jeg sitter også igjen med klare tanker om at et ressursteam med god og variert kompetanse er noe som burde vært opprettet ved alle skoler.

Jeg avslutter med noen kloke ord fra Kari:

“Verdier og holdninger ligger i bunn. Det er ikke bare èn ting man gjør som fungerer, da alt henger veldig sammen. ... det handler om alle barna skal være en del av et fellesskap”

Litteratur

- Arneberg & Overland (1997, s. 12). Arneberg, P. Overland, B. (1997) *Den pedagogiske begrunnelse: L 97 som arbeidsgrunnlag*. Oslo: Universitetsforlaget. Lastet ned 6.3 2018 fra <http://www.nb.no/nbsok/nb/45c64cc676ea6d26f7d8799e1c0d4035.nbdigital?lang=no#0>
- Bachmann, & K. Haug, P.(2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Lastet ned 20.09 2016 fra https://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset_opplaring.pdf
- Barneombudets fagrapport 2017- *UTEN MÅL OG MENING*. Lastet ned 20.10.17 fra http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkelt sider.pdf
- Befring, E. (2007): *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Buli-Holmberg, J, & Nilsen, S.(2010). *Sentrale samspillsfaktorer i kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring og spesialundervisning*. I J.Buli-Holmberg & S.Nilsen (Red.), *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring* (s.13-31) Oslo:Universitetsforlaget
- De nasjonale Forskningsetiske Komiteer: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>
- Dalen, M. (2006). "Så langt det er mulig og faglig forsvarlig ..." *Inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen*. Gyldendal Akademisk
- Dalen, M. (2011) *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget
- Dalen, M. (2013) *Spesialundervisning – til elevens beste?* Oslo: Gyldendal forlag
- Dalland, O. (2012) *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal forlag
- Fasting, R. (2011) *Inkludering og tilpasset opplæring*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 95(2), s. 85-90. Lastet ned fra: <http://docplayer.me/17660579-Leder-inkludering-og-tilpasset-opplaering-for-de-utvalgte-norsk-pedagogisk-tidsskrift.html> 15.02.2018
- Gudmundsdóttir, S. (2011). *Den kvalitative forskningsprosessen*. I T.Moen & R.Karlsdóttir (Red). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. (s.15-31). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Haug, P. (2017) *Spesialundervisning. Innhold og funksjon*. Samlaget
- Holland, H. (2013) *Varig atferdsendring hos barn*. Gyldendal akademisk forlag
- Homme, A. (2004). *Nye styringsformer- nye aktører?* I Imsen, G (red) *Det ustyrlike klasserommet*. s. 237-258. Oslo: Universitetsforlaget
- Håstein, Hallvard & Werner, Sidsel (2004) *Men de er jo så forskjellige! Tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. Abstrakt forlag
- Jelstad, J. (2013) *Fra dårligst til best på 1-2-3- inkludering ga suksess*. Utdanning, NN(2), s.14 17.
- Johannessen, A., Tufte, L., & Christoffersen, P.A. (2011); *Forskningsmetode for økonomisk-administrative fag*

- Kinge, E. (2015) *Utfordrende atferd i barnehagen*, Gyldendal akademisk forlag
- Kleven, T.A. (red), Hjordemaal, F., Tveit, K. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Maxwell, J.A. (1992) *Understanding and validity in Qualitative Research*. Lastet ned fra <http://www.msuedtechsandbox.com/hybridphd/wp-content/uploads/2010/06/maxwell92.pdf> 21.04.18 kl.15.01.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in Special an Inclusive education*. Using evidencebased teaching strategies. New York: Routledge
- Moen, T. (2008): *inclusive educational Practice: Results of an empirical study*: 26.09.17 <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313830701786628?scroll=top&needAccess=true> eller artikkelnavn Scandinavian Journal of Educational Research, Vol. 52, No. 1, February 2008, pp. 59–75
- Nordahl, T. 2014. *Eget barn som del av felleskapet*. Om tilpasset opplæring og samarbeid mellom hjem og skole». I Bunting M(red) 2014. *TILPASSET OPPLÆRING – i forskning og praksis*, s 123-135. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nordahl T. & Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. (2018) *INKLUDERENDE FELLESSKAP FOR BARN OG UNGE*; publisert 04.04.18. Hentet 08.04.18 kl. 12.46: <http://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- Nordahl, T. Manger, T. Sørli, M. & Tveit, A. (2005) *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2009) *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. 2.utgave. Oslo:Gyldendal akademisk
- Opplæringslova (Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa) Lastet ned 30.03 2017 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- RAPPORT 19/2007. Rapport nr. 1 fra prosjektet: Gjennomgang av Spesialundervisning, Evaluering av Kunnskapsløftet. Eifred Markussen, Marit Strømstad, Tone Cecilie Carlsten, Rune Hausstätter og Thomas Nordahl. NIFU STEP og Høgskolen i Hedmark (s 26)
- Salamancaerklæringen: Lastet ned fra NAKU <https://naku.no/kunnskapsbanken/grunnskole-lovverk-og-statlige-f%C3%B8ringer> 08.04.18 kl 12.42
- Skaalvik, E. M. (1998) *Barn og miljø, om barns oppvekstvilkår i det senmoderne samfunnet*. Tano Aschehoug forlag

Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2005) *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir akademisk.

Slåttøy, A. (2002). *Problematferd i klasserommet: en lærerveiledning*. Oslo: Cappelen akademisk forlag

St.meld. 16 (2006–2007). ... *og ingen sto igjen*. Tidlig innsats for livslang læring. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>. 08.04.18 kl.14.45

Stortingsmelding 18 2010/2011: *Læring og fellesskap*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lastet ned fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/sec1>

08.04.18 kl.15.00

St.meld. 30 (2003–2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Lastet ned fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf> 08.04.18 kl.14.45

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

Utdanningsdirektoratet 2016: Veilederen Spesialundervisning: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Tilpasset-opplaring/>

Uthus M. (2014) *Spesialpedagogens oppfatning av sin rolle i en skole for alle*. Doktorgrad Trykket av NTNU-trykk

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Vedlegg 1.

Til ledelse og aktuelle ansatte ved xxx skole

Mitt navn er xxx og jeg studerer ved NTNU der jeg tar studiet “Erfaringsbasert master i spesialpedagogikk”. Jeg er spesialpedagogisk rådgiver på en skole i xxx kommune.

I min masteroppgave ønsker jeg å se på hvordan xxx skole, som har fått priser for sitt inkluderingsarbeid, imøtekommer disse prinsippene også i spesialundervisningen, altså **organisering av spesialundervisningen**.

I forbindelse med masterprosjektet mitt ønsker jeg å komme inn på noen trinn på xxx og observere spesialundervisningen og hvordan det jobbes. Deretter ønsker jeg å intervju avdelingsleder eller spesialpedagogisk rådgiver for å få litt utdypende informasjon om organiseringen og tankene bak. Tid og sted for observasjon avtales med avdelingsleder, men innen utgangen av november er et ønske fra min side. Under intervjuene vil det bli tatt lydopptak, disse slettes etter innlevering av masteroppgaven. Innlevering er stipulert til sommeren 2018.

Jeg har fått bekreftet at xxx skole har flere utviklingsplaner og dokumenter knyttet til inkluderingsarbeidet og jeg ber om tilgang på disse. Jeg ønsker å gjennomføre observasjon *før* intervju da det jeg observerer i klasserommene vil være utgangspunkt for samtalen.

Jeg har utarbeidet et informasjonsskriv til foresatte på de trinn jeg observerer. Men det er viktig og også her presisere at jeg på ingen måte vil notere meg navn, diagnoser eller andre ting som kan være gjenkjennelig. Jeg ønsker utelukkende å se på organiseringen og tilretteleggingen av spesialundervisning. Altså fokus på de voksne. Ved spørsmål om prosjektet vennligst kontakt meg på mail xx@.xxx.kommune.no, eller telefon xxxxxxxx, eller ta kontakt med min veileder, Anne Lise Sæteren ved IPL NTNU; anne.l.sateren@ntnu.no

Håper dere ser på dette som noe positivt og at vi får til et hyggelig samarbeid. Kanskje kan masteroppgaven inspirere flere skoler til å tenke annerledes rundt våre kanskje mest sårbare elever.

Mvh

xxxxxxx

Vedlegg 2

Til foresatte ved xxx skole

Mitt navn er xxx og jeg studerer ved NTNU der jeg tar studiet “Erfaringsbasert master i spesialpedagogikk”. Jeg er spesialpedagogisk rådgiver på en skole i xxx kommune.

I min masteroppgave ønsker jeg å se på hvordan xxx skole, som har fått priser for sitt inkluderingsarbeid, imøtekommer disse prinsippene også i spesialundervisningen, altså **organisering av spesialundervisningen**.

Som en del av denne masteroppgaven ønsker jeg å komme inn på noen trinn for å observere hvordan skolen organiserer dette arbeidet. Om du får denne infoen har du barn på et av de trinnene jeg er inne på. Trolig vil jeg være på ett trinn ca en skoledag. Enten fordelt på 2 halve eller en hel dag. Dette må vurderes i samråd med skolens ledelse.

Jeg vil ikke benytte lydopptak eller video. Jeg vil heller ikke fokusere på enkeltelever, notere navn eller annen informasjon. Det er derfor ikke nødvendig å reservere sitt barn. Men dette til orientering. Mitt fokus vil være de læreren/spesialpedagogene og den jobben de gjør.

Ved spørsmål om prosjektet vennligst kontakt meg på mail xxx@.xxx.kommune.no, eller telefon xxxxxxxx, eller ta kontakt med min veileder, Anne Lise Sæteren ved IPL NTNU; anne.l.sateren@ntnu.no

Mvh

xxx xxx

Vedlegg 3

Intervjuguide

1. Hva styrer først og fremst organiseringen av spesialundervisning på skolen?
 - a. Elevfokus: Diagnoser, sakkyndig vurdering og enkeltvedtak?
 - b. Inkludering: Tanken om likeverd og inkludering/læring i fellesskap
 - c. Rammefaktorer: Fysiske rammer og økonomi
2. Hvordan er den hovedsakelig organisert?
3. Hva er det viktigste målet med spesialundervisningen?
4. De 5 prinsippene for inkludering er: hvilke av disse har xxx skole mest fokus på?
Og hvorfor?
5. Hvem har ansvaret for å fordele ressursene på de ulike elevene, ledelse eller spesialpedagog/samarbeid?
6. Hvordan vil du si dere lykkes med å nå målet?
7. Er det ting du ville ha endret på? Hva og hvorfor?
8. Hvordan vil du si dere lykkes med å inkludere elever med spesielle behov i fellesskapet?
9. Har skolen en definisjon på fellesskap? Hva er det isåfall?
10. Hvordan gjennomføres det spesifikke arbeidet med å ivareta målene i IOP? Sett opp mot spørsmål 1
11. Hvilke yrkesgrupper brukes mest i spesialundervisningen? evt hvordan ser en fordeling ut?
12. Er det satt av tid til samarbeid og veiledning for spesialpedagoger og andre yrkesgrupper?
13. Opplever dere at inkludering i klassen har overføringsverdi til fritiden?
14. Evt spørsmål fra informant

OBSERVASJONSPLAN, XXX SKOLE, UKE 46 2017

Hvordan lykkes XXX skole med organisering og tilrettelegger for spesialundervisning sett i lys av Moens 5 prinsipper for inkludering; Tilhørighet, mestring, samhörighet, involvering og læring.

- Hvordan tolkes begrepet fellesskapet? Er det klassen eller trinnet? Små grupper?

Åpen observasjonsmetode, der så mye ikke er fastlagt på forhånd. - hva det er de gjør ved xxx skole som gjør at de lykkes så godt med inkluderingen. Observerer og ser etter spor spor av dette i spesialundervisningen ved xxx;

1. Tilhörighet:

- Fysisk tilhörighet. Medlem av klassen? Hvor sitter eleven?
- Naturlig del av klasse miljøet?
- Inne i undervisningen eller tatt ut. Moen peker på at tilhörighet er å være inne, ikke tas ut
- Samme rutiner som rundt de andre? Eks når de leverer bøker.

2. Mestring:

- Fleksibel nok undervisning så alle har mulighet til å mestre?
- Egne bøker/oppgaver? Egne læringsmål?
- Støtte av voksen utviklingszone?
- Hvordan sikrer skolen mestring?

3. Samhörighet:

- Felles og gode opplevelser- viktig for læring på kort sikt og gode minner (lang sikt)
- Med på felles aktiviteter?
- Oppfatter eleven seg som en del av klassen i felles aktiviteter? Ser han ut til å føle seg som en av gruppa?
- **Trygghet**, initiativ.

4. Deltakelse:

- Elever med spesielle behov får delta i klassen/gruppen, hvordan legges det til rette for «deltakelse» for disse elevene.
- Egne oppgaver? deltagelse gir samhörighet

- Aktivt med? Ikke bare passive lyttere?

Hvordan oppmuntret læreren til dette?

5. **Læring:**

- Både sosial og faglig læring
- Hvor mye og hvordan fokuseres det på sosial læring- oppførsel
- faglig læring, nivå og mengde- *Mestring gir læring.*
- Samarbeid og kommunikasjon
- Strategier som sikrer læring? Oppsummeres økta?