

# FORORD

Min opplevelse av skolen ble en annen enn den foreldrene mine håpet på da jeg med spente skritt gikk til skolen august 1992 med ny skolesekk og masse sommerfugler i magen. For mens de andre i klassen lærte seg bokstavene, lese og skrive fikk ikke lille Silje til dette. Det viste seg at jeg hadde dysleksi og lærte først å lese og skrive da jeg var ti år. Jeg har møtt mye motgang på skolen, det tar meg lenger tid å lese og skrive, og lærere forstå ikke alltid hva det innebærer å ha dysleksi og har derfor problemer med å undervise meg. Jeg fikk anbefaling av en rådgiver om å ta yrkesspesialisering på videregående for noe høyere utdanning kunne jeg ikke forvente å klare. Men min sterkeste medspiller, staheten min, utfordret meg til allmennfag og videre en masterutdanning. For det er staheten min som har gjort at jeg har bestemt meg for at jeg skal være like god som alle de andre og jeg skal kunne gjøre det samme som de andre. Jeg må bare lære på en annerledes måte og masteroppgaven er en kampsak for meg selv, for jeg må å innse at jeg kan mer enn jeg tror.

Og siden jeg nå har gjort noe jeg egentlig ikke er så god til, å skrive, så måtte jeg spille på mine sterkeste sider der jeg kunne. Med min funksjonsnedsettelse lærer jeg mye mer når jeg får inn nye inntrykk gjennom synet og hørselen i stedet for å lese. Jeg er flink til å få med meg hva som skjer i en kaotisk situasjon og har veldig god hukommelse på alt jeg får inn ved å observere. Derfor valgte jeg å spille på mine styrker når jeg skulle forske og valgte den tidkrevende forskningsmetoden observasjon. Skrivningen tok lenger tid enn den "vanlige" student, men jeg har nå en oppgave jeg kan være stolt av.

Undersøkelsen ble gjennomført våren 2012. Takk til foreldrene som lot meg få lov til å undersøke skoletilbudet til deres barn. Takk til personalet på skolene som var imøtekommende og positive i møte med en student med mange spørsmål.

Jeg vil takke min veileder Jan Tøssebro for gode tilbakemeldinger og oppmuntrende ord. Takk til verdens beste storesøster Ingrid for støtte og veiledning når alt ser så mørkt ut. Og ikke minst en stor takk til mamma og pappa for å ha kjempet med meg gjennom 18 års skolegang, tørke tårene mine når alt bare ble feil og holde meg på fast grunn til en hver tid.

Tromsø, mai 2013

Silje Heimland Kjeldsberg



**Målet med skolen er ikke å gjøre det bra faglig,  
men å gjøre det bra i livet**

**(Einsner, 2004).**



## SUMMARY

The intention behind this study is to find out if learning disabled children who are physically included in a normal school are being included socially and academically. I wanted to investigate to what degree the students were included, and what happens to students who get a lot of education outside of the classroom. The political ideal in Norway is one where schools are a learning arena for all students, regardless of dysfunctions, and every student is to be included. Both the Law of Education and White Papers stress the importance of including every student in the lectures and the social aspects of school, but the closer one gets to the classroom, the less is said about what measures to take to include all the students.

I could only find one scientific article where the researcher had been in the classroom to observe what was being done. I also found national and international studies, where questionnaires were the most common method. I wanted to go more in dept on what happens in the classroom which includes or segregates students from the teaching. In order to do that, I chose to observe seven students, each for one week. For additional information, I interviewed the teacher closest to the students.

The paper is built up by one theoretical part and one empirical part. The theory consists of the sections of the Law of Education that concern students with general learning difficulties, previous research, the method I have chosen, and relevant theory on including. The empirical part consists of my findings from previous research on including students academically and socially, my observations and my interviews.

My most important finding was that for the student to be academically included, the entire team around the student has to work together. Good planning and cooperation ensures that the student is prepared for the lecture, and thereby able to understand the theme when the class discusses it. Good planning also gives the teachers a better understanding of how to assist the student. A student who is academically included also has a better chance of becoming socially included. One reason for this is that they learn social codes by participating in the normal lectures, which gives them the opportunity to become a natural part of the class.

To be socially included does not get the same priority as being academically included. Generally, it seems that academically and social including becomes more difficult the older the students get. Despite the political goals, it is not to be taken for given that students who are physically included in a school are included academically and socially.



## SAMMENDRAG

Hensikten med denne studien er å finne ut om elever med generelle lærevansker som er fysisk inkludert på en nærscole blir faglig og sosialt inkludert. Jeg ønsket å se i hvilken grad elevene var inkluderte og hva som skjer med elevene som har mye undervisning utenfor klasserommet. Det politiske idealet i Norge er at skolen er en opplæringsarena for alle elever uansett funksjonsnedsettelse og der alle elever skal inkluderes i skolen. Både Opplæringsloven og stortingsmeldinger poengterer hvor viktig det er å inkludere alle elever inn i undervisningen og det sosiale aspektet med skolen, men jo nærmere en kommer klasserommet jo mindre sies det om hva som skal skje for å inkludere elevene.

Jeg fant bare en tidligere forskningsartikkel der forskeren hadde vært i klasserommet for å se hva som ble gjort der. Ellers fant jeg internasjonal og nasjonal forskning der spørreskjema som oftest ble brukt. Jeg ønsket å gå mer i dybden på hva som skjer i klasserommet som får elevene til å bli inkluderte eller hva som segregerer dem fra undervisningen. For å finne ut dette valgte jeg å observere sju elever i en uke per elev. For å få svar på flere spørsmål intervjuet jeg i tillegg den læreren som hadde mest tilknytting til eleven.

Oppgaven består av en teoridel og en empiridel. Teorien består av Opplæringslovens punkter som omhandler elever med generelle lærevansker, tidligere forskning, metoden jeg har valgt, samt aktuell teori om inkludering. Empirien tar for seg mine funn innen faglig og sosial inkludering ut i fra tidligere forskning, min observasjon og intervjuene.

Mitt viktigste funn er at for å faglig inkludere elevene må hele teamet rundt eleven samarbeide. Ved god planlegging og samarbeid kan elevene komme forberedt til undervisningen slik at de kan forstå hva temaet omhandler når klassen tar det opp i plenum og alle lærerne kan forstå hvordan de kan hjelpe til med å inkludere eleven. De elevene som er faglig inkludert har også en større mulighet til å være sosialt inkludert. En av grunnene til dette er at de lærer sosiale koder ved å være med i den ordinære undervisningen til klassen og får en mulighet til å være en naturlig del av klassen.

Sosial inkludering får ikke på langt nær samme prioritering som den faglige inkluderingen av elevene. Og generelt ser det ut til at faglig og sosial inkludering blir vanskeligere jo høyere man kommer opp i klassene i grunnskolen. Til tross for de politiske målene er det ikke en selvfølge at elever som er fysisk inkluderte i skole også er faglig og sosialt inkluderte.



# INNHOLD

FORORD.....	1
SUMMARY .....	5
SAMMENDRAG .....	7
INNHOLD.....	9
<b>1. INNLEDNING.....</b>	<b>11</b>
1.1 PROBLEMSTILLING .....	16
1.2 OPPGAVENS OPPBYGGING.....	17
<b>2. LOVER OG POLITISKE IDEALER .....</b>	<b>19</b>
2.1 OPPLÆRINGSLOVEN.....	19
2.1.1 TILPASSET OPPLÆRING- FAGLIG INKLUDERING.....	20
2.1.2 SPESIALUNDERVISNING OG INDIVIDUELL OPPLÆRINGSPLAN.....	21
<b>3. TEORI OG BEGREPSAVKLARINGER.....</b>	<b>27</b>
3.1 INKLUDERING .....	27
3.2 FYSISK INKLUDERING .....	29
3.3 SOSIAL INKLUDERING .....	30
3.4 FAGLIG INKLUDERING .....	33
<b>4. TIDLIGERE FORSKNING .....</b>	<b>37</b>
4.1 EN SKOLE FOR ALLE.....	37
4.2 FAGLIG INKLUDERING I KLASSEROMMET - TILPASSET OPPLÆRING .....	39
4.3 HVA ER BEST FOR ELEVEN, SPESIALSKOLEN ELLER NORMALSKOLEN? .....	41
4.4 FORSKNING I KLASSEROMMET .....	42
4.5 UTVIKLING AV SOSIALE FERDIGHETER .....	44
4.6 HOLDNINGER TIL MEDELEVER MED PSYKISK UTVIKLINGSHEMMING.....	46
4.7 HVERDAGSLIVETS NATURLIGE SEGREGERING.....	48
4.8 OPPSUMMERING TIDLIGERE FORSKNING .....	49
<b>5. METODE .....</b>	<b>51</b>
5.1 NØDVENDIGE FORBEREDELSE.....	51
5.1.1 Utvalget .....	52
5.2 FORSKNINGSETIKK .....	53
5.2.1 Informert samtykke.....	53
5.2.2 Personvern: Anonymisering og taushetsplikt.....	54
5.3 DATAINNSAMLING.....	55
5.3.1 Elevgruppa .....	55
5.3.2 Observasjon.....	56
5.3.3 Intervju .....	58
5.4 ANALYSEFASEN.....	59
5.5 RELIABILITET OG VALIDITET .....	59
5.6 BEGRENSNINGER .....	60

<b>6. PRESENTASJON AV ELEVENE OG SKOLENE.....</b>	<b>63</b>
6.1. SKOLENE OG DE FORSKJELLIGE SKOLELØSNINGENE .....	63
6.2 ELEVENE .....	64
6.2.1 Tom.....	64
6.2.2 Jon.....	64
6.2.3 Alf.....	65
6.2.4 Ola.....	65
6.2.5 Tim.....	66
6.2.6 Mia .....	66
6.2.7 Ask.....	67
<b>7. FAGLIG INKLUDERING- ANALYSE OG DRØFTING.....</b>	<b>69</b>
7.1 TILPASSET OPPLÆRING OG SPESIALUNDERVISNING.....	69
7.2 UNDERVISNINGSMETODER .....	73
7.3 EKSTRA FAGLIG STØTTE TIL ELEVEN I TIMENE .....	77
7.4 DE RETTE PERSONENE I DE RETTE STILLINGENE.....	78
7.5 TEAMARBEID.....	83
7.6 GRAD AV GENERELLE LÆREVANSKER.....	84
7.7 DRØFTING .....	87
<b>8. SOSIAL INKLUDERING- ANALYSE OG DRØFTING.....</b>	<b>95</b>
8.1 SAMSPILLSSITUASJONER.....	95
8.2 UNDERVISNINGSMETODER .....	97
8.3 MEDELEVENE .....	99
8.4 SOSIAL EKSKLUSJON, MOBBING OG UTESTENGING.....	104
8.5 SOSIALT INKLUDERENDE TILTAK .....	106
8.6 DRØFTING.....	108
<b>9. AVSLUTTNING.....</b>	<b>117</b>
 <b>LITTERATURLISTE.....</b>	 <b>121</b>

**Tabeller:**

*Tabell 1: Spesialundervisning utenfor ordinær undervisning i Norge*

*Tabell 2: Grad av faglig inkludering i klasserommet*

**Vedlegg:**

*Vedlegg 1: Informasjonsbrev og samtykkeerklæring fra foresatte*

*Vedlegg 2: Intervjuguide*

# 1. INNLEDNING

Opp gjennom historien er det gjort lite forskning inne i klasserommet til elevene. Mye av forskningen på elever med funksjonshemming er gjort på skolen, men jo nærmere vi beveger oss klasserommet jo mindre forskning er det gjort. Om vi ser på stortingsmeldinger og lover er lekse den samme. Jo nærmere klasserommet vi kommer jo mindre lover er det som gjelder og jo mindre spesifikt er det forklart i stortingsmeldinger om hva som skal gjøres. Her er det ett hull i forskningen som ikke forklarer hvorfor elever med blant annet generelle lærevansker ikke er faglig og sosialt inkluderte i skolen. Dette hullet skal jeg gjøre ett forsøk på å tette litt ved å observere sju barn med generelle lærevansker fra fjerde til sjuende klasse i deres klasserom og se hvordan de blir ekskludert eller inkludert faglig og sosialt.

I stortingsmeldinger, lover og læreplaner har det vært fokus på likeverd for alle elever i den norske skolen. Fellesnevneren innen likeverd i dag er at alle skolene skal ha vekt på fysisk-, faglig- og sosial inkludering. Grunnen til dette er at alle elever, uansett forutsetninger, skal få tilgang til alle samfunns-goder i velferdsstaten Norge. Skolene må derfor legge til rette for at elevene får stimulert sine personlige forutsetninger i et miljø der de føler seg verdsatt og kan vokse av det de lærer. Gapet mellom individuelle forutsetninger og kravene som stilles faglig og sosialt må derfor reduseres for noen elever for at de skal kunne få en reell mulighet til full deltakelse og likestilling i skolen og samfunnet, slik lover og læreplaner fokuserer på.

Fra 1955 kom det ett tillegg i folkeskoleloven der det ble fastslått at så langt det var mulig burde alle barn få opplæring i sitt hjemmemiljø (Askildt og Johnsen, 2005:80). Før dette var det bare statlige spesialskoler som var utdanningsmuligheten for de elevene som ikke klarte å følge den normale undervisningen. Det kunne bety at elevene måtte bo i en annen kommune, flere mil fra familien, for å få et opplæringstilbud. I begynnelsen var skoletilbudet i skolene i hjemmemiljøet spesialavdelinger eller hjelpeklasser på gitte skoler i noen kommuner. Min mor hadde blant annet valgfag på ungdomsskolen der de gjorde aktiviteter med elevene i spesialgruppen på skolen, noe som kunne være en måte å sosialisere dem med andre ungdommer. Noen elever datt utenfor denne nye ordningen om skolegang i hjemmemiljøet fordi de ble sett på som at om de ikke var opplæringsdyktige.

I 1962 åpnet Trastad gård, sør i Troms, den første grunnskolen for mennesker med psykisk utviklingshemming. De politiske idealene har forandret seg drastisk fra 1975 da skoletilbudet

til spesialskoleelever endret seg til å bli kommunalt ansvar. Elevene som gikk på spesialskoler kunne fortsette å gå her, om kommunene betalte for plassen deres, resten ble gjerne plassert i spesialgrupper slik nevnt over. De siste statlige spesialskolene, utenom døveskolene, ble lagt ned i 1992 og elevene som gikk der ble integrert i nærskolen. De andre spesialskolene ble avviklet og omdannet til kompetansesenter (Statped, 2008). I begynnelsen sa en at elevene skulle bli integrert i skolene, men på 90-tallet ble det sagt at integreringsbegrepet burde bli byttet ut med inkluderingsbegrepet for å signalisere endringen i ambisjoner i norsk politikk. Med dette begrepsbyttet skulle det signaliseres at elevene var en del av skolen og ikke noe fremmed som ikke passet inn.

Til tross for at det nå er 20 år siden de fleste spesialskolene ble lagt ned, er det sjeldent media viser til solskinnshistorier der alle elevene er inkludert i skolene og har mange venner. De viser ofte at elever som en gang ville gått i spesialskoler er isolert, har få eller ingen venner og trives ikke på den inkluderende skolen som så mange politikere og forbund kjemper for. ”Jenta fra Oz” er en dokumentar fra 2005 som følger Christina som er sterkt psykisk utviklingshemmet fram til hun er 10 år. Familien mener hun er et eksempel på hvordan skolehverdagen er for en elev som ikke kan inkluderes faglig eller sosialt i nærskolen uten ”likesinnede” rundt seg. Dokumentaren viser at flere foreldre i Os kommune som har barn med psykisk utviklingshemming prøver å få disse barna samlet på samme skole, men kommunen mener barna har det best på sin nærskole. Foreldrene ser at når deres barn med utviklingshemming er i lag så blomstrer de, er mer smilende og trives mye mer enn når de er på skolen der de ikke har noen venner. Diskusjonene som har vært i media er om hvem som vet best hva som er det beste for elevene og om skolene kan gi et tilfredsstillende tilbud til alle elever. Det er foreslått at barna bør få tilbud om å gå tilbake til spesialskolene for å få et undervisningstilbud som er tilpasset deres nivå, og dermed få være del av det sosiale miljøet på skolen.

De siste årene er det også laget flere tv-program med fokus på hva mennesker med funksjonshemninger klarer å gjøre. ”Tangerudbakken” er et realityprogram i regi av TV Norge der en får et innblikk i hvordan noen mennesker med psykisk utviklingshemming har det i hverdagen og hvordan det er å bo i et bofellesskap med andre som har utviklingshemming. På NRK har to sesonger av ”Ingen grenser” gått. Der er det en håndfull mennesker med forskjellige funksjonshemninger som må samarbeide for å komme seg fram i naturen for å nå et mål. Med seg på turen har de friluftsentusiast Lars Monsen som guider og

motiverer dem til å nå målet sitt. ”Ingen grenser” har fått prisen for beste reality som er laget for begge sesongene.

På barne-tv har ”sånn er jeg og sånn er det” hatt en pedagogisk vinkling som ufarliggjør forskjellige funksjonsnedsettelse som barn kan ha, deriblant Downs syndrom, AD/HD og dysmeli. Her viser de hva disse barna møter av motstand og utfordringer på skolen og i hverdagen og hvordan de håndterer dette. Programmet er laget slik at seerne skal forstå at selv om noen mennesker har en funksjonsnedsettelse så er vi alle ulike og sliter med forskjellige ting.

Arbeid for likeverd for alle mennesker ser en tydelige spor av i FN-konvensjoner.

Barnekonvensjonen (FN, 1989) heter det at alle barn har rett til å vokse opp i et familiemiljø, ikke bli diskriminert og få en utdanning. Under artikkel 23 er det også stadfestet at: *Partene anerkjenner at et barn som er psykisk eller fysisk utviklingshemmet, bør ha et fullverdig og anstendig liv under forhold som sikrer verdighet, fremmer selvstendighet og bidrar til barnets aktive deltakelse i samfunnet* (FN, 1989:18). I tillegg er disse barna beskyttet av ”FN- konvensjonen om rettigheter til mennesker med nedsatt funksjonsevne” (FN, 2006) som stadfester at de rettighetene alminnelige mennesker har også gjelder for personer med funksjonsnedsettelse. Salamanca erklæringen (FN, 1994) er en internasjonal erklæring i regi av FN (UNESCO) som omhandler prinsipper for opplæring av personer med særskilte behov. I Salamanca erklæringens artikler om skolen står det at skolene må ta forbehold om at elever er forskjellige og dette krever at skolene er fleksible når det gjelder undervisningsmetode, pensummengde osv. ”Salamanca erklæringen om den inkluderende skolen,” som den er bedre kjent som, bygger på tidligere FN dokumenter, bl.a. Menneskerettighetserklæringen fra 1948, og ble undertegnet av 25 internasjonale organisasjoner og 92 nasjoner, deriblant Norge.

I Soria Moria- erklæringen fra 2005 poengteres det at ”*alle mennesker er unike og skal møtes av en skole som forstår og tar vare på deres individuelle forutsetninger*” (Stoltenberg Regjeringen I, 2005:3). Opplæringsloven skal sikre dette ved at alle elever har rett på opplæring i et inkluderende skolemiljø. Elever med utviklingshemming som deltar i nærskolen får mulighet til å utvikle egne ferdigheter. I tillegg til at de kan berike medelevene med å lære de forståelse og toleranse for at mennesker er annerledes. Denne berikelsen kan komme i form av sosial kompetanse og bekjempe myter og misforståelser om utviklingshemmede mennesker. Om skolene setter fokus på det positive, gir vi elevene med

generelle lærevansker en større sjanse for å lykkes i skolehverdagen. Befring og Tangen (2002: 10) sier at *"mestring og motivasjon går hånd i hånd for å utvikle en personlig kompetanse."*

Norsk Forbund for Utviklingshemmede, NFU, kjemper en kamp for at elever skal bli inkludert i nærskolen og ikke segregert i andre utdanningstilbud på spesialskoler eller i spesialgrupper på nærskolen. De mener at det skaper mer forståelse og at det er en berikelse å ha forskjellige elever i klasserommet. NFU mener at med forståelse skaper vi et samfunn der morgendagens ledere har mer kunnskap om hvordan mennesker med utviklingshemming kan berike samfunnet. (<http://www.nfunorge.org/>)

Uansett hvor mye politiske ambisjoner og forbund ønsker at alle elever skal bli inkludert i skolen, kan det ikke stikkes under en stol at det er forskjeller i forutsetningene elevene har. Ytterhus og Tøssebro har skrevet en rapport i 2005, "En skole for alle?", om organisering av opplæringen til elever med generelle lærevansker og utviklingshemming i grunnskolen. Forskningsrapporten viser at det er enklere for elever med generelle lærevansker å være integrert i det sosiale fellesskapet fra første til og med tredje klasse. Når elevene blir eldre, kan gapet bli for stort mellom dem og klassekameratene. Elevenes største frykt er å bli sosialt isolert, noe som kan være et problem når de kommer oppover i klassetrinnene. Gapet blir større når det kommer til det faglige og sosiale aspektet jo lenger opp i klassene elevene kommer. Elevene henger lenger etter faglig og blir oftere tatt ut av klasserommet for å ha undervisningen en annen plass, noe som hemmer dem sosialt, men kan være en styrke faglig (Ytterhus og Tøssebro, 2005).

En av grunnene til at flere har kjempet for at alle elever skulle ha rett til å gå på sin nærskole er at elever lærer ikke bare gjennom undervisning på skolen, men også gjennom å samhandle med andre elever. Sosiale koder kan læres gjennom å ape etter andre barn og dermed lære noe uten å bli fortalt det, men oppleve normer i skolegården og klasserommet (Ytterhus og Tøssebro, 2006). Om elever med generelle lærevansker går på en spesialskole plukker de opp sosiale koder som er godkjent der, men ikke nødvendigvis er godkjente i samfunnet. De kan se på hva lærerne gjør, men voksne kan aldri overta rollen som jevnaldrede venner får (Kvelling, 2012, Frønes, 2006). Derfor er det viktig at alle barn sosialiseres med jevnaldrede slik at de sosiale kodene læres på en naturlig måte. Går eleven med generelle lærevansker på en nærskole så plukker de opp hva andre barn gjør, sier og oppfører seg, noe som kan være et

bedre utgangspunkt for fremtiden med tanke på at de skal leve i samfunnet med ”normalt fungerende” og ikke bare være i en segregerte ordning (Ytterhus og Tøssebro 2005 & 2006).

Når barn kommer i tiårsalderen har barn med generelle lærevansker problemer med å forstå de mer avanserte sosiale kodene som kreves for denne aldersgruppen (Ytterhus og Tøssebro, 2006). Derfor blir sosialisering med jevnaldrede enda mer viktig slik at de kan lære de avanserte kodene. Kvello (2012) og Frønes (2006) skriver om viktigheten av å ha jevnaldrede som kan hjelpe elevene i sosialiseringprosessen. De mener at det er gjennom jevnaldersosialiseringen at elevene lærer sosiale koder som er tilpasset deres aldersnivå slik at de kan bli akseptert av andre på deres egen alder (Kvello, 2012, Frønes, 2006).

Velferdsstaten Norge har forandret seg i takt med økonomiske, sosiale, politiske og kulturelle endringer i inn- og utland. Med denne endringen har også terminologien forandret seg og man kan si at terminologien gjenspeiler samfunnets holdning til personer med utviklingshemming. Og etter som hvordan samfunnet forandrer seg i takt med terminologien påvirkes holdningene til personer med utviklingshemming. Terminologien har gått fra åndssvake, evneveike og abnormale barn til barn med generelle lærevansker eller utviklingshemming. Skolens utvikling speiles også av samfunnets utvikling når det kommer til det som en gang ble kalt ”normale barn”. Elever med generelle lærevansker sine rettigheter i skolen og lovverket har ikke forandret seg samtidig som normale barn. Skillet gikk på at de barna som var sett på som opplæringsdyktige og dermed fikk gå på spesialskole eller om de ikke var opplæringsdyktige og ikke fikk opplæring på skole i det hele tatt. Elever med generelle lærevansker ble ikke sett på som om de var opplæringsdyktige før lenge etter at ”normale barn” fikk krav om opplæring. Alle FN konvensjonene som omhandler dem er av nyere dato i forhold til menneskerettighetene som ble skrevet i 1948 (FN, 1994 & 2006).

Fokuset i denne oppgaven er på sosial og faglig inkludering i skolen av elever med generelle lærevansker. Jeg har tilegnet meg kunnskap gjennom observasjon av sju elever fra 4.-7. klasse hvor to av elevene har autisme og generelle lærevansker, tre har Downs syndrom og de to siste elevene har lettere psykisk utviklingshemming. Alle elevene har til felles at de har generelle lærevansker; dette indikerer at elevene har en forsinket utvikling og lavere fungering enn det som er aldersforventet på mange områder (Kunnskapsdepartementet,

2011:3.2.4). Jeg har også intervjuet lærere om elevene og arbeidet som gjøres rundt elevene for å skaffe meg mer informasjon enn det jeg klarte å innhente på ei ukes observasjon.

## **1.1 Problemstilling**

Med dette sterke politiske fokuset på inkludering i skolen og forsknings resultater som viser at dette ikke nødvendigvis blir gjennomført i skolene ønsket jeg å finne ut om hvordan inkludering blir gjennomført i praksis.

Observasjonen jeg gjennomførte på skolene skulle hjelpe meg å få svar på problemstillingen:

***”Tilsier det å være fysisk inkludert i nærskolen at elever med generelle lærevansker også er sosialt- og faglig inkludert?”***

I utgangspunktet tilsier den politiske ideologien at elevene skal være faglig og sosialt inkluderte, men forskning viser til at dette ikke er realiteten (Flem og Keller, 2010, Wendelborg og Tøssebro, 2008, 2010, Ytterhus og Tøssebro, 2005). Derfor blir et annet viktig spørsmål: ***I hvor stor grad er elevene inkluderte i fag og sosiale sammenhenger i løpet av en uke?***

I praksis skal elevene være fysisk inkludert, men som jeg så under observasjonen er noen av elevene segregerte i store eller små perioder i løpet av skoledagen. Så selv om elevene er i en vanlig klasse trenger ikke dette å bety at de er mye med klassen, verken faglig eller sosialt. Her ble mitt spørsmål: ***Hva skjer faglig og sosialt med elevene som har mye undervisning utenfor klasserommet?***

Da jeg gikk på grunnskolen var elever med generelle lærevansker lite inne i klasserommet, men hadde nesten all undervisning på grupperom. Nyere forskning viser at elever med generelle lærevansker er mindre i klasserommet jo lenger opp i grunnskolen de kommer (Ytterhus og Tøssebro, 2005). På småskoletrinnene 1.-3. klasse er de mer inne i klasserommet

enn når de kommer opp på høyere og mer avansert skolenivå. Jeg har derfor valgt å sette fokus på hvilke tiltak skolen gjør for å få en positiv inkludering av elever med generelle lærevansker i 4.-7. klasse når det gjelder faglige, sosiale og fysiske aspektet av skolehverdagen. Her kommer jeg spesielt til å se på organiseringen og tilretteleggingen av skolehverdagen for elevene når de er inne i felles klasserom med elevgruppen.

## **1.2 OPPGAVENS OPPBYGGING**

Videre i kapittel 2 vil jeg presentere gjeldende lover og forskrifter som gir elevene i skolen rett til tilpasset opplæring og hva som må til for at elevene skal få en individuell opplæringsplan og spesialundervisning. I tillegg kommer jeg til å fortelle om hvordan de politiske idealene innen inkludering har forandret seg opp gjennom årene og fram til dagens idealer.

Kapittel 3 er et rent teori og begrepsforklarings kapittel. Her er begreper som inkludering forklart, herunder fysisk-, sosial- og faglig inkludering. Dette er begreper og teorier som er viktige for å forstå hvordan en inkluderer elever med generelle lærevansker i undervisningen.

Kapittel 4 tar for seg forskningen på feltet. Her prøver jeg å finne ut hva fokuset i forskningen har vært på, om funnene har vært entydige eller motstridene og hvilken type forskning som har vært brukt. Jeg kommer til å bruke det begrepet som forskerne selv bruker i sine dokumenter om elevene, enten det er psykisk utviklingshemming, lærehemming eller generelle lærevansker når jeg skriver om deres forskning.

Kapittel 5 er et metodekapittel hvor jeg tar for meg observasjon og intervju som metode i forskningen. Her forklarer jeg hva jeg har gjort, drøfter metodens begrensninger og ser på etiske problemstillinger ved min forskning.

Kapittel 6 er analyse av det empiriske materialet. I begynnelsen av kapittelet beskriver jeg forskningsfeltet og elevene. Resten av kapittelet er delt i to der ene delen omhandler faglig inkludering og den andre sosial inkludering.

I avslutningen, kapittel 7, framhever jeg mine funn som jeg har funnet gjennom observasjon, sammenligninger det med tidligere forskning og foreslår hva det bør forskes videre på.



## 2. LOVER OG POLITISKE IDEALER

Det gjennomgående temaet i denne oppgaven er fysisk, sosial og faglig inkludering i skolen for elever med generelle lærevansker. Dette kapitlet er ikke et utfyllende kapittel der en får med seg alle faktorene i politikken innen inkludering og grunnen til alle beslutningene som er tatt. Meningen er at en skal kunne danne seg et bilde av utdanningstilbudet for elever med generelle lærevansker, se hvordan rettighetene er forandret og få ett innblikk i de politiske idealene Norge har i dag innen dette temaet.

### 2.1 Opplæringsloven

Opplæringsloven er bygget opp slik at den sikrer elever og førskolebarn med funksjonsnedsettelse tilrettelagt opplæring og spesialpedagogiske ressurser gjennom tre paragrafer. § 1 omhandler tilpasset opplæring, § 5 spesialundervisning og § 8 undervisningsorganisering. Under forklarer jeg kort hvordan organiseringen av undervisningen er lagt opp, mens jeg forklarer tilpasset opplæring, individuell opplæringsplan og spesialundervisning litt grundigere i egne underkapitler.

Om skolevalg står det i § 8-1: «*Grunnskoleelevane har rett til å gå på den skolen som ligg nærast eller ved den skolen i nærmiljøet som dei soknar til.*» Men loven åpner for at eleven etter søknad kan få gå på en annen skole enn den eleven sokner til.

Videre står det i § 8-2 om organiseringa av elevene i grupper: «*I opplæringa skal elevane delast i klassar eller basisgrupper som skal ivareta deira behov for sosialt tilhør. For delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper etter behov. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør.*» Dette er et punkt i loven som er mye kritisert da den gamle loven slo fast at alle hadde rett til å tilhøre en gruppe eller en klasse. Etter min tolkning av paragrafen sier ikke den nye formuleringen at dette er en rett, men at intensjonen med loven er at elever til vanlig ikke skal deles inn i segregerende grupper eller klasser.

### **2.1.1 Tilpasset opplæring- faglig inkludering**

Tilpasset opplæring, heretter TPO, er et gode alle elever har fått gjennom opplæringsloven § 1-3: «*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven..*». Selv om tilpasset opplæring er et relativt nytt begrep i norske stortingsmeldinger, siden 1975, da kalt elevtilpasset opplæring, har det eksistert i lengre tid i praksis. Askildt og Johnsen (2005: 70) skriver om pioneren i den norske allmueskolen, Pontoppidan (1698- 1764). Han skrev en bok, *Pontoppidans forklaring* i 1737 (dansk tittel: Sandhed Til Gudfrygtighed), som er ansett til å være den boken som er mest og lengst brukt innen skoleverket i Norges skolehistorie, sist utgitt i 1996 (Johnsen, 2007, Tønnessen, 2007). I denne boken er det tydelige tegn på at han tilpasset opplæringsmetoden og pensummengden til sine elever. Biskop Faber (1789- 1848) kartla årsaken til lærevansker og tilpasset opplæringen til barnas læreevne. Han tok også i bruk kulerammer og bilder som støtte i undervisningen (Tønnessen, 2007).

*"Tilpasset opplæring er et virkemiddel der hensikten er å legge til rette for at alle elever uansett evner og forutsetninger får utnyttet sitt potensial for læring"* (St.meld. 31, 2008:75). TPO handler altså om å tilpasse opplæringen i undervisningen slik at alle elever skal kunne lære seg pensum i ulike variasjoner i og vanskegrad, mengde, tempo og progresjonsnivå tilpasset den enkelte elev. Om eleven er raskere gjennom pensum skal eleven få mer undervisning og pensum som er vanskeligere i de fagene som eleven er sterk i. Klarer ikke eleven å følge med i undervisningen og er svakere i fag enn hva studieplanen tilsier at eleven skal være, skal eleven få lettere oppgaver som er tilpasset dens evner og forutsetninger (Erdis og Bjerke, 2009). Håstein og Werner (2003) skriver at om opplæringen er tilpasset eleven riktig vil alle elever være motiverte for å lære mer.

Det er ikke bare pensum som skal endres for å tilpasse opplæringen for elevene.

Undervisningsmetode, gruppearbeid og organisering av skolen skal tilpasses den enkelte elev så godt det lar seg gjøre. Det er selvsagt ikke mulig at all undervisning blir individualisert i en klasse pga alle individene som trenger forskjellig TPO for å lære best mulig. Det er derimot et krav om at skolen varierer undervisningen og tar hensyn til alle elevene i undervisningen.

TPO er nødvendig for at alle elever skal få et likeverdig tilbud i skolen. Det krever at alle sidene ved opplæringa - lærestoff, arbeidsmetoder, organisering og læremiddel - blir lagte til rette for den enkelte elev og den elevens forutsetninger. Opplegget for undervisningen må speile det enkelte individ i klassen for at flest mulig skal ha nytte av opplæringen de får (Håstein &

Werner, 2003). Ved å gi tilpasset opplæring sørger lærerne for at elevene er faglig inkludert i undervisningen.

### **2.1.2 Spesialundervisning og individuell opplæringsplan**

Får ikke eleven tilfredsstillende opplæring gjennom vanlig TPO sikres spesialundervisning gjennom § 5-1 «*Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning.*» Dette betyr at om den undervisningen som gis i klasserommet ikke er nok til at eleven klarer å tilegne seg den kunnskapen den har krav på, har eleven rett til å få spesialundervisning. For at eleven skal kunne få spesialundervisning må den gjennom en utredning hos PPT, pedagogisk psykologisk tjeneste. I §5-3 står det: «*Før kommunen eller fylkeskommunen gjer vedtak om spesialundervisning etter § 5-1.... skal det liggje føre ei sakkunnig vurdering av dei særlege behova til eleven.*» I rapporten fra PPT skal det legges vekt på elevens utviklingsmuligheter, utbytte av ordinær undervisning, lærevanskene til eleven og andre forhold som er av betydning for opplæringa, realistiske læringsmål osv. , jfr. Opplæringsloven § 5-3.

Spesialundervisningen som gis til elevene er et opplegg som følger en individuell opplæringsplan, heretter IOP. § 5-5 «*For elev som får spesialundervisning, skal det utarbeidast individuell opplæringsplan.*» Med IOP skal den enkelte elev få tilpasset opplæring for hvert enkelt fag. Det skal skrives ned mål for undervisninga, hvilket innhold undervisninga skal ha og hvordan undervisninga skal drives. Hvert halvår skal det lages en rapport som viser hvor langt en er kommet i målene som ble skrevet ned i IOP'en. Dette er en rapport som er ment som et hjelpemiddel for faglærere til å se hvor eleven trenger mer støtte, hvor eleven har hatt nytte av tilretteleggingen og hvilke nye mål som bør settes.

I § 5-5 står det også: «*Planen skal vise mål for og innhaldet i opplæringa og korleis ho skal drivast.*» For målet og innholdet i opplæringa sin del betyr dette, som skrevet over, at elevene får pensum som er tilpasset det nivået de er på i hvert enkelt fag. Det kan i teorien bety for eksempel et opplegg med matte på andreklassenivå, norsk på tredje og engelsk- på førsteklassenivå. Klarer ikke eleven å lese så mye kan leksen halveres og den biten som skal læres må leses flere ganger. Skriftlige oppgaver kan bli begrenset til å øve på å skrive bokstavene så korrekt og pent som mulig.

For å styrke eleven kommer spesialundervisningen inn i bildet der enten en assistent eller en spesialpedagog er med for å hjelpe eleven litt ekstra i undervisningen. Spesialundervisning innebærer en ressurstilførsel i form av spesialpedagog eller assistent for å hjelpe til med å gi eleven individuell tilrettelegging av undervisningen ut i fra de behovene som eleven har. Eleven skal få den støtte, stimulering og kompensering for den undervisningen som ikke er tilpasset den i klasserommet (Askildt og Johansen, 2005:69). Det varierer hvor mye eleven blir tildelt ut fra behovet som ligger til grunn i den sakkyndige rapporten fra PPT. Noe av spesialundervisningen må kanskje skje en-til-en eller i små grupper i stedet for inne i klasserommet. I prosjekter og gruppeoppgaver kan de kanskje være med inne i klasserommet og få enklere oppgaver som er tilpasset deres nivå og gir det mestringsfølelse samtidig som de er sosiale med klassen sin. Tavle undervisning kan være vanskelig å følge med på om du ikke har det samme ordforrådet som resten av klassen eller tavleundervisning kan være et verktøy for å få med seg mer pensum gjennom å få informasjon om tema muntlig om det er lesing som er problemet (Håstein & Werner, 2003).

For at IOP skal gi best resultat er det skrevet i opplæringsloven at det er et krav til skolen å utarbeide en halvårsrapport for elevene som får spesialundervisning. Hvert halvår skrives en rapport hvor spesialundervisningen og omfanget av undervisningen skal belyses og vurderes om det er til det beste for eleven. På denne måten er halvårsrapporten et verktøy der lærere og foresatte kan utforme en ny IOP til eleven etter hva som er hensiktsmessig og hvor en ser forbedringer eller hvor ting må endres for å få det resultatet en ønsker. Undersøkelser viser at halvårsrapportene til IOP'en ofte er fraværende eller for generelle til å kunne være et nyttig verktøy i utviklingen av elevens opplæring (Jensen, 2007). Intensjonen med IOP er at den skal være et hjelpemiddel for å styrke spesialundervisningen og opplæringen av elevene. Dette skal gjøres ved at elever som får spesialundervisning får læringsmål som er tilpasset den enkelte elev. På denne måten får hvert enkelt individ i skolen muligheten til å få en mestringsfølelse. Halvferdig arbeid styrker ikke det pedagogiske arbeidet rundt elevene og er ikke med på å skape mestringsfølelse for dem. (Jensen, 2007.)

## 2.2 Politiske idealer innen inkludering

De første norske spesialskolene ble dannet av Møller og Lippestad på 1800-tallet. De fulgte den greske filosofien filantropi som handler om å handle til det beste for andre uten å ønske en økonomisk gevinst. Møller var selv døv og hadde studert ved en døveskole i København som ungdom og undervist på samme skole i 5 år. Han måtte kjempe i flere år før han fikk starte Norges første spesialskole i 1825 "Trondhjems offentlige Døvestuminstitut". Lippestad var tidligere døveskolelærer, men han og Hansen ønsket å gi tilbud til andre grupper, så de åpnet en skole for åndssvake i Oslo i 1874. For de åndssvake betydde dette at de som bodde i Oslo og var opplæringsdyktige kunne gå på "Eftermiddagsskole for aandelige abnorme børn" fra 1874-1878. Etter dette ble det etablert et skille fra skoleledelsen, der man fikk en skole for gutter og en for jenter. Fram til 1892 var skolene private, men etter dette tok staten på seg ansvaret for undervisningen av åndssvake og skolen fikk navnet "Thorshaug offentlige åndssvakeskole" (Askildt og Johnsen, 2005; Fjermeros, 1998).

Grunnskolens opprinnelse er i fra 1739 da allmueskolen, senere folkeskolen, for første gang ble et undervisningstilbud. Skolen var tenkt som et tilbud som skulle være "en skole for alle og enhver," ikke bare for barn fra overklassen der foreldrene hadde råd til å gi dem en utdanning. Dette ble ikke en realitet da flere av elevene som var for urolige eller lærte for sent fikk fritak fra denne obligatoriske opplæringen. Norge innførte i 1881, som første nasjon i verden, plikt til undervisning for døde, blinde og evneveike barn gjennom "abnormskoleloven". Spesialskolene for evneveike skulle være for sinker, ikke idioter. Derfor måtte de være opplæringsdyktige etter datidens standard for å kunne gå på de statlige internatskolene. Lov om Folkeskolen, fra 1889, hadde en egen segregasjonsparagraf (§ 10) som gjaldt for elever som ikke passet inn i folkeskolen. Dette var (a) de som av kroppslige eller åndelige grunner ikke kunne følge med, (b) de som hadde smittsomme sykdommer eller annet som kunne være skadelig på de andre skolebarna og (c) de som hadde dårlig atferd og som dermed kan utsette de andre for skadelig påvirkning (Haug, 1999:33).

Norge var først ute med skoleplikt i 1881 for mennesker med funksjonsnedsettelse, døde, blinde og dannelsesdyktige evneveike, med Abnormskoleloven. De «abnormale» skulle bare få den aller mest nødvendige opplæringen i skolen, noe som på den tiden var den kristne oppdragelsen. Loven omtalte ikke abnorme barn på en pen måte etter dagens standard, men de begrepene vi gjerne ser som nedsettende i dag var ikke ment som det da. De gamle begrepet

betydde ikke det samme som nå. Evneveik kan ha hatt samme betydning som psykisk utviklingshemmet. For eksempel skriver Haug (1999: 32) om en politisk erklæring fra 1949 som sier at ”i skolen finnes det alltid noen *defekte individer*”. Abnormskoleloven førte til at elevene ble segregert fra vanlig skole og gav dem bare rett til spesialskole. Denne spesialskoleordningen var gjeldende fram til 1975 (Kunnskapsdepartementet, 1995, Syse, 1997).

Abnormskolelovens navn ble endret i 1915 til ”lov om døve, blinde og aandssvake barns undervisning og om pleie- og arbeidshjem for ikke-dannelsesdyktige aandssvake” (Syse, 1997). Her forteller loven at det er noen barn som blir sett på som ikke opplæringsdyktige. Resten av barna som var opplæringsdyktige, men ikke passet inn i nærskolen, skulle plasseres på spesialskoler. Loven har stor fokus på å dele elevene inn i grupper for spesialundervisning. Loven stadfestet at barna måtte være blinde, døve, eller åndssvake og i tillegg være opplæringsdyktige for å ha rett til å få spesialundervisning. Dette førte til at flere barn sto uten rett til noen form for opplæring siden de ikke strakk til eller hadde andre funksjonsnedsettelse som forhindret dem i å få en opplæring eller ble sett på som ikke dannelsesdyktige, slik som sterkere psykisk utviklingshemmete og døvblinde. De med fysisk funksjonshemming gikk heller ikke under denne loven, men de kunne gå på den vanlige skolen om de kom inn (Kunnskapsdepartementet, 1995 og Syse, 1997).

Grunnskoleloven fra 1969 ga elever i grunnskolen rett til 9 års skolegang. I 1975 ble *alle barn* en del av denne loven gjennom det som ble kjent som ”integreringsloven”. Lovendringen kom etter Blom-komiteens ”Innstilling om lovregler for spesialundervisning m.v.” (1971). Blom-komiteen fikk frem fire viktige konsekvenser for undervisningen (1) opplæringsbegrepet ble utvidet, det var ikke lenger bare tradisjonelle skolefag, som norsk og matte, det skulle undervises i, (2) fokuset på spesialundervisning ble flyttet fra årsak til behov (3) elevtilpasset opplæring ble et begrep i skolen, og (4) barn som enda ikke gikk på skolen fikk rett til spesialpedagogisk hjelp. I tillegg mente komiteen at grunnskolen skulle være en skole for alle barn og at alle barn burde få samme målsetninger (Askildt og Johnsen, 2000). Med integrering er det meningen at alle elever skulle samles til en skole som var for alle uansett funksjonsnivå. Da ”integreringsloven” kom i 1975 ble spesialskoleloven opphevet, og gjennom Norges lover ble alle barn en del av grunnskoleloven (Kunnskapsdepartementet, 1995: 19.2). Dette betydde at for første gang hadde ”abnormale barn” mulighet til å gå på en vanlig skole. Dette betydde også at de barna som før 1975 ble sett på som ikke

opplæringsdyktige fikk rett på opplæring etter Norsk lov. Noen elever med utviklingshemming ble fra 1975 sakte integrert i grunnskolen rundt om i landet, mens resten ble sendt på kommunale eller statlige spesialskoler fram til 1992. Noen av de kommunale spesialskolene og statlige døveskolene forble åpne etter 1992.

Norge har fra 1970- til 1990-tallet hatt en integrerende skole på papiret. På 1990-tallet kom begrepet inkludering inn i politiske dokumenter, for nå skulle ikke elever med psykisk utviklingshemming være en gruppe elever som ikke hørte hjemme i skolen og samfunnet. De var en del av helheten. Internasjonalt er Norge av mange nasjoner i verden sett på som en forkjemper for inkludering i skolen. Og en av grunnene til at Norge fikk en inkluderende skole og la ned institusjonene var at vi hadde som ambisjon å være en velferdsstat og et samfunn for alle, ikke et samfunn der en gruppe mennesker blir organisert inn i et segregerende og stigmatiserende tilbud. Det handlet om menneskerettigheter og rett til likeverdige tjenester, som skolegang på nærskolen med de andre barna i nabolaget (Askheim, 2003).

Det står i Salamanca erklæringen fra 1994 at vi skal ha nærskoler som gir god, tilrettelagt undervisning også for elever med særskilte behov, slik at ingen elever må gå i segregerte spesialskoler. Alle skoler skal imøtekomme barnas behov gjennom en barnesentrert pedagogikk. Erklæringen sier at vanlige skoler som er inkluderende for alle er det mest effektive middelet for å bekjempe diskriminerende holdninger, oppnå at alle barn får opplæring, utvikle tolerante nærmiljø og et inkluderende samfunn. Problemet med å få en slik erklæring inn i den politiske dagsorden i de 92 landene som skrev under erklæringen er at landene kan definere inkludering på forskjellige måter. Ett annet problem er at landene har helt forskjellige budsjetter for å løse dette. Noen mener at å inkludere denne gruppen mennesker inn i lovverket er inkludering selv om spesialskolene bevares, men andre mener at elevene må inn i normale klasser på nærskolen for at det skal kalles inkludering.

Det har vært diskutert i flere land de siste tiårene hvor elever med spesielle opplæringsbehov burde gå på skole; spesialskoler eller ”normalskoler”. Lærere, politikere og støtteorganisasjoner har alle hatt sine meninger der alles ønske er at en skal komme fram til en løsning som er til det beste for eleven. Funksjonsnedsettelsen i seg selv kan jo bety stor spredning på funksjonsnivå hos elevene der elever med generelle lærevansker ikke har de samme utfordringer som elever som er døve eller blinde til å være sosial eller lære noe i et

klasserom. Idealet for inkludering i skolen i dag er at elevene, så langt det er mulig og til elevens beste, skal være fysisk inkludert i klasserommet, faglig inkludert i opplæringen klassen får og sosialt inkludert i og utenfor skolen (Opplæringsloven). Det er kontaktlæreren som har hovedansvaret for at den sosiale og faglige opplæringen er så inkluderende som mulig for alle elevene. Det skal være ved unntakstilfeller, der det er til det beste for eleven, at elever skal få segregerte opplæringstiltak over en kortere eller lengre periode. (ibid)

Om en leser stortingsmeldinger i dag er det tydelig at Regjeringen mener at idealet innen inkludering av elever med funksjonshemming er at alle elever så langt det er mulig skal være faglig og sosialt inkludert i nærskolen i en normal klasse (Kunnskapsdepartementet, 2008 og 2011). St. meld. 18 (2010–2011) stadfester at alle skoler skal ha et verdigrunnlag der elevene lærer respekt for blant annet menneskers likeverd. Det understreker også at formelle rettigheter ikke er nok for å skaffe en inkluderende skole, men at ansatte på skolene må jobbe for å realisere de politiske idealene.

Bjørnsrud (2007) skriver om enhetsskolens idealer og de forskjellige dimensjonene som kreves for å oppnå en enhetsskole. For å få en enhetsskole, en skole som gir alle lik rett på utdanning, må skolen kunne tilby like rettigheter innen ressurser, sosiale og faglige dimensjoner i tillegg til å kunne yte forskjellig opplæringstilbud til elevene. For ikke alle elever lærer sosiale koder og faglige tekster på samme måte, derfor må skolene være observant på hvordan de forskjellige elevene lærer på en best mulig måte uavhengig av evne og utviklingsrytme. For at alle elevene skal kunne være inkludert i skolen er det derfor viktig at alle får en tilpasset opplæring i faglige og sosiale sammenhenger (ibid, Kunnskapsdepartementet, 2011).

## 3. TEORI OG BEGREPSAVKLARINGER

### 3.1 Inkludering

Inkludering og integrering er to begrep som flere synes er vanskelig å skille fra hverandre. Det hjelper nok ikke at fagpersoner har forskjellige måter å forklare begrepene på. Tøssebro (2006:32) sier at det ikke finnes en ”korrekt” forståelse av begrepene. Ut fra Tøssebro synes integrering å bety det at noen i utgangspunktet ikke er en del av fellesskapet, men skal bringes inn i det. Her er det de som skal integreres som må forandre seg for å passe inn i fellesskapet. Inkludering derimot forutsetter at alle er en del av fellesskapet og at samfunnet gir alle den beste muligheten til å utvikle seg og lære i fellesskapet. Her er det samfunnet som må tilpasse seg slik at alle får plass i fellesskapet (Tøssebro 2006).

Tøssebro (2006) er nøye på at begrepene må brukes på rett måte. For at en skal ha inkludering i klassen kan en ikke si at ”2 elever er inkludert”, da er det et tydelig tegn på at disse to elevene ikke er en del av helheten i klassen på samme måte som de andre elevene. Tøssebro har også delt begrepet inkluderinger i to kategorier; sosial- og fysisk inkludering. Disse kategoriene pluss faglig inkludering blir forklart senere og er den inndelingen av kategoriene i begrepet inkludering jeg har valgt å bruke igjennom hele oppgaven.

Dalen (2006:26) forklarer inkludering som samliv mellom mennesker som krever gjensidig respekt og forståelse. Han mener dette er sentrale begreper for å få inkludering til å være en realitet i skolen og samfunnet. For å oppnå dette må det legges til rette for undervisning og sosialt samspill for at ingen skal bli satt utenfor.

Selv om begrepet inkludering har vært brukt siden 1994 i Salamanca erklæringen tok det noen år før stortingsmeldingene i Norge brukte begrepet konsekvent. Om en søker etter inkludering i f.eks. faglige artikler på norsk er det først etter år 2000 at inkludering er oftere brukt enn integrering i norsk forskning, utenlandske artikler er noen år før Norge i denne endringen av begrepsbruket. Inkludering er en kontinuerlig prosess der mennesker må endre sine holdninger for å ha en inkluderende skole og ”en skole for alle.” Holdningsendringer er ikke noe som skjer over natten, men er tidvis en tidkrevende prosess. Det er en av grunnene til at noen lærere var imot integrering av spesialskolens elever da det først kom på den politiske dagsorden. På grunn av at flere lærere ikke var enig i integreringen har det tatt skolen flere år å endre praksisen til å bli en inkluderende skole. Vi har forandret holdningene fra å mene at

elever med generelle lærevansker ikke var dannelsedyktige til at de er likeverdige elever med utviklingsmuligheter i skolen.

For å kunne inkludere elever med generelle lærevansker i skolen må hele skolen endres slik at de individuelle behovene til den enkelte elev kan fanges opp. Haug, Ytterhus og Tøssebro er noen av forskerne som mener at om vi inkluderer elevene i skolen gjør vi dem klare for å leve i et inkluderende samfunn når de blir voksne (Haug, 1999 & Ytterhus og Tøssebro 2005 & 2006). Og om elever med generelle lærevansker er vant til at de ikke bare skal være tilskuere, men at deres stemmer blir hørt og at de får en tilhørighet, kan dette på sikt også gagne samfunnet vårt på flere måter, bla. på arbeidsmarkedet. I tillegg forbereder vi deres medelever på at alle mennesker har en plass i samfunnet uansett deres forutsetninger og at alle har noe å bidra med (ibid). Håpet er at de som nå vokser opp i en inkluderende skole kan se nytten av å ha mennesker med generelle lærevansker i en bedrift slik at vi også får et mer inkluderende arbeidsmarked.

Kristiansen (2002) forklarer inkludering på en litt annen måte. Han sier at: *”Inkludering er at skolen har en kultur som gjør det mulig for alle elever, uansett behov, å delta ut fra sine forutsetninger i skolens faglige og sosiale miljø”* (Kristiansen, 2002:18). Kristiansen forklarer med dette at inkludering er når mangfoldet blant elevene blir sett på som en ressurs og ikke at en enkelt elev eller en elevgruppe er et problem i skolen. Han påpeker at det ikke bare er medelevene som skal nyte godt av å ha en elev som har en funksjonsnedsettelse i klassen, men også eleven selv. Medelevene lærer empati, være hensynsfull, vise omsorg og at mennesker er forskjellige, mens eleven lærer koder som kreves for at han/ hun kan leve i samfunnet og hva som ventes av dem. Om inkludering skal ha en god innvirkning på eleven med generelle lærevansker bør han/ hun lære seg hvordan andre barn på hans/ hennes egen alder ter og kler seg gjennom sosial kontakt med de andre elevene. Eleven får lært seg ferdigheter av sine rollemodeller; elevene i klassen, på en naturlig måte.

Siden begrepet inkludering er så omfattende er det ikke snakk om at enten er eleven inkludert eller ikke, men i hvor stor grad de er det. Sosial, faglig og fysisk inkludering er forskjellige kategorier og en trenger ikke nødvendigvis være inkludert i alle kategoriene, men bare i en eller to. Elevene kan f.eks. være sosialt inkludert i klassen, for det meste fysisk inkludert og lite faglig inkludert i gym, men mye faglig inkludert i norsk.

## **3.2 Fysisk inkludering**

Fysisk inkludering er å være fysisk plassert på samme plass som andre elever og ikke på et annet rom eller på en spesialskole. Universell utforming av skoler er påkrevd slik at alle uansett om de går på to bein, kjører rullestol eller ser dårlig skal kunne bevege seg fritt på skolens områder. Jo bedre den universelle utformingen er jo lettere er det for elevene å være fysisk inkludert og dermed få en mulighet til å være inkludert sosialt og faglig (Bjørnsrud, 2007 og Kristiansen, 2002).

Fysisk inkludering betyr ikke nødvendigvis sosial inkludering, men er gjerne en forutsetning for sosial kontakt med andre elever på skolen og på fritiden. For om elevene går på nærskolen går de i klasse med de barna som bor i nabolaget som igjen betyr at det er enklere å være sosial med dem på ettermiddagstid (Ytterhus og Tøssebro, 2006).

Som vist tidligere sier opplæringsloven at alle barn har rett til å gå på sin nærskole og være en del av en elevgruppe som ikke er delt inn etter blant annet faglig nivå. Forskning fra blant annet Davis og Watson (2001) har vist at flere skoleansatte ønsker å plassere elever med forskjellige diagnoser i spesialgrupper eller egne skoler av hensyn til deres eget beste. De ser kanskje et barn som er ensomt på skolen og føler byrden av å måtte tilpasse så mange deler av skolehverdagen for eleven uten å få ekstra tid til dette. Fysiske inkludering er likevel nødvendig for at alle skal ha mulighet til å være sosialt og faglig inkludert.

Opplæringsloven sier at alle barn har rett til å være i en elevgruppe som ikke er delt inn etter kjønn, etnisitet, eller faglig nivå. Å ha en klasse eller gruppe med elever som presterer under pari i gitte fag er ikke ønskelig. Om en slik gruppe blir dannet skal dette helst være et unntak som elevene til vanlig ikke blir delt inn etter. Forsterkede grupper er når du setter sammen en liten gruppe med elever for å styrke de i ett eller flere fag. Disse gruppene er tillatt i perioder eller deler av skoleuken om en ser at dette er den beste pedagogiske måten å styrke en gitt gruppe barn (stud. Meld. 31, 2008). Beklageligvis er slike klasser og grupper en ordning som blir praktisert i skolene i større grad enn ønskelig etter st. melding 31. Statistisk sentralbyrå (SSB) og Grunnskolens informasjonssystem (GSI) har noen statistikker på dette. SSB skriver om en økning fra 2002 på 1059 elever i spesialgrupper til i 2005 på 1564 elever (SSB). Utdanningsforbundet mener at en av grunnene til at det kan være en så markant økning av elever i forsterkede grupper er at dette letter byrden for faglærerne i klasserommene til å gi en

tilpasset opplæring til de andre svake elevene (Utdanningsforbundet, 2010). Forklaringen på økningen kan imidlertid også være at det har skjedd en endring i rapporteringsrutinene som kan være en faktor i økningen av antallet av elever på spesialskoler.

### **3.3 Sosial inkludering**

Enten en ikke er fotballinteressert og alle rundt en snakker om storkampen i går på tv eller en ikke skjønner hva de andre snakker om når de forkorter flere ord ned til ”sms- språket” slik som wtf, btw eller lol, har alle mennesker følt på at en ikke strekker til i alle sosiale sammenhenger. Noen av oss oftere enn andre. Og det er en selvfølge at de som avviker fra gjennomsnittet strever mer sosialt enn de som følger ”normen” i samfunnet. For at det skal kunne kategoriseres som en sosialt inkluderende skole må det være en relativt hyppig kontakt mellom ”normale” og funksjonshemmede elever (Tøssebro, 2006: 32).

Kvello (2012:19) beskriver sosialisering som hvordan barn utvikler seg til og blir et aktivt samfunnsmedlem. Han skriver at det forventes at samfunnsmedlemmene er selvregulerende, har kontroll over seg selv, i ens atferd, følelser og handlinger. Har en ikke kontroll over dette kan en bli ukontrollert og impulsiv og bli sett på som umoden i sine handlinger (ibid:20). Kvello mener at om en skal fungere bra i et sosialt fellesskap må en ha godt utviklede sosiale ferdigheter og ha god sosial kompetanse. Dette vil si at en må vite når de sosiale handlingen skal brukes og hvordan en skal tilpasse de til den gitte situasjonen (ibid:27). Dette er noe elever med Autisme, psykisk utviklingshemming og Downs syndrom kan slite med. De er ikke alltid like flinke til å tolke situasjonen, kontrollere følelsene sine, da de kan bli ”for glad” eller ”for sint”, trekke seg inn i ett skall eller handle annerledes enn hvordan andre på deres alder gjør i en gitt situasjon (Opdal & Rognhaug, 2004, Andresen og Skauge, 2007, & Martinsen & Tellevik, 2005).

En måte å styrke sosialiseringprosessen til de som henger litt etter i sosialiseringen er å bruke *sosialiseringsagenter* i form av medelever, foresatte eller ansatte som hjelper barnet (Kvello, 2012). De sosialiseringsagentene som gjør ett inntrykk på elever og som har de viktigste innvirkningene på eleven kalles *de signifikante andre* (ibid og Frønes, 2006). En ønsker å ha positive signifikante andre som lærer eleven hvordan en bør handle, ikke en negativ som lærer de uvaner eller hvordan en ikke bør handle for å bli akseptert. Medelevene kan hjelpe eleven

til å forstå sin rolle som ungdom, barn og elev, foresatte kan hjelpe de med å forstå rollen som sønn eller datter osv. De signifikante andre kan også hjelpe elevene med generelle lærevansker til å forstå hva som gjør at de henger utenfor i sosiale sammenhenger. De kan ikke sitte i klasserommet å nynne høyt når klassen skal jobbe med oppgaver ved pulten sin og de kan ikke få ett følelsesladet øyeblikk av å komme for sent til undervisningen, noe som er å avvike fra normen.

*Sosiale entreprenører* er ett annet faguttrykk på sosialiseringssagenter og er barn som er mer sosialt dyktige enn andre barn og kan gi ekstra sosial støtte til barn med for eksempel utviklingshemming (Ytterhus, 2002). Her tilpasser de leken slik at alle barna kan være med og hjelper til med å sosialt inkludere barn som trenger litt ekstra hjelp. De innehar en nøkkelrolle i å løse konflikter, lese en konflikt før den skjer og holde flyt i leken. De sosiale entreprenørene roser barna, forhindrer konflikter, tar vare på og prøver å være gode rollemodeller i sosiale sammenhenger (ibid: 157). Det er begrepet sosiale entreprenører jeg kommer til å bruke videre i oppgaven når jeg snakker om barn som hjelper elevene med generelle lærevansker til å komme inn i lek, hjelper de faglig osv.

Det er den gruppen elever jeg har studert, de som sliter sosialt og faglig, som sliter mest med å være en del av jevnaldermiljøet og som står i fare for å isoleres sosialt når de andre ”vokser fra dem”. Det er enklere å være sosial for dem med lærehemming når de er yngre, for eldre barn har flere sosiale koder og disse kodene blir viktig å følge når barna kommer i 10-årsalderen. Da blir det ikke bare regler om hva som er ”forbudt” å gjøre som teller, men mer avanserte påbudsregler som en *må* følge for å kvalifisere seg i jevnaldermiljøet (Ytterhus og Tøssebro, 2006: 62.) Rundt 10-årsalderen tilrettelegges ikke lenger leken for at de som er ”annerledes” kan få en rolle som er tilpasset deres egenskaper. Nå må alle barna følge ”reglene” som er i hverdagslivet og spille rollen som seg selv med kravene om riktige klær, oppførsel og kunne tilpasse sin rolle etter hvilken situasjon en er i. Og det hjelper ikke med riktige klær om du ikke bruker de riktig eller ha den kuleste mobilen om du ikke kan tekste med den. For elevene må være ”god nok” og ”lik nok” gjennom å leve opp til elevenes forventninger og ha felles interesser og likt utstyr som de jevnaldrede (Ytterhus og Tøssebro, 2006). Om de ikke lærer de sosiale kodene blir elevene sett på som unormale, noe som fører til en sosial nedvurdering og at andre elever ikke søker sosial kontakt med dem videre (Gustavsson, 1992).

En del av den sosiale inkluderingen i skolen er å skaffe seg venner og ha en kontakt med jevnaldrede. Frønes (2006) skriver at jevnaldersosialisering er en viktig del av den sosiale oppdragelsen. Om en jobber i utdanningssektoren kan en fort finne de barna som ikke har noen jevnaldrede å leke med. Uansett om de har generelle lærevansker eller ikke har jeg observert at det dette er barn som ikke kommer inn i lek eller klarer å bli i leken lenge, som sliter med sosiale koder og som ofte tar kontakt med voksne i stedet for å leke med noen på deres egen alder. Frønes ser det samme og mener at de jevnaldrede er de som sørger for at barn kommer inn i lek og sosiale sammenhenger og er de viktigste sosialiseringensagentene i oppveksten. For barn trenger noen å identifisere seg med, noe som bare barn- barn forholdet skaper en mulighet for og ikke barn- voksen. Det er gjennom den viktige jevnalderkontakten at barna lærer de sosiale kodene som gjelder for den alderen de er i og som kan videreutvikle dem sosialt og personlig (Frønes, 2006).

Kvelling (2012) skriver at å ha en venn ikke trenger å bety at begge parter mener at en er venner, gjensidige vennskap er de beste, men det er ikke ett kriterium at begge ser på en som venner. Derfor kan elever si at en medelev er ens venn mens "vennen" bare ser på eleven som en i klassen. Klassekamerater er med dette ett ord jeg kan bruke om medelever om eleven med generelle lærevansker føler at de er venner og fordi vi på folkemunne ofte sier "klassekamerat", ikke i betydningen at de er venner, men at de er sosialt aksepterte i klassen. For venner er på folkemunnet at eleven er en del av ett fellesskap og en "en av oss". Jevnaldersosialisering er veldig viktig fordi det er disse aktørene som lærer barn de sosiale kodene som trengs for å danne vennskap med andre barn. Voksne kan aldri gjenskape den samme kontakten barn har seg i mellom eller lære barn de samme kodene som trengs når de er med jevnaldrede (ibid & Frønes, 2006). Barn- barn relasjonen skaper en naturlig læring av sosiale koder og er derfor en viktig del av oppveksten og skolehverdagen.

Etter å ha lest flere titalls artikler om forskning på dette temaet sitter jeg igjen med mange artikler der konklusjonen er at det systemet som er nå i skoler i inn- og utland ikke fungerer optimalt for alle elever når det kommer til det sosiale aspektet (Boaler, 2008, Bunch & Valeo, 2004, Peetsma, Vergeer, Roeleveld & Karsten, 2001, Wendelborg, 2010a & b, Wendelborg og Ytterhus, 2009). Forskerne nevner gjerne at elevene burde få muligheten til å være sosiale med noen jevnaldrede som er på deres mentale nivå, slik det var da de gikk på spesialskole eller flere var samlet i en gruppe. Med dette mener forskerne ikke at elevene skal gå på spesialskole, men at den fysiske inkluderingen i nærskolen ikke fører til sosial inkludering på

samme måte som når de gikk på spesialskole. Men her er det igjen forskjellige meninger ute i omløpet. For eksempel er det en svensk undersøkelse fra vanlige skoler (Eriksson, Welander & Granlund, 2007) som viser at elever med funksjonshemninger er mindre sosiale, er mer passive og mindre engasjerte når de er sosiale enn ”normal eleven”. De har færre venner og er mer ensomme enn sine klassekamerater når de går på en nærskole uten noen jevnaldrede på deres eget nivå. En norsk undersøkelse viser til at elevene som går i spesialklasser eller – grupper som er på skolen med ”likesinnede” er ikke like sosiale verken på skolen eller på fritiden. Dette tyder på at ”spesialordninger” ikke er til det beste for elevene, men at elevene har det best på en vanlig skole (Wendelborg og Tøssebro, 2010).

Det som ofte er glemt er at den sosiale kontakten med de andre elevene begynner ikke på skolen ved første time, men på tur til skolen. Her kan elevene planlegge hva de skal gjøre i friminuttene, hvem som skal være med de hjem etter skoletid eller hvem som skal sitte på med hvem til fotballtreningen (Wendelborg og Ytterhus, 2009). Om elevene blir kjørt til skolen når de andre elevene går mister de muligheten til å starte dagen ved å være sosial med de andre i klassen og bli inkludert i den sosiale delen av skoledagen fra begynnelsen. Om elevene i tillegg er lite i klasseromsundervisningen skulle en tro at det er veldig vanskelig for de å være sosiale i friminuttene og på fritiden.

### **3.4 Faglig inkludering**

Å være faglig inkludert i et klasserom er å være en del av det faglige tilbudet og undervisningen som skjer i klasserommet. Siden ikke alle elevene kan delta på lik linje i klasserommet er det utviklet hjelpemidler som kan styrke elevenes faglige inkludering. Individuell opplæringsplan (IOP) og spesialundervisning er noen av hjelpemidler som er utviklet for å styrke hverdagen for elevene (Kunnskapsdepartementet, 2011). Elevene med generelle lærevansker kan få tilpasset opplæringen slik at de er faglig inkludert i klassen. Hjelpemidlene kan også bidra til at alle elever er bedre faglig og sosialt inkludert. For det trenger ikke bare være faglige mål i en IOP. Sosiale og selvutviklende mål, som å ta bussen alene, kan også være en del av en IOP for elevene, selv om det ofte er de faglige målene som har størst tyngde i en IOP. Gjennom å tilpasse undervisningen til alle elevene i klasserommet, og dermed følge IOP’ en til de som har det, kan alle elever få en opplæring inne i

klasserommet der de kan føle mestring og motivasjon. De elevene som henger lenger etter må kanskje ha ekstra faglig støtte i form av spesialundervisning med en spesialpedagog og en ekstra ansatt i klasserommet som kan hjelpe denne eleven eller gi støtte til flere i klassen. En trenger ikke å ha spesialundervisning på et eget rom, men ha den i klasserommet mens de andre elevene lærer noe annet. En kan få undervisning i norsk grammatikk av en annen lærer i klasserommet enn den som står oppe ved tavla og underviser. Som Kristiansen (2002) sier venner barn seg til å ha en ekstra lærer i klasserommet som gjør en annen form for undervisning til en eller flere elever uten at dette blir et forstyrrelsesmoment for resten av klassen.

Det er ikke en del av min problemstilling å svare på hvor mange som får forskjellige typer spesialpedagogiske tilbud, men jeg føler at det er viktig å se på dette slik at en er inneforstått med hva slags tilbud som er i skolen og hvor mange som benytter seg av dem. For det er ikke å stikke under en stol at ikke alle elever klarer å henge med i undervisningen. Og til tross for at lærere kan gjøre sitt beste for å legge opp undervisningen mest mulig tilpasset i klassen er det ikke alltid den ordinære undervisningen makter å være på et nivå der alle elevene blir fulgt opp faglig.

Tabellen under viser antall elever som er rapportert inn til å motta spesialundervisning utenfor den ordinære undervisningen i Norge. Elevene er satt i kategorier hvor de hovedsakelig får spesialundervisningen sin, enten det er en-til-en, i liten gruppe eller har spesialundervisning i en fast gruppe ved nærskolen.

**Tabell 1: Spesialundervisning utenfor ordinær undervisning i Norge**

(Utdanningsforbundet, 2010:24)

<b>ANTALL ELEVER</b>			
<b>Skoleår</b>	<b>Hovedsakelig alene med lærer</b>	<b>Hovedsakelig i gruppe på 5 eller færre.</b>	<b>Elever i spesialundervisningsgrupper ved egen skole.</b>
2007/08	6 547	21 901	3 211
2008/09	7 302	24 809	6 251
2009/10	7 031	27 982	5 937

Som tabellen viser er det en sterk økning i antall elever i små grupper på fem eller færre, også kalt forsterkede grupper, fra skoleåret 2007/08 til 2009/10. Tabellen sier ingenting om hvor mye av tiden hver enkelt elev er i en forsterket gruppe, bare antall elever som er i en slik gruppe. Det er derimot en nedgang i fra skoleåret 2008/09 til 2009/10 i elever som er i spesialundervisningsgrupper og en-til-en undervisning med læreren. Dette kan tyde på at elevene er plassert fra disse ordningene til forsterkede grupper.

Spesialpedagogiske forsterkningsgrupper, hvor få elever er ute og har samme undervisning i noen av timene i f.eks. norsk for å styrkes faglig, er ikke det samme som inndelte elevgrupper da disse gruppene går under spesialpedagogisk undervisning. Grupper der det bare er elever med generelle lærevansker som har undervisning i flere timer i lag er segregerende grupper som ikke er ønskelig etter norsk lov (Opplæringsloven). Da opplæringsloven ble endret fra klasser til grupper åpnet det seg en mulighet for å danne slike grupper til tross for at de ikke er ønskelig. I tabellen over ser vi at det var en markant økning av elever i spesialundervisningsgrupper, der de får det meste av undervisningen sin, fra skoleåret 2007/08 til 2008/09 (Utdanningsforbundet, 2010). Det er denne type segregerende grupper som ikke er ønskelig etter Opplæringsloven.

Et annet argument for å danne flere små grupper der alle elevene er på samme faglige nivå er at det gir et bedre akademisk selvbilde for elevene. Her kan de måle seg mot andre elever med generelle lærevansker og ikke mot jevnaldrende som er flere klassetrinn foran dem i diverse fag. Elevene føler på denne måten at de lykkes (Dalen, 2006:65.) Problemet med disse små gruppene er at forskning viser at elevene yter mindre og lærer mindre i disse gruppene enn om de gikk i en klasse med andre jevnaldrede i nærområdet (Kristiansen, 2002). Kristiansen (2002) viser til forskning der elever med Downs syndrom som går i en vanlig klasse på nærskolen ligger to år foran muntlig og tre år i leseferdigheter. En teori er at de ikke lenger har noe å strekke seg mot for å bli like god som rollemodellene i klassen. Wendelborg (2010a og 2010b) skriver at segregering i egne grupper kan føre til en negativ spiral der elevene blir skilt fra den gjennomsnittlige eleven som kan gi jevnaldersosialisering der barna lærer seg sosiale koder og ferdigheter som de trenger å forstå i samfunnet, ikke bare på skolen.

Tallene i tabellen og SSB's tall viser at inkludering, etter de politiske idealene, ikke trenger å være så lett å gjennomføre. Tallene viser også at det ikke er alle elever som makter å holde det faglige nivået som klassen er på siden det er så mange elever som trenger ekstra undervisning.

Det kan tyde på at det fortsatt er en del å jobbe med for å forbedre lærerutdanningen og skolesystemet. For om vi må segregere elever ut av undervisningen og antall elever i en slik ordning øker så mye som det har gjort de siste tre årene er det noe i skolesystemet som ikke henger på greip i forhold til de politiske idealene som vi ønsker å oppnå. Da stortingsmeldingen NOU 2009:18 ”*Rett til læring*” var på høring var det skrevet et forslag om å erstatte retten til spesialundervisning med rett til tilpasset opplæring. Dette er et forslag som er gitt ved en tidligere anledning også og som etter min mening ser lite gjennomtenkt ut da lærerne ville få en større arbeidsmengde og elevene fortsatt er like spredt på kunnskapsstigen. Forslaget ble ikke innført da blant annet barneombudet og utdanningsforbundet ikke støttet dette forslaget (utdanningsforbundet 2010 og barneombudet 2009).

Barneombudet er taleinstans for barns rettigheter i Stortinget og andre instanser. De kritiserte i sitt høringsvar til NOU 2009:18 at slik undervisningen da ble lagt opp, ble ikke de sterke elevene utfordret nok og de svake ble ikke godt nok tatt vare på inne i klassen. Undervisningen ble lagt opp til å passe en gjennomsnittelev som ikke fantes (Barneombudet, 2009). Politikken viser at norske skoler har langt igjen å gå før de klarer å tilpasse opplæringen til alle elevene og for å skape en faglig inkluderende skole.

Det må understrekes at en elev kan være faglig inkludert i klassen uten å følge det samme pensumet som de andre (Bjørnsrud, 2007). De kan altså sitte i samme undervisningsrom og ha matte i lag. Mens en i klassen driver med pluss og minus kan resten av klassen drive med gangetabellen og de er alle sammen faglig inkludert. Eller faglæreren kan ha en felles samling hvor klassen blir spurt ut i fra deres pensum på 5. klassenivået, mens en elev får spørsmål som er tilpasset det nivået den eleven er på. Om eleven har faglig utbytte av å være i klassen med de andre mens han selv følger sin IOP er han etter mitt syn faglig inkludert. Eleven er fortsatt en del av det faglige opplegget i klasserommet og med på undervisningen som skjer felles i engelsk, til tross for at undervisningen er betydelig tilrettelagt, om han blir spurt om hvilken farge bilen på bildet har, mens medelevene forklarer handlinger som skjer på bildet.

## 4. TIDLIGERE FORSKNING

Til tross for at en inkluderende skole har vært et politisk mål i flere tiår i Norge er det gjort lite forskning i klasserommet på dem som sliter mest med inkluderingen: elever med sammensatte lærevansker og generelle lærevansker. Det er et stort forskningsfelt på elever med alle typer funksjonsnedsettelse i skolen i en og samme forskning, men lite spesifikt på elever med generelle lærevansker. I tidligere forskning er det ofte spørreskjema til foresatte og skole som har vært brukt. Det er også lite forsket på suksessfaktorer innen inkludering av funksjonshemmede elever i skolen. Derimot er det forsket mer på elever med generelle lærevansker i skolen med fokus på skolens og foreldrenes positive og negative erfaringer om inkludering av barna i skolen.

Under er det et utvalg av tidligere forskning med hovedfokus på hva som er funnet i den norske skolen og med en artikkel om funn i fra klasserommet gjort gjennom observasjon.

### 4.1 En skole for alle

Ytterhus og Tøssebro (2005) sendte ut en spørreundersøkelse til foresatte for elever med generelle lærevansker/utviklingshemming fra 2.-10. klasse over hele Norge. 312 barn, 137 jenter og 175 gutter, ble representert med svar på et spørreskjema fra foresatte og et fra nærmeste ansatt på skolen. Forskingen tar for seg skolehverdagen for elever med generelle lærevansker og utviklingshemming i norsk grunnskole der punktene som sosial-, faglig- og fysisk inkludering er tatt med.

*Sosial inkludering:* Elevene fra 5.- 7. klasse kommer dårligst ut i den sosiale inkluderingen. Bare 21,9 % av lærerne tror eleven deres opplever seg inkludert i skolen og over halvparten av lærerne tror at deres elev føler seg ensom eller litt i randsonen i forhold til jevnaldrende. Lærenes rapportering er at 45 % av elevene prøver å ta kontakt med sine medelever, men bare 28 % av dem er vanligvis sammen med noen jevnaldrende i friminuttene. 25 % har for det meste kontakt med voksne på skolen. Dette stemmer overens med tall fra tidligere forskning som sier at barn med store lærevansker har vanskelig for å etablere sosial kontakt med jevnaldrende (Ytterhus, 2000 og 2002).

Om barnet går i segregert skoletilbud er det tre ganger så mange av elevene der som isolerer seg fra de andre barna i forhold til om barnet går på en vanlig skole. Elevene i vanlig skole har oftere flere venner enn elevene som går på segregert skoletilbud og er oftere med på sosiale aktiviteter på og utenfor skolen. De deltar også oftere i ordinært fritidstilbud, noe som kan tyde på at elever som er i segregerte skoletilbud også er segregert på fritiden.

Ytterhus og Tøssebro mener det er en sammenheng mellom å komme seg til skolen som de andre elevene, enten det er med skolebuss eller å gå til skolen, og det å ha en eller flere venner i klassen. De mener det er på skoleveien elevene kan avtale hvem de skal være sammen med i friminuttene og etter skoletid. Det sosiale knutepunktet for dagen er når elevene går eller tar buss til skolen, men det er også her mobbingen starter. For barn som kommer seg på skolen på samme måte som de andre i klassen har ikke bare flere venner, men blir også utsatt for litt mer mobbing enn de barna som har annet transportmiddel (ibid:38).

*Fysisk inkludering:* Etter spørreskjema som ble sendt ut sa foresatte at 84 % av elevene går på vanlig skole, 43% av disse i vanlig klasse og 41% i spesialklasse. Av de elevene som er i en vanlig klasse er 60 % inne i klassen fra 6-15 timer i uken. Et flertall på 57 % av elevene (52 % etter lærernes rapportering) får et opplæringstilbud utenfor vanlig klasse i en spesialordning eller spesialklasse. Det er en stor andel elever som er segregert i spesialklasser på en vanlig skole (41 % i følge foresatte og 35 % i følge lærere). Dette til tross for at norsk lov er tydelig på at segregering er en nødløsning.

Forskningen speiler ikke at segregering er brukt som en nødløsning i Norge. Foreldrene føler at utviklinga i opplæringstilbudet som gis på skolene går over i segregerende skoletilbud for barna deres. Elevene som er i en vanlig klasse er lite inne i klasserommet og flertallet (57%) av elevene i undersøkelsen har spesialtilbud på skolen eller på en annen opplæringsinstitusjon. Dette til tross for at elevene nå er mer inkludert enn hva de var før.

*Faglig inkludering:* 4 av 10 av elevene følger det faglige opplæringsopplegget til klassen delvis eller helt. 9 av 10 får spesialpedagogisk tilbud og nesten alle elevene har individuell opplæringsplan. Det er ofte assistenter som er sammen med eleven når det gis opplæring i klassen (38,5 %), dette til tross for at dette er elever som krever at det er høy pedagogisk kompetanse rundt dem for å få best mulig læreutbytte. Assistentene kan være dyktige i sin jobb, men det er en krevende oppgave som gis til assistentene. I enetimer er det i 68,1 % av

tilfellene brukt spesialpedagoger. Dette kan være fordi det er her den mer grundige innlæringen finner sted.

En av konklusjonene til Ytterhus og Tøssebro var at opplæringen av elever med store lærevansker var den samme nå i vanlig skole som da de gikk på spesialskoler. Altså er barna fysisk flyttet til en vanlig skole, men det er den samme praksisen som stort sett består. *”Det betyr at vi foreløpig ikke kan si om inkluderende opplæring er vellykket eller ikke, fordi vi fortsatt ikke har prøvd den ut!”* (ibid:68). En av grunnene til dette ser ut til å være at unntaksbestemmelsen i loven blir misbrukt og er normgivende.

## **4.2 Faglig inkludering i klasserommet - Tilpasset opplæring**

Undersøkelsen til Nes, Strømstad og Skogen (2004) *”En spørreundersøkelse om inkludering i skolen”* inngår i en rapport fra et prosjekt som evaluerte om Reform 97 hadde ført til en mer inkluderende praksis i skolene.

Lærerne er enig i at en IOP er med på å sikre en bedre tilpasset opplæring (faglig inkludering) i klassen og at en IOP også er med på å styrke det sosiale fellesskapet i klassen. Til tross for dette mener over halvparten av lærerne at elevene som trenger spesialundervisning får et bedre tilpasset opplegg utenfor klassene, i små grupper. Dette speiler ikke Opplæringsloven (§ 8-2) som sier at tilpasset opplæring hovedsaklig skal gis inne i klasserommet. Og når 93% av elevene i undersøkelsen til Nes m.f. (2004) sier at de liker seg på skolen, men bare 81% liker seg i timene er det tydelig at noe må forbedres når det kommer til den faglige inkluderingen i timene. For disse 12% av elevene som liker seg på skolen, men ikke i timene må timene forbedres slik at disse elevene kan oppå en faglig inkludering og et trivselsnivå i klassen.

I følge Opplæringsloven er elevene som mottar spesialundervisning klasseforstanderens ansvar. I undersøkelsen mente derimot 55% av lærerne at det ikke burde være slik. De mente at det burde være spesialpedagogen som burde ha det faglige ansvaret for disse elevene. Til tross for den delte holdningen til den faglige inkluderingen og hvem som burde ha ansvaret for elevene anser nesten alle lærerne sosial læring for å ha en bedre virkning inne i klasserommet. *Det kan dermed se ut til at nesten halvparten av lærerne gjør et skille mellom*

*den sosiale tilhørigheten for elever med funksjonshemming – som de er for – og det faglige oppfølgingsansvaret – som de er imot at klasselæreren skal ha. (ibid:37)*

I Norge har den longitudinale studien ”Å vokse opp med funksjonshemninger i dagens Norge” resultert i flere forskningsartikler og bøker som jeg har vist til tidligere. Wendelborg og Tøssebro (2008, 2010) har sett på blant annet praksisen i klasserommet. De fant ut at i dag blir færre elever flyttet fra nærskolen til spesialskole i løpet av skoleløpet enn før. Det som skjer i stedet for at elevene blir flyttet over i en spesialordning er at de blir tatt ut av klasserommet for spesialundervisning og dermed samhandler mindre med klassekameratene. Med dette skjer den samme separeringa som når elevene blir flyttet over i en spesialordning, bare at nå er trenden at den skjer gradvis innad i nærskolen. Og det er elevene med intellektuelle problemer og lærehemming (der iblant generelle lærevansker) som blir oftest tatt ut av klassen (Wendelborg og Tøssebro, 2008).

Wendelborg og Tøssebro (2008) mener at spesialundervisning er et verktøy for å styrke elevene i ordinær undervisning når de trenger det. Men det negative med dagens ordning innen spesialundervisning er at den tar elevene ut av klasserommet for å kunne gi dem ekstra støtte og trening. Denne praksisen skjer oftere jo høyere opp i klassetrinnet elevene kommer. I småskolen får elevene tilpasset opplæring i klasserommet, men jo høyere opp i klassetrinnene elevene kommer blir denne tilpassede undervisningen gjort mer og mer utenfor klasserommet (Wendelborg og Tøssebro, 2008, 2010). Det er spesielt elever med lærevansker som blir tatt ut av klasserommet for å få tilpasset opplæring og øke læringsutbyttet. Det er måten det gis undervisning i klasserommet og måten spesialundervisning gis på som tvinger elevene med funksjonshemming ut av klasserommet (Wendelborg og Tøssebro, 2010).

For å lette på sin egen undervisningsbyrde er det gjerne assistenten eller spesialpedagogen som får ansvaret for å gi opplæring til eleven når klasseromsundervisningen ikke lenger strekker til. Det er ikke i mot opplæringsloven å gi ekstra ressurser til elevene, men ansvaret på undervisningstilbudet blir lagt på spesialpedagogen og assistentene i slike situasjoner. Dette til tross for at det er faglærerens ansvar å undervise alle elevene (Opplæringsloven). Norske politiske idealer sier at alle skoler skal være inkluderende for alle elever, men funnet i forskningen til Wendelborg og Tøssebro (2008, 2010) viser at elevene blir segregert innad i skolesystemet på nærskolen. For å gjøre skolene inkluderende i praksis sier forskerne at praksisen i nærskolen må endres.

### **4.3 Hva er best for eleven, spesialskolen eller nærskolen?**

Dette er ikke et tema min oppgave skal svare på; hvor eleven bør gå. Men flere av forskerne på dette feltet er flinke til å belyse det faglige aspektet for elever med funksjonsnedsettelse i de forskjellige skolene. Dette er noe som kan hjelpe når jeg skal se på den sosiale og faglige inkluderingen av elever i nærskolen.

Som nevnt tidligere er det uenighet i flere land om hva som er det beste for elever med funksjonsnedsettelse, nærskolen eller spesialskolen. En irsk studie fra 2008 av Hardiman, Guerin og Fitzsimons viser til at det har en negativ faglig innvirkning på elevene at de går i klasse med elever som er dyktigere enn dem i flere fag, men det gir en positiv sosial gevinst. Forskerne fant ut at elevene som gikk på en nærskole var flinkere på mellommenneskelig samhandling og hadde bedre utviklede sosiale ferdigheter enn de elevene som gikk på spesialskole. Foreldre rapporterte at elevene som gikk på nærskolen hadde bedre sosiale evner enn de som gikk på spesialskoler. Lindsay (2007) støtter også påstanden om at elevene ikke blir sosialt sterkere av å gå på nærskolen. Han sier derimot at elevene er like sterke faglig på nærskolen som på spesialskolen. En av grunnene til at elevene ikke presterer bedre i nærskolen er at det er assistenter som står for mye av opplæringen til elevene som henger etter i klasseromsundervisningen. Lindsay sier at assistentene var en åpning til inkludering, men at de nå får flere oppdrag som er over deres utdanningsnivå. Han mener assistenter får jobber som lærere og spesialpedagoger burde ta seg av.

Forskning viser at elevene får størst akademisk utfordring og utvikler seg likt eller bedre sosialt på nærskolene (Lindsay, 2007). Et av problemene med å se på forskningen om elever med blant annet generelle lærevansker er at forskerne har med flere forskjellige funksjonsnedsettelse, har forskjellig forventning til hva inkludering er og har med forskjellige faktorer som skal forklare inkludering. Cook, Swain og French (2001) skriver at opp gjennom historien har spesialskolene i Storbritannia satt ett lavere akademisk nivå hos elevene og elevene blir tidvis opplært til å være avhengig av de ansatte. Dette er noe som fortsatt skal henge igjen og elevenes mening innen opplæringen blir sjeldent hørt uansett hvor gammel eleven er eller hvilken funksjonsnedsettelse de har. De akademiske kravene til elevene senkes for å få tid til fysioterapi, opplæring i normalatferd og opplæring i yrker som vasking eller gartner. Elever på spesialskolene rapporterer at de har fått fysisk straff om de ikke oppførte seg "normalt" og at kravet til disiplin er strengt.

Et nederlandsk longitudinal studie (Peetsma, Vergeer, Roeleveld og Karsten, 2001) viser derimot at elevene som gikk på nærskole hadde større framskritt i matte etter to år og at den kognitive utviklingen i språk og matte i vanlig undervisning var betydelig bedre etter 4 år sammenlignet med elever som gikk på spesialscole. Sosialt og psykisk hadde elevene lik utvikling, men elever med lettere psykisk utviklingshemming virket mer skolemotivert på spesialscolen. De samme forskerne kom med en ny forskningsartikkel i 2010, basert på samme longitudinal studie, der de viste at elevene som gikk på spesialscole presterte dårligere akademisk enn elevene i nærskolen. De viste til at elevene på spesialscole lærte mindre og at selvbildet og sosial atferd er best utviklet på nærskolen. Forskerne mente at det var mulig å gjøre denne gode utviklingen enda bedre om lærerne på nærskolen benyttet kjente strategier for å tilrettelegge undervisningen for alle elevene, noe som kunne gjøre inkluderingen mer vellykket (Karsten, Peetsma, Roeleveld og Vergeer, 2001).

#### **4.4 Forskning I klasserommet**

John- Ingvard Kristiansens (2002) forskning på elever med omfattende funksjonshemninger i grunnskolen har mange likhetstrekk med inkluderingen av elever med generelle lærevansker. I 1999/2000 var det bare 0,3 % av grunnskoleelever som gikk på spesialscoler. Skyggetallet med segregerende spesialtilbud på nærskolen er ikke medregnet i denne prosenten. I Bergen gikk nesten 75 % av elever med utviklingshemming i et fast organisert segregert spesialtilbud. Kristiansen påpeker at tanken bak disse ordningene er å samle "likesinnede", ressurser og kompetansen på en plass slik at elevens utdannelses mulighet skal forsterkes. Det disse tilbudene fratir elevene med å isolere dem på baser eller avdelinger er kontakten med andre elever. De fratir muligheten til å ha et forbilde på deres egen alder i en vanlig klasse, og fra å gjøre dem akseptert i samfunnet.

*Faglig inkludering:* Om skolen er inkluderende vil det ikke være en diskusjon om hvem som skal tilpasse seg hvem i undervisningen. Det er umulig å tilpasse alt til alle elevene i klassen, men det er en prosess der alle elever må gi og ta litt. Selv om timene kanskje ikke er faglig tilpasset eleven i klasserommet er det en sosial tilhørighet, å være tilstede i timene, som elevene med omfattende funksjonshemninger nøt godt av. De gode faglige tiltakene som gjøres er de som kan gjennomføres i en sosial sammenheng. Om det er naturlig at alle elevene

er ute i grupper for å ha undervisning blir det ikke et segregerende tilbud å ha grupper som kan styrke elevene faglig og blir da ikke sett på som en segregerende ordning. Flere skoler klarte å ha eleven inne i klasserommet i alle timene, uten at dette betyr at eleven fulgte samme pensum eller den samme undervisningen som de andre. Om klassen var vant med at eleven og en fagperson satt og snakket sammen i timene ble de lite forstyrret i sin egen undervisning. Derfor ser Kristiansen det som et tegn på at der elevene kan jobbe med sin IOP i klasserommet, er resten av klassen vant med faglig inkludering i klasserommet.

De skolene som hadde jevnlige møter, teammøter, om eleven var de skolene som hadde best struktur på inkluderingen faglig og sosialt. På de skolene som ikke hadde dette var det ofte tilfeldigheter som rådet i organiseringen av elevens undervisning. Denne observasjonen er også bekreftet av andre forskere (Flem og Keller, 2010). Tett samarbeid står ofte som en av suksessfaktorene fra en inkluderende skole.

*Sosial inkludering:* Det er i de klassene eleven føler seg sosialt inkludert at foresatte og lærere er mest fornøyd med den faglige inkluderingen. Enkle tiltak som å lære alle elevene i klassen tegn til tale eller forstå seg på en bildebok med tegn er med på å skape rom for kommunikasjon mellom alle elevene i klassen. Kristiansen påpeker at når eleven er i klasserommet skal at han/ hun føle seg komfortabel der. Det er ikke en positiv erfaring for eleven å bruke tiden med noen medelever som ikke er imøtekommende.

Friminuttene er den delen av skolehverdagen som flere elever gleder seg mest til. Her kan assistanse føre til at elevene med utviklingshemming kun har voksenkontakt ved at elevene ikke blir oppmuntret til å leke med de andre, eller de kan være en portåpner der de sørger for å starte en lek med andre elever. Siden det ofte er assistenter som har elevene i friminuttene og lærerne har fri er tiltakene i friminuttene sjeldnere. De som gjør best innsats i friminuttene er de skolene som legger stor vekt på å gi veiledning og opplæring til assistentene.

Flem og Keller (2010) har studert norsk inkluderingsideologi i praksis. De så at i den norske grunnskolen er inkludering blitt en ideologi som alle lærerne i studium var positive til. Inkludering var en norm i skolen og var blitt en del av lærernes tenkemåte. Dette til tross for at lærerne følte at de fikk for lite undervisning på universitetet/ høyskolen om inkludering og forskjeller i klasserommet. De hadde ikke de rette redskapene som nyutdannet og brukte flere år på å mestre oppgaven. Det var også få av de erfarne lærerne som var kvalifiserte til å drive en inkluderende undervisning der alle elevene i klasserommet kunne få et tilstrekkelig utbytte.

Lærerne mente dog at det var en-til-en eller i små grupper at alle elever med lærevansker lærte best.

Flem og Keller oppfattet skolene som tradisjonelle der det var vanskelig å forandre undervisningsmetodene til en mer inkluderende praksis der teoretisk og tavleundervisning ikke var så framtreddende. Inkluderende undervisningsmetoder kunne være gruppeoppgaver og prosjekter. Det er mye enklere gjennomført om faglæreren får ressurser i form av ekstra støtte i timene. I kommuner eller skoler der økonomien er litt trang blir ekstra faglig kompetanse byttet ut med ufaglærte assistenter. Her er erfaringene blandet, noen assistenter hjelper elevene for mye eller lite, mens andre assistenter gjør en formidabel jobb. Teamarbeid på skolen er også noe som trekkes inn som en nødvendighet for at inkluderingen skal fungere i klassene. Flem og Keller (2010) fant ut at spesialskolene har den faglige kompetansen og teamarbeidet som mangler på flere av nærskolene.

#### **4.5 Utvikling av sosiale ferdigheter**

Klette (2007) har studert virkninger av at elever jobber mer med arbeidsplaner i skolen. Forskningen hennes viser til at selv om arbeidsplanen er en bra måte å tilpasse opplæringen for elevene gjør den skoledagen mer individualisert og mindre sosial. For med en arbeidsplan så arbeider elevene med sine oppgaver ved sine pulter i sitt tempo, de samarbeider ikke med noen og det er ikke en naturlig samtale mellom elevene da de ikke nødvendigvis jobber med samme fag som de som sitter ved siden av dem. Med arbeidsplan svekkes fellesskapet og den sosiale arenaen i klasserommet med individuelt arbeid, elevene blir mindre motiverte til å arbeide og deres faglige utbytte blir dårligere.

Boaler (2008) skriver om hvordan elever selv ser på det sosiale med samarbeid i matte timene. Elevene mener selv at de blir bedre i matte og utvikler sine sosiale ferdigheter ved at de må samarbeide. Om de må hjelpe andre med en oppgave lærer de oppgavene på en annen måte og øver seg på hvordan de skal forklare noe. Ved å arbeide med matteoppgaver i grupper fikk elevene innblikk i forskjellige måter å løse oppgavene på, samhandle med andre og se at det var forskjell på kunnskapsnivået og arbeidsmetodene til elevene. De elevene som var vant med gruppeoppgaver ønsket ikke å gå tilbake til å "bare jobbe med boken", men likte det nye sosiale og faglige aspektet med gruppeoppgaver. Elevene så også at de ble bedre i matte og

fikk flere venner på skolen enn når de jobbet selvstendig. Lærerne var forbilde for de sterkeste elevene i gruppens når det kom til sosial samhandling. Om det var noen i gruppen som sjeldent tok ordet ble de tvunget til å spørre om hjelp og på denne måten utvikle seg sosialt i stedet for at de andre elevene gjorde dem en bjørnetjeneste og spurte om de skulle hjelpe dem slik at de ikke måtte ta ordet selv. Elevene ble mer observante og fikk en større ansvarsfølelse overfor andre mennesker. Var noen stille i en diskusjon så skjønnte medelevene at disse mest sannsynlig ikke forsto oppgaven.

Flem og Keller (2010) fant ut det var tydelig at lærerne var flinkere til å legge til rette for faglig inkludering enn sosial inkludering. Flere av elevene følte seg isolert og hadde ingen venner på skolen. Dette skjedde spesielt fra 5. klasse og utover. Klassekameratene er snille og hjelpsomme, men ikke venner eller noen de kan identifisere seg med. Lærerne hadde lite undervisning om dette fra sin utdanning og måtte derfor lære seg dette på egen hånd. Det var ofte slik at lærerne heller ikke satte av så mye tid til den sosiale biten eller hvordan de kunne inkludere elevene mer sosialt.

Wendelborgs (2010a) forskning viser at de elevene som er inkludert i et normalt klasserom også er mer sosial på skolen og i fritiden. Blir elevene på nærskolen tatt mye ut av klassen får de ikke den samme sosiale kontakten med de andre i klassen og det blir vanskeligere for dem å komme inn i en god relasjon og være i sosial deltakelse med de andre. Sosial relasjon som skapes når elevene har kontakt med hverandre når de er ansikt- til- ansikt, noe som detter bort om elevene ofte er fysisk på ett annet sted enn sine klassekamerater. Lærere som tilrettelegger for inkludering for alle elever i klasserommet er med på å gjøre hverdagen mer sosial for elevene og gjøre det enklere for alle å ta del i skolehverdagen og på fritiden (Wendelborg og Tøssebro, 2010).

## **4.6 Holdninger til medelever med psykisk utviklingshemming**

Flere forskjellige studier fra 1960-tallet og helt frem til 2005 fra den vestlige verden viser at medelever har negative holdninger til elever med psykisk utviklingshemming og at de ser på dem som svake både akademisk og sosialt (Nowicki og Sandieson, 2002 & Siperstein, Parker, Bardon og Widaman, 2007). Medelevene sitt bilde på de med psykisk utviklingshemming er at de er alvorlig svekket og ikke har de grunnleggende sosiale ferdighetene. Da elever med psykisk utviklingshemming skulle integreres i skolene var teorien at denne negative stereotypen medelevene hadde over tid skulle forandre seg til forståelse og positive holdninger. To uavhengige studier, en fra Canada (Nowicki og Sandieson, 2002), som sammenligner 21 studier innen dette temaet fra 1990-2000, og ett fra USA (Siperstein, Parker, Bardon og Widaman, 2007) viser at normale elever foretrekker å være sosiale med andre elever som også er normale. Elevene mener likevel at de blir mer tolerante av å være på samme skole som elever med psykisk utviklingshemming.

Det Canadiske studiet viser også at 8 av 11 studier finner en positiv effekt av inkludering av elever som har en funksjonshemming. Om elevene skal rangere hvem de vil være sosiale med er elever med psykisk utviklingshemming nederst på listen og funksjonsfriske øverst, elever med en fysisk funksjonsnedsettelse er på andre plass. Studiet viser også at elever som går i en inkluderende klasse viser mer aksept av elever som har psykisk utviklingshemming enn de som ikke er vant til å sosialiseres med dem (Nowicki og Sandieson, 2002).

Studiet fra USA viser et helt annet bilde til tross for at dette er en ”ferskt” studie. Her er holdningene ikke forandret på 30 år og elevene tror at mennesker med psykisk utviklingshemming ikke kan oppnå noe faglig, ikke spille fotball med funksjonsfriske elever og at de trenger hjelp til hver minste ting i hjemmet. De ser på elever med psykisk utviklingshemming som hjelpeløse og som et hinder for dem selv i å oppnå faglige resultater i skolen da de mener faglæreren bruker mer tid og energi på eleven med psykisk utviklingshemming enn det som er nødvendig og at slike elever forstyrrer mer i timene. Det amerikanske studiet konkluderer med at eksponering av elever med psykisk utviklingshemming i klasserommet ikke gjør at medelevene får et bedre bilde av elevene enn de elevene som ikke går på skole med noen som har psykisk utviklingshemming. Forskerne mener at elevene i undersøkelsen ikke nødvendigvis viste hvem i klassen som hadde psykisk utviklingshemming da det var for få som rapporterte å ha en medelev med psykisk

utviklingshemming. Noe som tyder på at elevene i undersøkelsen svarte på spørsmålene ut i fra hva de ser på som psykisk utviklingshemmet og stereotypiene rundt dette begrepet og ikke etter hva som er reelt i et klasserom (Siperstein, Parker, Bardon og Widaman, 2007).

Canada er et land som er sett på som god på inkludering i skolen mens USA henger et stykke etter sin nabo i nord. Til tross for dette er konklusjonen i begge studiene at en god inkluderende skole er nødvendig slik at alle elever får muligheten til å oppnå det beste resultatet som de har evne til. Både amerikanske og kanadiske elever mener de selv får et personlig nytte av å ha elever med psykisk utviklingshemming i klassen da de lærer å akseptere at mennesker er forskjellige. Det amerikanske studiet mener også at deres resultat tyder på at de har en lang vei å gå før de er kommet i mål med inkludering og holdningsendringer i skolen.

Bunch og Valeo (2004) har forsket på hvordan medelever sin holdning er til elever med funksjonshemming i skoler som har en inkluderende undervisning versus de som er på en skole der elevene er mye ute i spesialklasser. Dette kanadiske studiet viser til debatten om hvor elevene passer best inn i skolesystemet. Begge sidene i debatten finner store feil i den andres skolealternativ, men begge sidene argumenterer for at deres alternativ er best for sosial læring og sosiale referanser. For vennskap er sett på som en viktig del av skolehverdagen og en arena der alle kan vokse og lære. De som er for en inkluderende skole mener elevene lærer å imitere elever som har det som er ansett som normal atferd på en inkluderende skole, mens på spesialskole får de rollemodeller som har "uakseptabel atferd" (ibid:2). De som er for spesialskole eller skole med spesialgrupper mener en utsetter elevene for mobbing ved å plassere dem i nærskolen der de er alene og sårbar.

Bunch & Valeo mener at medelevene i en inkluderende skole vil ha lærerne som rollemodeller for hvordan de skal behandle elevene med funksjonshemming. Er læreren aksepterende mot eleven blir medelevene også det. Behandler læreren eleven med funksjonshemming annerledes enn de andre vil også medelevene se på eleven som annerledes. Dette vises tydelig når alle elevene aksepterer den strukturen skolen de går på har ovenfor elever med funksjonshemming. De som går på en segregerende skole rapporterer at de mener at det beste for elevene med funksjonshemming er å ha spesialundervisning utenfor klasserommet fordi de ikke tror at elevene kan holde tritt med dem i en vanlig klasseromsundervisning. Elevene i inkluderende skoler rapporterer at de mener dette er den

riktige måten å dele skolen inn. De føler også at de som medelever har et ansvar for å hjelpe elevene med funksjonshemming sosialt og faglig.

I motsetning til elever på segregerende skoler har elever på inkluderende skoler venner med funksjonshemming. Bunch og Valeo mener at grunnen til dette er at elever som er i klasserommet anses som en av klassen, mens de som har en segregerende undervisning er for lite med i klassen og blir sett på som annerledes. Dette tyder på at om elevene ikke har kontakt med hverandre dannes det ikke rom for vennskap, mens i inkluderende skoler har elevene mulighet til å skape forståelse og holdninger som kan utvikles til vennskap. Forskerne mener at vennskap er grunnen til at det er mindre mobbing på inkluderende skoler. Alle elevene som var med i undersøkelsen fra inkluderende skoler sa at de ville forsvare elever med funksjonshemming som ble mobbet, mens bare 5 av 9 på skoler med spesialgrupper ville gjort det for en av sine medelever. Forskerne konkludere med at det ikke er elevene som er roten til mobbing av elevene med funksjonshemming, men skolestrukturen og hvilke holdninger lærerne viser til klassen.

#### ***4.7 Hverdagslivets naturlige segregering***

Gustavsson (1992) har sett nærmere på forskjellige studier av om fysisk inkludering og nærhet til et samfunn gjør at mennesker med psykisk utviklingshemming får et sosialt liv med normaltfungerende mennesker. Flere av studiene omfatter personer som har levd på institusjoner i flere ti år, og har enda ikke utviklet sosiale relasjoner på samme måte som normaltfungerende. De få gangene mennesker med psykisk utviklingshemming blir valgt ut av vanlige mennesker til sosiale sammenhenger så er det ikke sikkert de blir behandlet på en måte som de selv synes er akseptabel. Derfor har mennesker med psykisk utviklingshemming en tendens til å unngå sosial kontakt med "normale" mennesker. Dette kan være grunnen til at de velger å være venner med noen som har samme funksjonshemming, noe som kalles hverdagslivets naturlige segregering (Gustavsson, 1992: 216). Venner med samme funksjonshemming krenker dem ikke og dermed kan de bygge en gjensidig relasjon som utvikler seg til vennskap (ibid).

Gustavsson mener at hverdagslivets naturlige segregering kommer av at vi mennesker lever i et samfunn der vi må ha kategorier rundt oss for å forenkle hverdagen vår. Kategorier gjør

slik at vår hverdag blir håndterbar og vår identitet blir kontinuerlig. Det er naturlig iboende for oss mennesker og kan derfor ikke elimineres. Det er derimot mulig å forandre på kategoriene, siden de er sosiale konstruksjoner, og dermed over tid forbedre den sosiale situasjonen for mennesker i de kategoriene som blir utstøtt sosialt. Over tid har synet på mennesker med psykisk utviklingshemming endret seg i samfunnet og alt i 1992 var disse kategoriene påvirket slik at mennesker med psykisk utviklingshemming var mer sosialt inkludert enn på 70. tallet (ibid).

Det å være sosial med en som er annerledes handler om et valg. Om vi mennesker har et valg mellom å samhandle med en som er det som kalles normal og en som det er tydelig er annerledes, for eksempel har psykisk utviklingshemming, velger vi oftest det som er normalt. Gustavsson poengterer at om vi voksne velger det normale er det ikke rart at barn velger det samme. På skolen kan lærere tilrettelegge for sosiale og faglige aktiviteter, men når elevene selv får velge vil de som er annerledes fortsatt være alene. Da trekker de heller mot de andre elevene som er annerledes fordi de har de samme kriteriene som gjør at de ikke blir valgt av de andre elevene.

#### **4.8 Oppsummering tidligere forskning**

Et amerikansk studie viser at holdninger og stereotyper blant elevene forandrer seg sakte og at flere elever fortsatt tror at elever med psykisk utviklingshemming ikke kan gjøre de samme tingene som dem verken på skolen eller på fritiden. Medelevene på inkluderende skoler mener det er viktig at skolen har elever med funksjonshemminger og de føler en ansvarsfølelse ovenfor disse elevene. Her mener forskere at det skapes rom for forståelse, vennskap og toleranse, mens dette ikke skapes på skoler der elevene er mye segregerte.

Tidligere forskning sier at elever sliter med å bli sosialt inkludert i nærskolen (Ytterhus og Tøssebro, 2005) og at de elevene som gjør ett forsøk på å være sosiale med medelevene ikke alltid lykkes i dette. Verre er det om elevene går i segregert skoletilbud som har færre venner og er mindre sosial med medelevene enn de som går i en vanlig klasse på en vanlig skole. De elevene som er lite i klasserommet er også de elevene som sliter mest sosialt både på skolen og på fritiden (Wendelborg, 2010a). En av grunnene til dette er at elevene ikke får den samme kontakten med de andre elevene og at de ikke lærer sosiale koder i klasserommet. Elevene

trenger ikke følge den samme undervisningen som de andre, men lærer mange sosiale koder og får en sosial kontakt med de andre bare av å være i klasserommet.

Lærerne tilrettelegger oftere til faglig inkludering enn til sosial inkludering og får dette bedre til med tilpasset opplæring og spesialundervisning. Her er team arbeid og tett samarbeid med de andre viktig. Lærerne føler at de lærer for lite om inkludering i klasserommet gjennom utdannelsen sin og bruker lenger tid på å lære seg dette i praksis. De mener også at det er i en-til-en undervisning elevene lærer mest og ikke i klasserommet.

Forskningen bidrar til at regjeringen kan lage nye stortings meldinger der det belyses hvor den norske skolen ikke følger de politiske målene. De som studerer for å bli lærere i 2013 har mye mer om tilpasset opplæring og individuell opplæringsplan enn de som studerte for ti år siden (informasjon fra instituttleder ved lærerutdanningen på NTNU). Til tross for at det er lite forskning i klasserommet kan vi ved hjelp av den forskningen som er gjort se på hvordan det er for elevene PÅ skolen generelt sett. Er de inkluderte eller er de segregerte og trives de på skolen. Det som er forskjellig med min forskning er at jeg har hatt innblikk i skolehverdagen i klasserommet til elevene med generelle lærevansker.

Da jeg lette etter tidligere forskningsartikler så jeg at jo nærmere jeg kom klasserommet og hva som skjedde der inne for å inkludere elevene jo mindre forskning var det. Så for å selv se med egne øyne hva som skjer i klasserommet valgte jeg observasjon. Jeg har fått sitte på "første rad" i klasserommet til elever med generelle lærevansker å sett *hvordan* de blir inkluderte eller *hvorfor* de blir segregerte.

## 5. METODE

Forskere kan velge mellom to metoder. Kvalitativ, som går i dybden på få personer, eller kvantitativ, som forsker mer på overflaten av langt flere mennesker. Forskeren velger metodisk tilnærming ut fra problemstilling og den type data hun har tilgang til. Min problemstilling egner seg best til en kvalitativ forskningsmetode. I dette kapittelet kommer jeg til å presentere kort fasene i forskningen, forberedelse-, datainnsamlings- og analysefasen. Metodekritikk og vitenskapsteoretisk forankring er også en del av kapittelet.

Observasjon er en metode som passet ypperlig til å få et innblikk i hva som skjer i klasserommet for å inkludere elever med generelle lærevansker i undervisningen. Som dyslektiker er jeg sen å skrive, men en av mine styrker er å få inn informasjon gjennom å observere og huske episoder som skjer foran meg. Jeg valgte derfor å observere hver elev i en uke inne i klasserommet og eventuelt når de var ute og hadde annen aktivitet i mindre grupper eller en-til-en. For å styrke informasjonen valgte jeg også å intervju den ansatte som hadde mest med det pedagogiske opplegget til eleven å gjøre, enten kontaktlærer eller spesialpedagog. På denne måten fikk jeg svar på om den uken jeg observerte var en ”normaluke” og hvordan inkluderingen foregikk resten av året.

Jeg har en veldig god hukommelse når jeg har fått inn inntrykkene gjennom øynene og får satt egne tanker rundt en situasjon og ville bruke dette til min fordel. I tillegg ønsket jeg å se med mine egne øyner hvordan elevene hadde det i klasserommet, for hva jeg observerer som utenforstående og hva informantene i intervjuene observerer kan være to forskjellige ting. Jeg følte at om jeg observerte fikk jeg sett på undervisningssituasjonen fra en vinkel som de ansatte på skolene ikke kunne ha, som en utenforstående og en objektiv person. Ved å være på forskjellige skoler kunne jeg sammenligne mine objektive inntrykk på en helt annen måte enn om jeg ”bare” intervjuet ansatte. Jeg fikk også med meg mye mer ved å observere enn jeg hadde kommet på å intervju om i ett lengre intervju.

### **5.1 Nødvendige forberedelser**

Før jeg gjør nærmere rede for observasjon og kvalitativt forskningsintervju vil jeg beskrive de ulike forberedelser som var nødvendige og hvilke erfaringer jeg gjorde.

### 5.1.1 Utvalget

Som mange andre kvalitative undersøkelser søkte jeg etter et *strategisk utvalg* der informantene har den kvalifikasjonen som jeg er ute etter (Thagaard, 2006). Jeg ønsket et utvalg med elever som hadde diagnosen psykisk utviklingshemming og gikk i 4.-7. klasse. Med denne begrensningen var det bare en liten gruppe elever som kunne være med i utvalget og det viste seg å være vanskelig å finne nok informanter. I begynnelsen ønsket jeg å ha elever med psykisk utviklingshemming som var inkludert i klassen på mellomtrinnet, 5.-7. klasse, på sin nærscole. Men det var for få kandidater på disse klassetrinnene som ønsket å delta så jeg tok derfor inn elever fra 4. til 7. klasse.

For å ikke blande inn forskjellen på spesialundervisning på storkommuner og småkommuner tok jeg kontakt med to storkommuner for å finne elever. I begge kommunene ringte jeg rådhuset først for å se om de kunne peke ut de riktige skolene jeg kunne ta kontakt med. Da NSD søknaden var godkjent ringte jeg rundt til alle skolene jeg hadde blitt anbefalt å ringe til. Den ene kommunen plukket ut noen skoler, mens den andre kommunen ga beskjed om å ringe rundt til alle skolene og forhøre meg. Alle skolene ble kontaktet og jeg fikk vite hvilke av personalet jeg burde skrive en mail til med informasjon om prosjektet. Informasjonsbrev om studiet og et spørsmål om disse lærerne kunne tenke seg å bidra til prosjektet ble sendt ut. Dette var en prosess som tok lenger tid enn jeg hadde forventet da det ofte tok lang tid før jeg fikk svar. Etter mye om og men og flere måneder med leting der jeg til slutt måtte endre på mine krav til ”diagnose” og hvor mye eleven skulle være inkludert fikk jeg til slutt 7 klasseforstandere med på prosjektet. Klasseforstanderne fikk informasjonsbrev som skulle sendes til foresatte pr mail. De foresatte fikk svare meg pr mail, avtalt med NSD, om de samtykket i at deres barn ble forsket på i en ukes tid. Når samtykket var sendt til meg kontaktet jeg så igjen kontakten min på den respektive skolen for å avtale når det passet at jeg kunne komme. Observasjonene ble gjort i perioden januar- mai 2012.

Etter grunnskolens informasjonssystem fra 2011 er det 8,6 prosent av elever som har enkeltvedtak om spesialundervisning. Av disse elevene er 67,5 prosent gutter. Ut i fra disse tallene var jeg forberedt på at det kom til å bli flere gutter i gruppen enn jenter. Jeg endte til slutt opp med en kjønnsfordeling på seks gutter og ei jente. Dette er et passende tall der utvalget ikke er for stort slik at jeg blir hindret i å gå i dybden på den enkelte elevs inkludering. Antallet elever er for lite til at studien kan bli generaliserbart.

I studien er det 1 elev i 4. klasse, 2 i 5. klasse, 3 i 6. klasse og 1 i 7. klasse. To av elevene i forskningen har autisme og har generelle lærevansker. Tre av elevene har Downs syndrom og er dermed også psykisk utviklingshemmet. Og de to siste elevene har forskjellig grad av psykisk utviklingshemming. Alle elevene har til felles at de har generelle lærevansker. Dette indikerer at elevene har en forsinket utvikling og lavere fungering enn det som er aldersforventet på flere områder (Kunnskapsdepartementet, 2011:3.2.4) Det engelske begrepet «intellectual disabilities» (intellektuell funksjonsvanske) er ikke så misvisende som det norske begrepet psykisk utviklingshemming som kan høres ut som om personene har en svikt i psyken. Derfor bruker jeg begrepet som lærerne ser ut til å foretrekke og som forklarer vanskene til elevene bedre, generelle lærevansker, om alle elevene.

## **5.2 Forskningsetikk**

Inne i klasserommet var jeg kun ute etter å se på en elev og faglærernes faglige inkludering av denne eleven. For at ingen andre elever skulle skjønne hva jeg gjorde presenterte jeg meg selv som student som så på hvordan det var å være lærer i dagens skole. Om eleven var store deler av dagen ute av klasserommet fikk jeg følge eleven siden medelevene trodde jeg skulle observere læreren. Generelt sett var elevene så vant med studenter i klasserommet at de ikke reagerte om jeg gikk rundt for se på arbeidet deres eller om jeg gikk ut av klasserommet. I de lavere trinnene var flere nysgjerrige på meg og ønsket å se hva jeg skrev i den store sorte boken min. De fikk beskjed om at min bok var hemmelig, men for sikkerhetsskyld kodet jeg navnet til eleven i boken slik at de ikke skulle avsløre meg.

### **5.2.1 Informert samtykke**

Alle mennesker har rett til å råde over sitt eget liv. Derfor skal en vanligvis ikke bli forsket på uten å bli informert om studiet og gitt informasjon om at en kan trekke seg fra studiet når som helst. Jeg forsket på barn som ikke alltid kunne gi sitt samtykke, eller var så ung at foresattes samtykke holdt. Frivillig, uttrykkelig og informert samtykke er kravene til NSD for at en skal få forske på mennesker. Frivillig betyr at jeg ikke presser fram et samtykke på noen måte. Uttrykkelig vil si at foresatte har mulighet til å si ja til at deres barn skal være med, ikke at jeg

gir dem mulighet til å si nei. Informert blir foresatte, elev og lærere ved at de har fått tilsendt hvert sitt informasjonsskriv som er skrevet på en måte som alle kan forstå. I skrivet kan jeg ikke bruke uforståelige faguttrykk som foresatte ikke skjønner. Informasjonen kan gis muntlig eller elektronisk om ønskelig.

NSD så det slik at om kontaktlærer videresendte mail til foresatte med informasjonsbrevene samtykket kontaktlærer med denne handlingen å delta i studiet. Kontaktlærer fikk et informasjonsskriv som de kunne gi ut til faglærere før jeg kom slik at alle var inneforstått med hva jeg gjorde på skolen. Foresatte fikk tilsendt et informasjonsskriv pr mail fra kontaktlærer. Her fikk de svare meg pr mail om de ønsket å la deres barn være med i studiet. I mailen til meg måtte det stå at de samtykker til at deres barn får delta i undersøkelsen *Inkludering i skolen for elever med generelle lærevansker på mellomtrinnet*. De måtte også skrive ned barnets navn, klasse, kontaktlærers navn og skole for barnet. Noen skrev ut informasjonsbrevet og skrev under på det, men begge deler var godkjent av NSD.

Siden medelevene i klassen ikke var en del av studien, men bare bipersoner, trengte jeg ikke å informere eller få samtykke fra deres foresatte. De er bare nevnt som gutt, jente, kamerat eller venninne i notatene og analysen.

### **5.2.2 Personvern: Anonymisering og taushetsplikt**

I følge Forvaltningsloven §§13c, 13d og 13e har jeg ansvaret som forsker å holde taushetsplikt, anonymisere det som publiseres og oppbevare data trygt til det er tilintetgjort etter publisering. Alle data som ble samlet inn ble behandlet konfidensielt og kun anonyme opplysninger blir publisert. Anonymisering og oppbevaring av lydbånd og skriftlig datamateriale er gjennomført i henhold til NSDs anbefalinger. Alle elevene som var med i prosjektet fikk et nytt navn og en oppdiktet skole og data har vært låst inne slik at det ikke kan nås av andre. Etter studiets slutt vil alle data, lydbånd, notater og maskinskrevet informasjon, bli slettet eller makulert.

### 5.3 Datainnsamling

Jeg hadde med meg en stor sort bok som var delt inn i forskjellige kolonner der jeg beskrev hva som foregikk. Det kunne se slik ut:

Når	Hvem	Hva	Beskrivelse
Mandag Norsk	Per, assistent og klassen	Klassen har tavleundervisning om oppbygging av dikt. Per og assistent sitter bak i klassen og leser enkle rim og regler.  Assistent leser opp reglen så leser Per den opp etterpå. De ser på ordene som rimer.	Fint å ha et relatert tema til klassen selv om han ikke følger med på undervisningen. Per velger selv å gå bak i klasserommet - konsentrerer seg bedre? Roligere?  «Har du vondt i magen, så gå til Per i hagen. Sett deg på en stein, og gnag så på et bein, så blir du bra i magen» Enkle ord som Per forstår 😊

Jeg noterte ned hva som skjedde i timene som omhandlet faglig-, sosial-, og fysisk inkludering. Jeg valgte å ikke være med når eleven spiste eller være ofte ute i friminuttene slik at jeg og eleven fikk en pause. Det ble intervjuet om disse situasjonene i stedet.

#### 5.3.1 Elevgruppa

Jeg fikk et utvalg på seks gutter og ei jente der alle har fått et nytt navn på tre bokstaver. De fem skolene hadde forskjellige skoleløsninger fra klasserom til delvis åpen løsning og åpen løsning. Alle elevene hadde noen eller flere timer ute på et annet klasserom. For å få elevene til å konsentrere seg om sin egen læring var det flere løsninger der eleven satt avskjermet i klasserommet eller hadde et eget grupperom der de kunne konsentrere seg om sin egen læring. Fire av elevene var for det meste ute på et eget rom som var innredet til deres bruk og var bare inne i klasserommet når det var tilrettelagt for at eleven kunne være med i muntlige deler av timene, gym eller estetiske fag. De tre siste elevene var for det meste inne i

klasserommet med de andre i klassen og gikk bare ut når de hadde spesialpedagogtimer som ikke kunne gjennomføres i klasserommet eller skulle lære noe helt nytt i et fag, f.eks. subtraksjon i mattetimen.

Alle elevene hadde en assistent eller en spesialpedagog sammen med seg hele eller nesten hele skoleuken. Bare to av elevene klarte å følge med på tavleundervisningen det meste av uken jeg var der og de fleste lå flere år etter resten av klassen i fagnivå. Flere av de elevene som ikke kunne følge med på tavleundervisningen i klasserommet kunne skrive og regne på 1. klassenivå, men følge med på de estetiske fagene på et høyere nivå.

### **5.3.2 Observasjon**

Jeg valgte observasjon for at jeg selv kunne se med egne øyne hva som skjedde i løpet av en skoleuke for å inkludere elevene. Jeg følte også at det var viktig å få en utenforståendes syn på hva som skjer i skolen. For å observere hva som skjedde i skolen var jeg hos hver elev i en skoleuke på nærskolen. Hadde de annet opplegg en dag så kom jeg ikke på dette da det ikke var relevant for oppgaven.

Siden dette var min første større erfaring med observasjon av mennesker kunne jeg fort gå i fellen å tro at bare jeg var ute i feltet så kom jeg til å finne viktig informasjon. Thagaard (2006) ser på dette som nybegynnernes største felle (s. 64). Før jeg dro ut i feltet operasjonaliserte jeg hva det var jeg så etter og fant et fokus, det faglige. Thagaard skriver at observasjon er spesielt godt egnet når en skal studere relasjoner mellom mennesker (s.63). Det er denne faglige relasjonen mellom faglærer, spesialpedagog, assistent og elev jeg er ute etter å se hvordan fungerer. For jeg var ute etter de gode eksemplene på hvordan en kunne inkludere elever med psykisk utviklingshemming i klasseromsundervisningen.

Det er viktig å ha et tillitsforhold til informantene der forskeren bruker seg selv som et redskap for å skape god kontakt med informantene (ibid). Som en fremmed i en annen arbeidskultur observerer jeg ting på en annen måte enn det informantene gjør, i dette tilfellet lærerne. Som observatør i et klasserom kunne jeg observere situasjoner med en viss distanse, siden jeg til en viss grad så situasjonen utenfra.

Forskningsetisk komité mener at det er umulig å være en ikke-deltagende observatør uten å bli lagt merke til. Observatørrollen i klasserommet har en formell og fastlagt struktur som gjør observeringen mindre synlig. I noen klasser snakket nesten ikke elevene til meg i det hele tatt, mens i andre klasserom var jeg den nye og spennende personen som elevene flokket seg rundt i friminuttet. På lærerværelset snakket jeg også med lærerne, uten at jeg noen gang diskuterte det jeg hadde observert.

Fordelen med observasjon når en skal finne ut om elever med psykisk utviklingshemming er faglig inkludert i skolehverdagen er at en får sett hvordan ting foregår. Gjennom intervju kan en se for seg hvordan ting ser ut, men ved flere observasjoner får en sett forskjellen på hvordan dette praktiseres på forskjellige skoler. Jeg får også et innblikk i hverdagen til elever med psykisk utviklingshemming, som kan være en vanskelig gruppe å intervju.

Da jeg kom inn i klasserommet på den første skolen presenterte jeg meg selv som student som skulle se hvordan det var å være ung nå til dags. Jeg forklarte at jeg skulle sitte og se på undervisningen bak i klasserommet og skrive notater. Elevene ble den første dagen litt usikker på meg og satt og så bakover på meg hele skoledagen. Det så ut som om de følte at de ble iaktatt. Da jeg sa i et friminutt at jeg mest så på lærerne slappet de mer av og det ble denne forklaringen som fulgte meg på de neste skolene med stor suksess. Med denne forklaringen kunne jeg også følge med spesialpedagoger ut av klasserommet når de hadde annet opplegg med elevene jeg skulle følge uten at noen av elevene stusset på dette. Derfor sa jeg på resten av skolene at jeg observerte lærerne slik at elevene kunne slappe mer av.

Jeg forsket åpent og i egen kultur, men siden det er en del år siden jeg gikk på grunnskolen og skolesystemet har forandret seg betraktelig siden den gang føles det tidvis under observasjonene som om jeg var kommet inn i en fremmed kultur. Jeg måtte ofte stille spørsmål til lærerne eller elever for å få oppklaring i hva som skjedde eller hvilket fag det var. Utenom dette så det ikke ut til at elevene var noe særlig berørt av at jeg var der. Med en gang jeg hadde presentert meg, så gikk det som oftest tilbake til det vanlige. I lavere klasser, 4. og 5., kom ofte elevene bort og snakket med meg mellom timene og ønsket å vise meg arbeidet de hadde gjort, men i timene var det som om jeg var usynlig.

### 5.3.3 Intervju

Thagaard (2006) skriver at observasjon ofte kombineres med intervju (s.81). Jeg følte at dette var veldig nyttig etter observasjonen da jeg kunne stille oppklarende spørsmål. Jeg hadde også samtaler med ansatte i pauser som oppklarte situasjoner eller var informasjons givende, såkalte uformelle intervju. Jeg intervjuet den personen som hadde mest med det pedagogiske opplegget til eleven. Dette ble til slutt 2 kontaktlærere og 5 spesialpedagoger, heretter kalt informantene. Alle intervjuene ble tatt opp og transkribert slik at jeg kunne analysere dem også.

Det var et bevisst valg å intervju informantene etter at jeg var ferdig å observere inne i klasserommet. I observasjon der man sitter et stykke unna det en observerer er faren for feiltolkning ganske stor. Når eleven satt og snakket med assistenten i stedet for å følge med på tavleundervisningen kunne det se ut som om eleven ikke fulgte med, mens i realiteten satt de kanskje og snakket om det som foregikk på tavlen på elevens nivå. Slike feiltolkninger fikk jeg oppklart gjennom intervjuene. Gjennom intervjuet fikk også alle informantenes tanker og erfaringer fra undervisningen deres. Dette kunne vært noe de tok til etterretning og forandret på i undervisningen om de ble intervjuet før observasjonen.

Jeg valgte et relativt strukturert intervjuopplegg. Alle informantene svarte på de samme spørsmålene og spørsmålene var satt opp i en bestemt rekkefølge under alle intervjuene. Den eneste forskjellen på intervjuene var spørsmål om det jeg hadde observert på hver enkelt skole. Fordelene med denne type intervju er at svarene er sammenlignbare siden alle informantene svarer på det samme. På denne måten fikk jeg svar på de spørsmålene jeg kanskje hadde fått svar på ved å være på skolene og observert i en lengre periode. Jeg fikk også svar på spørsmål som ikke kan observeres, slik som «Er det noen deler av inkluderingen du er ekstra fornøyd med?» Eller «Hvor tror du at skolen har størst utviklingspotensiale?»

Ingen av informantene fikk se intervjuguiden på forhånd slik de ikke kunne finne de politisk korrekte svarene på forhånd når det kom til begrepsavklaringer på hva inkludering og integrering betyr. At de ikke fikk sett intervjuguiden betydde også at de ikke fikk forberedt seg på intervjuet og kom kanskje ikke på de beste eksemplene der og da.

## **5.4 Analysefasen**

Gjennom intervjuene, dokumentstudiene og observasjonene samlet jeg en stor mengde informasjon. Observasjonsnotatene ble skrevet ned i en bok og jeg hadde nærmere 80 sider med materiale. Intervjuene ble transkribert så nøyaktig som mulig og skrevet ut. Jeg delte en stor bok inn i kategorier under hovedtemaene faglig- og sosial inkludering. Jeg skrev ned alt av relevant informasjon fra observasjon og intervjuene om elevene under de riktige kategoriene. Muntlig aktivitet, skriftlig arbeid, frivillig sosial kontakt med andre, tvungen kontakt, teamarbeid var noen av mange kategorier informasjonen var delt inn i. Hver elev hadde sin farge, mens mine kommentarer og tanker underveis hadde en egen farge. Dette var slik at jeg raskt kunne finne frem til om en av elevene fikk det oppfølgingen jeg erindret.

Etter dette kodet jeg sammen den informasjonen jeg hadde fra observasjon og intervjuer med de tidligere forskningene og så hvilke likheter og motsetninger jeg var kommet fram til innad i min forskning og i forhold til tidligere forskning. Analysen tar for seg de temaene som gir meg mulighet til å svare på problemstillingen og underspørsmålene. Jeg har prøvd å beskrive situasjonene så nøyaktig som mulig, for jeg tror at dette er viktig for leserens opplevelse av skolehverdagen til elevene.

Jeg delte analysen inn i faglig- og sosial inkludering og prøvde så godt som mulig å sammenfatte funn innen de forskjellige temaene i underkapitlene. Selv om jeg har en egen drøftningsdel under den faglige og sosiale biten har jeg drøftet litt underveis i analysen der jeg så det som mest hensiktsmessig i forhold til oppgavens oppbygging og leserens opplevelse. Til slutt drøfter jeg inkluderingen av elevene på slutten av hovedtemaene.

## **5.5 Reliabilitet og validitet**

Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet og troverdighet. For at et studie kan være reliabelt må det kunne etterprøves av andre. Graden av reliabilitet avhenger av om den ytre og den indre reliabiliteten er etterprøvbar. Ytre reliabilitet sier noe om hvorvidt andre forskere kan oppdage de samme fenomenene og får samme resultat som jeg har fått ut fra dette studiet. Når det er kvalitativ forskning som skal etterprøves kan det bli vanskelig å få det samme resultatet da fenomenene jeg er kommet fram til vil være situasjonsbestemt og informasjonen

avhenger helt av de personene som er involvert i studiet. Indre reliabilitet sier noe om i hvor stor grad andre forskere kan finne det samme begrepsapparat for analysen som jeg har gjort i dette studiet. Her er koding av det transkriberte materialet avgjørende for hvor god informasjon en klarer å trekke ut av materialet.

I hovedsak forteller validitet om man har forsket på det en skal forske på. Gjennom hele studiet har jeg spurt meg selv om det er dette jeg skal observere i forhold til hva min problemstilling har vært og etterprøvd det materialet jeg har kommet fram til gjennom å gjøre flere observasjoner. For å styrke validiteten har jeg brukt triangulering som redskap. Jeg har både brukt data- og metodetriangulering gjennom å bruke flere datakilder, i dette tilfellet informanter, og forskjellige metoder, intervju og observasjon.

## **5.6 Begrensninger**

Med alle metoder er det en eller annen svakhet. Jeg har bare observert hver elev i en uke for å finne ut hvordan tiltak som brukes for å gjøre sli at elevene er faglig og sosialt inkludert. Med så liten tid pr elev får jeg bare med en liten bit av hvordan lærerne legger opp undervisningen for å inkludere eleven med psykisk utviklingshemming. Denne uken kan også være en dårlig uke for eleven der han/ hun setter seg til motverge når det kommer til inkludering eller det er sykdom blant personalet som har innvirkning på de fakta jeg observerer. For å veie opp for dette har jeg med mange spørsmål om inkludering i intervjuene og spørsmål om det har vært en normaluke eller om det jeg har observert spriker fra normalen.

I intervjuene er det tidvis et sprik fra det jeg har observert og til det informantene svarer. Hadde jeg vært lenger i feltet og observert hadde jeg muligens sett hva som er realiteten; er eleven mer inkludert enn det ser ut til eller er det jeg og informanten som er uenige om realiteten.

Siden jeg har fulgt en intervju guide er temaene som informantene svarer på fastlagt på forhånd. Derfor intervjuet jeg ikke om tema som ikke var klare i planleggingsfasen av intervjuguiden. Slike tema kunne være hvilke tiltak som ble gjort for å forbedre sosial inkludering i friminuttene og hvor mye eleven er sosial med sine klassekamerater utenom skoletiden.

Forskningen har for få elever til at resultatet er generaliserbart for alle elever med generelle lærevansker i Norge. Det forskningen min kan gjøre er å få fram prosesser rundt elever med generelle lærevansker for å se om de er inkludert i nærskolen både faglig og sosialt.

Det er en tydelig utvalgsskjevhet når det gjelder elevene i gruppen. Det er bare en jente av sju elever. Selv om det er flere gutter som får spesialundervisning, 3 av 4 er gutter etter tall fra GSI i 2010, er det et ikke et så stort sprik som jeg har i min forskning. En annen mulig årsak til skjevheten kan være hvilket fokus skolene som fikk informasjon om forskningen har. Jeg vet jo ikke om skolene som takket nei eller ikke svarte ikke har fokus på dette eller om de skolene som takket ja gjorde dette fordi de føler at dette er et felt de er gode på og dermed vil vise fram hva de får til. Alle de foreldrene som fikk informasjonsbrev samtykket i at deres barn kunne være med på forskningen.



## **6. PRESENTASJON AV ELEVENE OG SKOLENE**

### ***6.1. Skolene og de forskjellige skoleløsningene***

Grunnskolen har forandret seg mye siden jeg gikk i 7. klasse for 14 år siden. Det var store variasjoner av undervisningsorganisering og hvordan sammensetningen av elevgruppen var lagt opp. Noen skoler hadde annerledes inndeling av elevgruppen enn jeg var vant med. Om skolene fortsatte med klasser i tradisjonelle klasserom er skoledagen veldig lik den jeg er vant med, der alle har norsk i lag og alle sitter ved pultene sine som er vendt mot tavlen. For skolene som er delt inn i grupper på tvers av hele klassestrinnet i stedet for klasser er derimot inndelingen av timene og skolehverdagen helt annerledes. En elev kunne være med i gruppe 2 i norsk, engelsk og matte og i gruppe C i kunst og håndverk og samfunnsfag. Det er ofte mer samarbeid mellom lærerne på hele trinnet når klassestrinnet er delt inn i grupper. Inne i et trinn kan det være fire faglærere som underviser i sine egne fag.

Elevene sitter ikke nødvendigvis lenger ved pult og ser rett mot tavla i et lukket klasserom med fire vegger og en dør. Nå kan klasserommet være byttet ut med åpne eller delvis åpne løsninger. Jeg var et ”offer” for landskapsundervisning i tre år på barneskolen der vi satt 8 klasser i et stort klasserom som var delt opp med skillevegger. Åpen løsning er ikke helt det samme, men jeg fikk assosiasjoner til dette da elevene i rommet ved siden av begynte å snakke høyt eller sang og elevene i klassen jeg var i fikk problemer med å konsentrere seg eller kunne ha problemer med å høre hva læreren sa. I en åpen løsning er det gjerne et trinn som er inne på det samme åpne arealet, mens trinnene er adskilte. Rommene har hele vegger mot andre trinn sitt areal, men halvvegger eller helt åpent til de andre klassene/ gruppene på ens eget trinn. Dette er en løsning som i praksis skaper en del støy om faglærerne ikke har kontroll på alle elevene innen for dette trinnet.

Organiseringen av hvor eleven hadde spesialundervisning var det også stor variasjon rundt. Elevene kunne ha spesialundervisning på et grupperom alene eller sammen med andre elever eller de kunne ha det i klasserommet. Jeg fulgte eleven gjennom store deler av dagen uansett om de var i klasserommet eller på grupperom. I friminuttene var jeg sjeldent til stede.

## **6.2 Elevene**

### **6.2.1 Tom**

Tom er en stille og rolig gutt med mye humor og har tydelig stor glede av skolen. Han er velfungerende i klassen, men har forsinket sosiale og faglige ferdigheter. Han går på en skole med delvis åpen løsning, som i dette tilfellet vil si at det er noen vegger mellom klasserommene, men aldri helt lukket. Tom har alltid med seg en assistent eller spesialpedagog i timene.

Tom er for det meste i klasserommet og har undervisning med klassen, eneste gang han er ute er i forsterket gruppe 3 timer i uken og for å ha pause fra undervisningen. Han og assistenten/spesialpedagogen gjør de samme oppgavene som de andre i klassen når de er i klasserommet. Forskjellen er at de gjør færre oppgaver og de blir tilpasset hans nivå etter som hvilket fag det gjelder. Når klassen har tavleundervisning sitter han og følger med, og er det noe han ikke forstår så supplerer den ansatte som er med ham slik at han forstår. Han henger etter i flere fag, men klarer å følge med på tavleundervisningen når jeg er der. Alt av undervisning er tilpasset Toms nivå. Når klassen gjør matte for sitt klassenivå, gjør han matte i en egen bok med samme tema tilpasset hans nivå. Som alle de andre elevene i undersøkelsen har han egen IOP og følger sin pensumliste og ikke klassens pensum.

### **6.2.2 Jon**

Jon er en rolig gutt som må motiveres litt for å gjøre skolearbeid. Jon har noen gutter i klassen som tar seg av ham, men ingen tydelige venner som søker hans kontakt. Han blir behandlet bra av de som "tar seg av han", men blir avvist og oversett av flere på trinnet.

Han er i en forsterket gruppe det meste av skolehverdagen med opp til 5 andre elever som har andre diagnoser enn han selv inne på et grupperom inne i klasserommet, som er en del av en åpen løsning. Det er bare i praktisk estetiske fag og religionstimene at han er inne med klassen sin. Jon henger langt etter klassen sin i fag som matte og engelsk, men han leser veldig bra. Derfor får han lese for klassen når han er inne med dem i religionstimene, men han er ikke med å diskutere temaet etterpå eller svare på noen av spørsmålene. Jon er avhengig av

å ha en assistent med seg når han er sammen med klassen da han må motiveres for å klare å jobbe med noe som er vanskelig og for å holde konsentrasjonen.

### **6.2.3 Alf**

Alf er en sprudlende gutt med mye energi. Alf er på et klasserom av den gamle typen med fire vegger og ei dør. For at han skal konsentrere seg bedre har han en egen avskjermet krok i klasserommet som han selv velger å trekke seg tilbake til flere ganger i løpet av skoledagen. Når han sitter i denne kroken blir han ikke forstyrret og kan jobbe med oppgaver i lengre perioder. Bak i kroken kan han også snakke uforstyrret med assistenten og de kan lese høyt fra bøker. I samlingen i lyttekroken er han med på fag som er muntlige, som religion og samfunnsfag. Her kommer han med fornuftige og adekvate svar. I de andre fagene, som engelsk, tilpasser kontaktlæreren spørsmålene og det faglige nivået så han også kan delta.

Alf er lite sosial med de andre i klassen utenom i timene, men han er en av tre i studien som har en bestevenn. Han og hans venn fniser, diskuterer eller avtaler hva de skal leke når de møtes i gangen på tur ut til friminutt. De står også trofast og venter på at den andres time skal være ferdig om de har sluppet ut noen minutter før. Alfs venn har også psykisk utviklingshemming og de er på samme nivå sosialt og faglig.

### **6.2.4 Ola**

Ola trenger struktur i hverdagen og følger de beskjedene han får til punkt og prikke. Han har ukeplan der det er lekser fra dag til dag og har en egen timeplan som han er veldig tro mot. Ola har vansker for å konsentrere seg om øynene får vandre fritt rundt i klasserommet og har, som Alf, en egen krok bak i klasserommet. Det er en delvis åpen løsning, der han kan trekke seg tilbake for å klare å konsentrere seg i lengre perioder. Ola er veldig sterk muntlig, men er svak i matte og har vanskeligheter med å lære seg nye ting.

Han ønsker ofte å sitte bak i kroken sin, da det er roligere, men han følger med på hva klassen gjør og kan komme med kommentarer til det som skjer i klasserommet til tross for at han er avskjermet. Han kan diskutere og snakke med de andre, men det er ingen i klassen som kan

bli så intens som han om gitte tema. Når de andre er lei av et diskusjonsemne så er Ola så vidt begynt.

Ola er så velfungerende at jeg måtte få bekreftelse fra spesialpedagog på at han virkelig har generelle lærevansker og kunne være med i studien.

### **6.2.5 Tim**

Tim er en meget bestemt gutt med mye humor, men som føler seg utilpass i klassen om pensumet til de andre er for avansert. Han kan sitte i klassen å stave seg igjennom navn med store bokstaver på dataen mens klassen har gruppearbeid på mye høyere nivå. Tim er selv på 1. og 2. klassenivå i pensumet han har, men til tross for dette sitter han tidvis inne i klasserommet og gjør sine oppgaver på ark eller dataen. Klassen har et "vanlig" klasserom pluss at han har et eget grupperom han kan trekke seg tilbake til og ekstra arealer ute i den åpne løsningen som klassetrinnet har.

Tim er tydelig populær og godt likt av klassen. De andre diskuterer hvem som skal få sitte sammen med han på bussen til svømmingen, men han er ikke så ofte med dem i friminuttene.

### **6.2.6 Mia**

Mia er ei jente som har fått litt mye motgang i begynnelsen av skolegangen sin. Hun smiler og fleiper til de hun stoler på, men er sky og trekker seg unna de hun ikke er trygg på. Mia har også en klasse som har et "vanlig klasserom" og et eget grupperom som hun foretrekker å være på.

Mia går på en skole som hun ble søkt over på i 4. klasse da den gamle skolen (hennes nærskole) ikke gav den oppfølgingen foreldrene forventet. Da hun hadde sosial og faglig motgang på den gamle skolen, har mye av tiden gått med på å motivere henne til å ønske å være sosial og arbeide for å minske hennes arbeidsvegring. Mia er sky for klassen og liker seg best alene eller med Tim (over). Hun er eneste eleven i studien som hver dag kommer seg til skolen på en annen måte enn de andre i klassen. Siden hun ikke går på nærskolen blir hun kjørt av foreldrene hver dag.

Mia er på faglig nivå som 1. og 2. klasse, men kan være med i noe lettere undervisning inne i klasserommet i samfunnsfag, naturfag og musikk om hun får forberede seg i forveien. Alt av pensum som hun har er på ark, og det lages arbeidsplan for de timene hun er på grupperom. De gangene hun er inne i klasserommet blir det gjort avtaler på hva hun skal gjøre og hvor lenge hun må være inne i klasserommet.

### **6.2.7 Ask**

Ask er en rolig og tidvis beskjeden gutt som det tar litt tid å bli kjent med. De han er kjent med kan han åpne seg opp for og jeg fikk se en skøyer og sjarmør som ønsket å bli sett av de andre i klassen. Han er inne i klasserommet, som er en åpen løsning som deles med en annen klasse, når det er samlinger og annen undervisning han kan følge med på. Når han skal ha skriftlige oppgaver og når han blir sliten ønsker han selv å trekke seg tilbake til grupperommet sitt som er i rommet ved siden av klasserommet.

Ask flyttet til skolen han går på nå i 4. klasse, men i motsetning til Mia går han på sin nærscole. I klassen hans går det en annen gutt med en diagnose så klassen har vært vant med å ha noen som er annerledes i klassen. Han har blitt tatt godt i mot til tross for at han ikke er lik sine jevnaldrede.

Med den diagnosen som han har kreves det struktur og avtaler for at han skal ha mulighet til å få et faglig og sosialt utbytte av skolehverdagen. Han har også et stort behov for egentid og ro for å hente seg inn etter perioder med innlæring. Har han vært en lengre periode i lyttekroken med klassen, er energien hans brukt opp og han trenger å være alene eller med en ansatt på eget grupperom for å kunne fortsette innlæringen. At klassen går på en skole med åpen løsning der de deler rom med en annen klasse, gjør ikke skoledagen mindre stressende for Ask. Det kan bli mye støy fra den andre klassen og da kan han bli urolig og ønske seg inn på grupperommet fortere enn vanlig. I lesing og skriving er han på 3. og 4. klassenivå, i muntlig er han pari med de andre og innenfor hans interessefelt er han langt over sine jevnaldrede i 5. klasse.



## 7. FAGLIG INKLUDERING- ANALYSE OG DRØFTING

Problemstillingen og spørsmålene jeg er ute etter å finne svar på innen den faglige inkluderingen er:

*”Tilsier det å være fysisk inkludert i nærskolen at elever med generelle lærevansker også er faglig inkludert?”*

*I hvor stor grad er elevene inkluderte i faglige sammenhenger i løpet av en uke?*

*Hva skjer faglig med elevene som har mye segregert undervisning?*

### **7.1 Tilpasset opplæring og spesialundervisning**

Når Tom var i klasserommet og hadde undervisning med de andre i religion satt assistenten eller spesialpedagogen og supplerte ved siden av innen det temaet som kontaktlæreren underviste i oppe ved tavlen. Når han ikke forsto begreper eller temaet stakk han og den ansatte hodene sammen og hadde en stille samtale på Toms nivå slik at han forsto temaet. Da Jons klasse hadde om reklame og skulle jobbe i grupper for å svare på spørsmål og gjøre oppgaver var Jon ute av klasserommet for å få oppfølging av spesialpedagogen. Reklamen Jon har laget hjemme er veldig kreativ og bra laget og på likt nivå som medelevene i klassen hadde laget, men det er bare de i gruppen som får sett denne, siden de andre medelevene var på et annet rom.

Det er to eksempler på at det er veldig forskjellige måter å drive med TPO, og spesialundervisning, på de skolene jeg var på. Noen mente at TPO skulle foregå mest mulig i klasserommet. Andre hadde en formening om at opplæringen av elevene krevde mer ro og det var best for deres faglige fremgang om de var ute på et grupperom. De som ville ha eleven mest mulig i klasserommet så på det som at eleven med generelle lærevansker var i klasserommet fikk dobbel læring i disse tilfellene, faglig og sosialt. Forkjemperne for å ha elevene mye ute av klasserommet mente at elevene burde lære det faglige i timene og så fikk de være sosiale i friminuttene fordi faglig undervisning kunne ikke gi de mye sosial fremgang. Her var det spesielt to ytterpunkter som jeg skal ta frem som eksempler.

En elev fikk nesten all undervisning i klasserommet, enten det som ble sagt på tavla var tilpasset hans nivå eller ikke. Der faglærer ikke kunne tilpasse pensumet til ham gjorde en ekstra ansatt slik at han kunne følge med ved å gi han informasjon på hans nivå eller lære han nye ting som klassen allerede kunne. Det ble sett på som en selvfølge av alle i teamet til eleven at han skulle være en del av undervisningen og at han skulle være en del av klassen på lik linje med de andre. Han hadde bare seks timer ute av klasserommet i uken, og alltid sammen med noen andre som trengte forsterkning i samme fag.

En annen elev hadde derimot bare seks til ti timer i lag med klassen i uken og hadde det meste av undervisningen på et annet klasserom enten alene eller sammen med noen andre. Her ønsket faglærerne at han var oftere sammen med klassen, men den ansvarlige på han mente at det faglige ble forbedret best om han for det meste var utenfor klassen. Faglærerne mente at dette var bare tull da det kunne legges til rette bare de fikk beskjed på forhånd, og de så på eleven at han var i veldig godt humør når han var med dem i motsetning til det dystre han til tider var i når han kom ut av det andre klasserommet.

De fire som jobbet med sin IOP (se side 17) i klasserommet hadde som oftest en annen ansatt med seg som hjalp til å tilrettelegge for eleven slik at de kunne følge mest mulig av undervisningen som foregikk. Når klassen hadde fag hvor informantene hang langt etter klassens nivå, ofte gjaldt dette matte, fikk de et eget opplegg og fulgte sitt opplegg i dette faget etter hva deres IOP tilsa. De elevene som går i klasser der det drives med en annen undervisning like i nærheten av dem, ser ikke ut til å bry seg nevneverdig med at det skjer noe annet parallelt med deres egen undervisning. Når medelevene kjeder seg kan det bli et forstyrrelsesmoment. De få gangene jeg så at dette skjedde ble medeleven enten hentet inn i den ordinære undervisningen av faglæreren eller faglæreren lot det fortsette en stund slik at eleven med generelle lærevansker fikk være sosial og snakke med en i klassen. Spesialpedagog eller assistent snakket gjerne med eleven som ble forstyrret for å skape en sosial setting rundt undervisningen.

Tim hang langt etter de andre faglig, han sliter med å stave seg gjennom ord og kan bare plusse opp til 20. Siden klassen har mye vanskeligere pensum enn han og en større begrepsforståelse, klarer han ikke å følge med i teoretiske fag. En dag vi er i klassen begynner læreren å snakke til de andre om et tema som er kjent for mange, 22. juli. Tim skjønner ikke hva det er snakk om og assistenten forklarer at det var han slemme mannen som

var i fengsel etter å ha sprengt en bombe. Det ser ut til at han forstår sammenhengen, men når kontaktlæreren bruker for store ord og avanserte begreper klarer ikke Tim å henge med. Det virker som om noen av medelevene også sliter med å henge med i sammenhengen når avanserte begreper rundt rettsaken blir brukt. Tim blir rastløs og vrang når han ikke forstår og spør flere ganger om å få gå ut å gjøre lekser der. Assistenten ser ikke en annen utvei enn å la han gå ut til slutt.

På de skolene der elevene ikke var faglig inkluderte var det flere av lærerne som mente at det ikke var mulig å ha TPO i klasserommet om eleven hang langt etter de andre. Disse lærerne argumenterte for at det kom til å bli et forstyrrelsesmoment i klasserommet for de andre elevene om en enkelt elev skulle få en undervisning med en egen lærer mens resten skulle følge med på det som ble undervist i på tavla. Jeg observerte, slik Kristiansen (2002) skriver, at de klassene som var vant med TPO i klasserommet ikke lot seg forstyrre av dette. Dette var de klassene der elevene i studien kunne jobbe med sin IOP i klasserommet mens det foregikk en annen undervisning.

Det er fire elever som var faglig inkludert i den teoretiske undervisningen på et eller annet nivå. Jon, Tim og Mia følger ikke den undervisningen de andre i klassen har på teoretiske fag. Om de er i klasserommet så har de andre arbeidsoppgaver enn klassen og jobber ikke nødvendigvis med samme fag som de andre og de klarer ikke å følge med på det som skjer på tavla i klasserommet. Jon, som til vanlig er med i en spesialgruppe av elever med forskjellige diagnoser fra trinnet, er med klassen i estetiske fag og en og annen faglig time. Han er med i en religionstime den uken jeg er der. Da leser han høyt for klassen av det pensumet de skal diskutere, men klarer ikke å svare på noen spørsmål om det han har lest. Når klassen jobber med spørsmålene fra teksten hjelper faglæreren Jon hele tiden og om klassen lurer på noe må de komme fram til faglæreren for å spørre om hjelp. Når de har om reklame på trinnet så går spesialgruppen gjennom temaet sammen, mens klassen får samme gjennomgang ute i klasserommet. Jon og gruppen får lese litt hver, en oppgave Jon klarer utmerket, og de går ekstra nøye igjennom nye begreper i teksten slik at alle forstår. Det er i slike sammenhenger de elevene som er faglig inkluderte har samling sammen med hele klassen og får litt ekstra støtte fra en annen voksen for å bli faglig inkluderte.

Tim som ikke er inkludert faglig i teoretiske fag er med når klassen skal ha kunst og håndverk på pc-en. De andre i klassen lager tredimensjonale hus, mens Tim lager et hus med et enklere

tegneprogram. Mens han sitter å lager sitt røde hus kommer de andre i klassen bort for å se på resultatet. Han forteller at det må være en trekant som tak og en firkant som vindu.

Klassekameratene snakker om fargene og formene med Tim og viser frem sine hus. Det blir noen korte samtaler med forskjellige klassekamerater gjennom de to timene økten varer. Tim smiler når de andre kommer for å se på huset hans og stråler av oppmerksomheten fra de andre i klassen. I den timen var han en av klassen, og går ut i lag med de andre til friminuttet i stede for å dilte etter, slik han gjør når han har vært på grupperommet.

I praktisk estetiske fag, som gym, musikk, matlaging og kunst og håndverk, klarer alle syv elevene å følge med eller delvis følge med på undervisningen og gjøre noe sammen med klassen om det er planlagt av fagteamet i forveien. De kan få tilpassete oppgaver om temaet er for vanskelig eller samarbeide med en i klassen. Kristiansen (2002) sier at det er tidvis for vanskelig å tilpasse oppgavene til elevene, men at elevene kan nyte godt av den sosiale læringen som skjer i en time. Og det var dette jeg observerte at skjedde i noen av timene, lærerne så ut til å synes at det viktigste var at de var med og var sosiale med de andre i klassen i disse fagene. I musikktime så jeg ofte at klassekamerater rettet på elevene i studien om de sang i feil kano på en sang og at de var med på å instruere eleven når de skulle klappe eller trampe til sangen. I disse fagene var det tydelig at elevene fikk lært seg sosiale ferdigheter i tillegg til det faglige aspektet i større grad enn i de fagene der elevene satt og jobbet med egne oppgaver. Det er i de estetiske fagene at elevene kan lære seg flest sosiale koder og her må det bare noen faglige justeringer til for å skape den sosiale sammenhengen i timene slik at elevene får en faglig og sosial time, slik som Kristiansen (2002) poengterer at skolen bør gjøre oftere.

I fag hvor de hadde oppgaver de måtte jobbe med var det ikke samme rom for samhandling. I disse settingene sa Asks spesialpedagog at *"Om det handler om skriftlige oppgaver så er det slik at skriftlige oppgaver i seg selv ikke nødvendigvis er inkluderende, da blir de sittende å jobbe en og en uansett"*. I disse settingene var det at Ola, Ask og Alf trakk seg tilbake til sine egne kroker for å arbeide med sine oppgaver, fordi de følte at de trengte ro for å arbeide. Elevene kunne gjøre dette på oppfordring fra ansatte eller vanligvis på eget initiativ. Tim og Mia derimot, som ikke var faglig inkludert, var i slike settinger inne i klasserommet om de ble motivert nok. Den eneste som arbeidet med oppgaver sammen med klassen ved pulten sin, nesten til en hver tid, var Tom.

Kristensen (2002) tar det som et tegn på at elevene som kan jobbe med sin IOP i klasserommet uten at det forstyrrer medelevene går i en klasse som er vant med faglig inkludering. Selv om Ola, Alf og Ask trakk seg tilbake i krokene sine var det ingen i klassen som løftet hodet da dette skjedde, men arbeidet videre med sine oppgaver. Når Tom og den ansatte som var med ham snakket i lag om oppgavene var det ingen i klasserommet som stoppet opp å arbeide med sine oppgaver for å høre hva de snakket om. I disse tilfellene er det etter min, og Kristensens (2002), forståelse at eleven er faglig inkludering.

Med de eksemplene som er over kan en tenke seg at det er noe ekstra arbeid å planlegge den tilpassede opplæringen for elever med generelle lærevansker i klasserommet for lærerne. Lærerne har en gitt planleggingstid i uken, men om de har ekstra tiltak i klasserommet så får de ikke ekstra planleggingstid for å tilrettelegge for faglig inkludering. Derfor var ekstra planleggingstid var noe 5 av 7 lærerne ønsket seg for å kunne forbedre skolens inkludering og for å tilrettelegge bedre for elevene med generelle lærevansker. De som hadde faglig inkluderte elever ønsket seg enten midler i form av mer planleggingstid, kursing for å forbedre teknikkene eller i at kontaktlærerne burde få ha en-til-en timer i ulike fag slik at de ble mer kjent med elevene og dermed kunne legge opp til en bedre undervisning for de med de andre i klassen. De som ikke hadde inkluderte elever ønsket seg tid til samarbeid slik at de kunne oppnå en faglig inkludering og en bedre tilpasset opplæring i fagene med klassen eller de var fornøyde med hvordan de gjorde arbeidet sitt.

Om ikke TPO og IOP holder er spesialundervisning en måte å følge opp elevene tettere og gi de ekstra faglig støtte. Alle elevene i studien hadde spesialundervisning i løpet av uken, fra 5 timer til nesten fullt oppdekt. Jon hadde spesialpedagog som klasseforstander i gruppen han gikk i, Ask hadde spesialpedagog i klasserommet og på grupperom i nesten alle timene og resten hadde spesialpedagogiske timer i klasserommet, i små grupper eller alene.

## **7.2 Undervisningsmetoder**

En måte å tilpasse opplæringen på er å ha undervisningsmetoder som passer for flest mulig av elevene i klassen. I den tradisjonelle skolen er det vanlig med tavleundervisning etterfulgt av oppgaver elevene skulle gjøre hver for seg ved pultene. Dette er systemet jeg er vokst opp med, der det ble jubel de få gangene vi skulle ha gruppearbeid eller prosjekt. Skolene er på

dette punktet ikke forandret så mye på de 20 årene det er siden jeg begynte på barneskolen, og den tradisjonelle skolen er fortsatt vanskelig å forandre, slik Flem og Keller (2010) observerte. Når jeg spurte lærerne om det var prosjekter eller gruppearbeid i skolen så svarte lærerne at det skjedde når det passet seg, noe som ikke var så ofte. Som kontrast svarte flere i intervjuet at nettopp teoretisk undervisning var den minst inkluderende for elevene med generelle lærevansker.

Undervisningsmetodene som lærerne mente at elevene med generelle lærevansker lærte mest av var prosjektoppgaver, spill, konkrete eksempler, samtaler og når elevene fikk se og ta på ting. Tom hadde matte i en liten gruppe og for å forstå et  $3 + 3$  og hvilken mengde det var snakk om i fikk elevene utdelt ti klosser. Sammen fant de tre røde klosser og tre gule og sa hvor mange klosser det ble til sammen. Da Ola skulle lage mat på heimkunnskapen jobbet han sammen med en annen i klassen for å måle opp riktig mengde mel til maten. De snakket i lag om hvor mange desiliter som skulle til, fant frem et litersmål og fant ut hvor masse 6 dl var og jobbet i lag for å se når det var nok mel i målebegeret.

Det jeg observerte var at når elevene måtte samarbeide, fikk elevene med generelle lærevansker vise sine styrker til medelevene og lære noe av dem, både faglig og sosialt. Dette er også mulig å gjøre i teoretiske fag, som matte, slik som Boaler (2008) skriver i sin forskning, men dette ble ikke gjort når jeg var ute på skolene. Det jeg observerte på den uken jeg var der så samarbeidet elevene tydeligvis ukentlig i mat og helse, musikk og gym. I gym måtte elevene samarbeide i lagspill og under par oppgaver, en gruppe i mat og helse fikk hver sine oppgaver for å kunne lage en matrett og i musikk sang gjerne klassene i kor og måtte være synkrone. I teoretiske fag fikk jeg høre om at det skulle være prosjekter senere eller en snakket om prosjekter de hadde hatt tidligere, men jeg fikk bare se dette i praksis hos Ola og Alf så jeg kan beklageligvis ikke uttale meg om hvordan det fungerte for alle elevene med generelle lærevansker i studien.

Olas kontaktlærer laget et spørre spill om geografi og samfunn der hun delte klassen inn i grupper slik at Ola fikk komme i en gruppe der han fikk medspillere som var flink til å inkludere ham. Spørsmålene hadde geografisk innhold og utfordret hele gruppen til å samarbeide for å finne de rette svarene. Gruppene måtte for eksempel se hvor skoene deres var laget, noe som betydde at alle måtte opp og ut for å se i skoene sine etter et land. De andre to i gruppen var veldig flinke til å stille spørsmålet på nytt til Ola for å høre om han kunne

svare på det de ikke var sikre på. På et spørsmål måtte en i gruppen si en setning på et annet språk enn engelsk og norsk, noe som passet yppelig for Ola som var eneste i klassen som kunne flere språk. Han ble veldig flau over dette, men etter mye oppmuntring fra tydelig imponerte klassekamerater svarte han på et spørsmål fra kontaktlæreren på tysk.

I engelsk jobbet trinnet til Ola i grupper der de skulle samarbeide om å skrive en historie. Her hadde trinnet blitt satt i gang av en annen lærer uken før når kontaktlæreren var borte og det var tydelig at Ola ikke var inkludert i den gruppen han var satt i, som bare besto av elever fra andre klasser. Nå som kontaktlæreren er til stede sier Ola i fra til henne at han ikke likte denne situasjonen og ønsket å gjøre noe annet og ikke være sammen med ”de guttene”. Det endte med at Ola fikk gå fra denne gruppen og sette seg ved en annen gruppe fra hans egen klasse som kontaktlæreren pekte ut. De han satt seg med sa han kunne få være med dem, men Ola mente det ble juks å ikke være med fra begynnelsen så kontaktlæreren sa han kunne få skrive sin egen historie.

Dette er ikke eneste gang jeg så at andre faglærere enn kontaktlæreren ikke ser hvem eleven med generelle lærevansker kan samarbeide med og som kan være en ressurs for eleven. De andre lærerne kjenner tydeligvis ikke elevene så godt, men får tidvis hjelp av assistentene til å sette dem i en gruppe. Alf blir først plassert i en gruppe i musikken med noen elever som ikke passer sammen med ham, men assistenten gjør tydelig tegn på at det ikke går og går fram til læreren å sier hvem som er gode inkluderende av de elevene som er igjen. Alfs klasse har sjakk som prosjekt der de skal spille sjakk med to spillere per lag og øve seg til et bymesterskap. I løpet av uken er han med tre forskjellige grupper der det er bare en av medelevene som stikker kjepper i hjulene på gleden over å spille sjakk. Denne ene eleven har tydeligvis et høyt vinnerinstinkt og vil ikke samarbeide med Alf når de er på par eller jekke på reglene når hun spiller mot ham. Assistenten som sitter like bak Alf må bare snakke og støtte ham når han er på gruppe med denne jenta, for når han er i på andre grupper er alle medelevene med på å inkluderer Alf.

Heldigvis så er de to andre på denne gruppen forståelsesfulle og hjelpsomme så det er de som setter denne jenta på plass flere ganger. De andre elevene forklarer reglene og kan si smarte trekk til Alf når han tenker seg om. Om han flytter en brikke før ham og partneren er enige så kan han sette den tilbake og partneren forklarte hvorfor det var et dumt trekk eller rose ham for et bra trekk. Det er her Boaler (2008) mener medelevene lærer seg flere ferdigheter enn

bare medmenneskelighet og samarbeid. De lærer også å forstå spillet på forskjellige måter siden de må forklare det på forskjellige måter for å finne en måte som Alf forstår. Gjennom slike utfordringer for medelevene får de også en større ansvarsfølelse for eleven.

Når elevene skulle jobbe med skriftlige oppgaver sitter de for det meste og jobber en- og- en og får oppgaver som er tilpasset deres nivå på det gitte temaet. Elevene med generelle lærevansker var sjeldent på samme nivå som de andre i klassen og måtte da få andre oppgaver fra andre bøker. Det ble mye kopiering for å finne tilpasset pensum til elevene. Jeg var med Alfs klasse før en høytid der klassen hadde fått et oppgavehefte av kontaktlæreren som de fikk jobbe med når de var ferdig med andre oppgaver i teoretiske fag. Alf fikk da samme forside som de andre, men innholdet var tilpasset hans nivå og interesser. Han var heller ikke den eneste i klassen som fikk et annerledes hefte, men dette var ikke synlig på forsiden så jeg måtte bli informert om dette.

I de fire klassene som inkluderte eleven med generelle lærevansker var det mye muntlig undervisning. Læreren kunne samle klassen i en lyttekrok eller de satt ved pultene og hele klassen fikk høre om for eksempel nordlyset eller middelalderen ved at læreren fortalte eller leste opp fra en bok. Her ble alltid bilder brukt og lærerne var nøye med å se at hele klassen forsto hva temaet handlet om. Språket ble forenklet slik at alle i klassen skulle forstå det og læreren er nøye med at eleven med generelle lærevansker følger med og forstår. Spesielt de engasjerte lærerne var flinke til å sørge for at elevene med generelle lærevansker forsto hva de snakket om i muntlige sammenhenger. Når de stilte spørsmål til eleven hadde de alltid spørsmål som var tilpasset deres nivå og de fikk som oftest svare om de rakk opp hånda. Kontaktlæreren til Tom spurte klassen om hvilket kjønn månen har, Tom visket "Månefar" til assistenten og rakk opp hånda da han fikk dette bekreftet. Kontaktlæreren var kjapp å plukke ut Tom og roste han for at han kom på dette ordspillet og snakket videre om det til klassen der han fortalte at månen er ansett som en mann og solen en kvinne. Tom sitter tilbake med et stort glis over munnen og lytter ivrig videre til hva læreren har å fortelle om Månefaren og resten av solsystemet.

### **7.3 Ekstra faglig støtte til eleven i timene**

Da elevene begynte i grunnskolen, i stedet for spesialskoler, var det meningen at assistentene skulle være portåpnere for elever som hang etter i skolen. Lindsey (2007) mener at assistentene som er med elevene i skolen har fått en for stor oppgave i forhold til sin utdanning, og at det skulle vært lærere og spesialpedagoger som sto for den jobben assistentene gjør. Lindsey mener også at den faglige inkluderingen hadde vært bedre om dette hadde vært tilfellet. Dette er et argument som det er en del logikk i, for lærere og spesialpedagoger har minimum 4 års utdanning på universitet eller høyskole mens assistenter ikke trenger å ha en relevant utdanning i det hele tatt. Noen av assistentene i studien var barne- og ungdomsarbeidere, andre hadde allmennfag fra videregående og en var utdannet kokk. Om man ser på de forskjellige utdanningsnivåene er det lett å trekke en slutning om at assistentene tidvis har for liten utdanning når det kommer til tilrettelegging for elever som trenger ekstra oppfølging. Dette er heller ikke den ”gjennomsnittlige” elev som er passe flink i matte og norsk som assistentene har ansvaret for, men elever som sliter med fag og som trenger ekstra oppfølging for å kunne lære seg nytt pensum.

En skal likevel ikke se bort fra at noen av disse assistentene gjør en like god jobb som en lærer eller en spesialpedagog. For den læreren jeg hadde på barneskolen som var flinkest til å inkludere en elev med generelle lærevansker, etter mitt syn, var livssynslæreren, Liv, som ikke hadde en lærerutdanning. Liv satte opp undervisningen slik at jeg som hadde dysleksi ikke skulle trenge å lese eller skrive så mye og Silje, med generelle lærevansker, slapp å skrive når vi laget veggaviser om buddhismen. Vi fikk alle oppgaver som var tilpasset vårt nivå og i disse timene trengte jeg aldri å være bekymret for å vise frem mine svakheter for hele klassen. I disse timene lærte jeg pensum gjennom diskusjon, opplesing og historier. Siden jeg fortsatt er venn med Silje og vi snakker en del om skolen så vet jeg at hun alltid gledet seg til disse timene fordi vi ”gjorde så mye artig”, som er en kode for meg i dag på at hun følte seg som en av klassen og likte seg godt.

Av de fire elevene som var faglig inkludert eller delvis faglig inkludert i klassen, Ask, Alf, Ola og Tom, var det bare Ask som hadde nesten full dekning av spesialpedagog. Tim og Mia var to av de tre elevene som ikke var faglig inkludert i klassen og som har to dyktige assistenter som driver en faglig undervisning langt over deres utdanningsnivå. Etter min mening motiverer og skaper de læringsglede hos elevene sine på samme nivå som

spesialpedagogene i teamet. Dog det var aldri opp til assistentene om elevene skulle være faglig inkluderte i klasserommet, den avgjørelsen sto alltid læreren for.

Ola har mat og helse og arbeider på en gruppe med tre andre elever. Han arbeider bra og gjør de oppgavene som kreves av han. Når han har lite å gjøre får han beskjed av faglæreren hva som kan ryddes eller gjøres på andre deler av kjøkkenet. I disse timene har ikke Ola en assistent som ekstra støtte, han har kontaktlæreren sin. De to arbeider en del i lag, men kontaktlæreren trekker seg tidvis unna for å la han få arbeide med de andre på gruppen. Det ender med at kontaktlæreren er innom gruppen for å sørge for at de måler rett, har lest oppskriften rett og for å gi de ekstra arbeid når maten er i ovnen. Utenom dette er hun til ekstra hjelp på de andre gruppene og rydder mye på lageret. Vi snakket i lag om denne ordningen og hun mente selv at hun burde få være ekstra på Ola på dager der han har teoretiske fag som norsk og matte som han sliter med.

I noen timer der det er enklere å undervise, som kunst og håndverk eller mat og helse, er det tidvis faglærere og spesialpedagoger som tar ekstra vare på eleven i stedet for ufaglærte assistenter. I flere tilfeller var det en faglærer i stedet for en assistent i fag som er enkle å undervise i. På den ene skolen var det en utdannet kokk til stede, men det var en faglærer som hadde eleven alene i mat og helse. Spesielt kontaktlærerne forsto ikke hvorfor de var den ekstra faglige støtten for elevene i praktisk estetiske fag. Flere ønsket å være på elevene i timer der de selv kunne lære eleven noe nyttig og styrke eleven i fag som de syntes var vanskelig å undervise han/ henne i med klassen, som norsk og matte. De mente også at de kom til å forstå eleven bedre om de fikk være ekstra støtte til de i fag der de slet litt og på denne måten kunne gi en bedre faglig inkludering til eleven i felles undervisning.

#### ***7.4 De rette personene i de rette stillingene***

To forskjellige samfunnsfagstimer på to skoler har forskjellig praksiser når det kommer til inkludering. En av elevene med generelle lærevansker sitter i klasserommet og ser ut til å gjøre et forsøk på å være en del av klassen og undervisningen. Eleven prøver å få øyekontakt med læreren og ser ofte bort på medelevene i noe som virker som et forsøk på å få kontakt med dem. Faglæreren lar det derimot være helt opp til assistenten å gi eleven undervisning og har etter hva jeg ser aldri øyekontakt med eleven. Når eleven kom inn i timen hadde verken

han eller assistenten noen anelse på hva temaet i timen kom til å være. Det tar ikke lang tid før eleven ønsker seg ut av timen fordi ingenting er tilrettelagt for han. En annen elev i studiet har kommet til timen forberedt ved at han har lest seg opp på temaet og snakket med noen hjemme om temaet på forhånd. Etter at læreren har snakket om temaet med hele klassen, og flere ganger forsikret seg om at eleven klarer å følge, stiller læreren spørsmål til klassen. De filosoferer om hvordan det var å leve på den tiden og eleven med generelle lærevansker klarer å svare på spørsmål og er med i filosoferingen når det er tema og spørsmål som han klarer å henge med på. Om eleven sklir litt ut i sin filosofering, hanker læreren ham inn på en vel trent måte og uten at medelevene legger så mye merke til det lille sidespranget.

Noen av de ansatte så ut til å legge sjelen sin i arbeidet med å inkludere elevene. En kontaktlærer hadde ikke mindre enn fire elever med egen IOP i klassen, men hadde bare en assistent i klasserommet. Hun sa at inkluderingen ikke var så vanskelig bare en gjorde seg kjent med elevene og lærte å kjenne deres faglige nivå og styrker slik at hun kunne bruke dette til deres fordel. I en samling hadde hun derfor fire enkeltelever hun måtte tilpasse spørsmålene til. Siden hun gjorde arbeidet sitt så bra måtte hun gjøre meg oppmerksom på de tre andre elevene, og først da så jeg hva hun gjorde for disse elevene. I intervjuet sa hun om tilpasset undervisning at:

*"Jeg gjør tilpassinger i mitt hode, siden jeg har hatt han så lenge og kjenner han så godt, så gjør jeg vel den tilpassinga der og da når han er der". – Kontaktlærer*

Kontaktlæreren mente at hun kjente eleven så godt at hun ikke trengte å planlegge undervisningen, men tok den om så på sparket.

To av kontaktlærerne gjorde ikke stort for å inkludere eleven med generelle lærevansker i undervisningen. Selv om assistentene og spesialpedagogene var veldig ivrige til å gi sin elev den beste faglige oppfølgingen de kunne, hjalp det lite om ikke hele teamet var enige om hvilken retning inkluderingen skulle ta. I to klasser var eleven inne klasserommet uten at kontaktlæreren eller faglærerne hadde noen form for undervisning rettet mot denne eleven. Forandringer i undervisningen ble gjort i siste liten slik at eleven ikke fikk tid til å forberede seg på hva som skulle gjøres og dermed ikke hadde nytte av undervisningen. Og når det tidvis tar spesialpedagog og assistenter en skoletime på å motivere eleven til å gå inn i klasserommet er det tydelig at noe ikke er slik det skal være.

Om det for det meste er assistenter som er til stede i klasserommet er det ikke dette alene en tilstrekkelig faktor om eleven blir faglig inkludert eller ikke. Uansett hvor mange timer eleven var med assistenten eller spesialpedagog kom det i mitt studium alltid an på om faglærerne var engasjerte eller ikke i at alle elevene var faglige inkludert. Det er ikke tilfeldig at de fire elevene som var mest faglig inkludert (s.72) også var de elevene som hadde faglærere og kontaktlærere som var mest engasjerte i alle elevenes ved og vel. Det virket som at hvis ikke kontaktlæreren og faglærerne hadde den rette innstillingen og engasjementet til inkludering så falt alt sammen.

Etter min mening kunne de tre elevene som ikke var faglig inkludert i klassen vært mer inkludert om kontaktlærerne og teamet rundt eleven hadde jobbet sammen om dette. En av kontaktlærerne sa rett ut at hun ikke hadde tid til å inkludere en elev som hang så langt etter. Hun følte at det kom til å gå for mye utover de andre elevene i klassen og hun hadde for lite planleggingstid til å drive med inkludering. En av elevene var ønsket mer inn i klasserommet av lærerne, men teamet rundt fikk av forskjellige grunner ikke til å inkludere eleven. En annen av elevene var sky og måtte konstant overtales til å være noen få minutter inne i timene. Den tredje eleven følte seg utilpass om ikke han kunne gjøre noe i klassen og de andre hadde en for vag undervisning for ham. Etter min mening er det i alle disse tilfellene mulig å inkludere elevene på en bedre måte. Eleven som er sky kan bygges opp av hele teamet til å komme inn i klasserommet og føle mestring der om det bare legges til rette for dette. Ovenfor de to andre elevene har teamet et stort potensial til å lykkes med å inkludere eleven faglig og sosialt. Det er snakk om å jobbe sammen for å få dette til å skje og vise et engasjement rundt elevene for å forbedre deres skolehverdag.

I de klassene eleven ikke var faglig inkludert, la jeg ikke merke til om det var en vikar som drev undervisningen eller kontaktlæreren, men i de klassene elevene var inkluderte var det veldig tydelig om en av de faste lærerne var borte. Det var i disse timene assistentene måtte trå ekstra til fordi, som flere av assistentene sa, de andre lærerne kjente ikke til eleven med generelle lærevansker på samme måte som kontaktlæreren. Derfor sier det mye når kontaktlæreren var borte flere dager av observasjonen og verken assistenten eller spesialpedagogen merket en forskjell på den faglige inkluderingen når det var en vikar til stede i stedet for kontaktlæreren. Det kan se ut til at disse elevene hadde kontaktlærere som var av den oppfatningen at det var spesialpedagogen som hadde ansvaret for det faglige innholdet til elevene, slik som Nes m.fl. (2004) skriver at 55% av lærerne i deres undersøkelse

mente. En kan ikke forvente at en vikar for en uke eller en dag skal kunne inkludere, men om det ikke er en forskjell på inkluderingen når det er en vikar til stedet i stede for kontaktlæreren sier det etter min mening mye om hvordan inkluderingen var i disse klassene.

Nå skal det sies at lærere har nok å gjøre med å tilrettelegge undervisningen for de som er omtrent der klassen skal være etter pensumplanen, rette oppgaver og planlegge skoledagene. Når de har en elev med generelle lærevansker får de ikke noe ekstra planleggingstid for å tilrettelegge en faglig inkludering for en elev som kan ligge flere klasstrinn under de andre i klassen. Dette virker som ekstraarbeid som de må gjøre enten på fritiden eller la planleggingen gå utover de andres faglige kvalitet. To av kontaktlærerne sa til meg i intervjuet, siden de var ”ekstra belastet” med en elev som krevde mye tilpassing i klasserommet fikk de ikke brukt planleggingstiden sin like mye på de andre elevene som også trengte dette. Selvsagt får de lønn for strevet i form av en elev som er mer aktiv i timene og som kanskje føler seg mer trygg og tilpass i klasserommet, men det er ikke ekstra økonomiske midler inne i bildet som sørger for at alle i klassen får samme oppdekkingen slik som det er i de klassene uten en elev som krever litt ekstra av lærerne. For selv om eleven med generelle lærevansker har en assistent sammen med seg hele dagen og spesialpedagog inn noen timer av uken er det fortsatt opp til kontaktlæreren å inkludere eleven faglig. Assistenten har ikke så mye planleggingstid, om de har noe i det hele tatt, og kan derfor bare gjøre justeringer på stedet. I intervjuet sa flere av lærerne at assistentene er til stor hjelp for lærerne, men det dekker ikke opp for blant annet ekstra planleggingstid for å få undervisningen tilpasset hele klassen. Flere av lærerne hadde dårlig samvittighet ovenfor elever som hang etter i fag eller hadde f.eks dysleksi og som ikke fikk den oppmerksomheten de trengte fordi planleggingstiden gikk for det meste ut på å inkludere eleven med generelle lærevansker.

I intervjuet hadde jeg et spørsmål om hva skolene kunne gjøre bedre når det kom til inkluderingsspørsmålet og om hva de ville spurt regjeringen om for å forbedre inkluderingen. Alle de kontaktlærerne jeg intervjuet som hadde en elev som var inkludert i undervisningen ønsket seg mer tid sammen med eleven og mer tid til å planlegge den faglige inkluderingen. De mente at de trengte flere ressurser til utflukter og andre sosiale aktiviteter, kurs for å videreutvikle lærerne slik at de klarer denne ekstra oppgaven, litt mer planleggingstid til undervisningen siden det krevde sitt å inkludere elevene og at hjelpeapparatet som PPT skulle vært mer inne i bildet for å hjelpe til med å forbedre inkluderingen. En kontaktlærer foreslo at PPT burde vært på skolene for å observere undervisningen for så kurse de ansatte i ettertid.

En spesialpedagog sa at nettopp dette var blitt foreslått på den skolen hun jobbet på, bare at her foreslo de at spesialpedagogene kom inn og tok undervisningen en time eller to for å vise hvordan det kunne gjøres. Uansett hvilke tiltak lærerne kom med så sto det på ressurser som skolen ikke hadde, men som de følte at de trengte for å forbedre inkluderingen. I de tilfellene der elevene ikke var inkluderte var det et sterkt ønske om et bedre teamarbeid slik at det var en helhet og et felles mål som ble fulgt.

Bunch og Valeo (2004) mener at medelevene har lærerne som forbilde for hvordan de skal behandle sine medelever. Om læreren behandler elevene med generelle lærevansker annerledes enn de andre elevene vil også medelevene behandle eleven annerledes. En av kontaktlærerne på den ene skolen snakket ikke en gang til eleven med generelle lærevansker i timene i løpet av den tiden jeg var der. Derimot overhørte jeg kontaktlæreren snakke til eleven i et friminutt da eleven var på tur ut til garderoben med noen av de andre i klassen, det så ut til at de lekte har'n/pegen/sisten. Kontaktlæreren stoppet hele gruppen og bøyd seg ned for å være i samme høyde som eleven med generelle lærevanskers øyne, som om hun snakket til et lite barn, før hun med en litt barnsligere stemme enn ellers sa i fra om at det ikke var lov til å springe inne på skolen. Da eleven bekreftet at han hadde forstått dette og sa han ikke skulle gjøre det igjen reiste hun seg opp i sin fulle høyde og gav en strengere reprimande til de andre elevene som hadde løpt. Fra at medelevene var med på leken om å komme fortest ut i garderoben gikk elevene over i en omsorgsrolle der de skulle passe på eleven med generelle lærevansker i stedet for å være hans venn. Læreren behandlet eleven annerledes og derfor gjorde elevene også det.

Det er ikke bare faglærere og spesialpedagoger som gjør inkluderingen mulig, assistentene er også en viktig faktor. For som Ytterhus og Tøssebro (2005) påpeker så er det en krevende jobb som gis til assistentene. Tim og Mia hadde flest timer med assistentene sine, men disse to damene var ikke med på noen av team møtene. Det er litt rart siden det var disse to assistentene som hadde mest timer med elevene og var de to, i mine øyne, som gav elevene det meste av den faglige opplæringen. For de drev definitivt ikke med en tilsynsordning, der elevene bare var til stede på skolen uten noe pedagogisk opplegg, disse to damene gav Tim og Mia den beste opplæringen de kunne og det uten noen planleggingstid (slik lærere får), på lik linje med de andre assistentene i studien. Det kan betraktes som en tillitserklæring til disse to assistentene at de får så mye av opplæringsansvaret. Men det virker på meg som en løsning

som er valgt på bakgrunn av at assistenter får mindre i timelønn enn spesialpedagoger og lærere og på denne måten sparer skolen penger.

## **7.5 Teamarbeid**

Asks spesialpedagog fikk alltid beskjed om hva som skulle foregå i timene og spesielt den ene faglæreren var flink til å spørre spesialpedagogen til råds om undervisningen. I Ola og Alfs tilfelle var det to meget dyktige lærere som kunne tilpasse undervisningen slik at guttene var med i den undervisningen de klarte. Ola hadde lite oppdekking av assistent siden han er så velfungerende og når kontaktlæreren hadde tavleundervisning som Ola kanskje ikke forsto så supplerte hun selv med ekstra undervisning ved pulten hans i ettertid, slik de to har avtalt at det skal være. Alfs kontaktlærer hadde hele tiden en assistent til stede, men i noen settinger, som i lyttekroken, kunne assistenten sitte og være til stede for han når Alf selv følte at han trengte litt ekstra støtte for kontaktlæreren var så flink til å tilrettelegge undervisningen til ham og sørge for at han var rolig. Toms kontaktlærer hadde samme effekten på Tom og det trengtes mye mindre supplering fra assistent når kontaktlæreren var til stede enn når det var en annen faglærer. Etter min mening og ut i fra observasjonen er det engasjerte lærere, teamarbeid og planlegging som må til for å engasjere og tilpasse undervisningen til en elev som er under det nivået som klassen er på.

Når disse elevene, som var så godt faglig inkludert, hadde andre faglærere som ikke var like engasjerte ble det mye mer opp til assistentene å styre undervisningen. Flere av assistentene, til de fire inkluderte elevene, sa til og med at det var nesten umulig å være i klassen til enkelte faglærere fordi de ikke la opp undervisningen pedagogisk eller ikke brydde seg med å tilrettelegge. Ask derimot hadde en like god pedagogisk oppfølging hos kontaktlæreren og de forskjellige faglærerne. Forskjellen kunne ligge i at i tre av tilfellene så var det bare kontaktlærer, assistent og spesialpedagog som var til stede på teammøter en gang i uken, mens i Asks tilfelle så var alle lærerne på trinnet til stede og spesialpedagogen fikk ha et eget opplegg i begynnelsen av møte som skulle omhandle inkluderingen av Ask. Her kunne *alle* lærerne komme med tilbakemeldinger og spørsmål og ikke bare et gitt antall av de ansatte i lærerteamet. I mine øyne er det viktig at alle ansatte får være med på et møte der det

diskuteres og planlegges for å gjøre inkluderingen komplett. Kristiansen (2002) understreker at er viktig at alle er med på jevnlig teammøter for å oppnå inkludering.

De tre elevene som ikke var inkluderte i det faglige hadde ikke teammøter, eller ikke alle i teamet kunne komme på møtene. På en av elevene var det satt av teammøter for spesialpedagog, assistent og kontaktlærer, men kontaktlæreren mente hun hadde nok med arbeid på de elevene i klassen og dukket derfor ikke opp på disse møtene. Et av teamene hadde ikke møter om eleven i det hele tatt og en annen hadde møter når det passet for spesialpedagogen og kontaktlæreren. Jon hadde sjeldent assistent, men for det meste spesialpedagog. Tim og Mia hadde flest timer med assistentene sine, i forholdt til spesialpedagogtimer. Uansett hvilken utdanning det var på den ansatte som var mest på elevene var ikke eleven faglig inkluderte i klasserommet fordi det ikke var noen samarbeid på teamet for å sørge for en inkluderende ramme. Faglig så var Jon den som var sterkest i norsk og matte så langt jeg kunne se, men han var ikke den som var sterkest sosialt. Den som slet minst sosialt av disse tre elevene var Tim, for han hadde oppdekking ute og ansatte som samarbeidet for å få han inkludert i sosiale aktiviteter.

## **7.6 Grad av generelle lærevansker**

Ola er med i alle samlinger til klassen uten noen ekstra støtte. Han sitter på gulvet foran de andre, ser ikke på tavlen, men følger tydelig med på hva det blir snakket om. Når det er arbeid går han selv bort til pulten sin og må bare ha små enkle instruksjoner for å vite hva han skal jobbe med i timen og arbeider alene. Som nevnt tidligere måtte jeg spørre Olas spesialpedagog om han virkelig hadde generelle lærevansker siden det så ut til at han var godt faglig inkludert og forsto så mye. I så måte vil jeg si, uten å ha en diagnose på dette, at i dette utvalget har Ola en mildere grad av generelle lærevansker. Han sliter med ny- innlæring, men har sterke sider som spesielt kontaktlæreren er flink til å trekke frem når klassen er til stede.

Ask har generelle lærevansker og atypisk autisme, men er veldig sterk muntlig og det er her teamet rundt han styrker ham. Klassen har ofte samlinger der de muntlig går igjennom pensum som Ask har forberedt seg på med spesialpedagogen timen før. På denne måten viser han ikke frem den siden av generelle lærevansker der han sliter, gjennom å blant annet lære nytt pensum, men er med klassen der han kan vise sine styrker gjennom muntlig

gjennomgang. Han kan til og med komme med faktaopplysninger som lærerne ikke viste om og kan være med i enkle diskusjoner om temaet de snakker om.

Det ser derimot ut til at Mia og Tim har en sterkere grad av generelle lærevansker og en kan anta at det er derfor de er så lite inkluderte. De henger langt etter klassen faglig og sliter med å stave seg gjennom enkle ord og må ha hjelp til å stave navnene sine. Når det undervises i klasserommet skjønner de ikke alle begrepene og klarer derfor ikke å henge med. Det er også tydelig at disse to selv ikke liker å være i en undervisning der de ikke klarer å følge med. Begge to viser dette tydelig med kroppsspråket og er da kjappe som lyn ut av klasserommet når de får sjansen. De jobber heller ikke så intenst som på grupperom om pensumet i klasserommet er lagt opp slik at de ikke klarer å følge med.

Det som ikke er blitt nevnt før er at også Alf trenger hjelp til å stave seg gjennom enkle ord og kan bare lese en- og korte tostavellesord. Han er på et førsteklasse nivå i matte og norsk, men kontaktlæreren klarer å inkludere ham inn i deler av undervisningen som skjer på tavla. Siden han henger så langt etter i grunnleggende ferdigheter i norsk og matte er han ikke med på ny gjennomgang av matte eller norsk, men trekker seg tilbake til kroken sin for å drive med eget opplegg. Når klassen har matte så ser han ofte selv på assistenten for å bekrefte at nå skal de ha et eget faglig opplegg. Så snart kontaktlæreren ser at det er en mulighet til å samle hele klassen i samlingskroken sier hun i fra til assistenten slik at de kan avslutte det de holder på med og ha resten av timen med klassen. Når det er gjennomgang ved tavla så det ut til at kontaktlæreren ordla seg på en slik måte at Alf forstod innholdet. Da jeg spurte om dette var et problem med tanke på de andre tenkte kontaktlæreren seg lenge om før hun svarte at hun ikke tenker på hvordan hun underviser, "det går automatisk".

Jon er etter min mening mye flinkere enn Tim, Mia og Alf i både norsk og matte. Når han er på grupperommet kan han, om han vil, jobbe med oppgaver på egenhånd om han bare får alt forklart og trenger ikke bekreftelse på at han gjør rett for hvert mattestykke han gjør. Han leser utrolig bra, kan skrive setninger, regner pluss og minus og svarer på det jeg spør han om uten å miste fokus på temaet vi har i samtalen. Jon er dog ikke faglig inkludert i klassen, men er i en spesialgruppe. Siden Jon er sterkere i matte og norsk enn Alf skulle en tro at han var mer inkludert i klassen. Ask og Ola er sterke i flere fag enn de andre og er tydelig sterke muntlig, men sliter med samspillsituasjoner med andre på deres egen alder. Dette tyder på at graden av generelle lærevansker har noe å si, men langt i fra alt. Om det er et team rundt

elevene som klarer å inkludere de er dette tydeligvis mer viktig enn at eleven kan diskutere et tema, lese lange ord eller regne addisjon opp til tjue.

Tabellen under forklarer hvilket trinn eleven gå på, om de er faglig inkluderte og om elevene er mest i klasserommet eller ute av klasserommet. Hovedpoenget med tabellen under er ikke å illustrere nøyaktig antall timer elevene er i klasserommet, men hvorvidt de er mye i eller ute av klasserommet. Det faglige nivået er gitt av elevens kontaktlærer eller spesialpedagog.

**Tabell 2. Grad av faglig inkludering i klasserommet**

<b>Kl.</b>	<b>Navn</b>	<b>I klasserommet</b>	<b>Grupperom</b>	<b>Faglig nivå i skriftlige fag</b>	<b>Trinn etter klassen*</b>	<b>Faglig inkludert</b>
4.	Tom	For det meste	6 Timer	1.-2. klasse	2-3	Ja
5.	Alf	For det meste	4-8 Timer	1.-2. klasse	4-5	Ja
5.	Mia	2timer +noen min	For det meste	1.-2. klasse	4-5	Nei
5.	Ask	ca. 50%	ca. 50%	2.-4. klasse	2-4	Ja
6.	Tim	4timer +noen min	For det meste	1.-2. klasse	5-6	Nei
6.	Ola	For det meste	4-6 Timer	3.-4. klasse	2-3	Ja
7.	Jon	6 Timer	For det meste	2.-3. klasse	4-5	Nei

\*antall årstrinn eleven henger etter resten av klassen

Ut i fra tabellen kan vi se at elevene må være fysisk inkludert i klasserommet for å være faglig inkluderte. Selv om *en* av elevene bare er ca. halve tiden i klasserommet med de andre, er han faglig inkludert den tiden han er i klasserommet.

Når en ser på det faglige nivået må en ta høyde for hvilken klasse eleven går i, da det ikke er like vanskelig å inkludere en elev i 4. klasse som ligger på 2.-3. klassenivå som det er å inkludere en elev i 7. klasse som henger like langt etter klassen sin. De tre elevene som ikke er inkluderte er generelt sett de elevene som henger lengst etter klassen sin. En kan ut i fra dette si at det er de svakeste faglige elevene som ikke er faglig inkludert.

Elevene som er faglig inkluderte er spredt fra 4.-6. klasse og er på et faglig nivå som er litt høyere enn de som ikke er faglig inkluderte. Eleven som er i 4. klasse er en av de som ikke henger så langt etter klassen i fagene, mens de elevene som ikke er faglig inkluderte og er i 6. og 7. klasse er de som henger lengst etter klassen. En kan fra denne tabellen si at det er vanskeligere å inkludere elevene med generelle lærevansker jo høyere opp i klassetrinnene de kommer. Det er *en* elev som er faglig inkludert som henger like langt etter de andre i klassen, men hovedsakelig er det de elevene som har segregert undervisning som henger lengst etter klassen i skriftlige fag.

## **7.7 DRØFTING**

I tidligere forskning er det vist at elever lærer mer når de er på nærskolen i en normal klasse enn om de går på en spesialskole eller i en spesialklasse (Peetsma m.fl., 2001). Om jeg sammenligner de fire elevene som er faglig inkludert mot de tre som nesten har all teoretisk undervisningen ute på et eget rom kommer jeg fram til at tendensen er at de som er tatt ut av klasserommet er de svakest faglige elevene. De elevene som ikke var inkluderte/ segregerte var også de som virket minst motiverte til å jobbe med skolearbeid. Om vi ser dette ut i fra tidligere forskning (ibid) og mine observasjoner så virket de elevene som var i klasserommet litt mer faglig styrket, ble motiverte av å strekke seg etter medelevene, var mer sosial enn de segregerte elevene i studien og ser ut til å ha en bedre opplevelse av skolehverdagen med et teamarbeid rundt seg som styrker dem på alle de måter de kan.

En kan tenke seg at de som er inne i klasserommet er der fordi de ikke henger så langt etter at de ikke trenger å være ute på en egen undervisning, slik som Jon, Tim og Mia. Et argument for å ta de ut av klasserommet når de henger langt etter er at de får et dårligere selvbilde av å ha så forskjellig undervisning fra medelevene og føler at de ikke har noen å måle seg med. Om vi ser på de elevene med Downs syndrom og lettere psykisk utviklingshemming så henger alle disse elevene ca like langt etter i skolen i skriftlige fag som matte og norsk, uansett om de er faglig inkludert eller har en mer segregerende skolehverdag. Ask og Ola, som har autisme og generelle lærevansker, henger også langt etter i norsk og matte, men er mye sterkere muntlig enn de andre elevene i studien. Ut i fra dette skal det ikke tilsi at elevene

på faglig grunnlag skal ha en så forskjellig skolehverdag, der 4 er inkludert og 3 er mye segregert.

Noen forskere mener at forskning viser at elever lærer mest når de er en-til-en med lærere eller i små grupper (Flem og Keller, 2010). Det var også tydelig at de fem som var i en spesialpedagogisk faglig gruppe en til to ganger i uken på nærskolen fikk litt mer mestringsfølelse i disse timene. De kunne bruke disse timene til å vise hva de kunne mens de i tillegg hadde det samme pensumet som de andre i gruppen. Timene ble gjerne brukt til innlæring av veldig enkle begreper eller metoder, som rim, partall, subtraksjon, som klassen kunne. I disse timene var det også innlæring av nytt tema som klassen allerede kunne som sto på planen. Jeg så at elevene styrker sin selvtillit og får vist hva de kan om de er i en gruppe med noen som er på samme nivå som dem. Denne type undervisning er nødvendig for de fire som er faglig inkluderte for å kunne drive med ny innlæring av nytt pensum eller for å styrke dem ekstra faglig. Jeg ser at de vokser av å få vist seg fram på samme faglig nivå som de andre i gruppen.

Jeg ser derimot enda større glede når de kan svare på et spørsmål i klassen som de andre elevene ikke kan svare på. Slik som da Tom viste at månen var en "månefar" mens resten av klassen ikke kunne svare på hvilket kjønn månen har, når Alf får svare på et spørsmål i klassen som er tilpasset han og får ros fra hele klassen, eller når Jon eller Ask får vist fram sine sterke sider ved å snakke et annet språk eller fortelle noen historiske fakta som ikke en gang faglæreren visste om. Det er dog enklere for de å få vite det rette svaret på flere spørsmål i en liten gruppe der alle spørsmålene er tilpasset dem, men etter min mening kan de med den rette tilpassingen på noen spørsmål der de føler en mestringsfølelse i klasserommet. Dette skjer dog ikke like ofte som i spesialgruppene, men den mestringsfølelse de får i klassen virket på meg som om den var mer verdsatt enn den skryten de fikk i grupper. Dette er noe jeg ikke kan være helt sikker på siden jeg ikke intervjuet elevene, men en ting er sikkert og det er at elevene strålte mye lenger etter skryt foran hele klassen enn om de var i en liten gruppe.

Tilpasset opplæring og organiseringen av undervisningen er en avgjørende faktor for å inkludere elevene faglig. Undervisningsmetodene som brukes kan være med på å inkludere elevene på en måte som gjør at de også føler at de lykkes og mestrer ting eller ekskluderer de helt fra undervisningen. Gruppearbeid og muntlig opplegg er de to undervisningsmetodene som i mitt studie virker mest inkluderende. Velges derimot tunge teoretiske metoder som

oppløsning av en ny tekst, tavleundervisning om nytt tema og skriftlige oppgaver så er det vanskeligere å inkludere elevene. Gruppearbeid kan være en veldig inkluderende undervisningsmetode om den er planlagt skikkelig.

Det var tydelig at de elevene som gikk i en klasse med en elev med generelle lærevansker var vant med at de hadde forskjellige oppgaver i en og samme undervisningstime. Elevene med generelle lærevansker kunne gjøre oppgaver på ark med subtraksjon mens klassen holdt på med brøk. De var også vant med at eleven i studien gikk ut av klasserommet når dette trengtes. Det ble heller ingen protester på at eleven tok med seg to av medelevene ut for å spille ludo de siste minuttene av timen. Når lærerne tilpasset spørsmålene til at eleven med generelle lærevansker kunne svare på det ble det ikke satt opp noen miner om dette eller sagt at noe var urettferdig. Elevene hadde såpass empati og virket så innforstått med elevenes forskjelligheter at de ikke diskuterte på slike punkter.

Siden det ofte er flere elever i klassen som trenger tilrettelagt opplæring er det en vanskelig oppgave for en lærer å inkludere alle elevene faglig. Mens noen er foran pensum, noen er à jour, henger gjerne elevene med generelle lærevansker langt etter de andre i klassen. I mitt studie var det de lærerne som hadde særskilt interesse for inkludering og som jobbet i et team som fikk til inkludering for elevene med generelle lærevansker best. En kan diskutere om lærerne som ikke var så interesserte var de som hadde for mye på tapetet eller ikke hadde erfaring nok til å gjennomføre faglig inkludering.

Om en ser på Mia og Tim v. s. Alf så er de på ca samme nivå i fag som norsk og matte, men det er bare Alf som er faglig inkludert i klassen. Alle tre har et faglig tilpasset pensum der de driller inn enkle ting som å lese enkelte ord, skrive bokstaver og gjøre enkle mattestykker. Etter hva jeg så og jeg ble informert om i intervjuene så er disse tre på et faglig nivå med en førsteklasing i skriftlige oppgaver. De kan alle mye mer muntlig enn hva de klarer å produsere skriftlig. Alf blir inkludert i undervisningen på det nivået han klarer av en engasjert kontaktlærer, mens de to andre ikke har det samme teamarbeidet rundt seg slik at det er mulig å inkludere de i undervisningen. Undervisningen som blir gjort i samlingskroken i Alfs klasse er tilpasset den enkelte eleven. Nivået på samlingen i engelsk er ment å utfordre de som er god i engelsk og de som ikke kan så masse. Når det kommer til Alf tilpasser kontaktlæreren spørsmålene slik at han får svart på det han kan på engelsk, fargene på bildet. Når jeg er der tar nesten ikke kontaktlærerne kontakt med Mia og Tim når de er inne i klasserommet. Her er

det tydelig at kontaktlærerne har gitt det faglige ansvaret i timene til spesialpedagogen og assistentene.

Ressurser er noe alle lærerne ønsker for å få til en bedre inkludering av elevene med generelle lærevansker i skolen. Og det er etter min mening sløsing av ressurser at lærere er med som ekstra støtte for eleven i praktisk estetiske fag og burde heller være ekstra støtte til elevene i fag der elevene trenger ekstra oppfølging, som norsk og matte. Noen faglærere var fortvilet over den dårlige planleggingen det var fra administrasjonens side at det var satt opp en ekstra faglærere i gym, mens i matte, der eleven virkelig trengte ekstra støtte, hadde eleven en ufaglært assistent med seg. Assistentene jeg snakket med mellom timene var enig i dette, for flere av dem sa at noe av pensumet som elevene skulle lære ble for vanskelig for dem å lære bort. Det var til og med flere assistenter som påpekte at de ikke hadde den rette utdannelsen til å drive med innlæring av vanskelige tema til elever som trengte ekstra oppfølging.

*”Jeg liker jobben min, men det er jo litt uforsvarlig at jeg som nesten strøk i obligatorisk matte på videregående for mange år siden skal drive med innlæring av matte til en elev som sliter på skolen”. – En av assistentene*

Assistentene får lite eller ingen planleggingstid til å forberede seg til det de skal undervise elevene i. Ut i fra det jeg observerte så brukte assistentene noen minutter rett før timen begynte til å lese seg opp på det de skulle ha den timen. Om det ikke var satt opp en plan eller de ikke kunne være med på det som sto på planen distraherete de elevene med noe annet i noen minutter i starten av timen så de kunne sette opp en plan for timen. En av assistentene sa at det var sløsing av tid, det ble ikke så pedagogisk og av og til mistet hun elevens fokus før de kunne starte timen. Siden de av og til må lese seg opp på et nytt tema som de i tillegg skal legge fram for en elev med generelle lærevansker på en veldig pedagogisk måte skulle en tro at det ble satt av planleggingstid, men som Flem og Keller (2010) påpeker er assistenter ansatt fordi skolene ikke har nok ressurser til å ansette spesialpedagoger som er dyrere i drift. Om det skal fortsette slik er det etter min mening ekstra viktig at skolene slutter å ”sløse” med ressursene å setter fagarbeidere på ”kose fag”, men heller satse mer på å sette riktige personer på eleven for å øke elevenes faglige nivå og den faglige inkluderingen.

Tre av elevene, Alf, Ola og Ask, velger å trekke seg bort fra klassen når de skal gjøre skriftlige oppgaver. Dette ble forklart med at elevene selv så at de trengte ro for å jobbe med oppgavene. Alf og Ola hadde så stort klasserom at de hadde en egen krok bakerst i klassen

hvor de jobbet med oppgavene, mens Asks klasserom ikke var stort nok til en arbeidskrok så han hadde et grupperom vegg-i-vegg med klassen som han trakk seg tilbake til. Jeg spurte alle lærerne i intervjuet om dette var elevenes valg eller om det var noe teamet rundt dem hadde bestemt. På Alf og Ola var det først innført med teamet, men nå trakk elevene seg frivillig tilbake i ”kroken sin” for å få arbeidsro. Jeg så selv at elevene ikke jobbet like effektivt på pulten sin i klasserommet som når de var litt avskjermet bak i en krok. Noe som ikke er så rart, dette var noe jeg selv gjorde deler av grunnskolen for å få arbeidsro da jeg lett blir distraheret av hva andre gjør. Alf blir veldig fort distraheret og lar blikket vandre i klasserommet ved hver minste lyd og Ola sitter tidvis å ser på hva de andre jobber med i stedet for å gjøre sine egne oppgaver.

Ask, som har atypisk autisme, trenger ro for å jobbe med skolearbeid og han blir lett stresset av å være mye sammen med andre. Derfor er det en trygghet for ham å komme inn på et grupperom for å jobbe i ro i stedet for å jobbe i omgivelser som kan by på mye støy og uromomenter. Asks klasserom var en delvis åpen løsning der de var to klasser inne i samme klasserom, noe som ofte betydde mye støy da den andre klassen bråket mye. Det kunne kanskje vært mulig for Ask å ha en egen krok om det hadde vært bare klassen hans i klasserommet. Spesialpedagogen til Ask sier at de har økt tiden hans inne i klasserommet betraktelig siden han flyttet til skolen og at de sakte, men sikkert utfordrer han på å være oftere inne i klasserommet. Problemet er om de er for mye i klasserommet så kan dette bli katastrofalt og de må begynne på nytt med å tilvenne han å være med de andre. For Ask er det et tydelig behov å komme seg ut på grupperommet, men også veldig viktig å være sosial med klassen også i fag for å utvikle seg videre. Jeg kunne se på denne rolige gutten hver gang han var veldig fornøyd med å være med klassen eller de gangene det var for mye støy eller samlingen ble litt lang og han rett og slett sprang inn på grupperommet for å komme seg i ”trygghet”.

Tim og Mia er sjeldent sammen med klassen. Tim har et ønske om å være med klassen, men føler seg utilpass når han ikke klarer å følge med på hva klassen gjør. I disse situasjonene ønsker han å trekke seg ut. Om han ikke får lov til å gå ut kan han slå seg vrang og gå ut av klasserommet uten lov av assistent eller spesialpedagog. Mia har et eget grupperom som hun ønsker å være alene på hele skoledagen. Hun må overtales til å jobbe med oppgaver på ark i klasserommet i kortere perioder, hun er alltid under 8 minutt i klasserommet når jeg er der. Flere ganger blir hun med inn i klasserommet, men gjør slik som Tim- hun flykter ut når det

er tema som hun ikke forstår. I disse tilfellene er det elevenes eget valg at de ikke er i klasserommet. Det er ikke deres valg at de ikke blir faglig inkludert, men de ønsker tydelig ikke å være i klasserommet innimellom. Personlig tror jeg at disse to elevene hadde gagnet mye på å være mer faglig inkludert i undervisningen til klassen både på det faglige aspektet og det sosiale. For at det skal være mulig må teamet jobbe bedre rundt elevene for å forberede de på undervisningen i forkant og faglæreren må ha en undervisningsform som eleven klarer å følge med på. Tim og Mia er flinke til å være med på ting der det er noe praktisk involvert og de klarer seg mye bedre muntlig enn skriftlig. Om det innimellom ble lagt opp til en undervisning der de kunne forberede seg teoretisk og gjøre noe praktisk med klassen kunne de vært faglig inkludert i slike timer.

Mias klasse hadde en undervisning som kunne vært kjempebra for henne å delta i. Klassen hadde om hvorfor fly klarer å fly og holde seg oppe i luften. De leste om fly, laget hvert sitt papirfly og gikk ut i skolegården for å ha konkurransen om hvem som kunne kaste sitt papirfly lengst. Dette var en gylden anledning for Mia til å lykkes med teorien og kastingen, men dette ble ikke avtalt på forhånd med spesialpedagogen så Mia kom uforberedt til timen, følte at dette var noe hun ikke mestret så hun "rømte" ut på grupperommet sitt og nektet å være med ut å kaste papirfly. Spesialpedagogen syntes dette var veldig trist for dette var en oppgave hun kunne gjennomført med glans om hun bare hadde fått forberede seg timen før. Hun kan fort lære seg om flyets mekanismer som holder det oppe bare hun får lære det på sitt nivå først, og hun har en god nok motorikk til å kaste et papirfly. I denne situasjonen gikk Mia selv ut av klasserommet fordi det ikke var godt nok planlagt av faglæreren til å inkludere henne faglig i undervisningen der hun kunne vært sosial med klassen og vist frem sine sterke sider.

Det som aldri ble gjort med de elevene som ikke var faglig inkluderte mens jeg var der var å forberede dem på tema som klassen skulle ha slik at de kunne delta i disse timene. Elevene som var faglig inkluderte hadde timer der de gikk gjennom tema som skulle være i fellesskap med klassen senere slik at de ikke gikk tomhendte inn i samlingen. Når læreren så snakket om nye begreper og nye historiske hendelser forsto eleven hva det var snakk om fordi de alt hadde "tyvstartet" timen i en en-til-en setting. På denne måten kunne de svare på spørsmål som ble stilt til alle og klare å følge med på tema som hadde vært for tungvint å ha førstegangs gjennomgang på tavla i klasserommet. Her ble opplæringen tilpasset ved at de fikk egen gjennomgang først og så ble undervisningsmetoden tilpasset ved at de fikk samling eller gjennomgang på tavlen slik at de kunne henge med. Lærerne brukte alltid bilder, enten

fra boken eller på tavlen, slik at elevene hadde et bilde som kunne forklare fenomenet. Det kunne være nordlyset eller et bilde fra antikken der de snakker om bildet og trakk inn mye ny informasjon fra bildet som omhandlet det nye pensumet. Noen elever som hadde hatt gjennomgang kunne med dette forklare hva gjenstander på bildet var, mens andre kunne si fargene på bildet eller si hva menneskene gjorde på bildet.

Det var i slike innlærings stunder at de tre som ikke var faglig inkluderte kanskje kunne bidratt og vært faglig inkluderte om dette hadde vært planlagt. I stedet var det ikke alltid disse elevene hadde samme timeplan eller fag som resten av klassen. Tim er på det stadiet der han øver på å skrive tall og staver seg gjennom enkle ord som ape. Når jeg er der har Tim sjeldent de samme fagene som klassen til samme tid som dem. Når klassen har norsk så kan han øve på tall, når klassen har matte skriver han navn på dataen sin osv. Jeg lurte flere ganger i observasjonen på om dette var en rar ordning for Tim eller klassen og om det hadde vært annerledes om han hadde hatt matte samtidig som dem. Om teamarbeidet og planleggingen rundt hans faglige plan hadde vært mer tilrettelagt kunne det jo være at Tim hadde ønsket å være oftere i klasserommet, for de gangene han har oppgaver som ligner på det de andre har så er det som om han er mer villig til å bli i klasserommet.

Olas kontaktlærer hadde møte med spesialpedagogen jevnlig og oppdaterte assistenten i etterkant. Tom og Alfs team hadde møter med kontaktlæreren, assistenten og spesialpedagog på et fast tidspunkt hver uke der de sammen så på mulig utvikling. På Asks teammøter var alle faglærerne på trinnet på samme møte og det var satt av noen minutter til å ta opp inkludering for de elevene som trengte å snakkes ekstra om. Lærerne kunne også i dette tidsrommet komme med spørsmål og kommentarer. Teamet på trinnet var også så rutinerat at de snakket sammen mellom timene slik at spesialpedagog og faglærere kunne snakke om hva som var best for Ask i de forskjellige timene. I disse samtalene tok de også høyde for hvordan undervisningen kunne inkludere Ask best etter den dagsformen han hadde og det temaet som skulle gjennomgås. Siden faglærerne også var med på teammøtene var Ask den eneste eleven i studien som ble inkludert like bra faglig med faglærere som med kontaktlæreren.

Spesialpedagogen mente at grunnen til at faglærerne var like flink til å inkludere var fordi de var inkludert i alt av informasjon som skjedde rundt Ask og fikk ukentlig oppfølging i hans utvikling og det ble gitt veiledning på møtene om hvilken undervisningsmetoder og -strategier som virket inkluderende på ham.

Den viktigste faktoren for at en elev er faglig inkludert er teamarbeid og engasjerte lærere. Alle fire som var inkluderte hadde et team rundt seg som hadde faste møter hver uke og en kontaktlærer som så ut til å brenne for inkluderingsprinsippet. For studien viser at uansett om en elev er fullt oppdekt med en spesialpedagog i de faglige fagene kan spesialpedagogen ikke gjøre den faglige inkluderingen alene og det er nødvendig med et godt samarbeid med kontaktlæreren. Det er tydelig at om ikke alle faglærerne er informert, oppdatert på hvordan han/ hun bør undervise eller ikke har forberedt timen skikkelig så kan dette ødelegge mye for eleven med generelle lærevansker. Selv om noen av kontaktlærerne mente de gjorde tilpassingen av undervisningen i hodet der og da hadde de gjort et forarbeid med å forstå seg på eleven og være oppdatert på hva spesialpedagogen hadde jobbet med. Jo tettere teamet jobbet og mer engasjert lærerne er jo bedre fremstår inkluderingen for meg.

## 8. SOSIAL INKLUDERING- ANALYSE OG DRØFTING

Problemstillingen og spørsmålene jeg er ute etter å finne svar på innen den sosiale inkluderingen er:

*”Tilsier det å være fysisk inkludert i nærskolen at elever med generelle lærevansker også er sosialt inkludert?”*

*I hvor stor grad er elevene inkluderte i sosiale sammenhenger i løpet av en uke?*

*Hva skjer sosialt med elevene som har mye segregert undervisning?*

Jeg må påpeke her at jeg ikke hadde mulighet til å være så ofte ute i friminuttene. Den sosiale inkluderingen jeg for det meste observerte var det som skjedde i timene, enten de var faglig rettet, elevene hadde sosiale aktiviteter utendørs i timen, var på utflukt eller elevene var på tur til ett nytt klasserom. Jeg intervjuet derimot lærerne om hva som skjedde ute i friminuttet og tiltak som ble gjort rundt den sosiale inkluderingen. Mellom timene og i lunsjen snakket jeg også med de ansatte om hva som skjedde ute i friminuttene og hvordan eleven var sosial med andre.

### 8.1 Samspillssituasjoner

Første klassen jeg var i ble jeg ikke introdusert i første time. Jeg fikk en pult bakerst i klasserommet og satt der og skrev i boken min mens klassen hadde norsk. Når klassen har en liten fruktpause før de skal ut i første friminutt er det Tom som er første elev som tar kontakt med meg. Denne dagen har jeg på meg klubbgensen min fra taekwon-do klubben jeg er med i. Tom leser høyt på gensen navnet mitt og sier ”*T er for Tom, men det lange ordet kan jeg ikke lese*”. Når vi snakker har flere av guttene i klassen kommet bak til pulten ved siden av meg, men de står bare å ser på at jeg og Tom snakker. Jeg forteller hvem jeg er og sier at det lange er taekwon-do, den idretten jeg trener. Når guttene som står ved siden av hører dette kommer de bort og forteller om alle de kjenner som trener taekwon-do og hvem på trinnet

som trener i min klubb. Tom trekker seg tilbake og spiser på eplet sitt og sier ikke noe til meg før de andre får beskjed om å gå ut til friminuttet.

Selv om Tom fulgte alle de sosiale kodene som de andre gjorde valgte han å trekke seg unna når det kom så mange andre rundt meg. Tom går i fjerde klasse og henger greit med i sosiale sammenhenger. Klassekameratene kan leke med ham uten at det blir for barnslig for dem og han kan ha en samtale med dem uten at det er et alt for merkbar nivåforskjell på dem. De som går i sjette og sjuende klasse har derimot større problemer med å henge med sosialt. Elevene med generelle lærevansker kan her ønske å leke leker mens klassekameratene bare vil spille fotball eller stå å snakke i friminuttene. Når jeg hører på samtaler mellom timene er det tydelig at det er en intellektuell nivåforskjell mellom elevene med og uten generelle lærevansker i 6. og 7. klasse. I intervjuene sa de fleste av lærerne at da elevene kom i fjerde-femte klasse begynte klassekameratene å vokse i fra de. Ytterhus og Tøssebro (2005) forklarer dette med at det er da barn lærer seg avanserte sosiale koder og leker på et annet nivå. Flere av elevene i studien hadde ikke lært seg disse kodene enda og slet derfor med å henge med i hva som skjedde i de forskjellige samspillssituasjonene.

Jon sitter på grupperommet og skal bytte fag, sekken hans er ute på klasserommet. Han går ut med norskbøkene og henter mattebøkene. Klassens timer er i gang så Jon går stille bort til pulten sin bakerst i klasserommet. Hans kompis, som sitter på pulten ved siden av, snur seg mot han og snakker litt med han. Jon svarer kort og furtent tilbake og går inn på grupperommet igjen. Når Jon er ute i klasserommet for å hente bøkene sine snakker alltid en eller flere av guttene med ham. Det er ikke alltid han svarer dem, men guttene snur seg alltid mot han når han kommer.

Ask står og venter på musikklereren sammen med klassen i gangen. Noen av elevene står og fjaser og lager ablegøyer, andre snakker i lag. Ved siden av Ask står to gutter og snakker om noe Ask virker interessert i. Etter en stund ser det ut til at han ikke klarer å holde inne sine meninger og snur seg mot dem for å snakke. Når han tar kontakt blir guttene først forfjamset, men hører på hva han har å si om saken. Det hele ender med at Ask og guttene snakker ivrig i lag på tur til musikkrommet og må få tilsnakk av læreren for å roe ned samtalen slik at de kan begynne timen.

Noen av de samspillssituasjonene som oppsto i løpet av skoledagen var ikke tilrettelagt, men ble en naturlig post for meg å observere hvordan elevene samhandlet med medelevene i korte

perioder. Jeg kunne da se hva som skjedde mellom timene når klassen skulle bytte klasserom. Mellom norsktimen og musikken kunne elevene fjase og vase mens de gikk hurtig til musikkrommet. Her kunne jeg observere om eleven var en del av gjengen eller om de ikke ble inkludert i det sosiale fellesskapet i klassen. Friminuttene kunne være tilrettelagt da elevene gjerne hadde en ansatt som hadde ansvaret for dem når de var ute, men ofte sa assistentene at elevene ønsket å gjøre ting på egenhånd uten hjelp. Når de derimot kjedet seg eller furtet fikk de assistanse til å finne på noe med de andre elevene som var ute. Gruppearbeid og praktiske oppgaver var også eksempler der elevene fikk lære noe faglig og være sosiale med hverandre. For med denne undervisningsmetoden er normen at elevene kan snakke sammen og lære av hverandre.

Ytterhus og Tøssebro (2005) skriver at den sosiale delen av skolen begynner på tur til skolen. Her kan elevene begynne samtalen om hva de skal gjøre etter skoletid og snakke om hva de gjorde dagen før. To av de elevene som ikke er faglig eller sosialt inkludert kommer seg på skolen på en annen måte enn resten av klassen. Tim ble ofte kjørt på skolen og Mia ble kjørt hver dag og mistet med dette den naturlige starten på den sosiale hverdagen på skolen. Når Mia kommer inn på skolen så snakker klassekameratene i lag helt fram til læreren starter første time, mens Mia skynder seg ferdig i garderoben for så å gå inn på sitt grupperom. Jon hadde to gutter som bodde like ved han som hadde hatt det som avtale fra de gikk i småskolen at de gikk sammen til og fra skolen. Dette var noe som fortsatt vedvarte periodevis i 7. klasse. Det var ikke lenger som på småskolen da guttene kom hånd i hånd på skolen fordi mødrene hadde laget en avtale på dette, men de kunne ta følge om alle gikk. Jon sa selv at de andre hadde sluttet å gå med han siden de syklet og han ikke fikk lov til å sykle til skolen.

## **8.2 Undervisningsmetoder**

Elevene sitter å arbeider med arbeidsplanen og det er stille i klasserommet. Noen av elevene som sitter i par jobber i lag med oppgavene og diskuterer spørsmålene i boken, men flestparten jobber stille alene. Eleven med generelle lærevansker sitter på plassen sin og arbeider med sine oppgaver. Han ser ofte opp når det er lyder like ved pulten hans for å se om det er noen i klassen som vil snakke med ham. Ofte når elevene kommer opp i klassetrinnene er det vanlig med arbeidsplan, en plan med skolearbeid som skal være gjort i løpet av uken.

Elevene med generelle lærevansker hadde ikke arbeidsplan, men fikk lekser fra dag til dag og oppgaver for hver enkelt skoletime. Arbeidsplanen kunne gjøres til en sosial greie om elevene hadde igjen de samme oppgavene, men eleven med generelle lærevansker hadde sjeldent de samme oppgavene som de andre og kunne derfor ikke være sosial når han/ hun skulle jobbe med oppgaver i klasserommet. Eksemplet over var ikke det eneste hvor jeg så at elevene med generelle lærevansker ikke kunne være sosiale i timene pga undervisningsmetoden. Klette (2007) observerte også at arbeidsplanen gjorde skoledagen mindre sosial for elevene, uansett funksjonsnivå.

I praktisk og estetiske fag var det tidvis en sosial setting som gjorde det slik at elevene fikk ha samtaler, fleipe og hjelpe hverandre. Det var mye sjeldnere at det skjedde i skriftlige fag som norsk. Kristiansen (2002) mener at selv om elevene ikke klarer å henge med i fagene så lærer de utrolig mange sosiale koder om de er i klasserommet. For selv om elevene satt stille ved pultene og jobbet med sine oppgaver var medelevene gode forbilder for hvordan en skulle oppføre seg i et klasserom. Når elevene sitter og jobber med norskoppgaver er det bare mulighet til å spørre de andre om hjelp med oppgavene eller snakke med lærerne om dette. Til tross for at de sitter og jobber en- og- en er de også i disse settingene sosiale. De kan låne viskelær, spørre om hjelp, bare være der sammen med de andre eller observere sosiale koder. På meg virket det som at det tidvis var som om elevene skjerpet seg ytterligere for å herme de andre og sitte stille når de var i klasserommet enn når de var ute av klasserommet der de kunne finne på å tulle eller styre undervisningen i den retningen de ønsket.

Det som er felles for de undervisningsmetodene der elevene er best inkludert faglig, som gruppearbeid og spill, er at dette også er sosiale undervisningsmetoder der elevene kan lære sosiale koder av medelevene og være sammen med vennene sine. Elevene med generelle lærevansker fikk se hvordan de andre oppførte seg og hvordan deres faglige struktur var. Tullet de andre i gruppen var eleven med generelle lærevansker med på dette, men var de andre opptatt med å få arbeidet ferdig var også eleven opptatt med å gjøre slik som de andre.

For meg virket det som en selvfølge at elevene med generelle lærevansker som hang etter i fag og sosiale sammenhenger måtte elske juleverksted eller lignende der skolebøkene ble lagt bort for en dag eller noen timer. Jeg så for meg en elev som normalt sett slet, men i slike situasjoner kunne være med å lage en julenisse eller et julekort på lik linje med de andre.

*”Det er det mange som tror, men det blir så kaotisk, ustrukturert og forvirrende for eleven min at vi ofte må ta han med ut for å roe han ned når vi har juleverksted”. –Kontaktlærer*

Alle lærerne mente elevene ble veldig forvirret av at skolebøkene ble lagt bort og at situasjonen kunne bli forvirrende for de. Når det var kunst og håndverk viste eleven hva som skjedde, men når det var noe annet på timeplanen enn ellers kunne dette bli litt i overkant for elevene. Tre av lærerne sa i tillegg at det kunne bli så mye for eleven at det ble en negativ opplevelse for dem og ikke den positive kosen som det var for klassekameratene.

### **8.3 Medelevene**

Når elevene selv fikk velge hvem de skulle være på par med i gymtimen stod alltid eleven med generelle lærevansker alene og tidvis forvirret og så på at de andre hadde noen å være sammen med. Dette trenger ikke være et tegn på at de ikke er populære, men at de andre elevene ser på dem som svake motorisk, noe som var tilfelle, og derfor vanskelig å være på par med i gymtimen. Jeg mener at en slik måte å dele inn klassen på ikke er bra for selvtilliten til de som er svake motorisk eller upopulære, da de ofte blir valgt som siste utvei eller står igjen alene. Men for studiens del viste det bare at elevene med generelle lærevansker ikke var førstevalget i klassen, selv om de andre var snill og høflig mot dem. Dette støtter opp mot Siperstein m.fl.(2007) som konkluderte med at normale elever foretrekker å være sammen med normale elever.

Når jeg var og observerte i en klasse så jeg forskjellige typer medelever, de som var hjelpsom, de som var hyggelige og de som behandlet eleven som om han/ hun ikke eksisterte. Den siste kategorien var det heldigvis få utav, for de fleste elevene i klassen så på eleven med generelle lærevansker som en av dem, en av klassen. Flere av elevene med generelle lærevansker kan se litt forfjamsset ut når klassen får beskjed om å gjøre noe uten om det vanlige, men en eller flere av medelevene forklarte gjerne hva som skjedde eller sa *”kom så går vi til konserten i lag”* eller *”kommer du?!”*. De andre i klassen trengte ikke nødvendigvis en ekstra oppmuntrende eller forklarende setning, men fulgte de andre i klassen til hvor enn de skulle.

De medelevene som hjelper eleven med generelle lærevansker til å forstå sosialekoder bedre er hva Ytterhus (2002) kaller *sosiale entreprenører* (se s.27) og Kvello (2012) og Frønes (2006) omtaler som *de signifikante andre* eller *sosialiseringssagentene* (s. 26). I begge tilfellene er dette elever som gjør litt ekstra for at barn som ikke henger helt med i sosiale sammenhenger skal ha en mulighet til å være en del av fellesskapet. Jons klasse hadde ukeprøve hver uke, noe Jon var med på. Da satt han ved sin plass i klasserommet og svarte på en prøve som var tilpasset ham. Han satt alltid med en av kompisene sine som ikke bare måtte gjøre sin egen prøve, men hver gang Jon spurte om hjelp visket kompisens svaret på Jons mattestykke til ham. Tom hadde en uvane med å bite på fingrene sine, jeg så en jente i klassen som tok hendene hans stille bort fra munnen hans og viske ”*du får bare vondt i fingrene, Tom*” mens hun holdt hendene hans en liten stund i fanget hans. Samme jenta kom også bort til Tom da vi skulle på tur og lurte på om hun og noen til skulle gå i forveien å holde av en plass til han på ”utviksposten”. Hun spurte om han ville sitte med dem og spise når de kom frem. Tom gikk mye saktere enn de andre i klassen, men det var alltid minst en annen elev og assistent som gikk hele veien opp med Tom, uten at noen lærere hadde sagt at noen måtte gå med Tom.

De sosiale entreprenørene gjorde også en innsats i å sette et positivt søkelys på elevene. Alf var ikke den eleven som var best motorisk i klassen. Da han var på skidag med klassetrinnet var det en av medelevene som kom bort til en i klassen og snakket høyt om hvor flink Alf var til å hoppe på ski. Han sa det så høyt at både Alf og klassen hørte det. Dette førte til at flere i klassen spurte en tydelig oppspilt og stolt Alf om han ville vise dem det. Resten av dagen var han og hoppet på ski med klassen og kontaktlæreren. De måtte bryte av litt før de andre i klassen siden Alf måtte starte å gå tilbake til skolen før de andre, men det var en utrolig glad gutt som gikk tilbake til skolen med en følelse av mestring og glede etter en dag med vennene sine på skitur.

Mia og Ask har flyttet til den klassen de går i nå etter fjerde klasse. Dette kan ha konsekvenser for dem ved at medelevene ikke er vant med at noen barn er ”annerledes” og derfor ikke vet hvordan de skal være rundt dem. Mia er veldig sky av seg og hadde så mye motgang både faglig og sosialt på den forrige skolen at det første de måtte gjøre da hun flyttet til skolen var å gi henne glede av skolehverdagen. Hun viser sjeldent ønske om å ha kontakt med resten av klassen og trekker seg fort unna faglige og sosiale sammenkomster om hun har mulighet til det. Derfor har ikke Mia noen sosiale entreprenører i klassen, etter hva jeg kunne

se, som hjelper henne i sosiale sammenhenger. Alt av dette skjer med hjelp av de ansatte. Hun foretrekker Tims selskap og lyser opp når han kommer på besøk, til tross for at de krangler og er uenige en god del.

Ask er også flyttet til, men Ask er ikke like sky som Mia. Siden Ask har autisme trenger han hvile, alenetid og ro, men kan godt være med å leke med de andre i klassen om han er klar for det. Når jeg er der kommer to gutter i klassen inn på Asks grupperom for å spørre om Ask vil være sammen med dem i et friminutt, de foreslår hva de kan gjøre og Ask takker ja. De har fått beskjed fra læreren om å gjøre dette og ser ikke så fornøyde ut i det de spør Ask, men når de leker ute ser det ut til at alle har det moro. Ask har et eget prosjekt, rumpetroll i akvarium. Når klassen får høre om det så kommer de stormende til og vil se på akvariet hans. Når det blir for mange elever trekker Ask seg unna, men når rekkene tynnes ut kommer han og snakker og filosoferer om akvariet med de andre. Elevene snakker da med ham som om han er en hvilken som helst elev i klassen.

Tim hadde en time der han ikke ville sette opp et magnetbrett med dag, måned, årstid og været. Spesialpedagogen fikk klar beskjed om at dette orket han ikke å gjøre og var overhode ikke villig til å bli overtalt til dette. En medelev som satt ved Tim snudde seg mot brette og la på feil brikke på dag og konstaterte at det måtte være mandag. Tim så forferdet på han og sa at det var jo torsdag så den kunne da ikke stå på brettet. Medeleven motiverte han til å gjøre ferdig brettet mens spesialpedagogen var ute av klasserommet og de viste stolt fram resultatet da hun kom tilbake. På denne måten fikk Tim sosial kontakt med medeleven og medelevene føle ekstra mestring ved at de hjalp elevene med faglige og sosiale aktiviteter. Jeg skrøt av medeleven etter timen, han bare trakk på skuldrene og sa at det var morsomt å være sammen med Tim de få gangene han var inne i klasserommet.

Dette var ikke eneste gang en medelev til en av de segregerte elevene gav uttrykk for at de ville ha elevene med generelle lærevansker inne i klasserommet. Tim og Jon var to gutter som var tydelig populære blant klassekameratene. Om Jons kamerater ikke kunne være med ham i friminuttet kom de og sa i fra, forklarte at de skulle spille fotball på isen og at de heller kunne være i lag i "storefri". Det var ofte at assistenten til Tim sto på sidelinjen å så på når klassekameratene tok med seg Tim på skolekonserten eller tok ham med til bussen til svømmingen. Noen av elevene i klassen hans ønsket å få være med han på grupperommet i

timene, noe de fikk når det passet, eller få være med ham i grupper for å spise lunsj på grupperommet.

Det jeg lurte på i slike situasjoner var om dette var tegn på vennskap eller var det elever som var barmhjertelige? Siden jeg ikke kjente medelevene godt nok kunne jeg ikke tyde om det var åpenhjertig glede i å være med elevene med generelle lærevansker i lunsjen eller om de bare ønsket å spise på et grupperom alene uten lærere til stedet. Ut i fra de uttrykkene medelevene hadde da de gikk sammen mot grupperommet virket det på meg som om de gledet seg til å være sammen med Tim i lunsjen. På bussen til svømmingen var det også tydelig at guttene kjempet om hvem som fikk sitte med han og ikke at de gjorde det for sport eller av barmhjertelighet. Dog da elevene var i situasjonen og jeg i korte perioder observerte hva som skjedde snakket elevene ikke så mye til Tim, men mer med hverandre. De drog Tim med i enkle og korte deler av samtalen, men han var for det meste bare til stedet. Det virket på meg som om han bare en som var invitert inn i varmen for å være til stedet, ikke for å styrke vennskapet til de andre i klassen. Tim så derimot ikke ut til at han følte det slik at han var ”bare” tatt inn i varmen for enn busstur. For Tim gikk av bussen blid som en sol og snakket om hvor morsomt han og vennene hans hadde hatt det på bussen.

Bunch og Valeo (2004) mener at om skolene legger til rette for at elevene er mye i lag i løpet av skoledagen, og ikke er i segregerende tiltak, kan elevenes mulighet til å skape vennskap med elever som bygger på gjensidig forståelse og felles holdninger. Det ble også sagt i alle intervjuene at medelevene var der og passet på og beskyttet elevene med generelle lærevansker om det var noen som kom og plaget deres klassekamerat, noe Bunch og Valeo (2004) også fant ut i sin forskning. Spørsmålet en ikke kan svare på er om medelevene stiller opp for en venn eller beskytter de ett individ i klassen som er svakere enn dem?

I de klassene elevene med generelle lærevansker er inkluderte faglig virket det på meg som om det var mer vennskap inne i bildet enn i de klassene elevene var segregerte. I de klassene elevene var segregerte var de mer sett på som annerledes elever enn der elevene var i klasserommet med ekstra støtte. Det var, etter min mening, de elevene som var segregerte som hadde færrest venner, vanskeligst med å ha kontakt med noen i klassen og ble avvist flest ganger når de tok kontakt med medelever i sosiale sammenhenger. Jeg observerte at det var de elevene som var inkluderte faglig som også hadde større mulighet til å få være en del av den sosiale settingen i skolehverdagen. De kunne bli tatt med i samtaler, bli spurt om de ville

være med å leke eller spurt om de ville gå sammen med noen til kroppøvingen. Om elevene var inkludert faglig og var inne i klasserommet det meste av dagen var de en del av klassen, ”en av oss”, og dermed en naturlig del av den sosiale delen av klassen. Så selv om Jon og Tim var populære var de ikke i nærheten av å være så sosiale med medelevene som de som var faglig inkluderte.

Medelevene er de som best klarer å lære elevene med generelle lærevansker sosiale koder fordi de er jevnaldrede med dem (Ytterhus og Tøssebro, 2005 & 2006). Alle elevene i studien er fylt ti år, da Ytterhus og Tøssebro (2006) sier at det blir vanskelig for alle elever å følge de sosiale kodene som kreves for å være venner med noen. Det er tydelig at elevene har vansker med å lære seg de nye kodene enten fordi de ikke har noen medelever som er villig til å lære de til dem eller er så lite sosiale med de andre i klassen at de ikke har mulighet til å lære inn kodene. De fire som er minst sosiale med klassen får ofte forklart koder av voksne i stedet for å få det lært gjennom å observere eller være sammen med klassekameratene. Tidvis kunne en voksen komme inn i en situasjon for å forklare hva som gikk galt i denne situasjonen slik at barnet fikk lære de rette kodene om de jevnaldrede ikke fikk det til.

De fleste elevene har ekstra støtte i form av en assistent eller en lærer som har ansvaret for å holde et øye med eleven ute i skolegården. Noen av de som er med dem skal følge ett opplegg som er lagt opp der de skal prøve å sørge for at eleven er sosial med andre, mens noen er der for å gi ekstra støtte om eleven ser ut til å trenge det. Mias spesialpedagog forklarte at de hadde prøvd å ta med en ball ut i skolegården for å få andre elever til å være med på enkle aktiviteter. Det endte ofte med at Mia syntes det ble for mye styr av det så hun trakk seg unna for å gå sine vanlige runder rundt skolen alene eller sammen med Tim. Og det en skal legge merke til i den settingen er ikke at Mia trekker seg unna, men at det er hennes eget valg å gjøre den handlingen. For Mia er ikke av det kalibret at hun ønsker mye styr eller flere elever samtidig, hun, i likhet med Ola og Ask, *ønsker* å ha det rolig rundt seg.

Et spørsmål som dukket opp da jeg så på vennene til elevene i studien var at de som hadde en bestevenn hadde en bestevenn med generelle lærevansker. Min første tanke var at ”like barn, leker best” eller at de ikke hadde et annet valg enn å være med denne ene eleven. Men etter som dagene gikk fikk jeg se at det var et valg at Alf sto på tå og trippet utenfor klasserommet til sin venninne for å kunne leke med henne i friminuttet, han og hun valgte å gå i lag på skidagen og de lyste opp da de fikk være i lag på grupperom for å ha spesialundervisning. Alf

fikk tilbud om å gå med noen andre jenter i klassen på skidagen, men takket nei for han hadde en avtale med sin venninne. Venninnen fikk forespørsel om å leke med noen andre i friminuttet, men hun valgte å leke med Alf. Jeg tror at de ikke velger hverandre fordi de er på samme faglige nivå eller fordi de begge sliter på skolen, men fordi de er på samme sosiale nivå. Elevene er for unge til å forstå at de har generelle lærevansker, men de er gamle nok til å ta et selvstendig valg på hvem som er en god venn og hvem de liker å leke med.

#### **8.4 Sosial eksklusjon, mobbing og utestenging**

Dalen (2006) påpeker at elever som har et spesielt behov for tilrettelegging er utsatt for ensomhet og isolasjon. Selv om Mia går i 5. klasse, og dermed er innenfor Flem og Kellers (2010) grense for når elevene sklir ut i sosiale sammenhenger på skolen, er hun den eleven i studien som er minst sosialt inkludert med medelevene på trinnet. Dog i dette tilfellet er en viktig faktor at Mia er sosialt sky for de andre i klassen. Til tross for dette har hun en venn på skolen, Tim, som hun har et stort ønske å være sammen med. Ansatte på skolen sa at hun hadde gjort et stort fremskritt når det kom til sosial kontakt med de andre elevene på den tiden hun hadde gått på skolen. I tillegg til å være sky kommer ikke Mia til skolen slik som de andre elevene. Da hun ikke går på nærskolen blir hun kjørt til skolen hver dag mens medelevene går til skolen. Den uken jeg er tilstede går hun direkte inn til sitt grupperom når hun ankommer skolen og lukker døren uten å snakke med de andre elevene. På denne måten starter skoledagen uten at hun har kontakt med medelevene.

De gangene Mia ble motivert til å være med på sosiale aktiviteter kunne det gå begge veiene med henne. Da klassen skulle lage papirfly og være ute i skolegården for å ha det litt moro med en sosial aktivitet nektet Mia å være med. Da klassen skulle øve på en ”trivsels dans” (en felles dans for å øke trivselen på skolen) som hele skolen skulle danse i lag ble Mia med å øvde på dansen etter å ha blitt mye motivert. Det endte med at Mia flirte så mye under dansingen og hadde det så artig at hun ikke ønsket å ha assistenten i nærheten av seg når hele skolen skulle danse i lag ute. Ellers virker det som et vanskelig tilfelle å få Mia inn i sosiale situasjoner siden hun er ute av klasserommet og dermed ikke i nærheten av medelevene i fagene eller når de sosiale aktivitetene begynner.

Etter hva jeg observerte er det vanskelig for elevene som ikke er i klasserommet å komme inn i sosiale sammenhenger med andre elever. Når timene er ferdig er elevene i gang med friminuttet fra de pakker sammen bøkene, når de er ute i gangen og møter elever som har vært på en segregerende undervisning er gjerne friminuttet planlagt og eleven med generelle lærevansker faller utenfor. Dette var noe som skjedde daglig for alle de tre elevene som ikke var faglig inkludert i undervisningen. De elevene som var i undervisningen hadde mulighet til å henge seg på en lek eller en samtale og kunne med dette være sosial i friminuttene om de ønsket. Flere av de ønsket ikke dette bestandig for de trengte hvile eller hadde en avtale med en annen venn alt, men var dette et ønske så var de med på planleggingen av friminuttet fra timen ble avsluttet.

I motsetning til elever på segregerende skoler har elever på inkluderende skoler venner med funksjonshemming. Bunch og Valeo (2004) mener at grunnen til dette er at elever som er i klasserommet anses som en av klassen, mens de som har en segregerende undervisning er for lite med i klassen og blir sett på som annerledes. Ut i fra dette kan en se det som at Mia ikke er en del av klassen siden hun aldri har vært mye i klasserommet, hun er for annerledes. Jon og Tim har vært en del av klassen så de blir behandlet med mye mer respekt enn det Mia blir og har noen klassekamerater som frivillig tar kontakt med dem. Ask er også en tilflytter, som Mia, men han er i motsetning til henne i klassen flere ganger i løpet av dagen og deltar i faglige aktiviteter og kan svare på spørsmål fra læreren. Det er flere sosiale tiltak på Ask og han kommer med i lag og kontakt med de andre i klassen om han selv ønsker dette.

Jeg står ute med en av assistentene i skolegården og observerer eleven med generelle lærevansker i friminuttet. Eleven leker ved et klatrestativ og prøver seg på å klatre lavt på stativet. Med en gang han nærmer seg noen jenter i en klasse under han klatrer de opp i høyden på stativet der eleven ikke klarer/ tør å klatre. En annen gang står jeg å ser på en av de andre elevene når han prøver å nærme seg noen andre elever i parallellklassen som driver med noe hemmelig. Når han kommer nært nok så snur den ene seg, ser stygt på eleven og sier til de andre at de løper bort. Når elevene springer av sted står eleven med generelle lærevansker igjen og ser på med triste øyne.

I grupperarbeid på en skole er det trinnet i lag på kjøkkenet. Elevene med generelle lærevansker er i lag med to i fra en annen klasse og en fra sin egen klasse. Den eleven fra hans egen klasse hjelper eleven med generelle lærevansker når han ser ut til å trenge litt forklaring

på hvor mye han må måle opp for å lage deigen sin. Når han spør de andre elevene fra parallellklassen hvor han finner en slikkepott sier de bare at han skal se i skuffen. Når eleven tydelig ikke skjønner instruksjonen tar eleven fra hans egen klasse å åpner den rette skuffen og tar ut to slikkepotter som han kan velge mellom. Alle eksemplene over tyder på at Nowicki og Sandieson, (2002) resultater stemmer med disse observasjonene; elever som går i en inkluderende klasse viser mer aksept av elever som er annerledes enn de som ikke er vant til å sosialiseres med dem.

### **8.5 Sosialt inkluderende tiltak**

Jeg sitter utenfor grupperommet til Ask (døren er på gløtt så jeg hører hva de sier og ser hva de gjør) da to gutter fra klassen kommer i en time for å spørre Ask om han vil være sammen med de i neste friminutt. De avtaler å være i lag i ”storefri”, og Ask ser ut til å være fornøyd med dette. Når guttene går hører jeg den ene mumle at ”da blir det ingen fotball på oss da”. Jeg spør derfor faglæreren om guttene kom av seg selv etter samlingen eller om det var avtalt. Det viser seg at alle i klassen på rundgang er med å aktivisere Ask etter en avtale de har på teamet. Dette er noen av de tiltakene de har fått gjennomslag på teammøtene og som faglæreren mener er til det beste for Ask og medelevenes sosiale utbytte.

To av spørsmålene jeg stilte alle lærerne (informantene) i intervjuet var hvordan det ble tilrettelagt for å inkludere eleven og hva som kunne forbedres for å inkludere eleven bedre. Her snakket alle om hvordan de kunne bedre få til en faglig inkludering i klasserommet med ressurser til faglig tilrettelegging og problemer med å tilrettelegge det faglige når eleven henger flere klasses trinn etter i faglige begreper eller forståelse. Det variere mye fra lærerne om hvor detaljerte planer de har for inkluderingen og hvor mye de har tenkt på hvordan de kan forbedre inkluderingen. Spesielt de lærerne som alt har faglig inkluderte elever har mange planer om hvordan de kan forbedre arbeidet, mens de som har elever i segregerte tiltak har noen vage tanker om hvordan de kanskje kan gjøre situasjonen bedre. I hovedsak snakket de mest om samarbeid med assistent og spesialpedagog, materielle ønsker, ressurser som ikke strekker til og opplæringsmetoder som kan styrke den faglige inkluderingen.

Selv om jeg hadde få spørsmål som spesifikt handlet om sosial inkludering, var flere av spørsmålene åpen for å ta opp hvilken som helst del av inkluderingen, faglig, fysisk eller

sosial, som informanten ønsket. Når jeg spurte åpne spørsmål om inkludering ble den faglige inkluderingen vektlagt og forklart, slik som i eksempelet over. Det de legger minst vekt på er den sosiale inkluderingen, som bare ble nevnt med noen få setninger. Derimot når jeg spør om hvordan inkluderingen er positiv eller negativ for eleven og medelevene er det gjerne den sosiale biten som blir vektlagt for begge partene.

*”De lærer å ta hensyn, de lærer å hjelpe til og bidra. Og ikke minst så forstår de at vi er forskjellige. Så sosialt sett så tenker jeg at det er en kjempe fordel for de. Men så ser jeg også en utfordringer da. Og det handler jo litt om de faglige tingene”. –Kontaktlærer*

Denne kontaktlæreren jeg siterer over sa at hun kom nå ikke til å svare politisk korrekt, men hun mente at faglig hemmet eleven med generelle lærevansker resten av klassen. Det tok mye mer av hennes tid å inkludere denne ene eleven enn det tok å inkludere tre andre elever som også trengte tilrettelegging. Men alle informantene var enige i at medelevene lærte å tilpasse seg andre elever og eleven med generelle lærevansker fikk sosiale rollemodeller og noen å strekke seg etter.

Den ene informanten hadde jobbet på en spesialskole og hun mente at om elevene gikk på slike institusjoner ble de aldri klar for å leve ute i ”den virkelige verden” når de var ferdig på skolen. Hun så det slik at skolen ikke bare var en plass for elevene å lære seg fag, men forberede dem på at de var annerledes og andre mennesker kom til å behandle dem etter dette resten av livet. Om elevene gikk på en spesialskole mente hun at levde de i en beskyttende boble uten å være klar over hvilken sosiale koder de trengte utenfor boblen.

Når jeg spør om hvordan de kan forbedre den sosiale inkluderingen har informantene færre planer eller forslag på hva som kan gjøres for å forbedre dette. Igjen var det de lærerne som hadde elever som var mest inkludert som hadde flest tanker om forbedringer og forklarte om de tiltakene som alt var i gang. Ola og Alf hadde begge grupper i klassen der elevene byttet på å være ansvarlig for å være sammen med dem i de to lange friminuttene i løpet av skoledagen. Ola sa til meg at da kunne de spille fotball eller leke leker om han ikke bare ønsket å være for seg selv. Alf var før mye mer sosial med klassen, men nå er det kommet en til elev med generelle lærevansker i parallellklassen så han foretrekker å leke med henne i friminuttene.

Noen av lærerne nevnte at de hadde faglige tiltak som skulle bedre det sosiale miljøet i klassen eller på trinnet. Men selv om elevene deltar i fellesaktiviteter, betyr ikke dette

nødvendigvis at det er et samspill mellom elevene (Dalen 2006). Tom har gym med de andre i klassen. Alle elevene er delt opp i grupper der de skal gjøre forskjellige turn- aktiviteter på hver post. Flere av elevene i hver gruppe snakker med hverandre og fleiper når de venter på tur, men Tom, og ganske mange andre elever, snakker ikke med noen i løpet av aktiviteten. De er stille og gjør som de har fått beskjed om på hver aktivitet. Aktiviteten kan være en sosial aktivitet som åpner for samspill mellom elevene, men dette er ikke nødvendigvis det som skjer.

Dalen (2006) sier at mange lærere opplever det vanskelig å legge til rette for samspill mellom elever med spesielle behov og andre elever. Og i intervjuene var det hele fem av sju informanter som etterlyste mer undervisning i utdannelsen sin om sosial tilrettelegging og hvordan tilpasse skolehverdagen på en bedre måte for elever. Dette var noe disse fem mente trengtes for i dagens skole er det slik at alle lærere kommer til å ha elever med en eller annen form for funksjonsnedsettelse som de må ta hensyn til, enten det er svakt syn, dysleksi eller generelle lærevansker. Lærerne mente de trengte mer informasjon om hvordan tilpasse den faglige og ikke minst den sosiale delen av skolehverdagen.

## **8.6 DRØFTING**

En kan spørre seg om det hadde vært nok å lære seg alle sosiale koder for elevene med generelle lærevansker. For elevene hadde ofte andre interesser enn de andre i klassen, enten de kunne snakke i uendelig lang tid om et og samme tema, de ville leke "barnslige" leker eller de ikke kunne følge en samtale om problemer med en super teit mamma som ikke vil la dem se på tv på kvelden. For i bunnen henger elever med generelle lærevansker ikke bare etter i utviklingen i fag, men også i sosiale sammenhenger, sosiale koder og ikke minst modningsnivå. Flere av lærerne sa at det var vanskelig å tilrettelegge for ekte samspillssituasjoner mellom elevene i studien og deres klassekamerater. Alle lærerne jeg intervjuet sa at det var enklere når elevene var på et lavere nivå for da hang ikke elevene i studien så langt etter i sosiale sammenhenger og de hadde de samme interessene som de andre i klassen. Nå hadde medelevene fått nye interesser mens eleven med generelle lærevansker fortsatt hadde de samme interessene som for to- tre år siden.

Tom er den eleven i studien som i mine øyne er mest sosialt inkludert i elevgruppen. En av grunnene til dette kan være fordi han går i 4. klasse og dermed ikke er kommet så høyt opp i skolen at de andre elevene har vokst i fra han på det kognitive nivået. Flem og Keller (2010) fant ut at det var i 5. klasse at elevene vokste fra elevene med psykisk utviklingshemming, mens Ytterhus og Tøssebro (2006) mener det er i 4. klasse skillet går. Dette er selvsagt ikke noe som skjer over sommerferien mellom for eksempel tredje og fjerde klasse, men noe som skjer gradvis og der en ser et tydelig skille i fjerde eller femte klasse. Uansett så er Tom eneste eleven i fjerde klasse og kan derfor være i dette skillet der han fortsatt er på samme sosiale nivå som de andre i klassen. Lærerne sier dog at det nå begynner å bli vanskeligere å inkludere han sosialt med de andre. Alle de andre elevene i studien sliter mer med å komme seg inn i de sosiale sammenhengene.

Gjennom observasjon i barnehagen fant Ytterhus (2002) ut at barn var redd for å ikke få venner og at sosial isolasjon var en stor frykt. Da jeg var alene med en av elevene i undersøkelsen som var mye alene ute på grupperom snakket vi litt om skolen. Da eleven var lei seg spurte jeg hva som kunne bli bedre. ”*Være mer med vennene mine*” svarte eleven. For vennskap var tydelig viktig for elevene i undersøkelsen. De som hadde en annen venn med generelle lærevansker var tydelig lei seg når vedkommende var borte eller ikke hadde friminutt samtidig som dem. Noen av de ansatte sa at uten deres venn med generelle lærevansker så var de ofte latt til seg selv i skolegården og skolehverdagen var ikke like morsom uten en venn.

Av elevene jeg studerte var det tre forskjellige måter å tilbringe friminuttene på. Enten var eleven en av de som hadde venner med generelle lærevansker og lekte med de, en av de som brukte det til å ta seg inn etter en krevende økt ved pulten eller de som fikk hjelp av en assistent til å leke med noen andre barn i klassen. Personlig tror jeg at om elevene som brukte økten til å ”ta seg inn” hadde lekt med noen om de hadde hatt venner å leke med. Unntaket i studien er Ola og Ask som med autisme diagnosen faktisk trenger alenetid for å koble av. Det er da også bare Mia, Tim og Alf som har en skikkelig venn på skolen og derfor har en å leke med i friminuttet. Når deres venn er borte sa alle assistentene at de ofte lekte alene eller måtte ha hjelp til å sette i gang en lek med noen medelever.

Ola og Ask, som begge har autisme, trenger ofte å leke alene eller bare koble av med å sitte på husken/ dissa for å tenke. Mia og Tim går ofte i lag rundt skolen og hører på musikk på hver

sin mp3 spiller eller leker i lag. Alf ønsker å leke med venninnen med generelle lærevansker, Jon spiller fotball med de andre eller går seg en runde i skolegården, mens Tom ønsker å leke med de yngre barna eller i organisert lek med klassekameratene. Uansett hvordan elevene er sosiale er det viktig å tenke på at ikke alle elever er like. Asks spesialpedagog sa noe så fornuftig som:

*”Det er forskjellige måter å være sosial på. Det er jo like viktig å tenke på at ikke alle kanskje kommer til å følge den sosiale strømmen som følger i en klasse” - Spesialpedagog*

Og slik er det jo uansett om eleven som trekker seg ut av den sosiale sammenhengen har generelle lærevansker eller er ”normalt fungerende”. Om jeg så på helheten i skolegården eller i klasserommet så var det ikke bare elevene med generelle lærevansker som skilte seg ut i fra massen. Det kunne være to gutter som heller ønsker å snakke om ett dataspill istedenfor å spille fotball med alle de andre guttene i klassen, den ene jenta som heller foretrekker å snakke med lillesøsteren enn å være i lag med medelevene på trinnet, de som samlet på action figurer fra en gitt film eller noen av de andre elever som gjorde skolen til en flerkulturell plass. Flere ganger så jeg andre elever trekke seg unna alt styret i skolegården for å tenke eller få litt ro de minuttene de hadde mulighet til dette. Eleven med generelle lærevansker var i så måte ikke så forskjellig fra de andre som ikke klarte å følge den sosiale strømmen som majoriteten fulgte. Alle elevene i studien var sosial på sin måte, den måten de kunne og klarte å være sosial på. For det er jo ikke enkelt å være sosial med noen på sin alder når det er et gap mellom interesser og sosial forståelse. Til tross for dette må vi huske at det ikke bare er elevene med generelle lærevansker i undersøkelsen som ikke var sosiale med de andre i klassen.

Mange har lurt på om jeg så noen meldelever i klassene som var venner med elevene med generelle lærevansker, noe jeg har observert. Men i noen av tilfellene vet jeg ikke når vennskapet sluttet og når medelevene begynte å være hyggelige mot eleven. Om elevene ikke var en av de nærmeste vennene til medelevene så hadde de sin plass i klassen og klassen passet på eleven og så på dem som en av ”oss”. Etter hva lærerne sa i intervjuet stilte gjerne hele klassen opp for å beskytte eleven om han/ hun ble mobbet i skolegården. Eleven(e) som mobbet ble sett ned på av hele klassen i ettertid og kunne vente seg en hard straff i form av en iskald skulder fra en hel klasse. En av lærerne sa at i ettertid av en slik hendelse var klassen i

lengre tid ekstra snille mot ham/ henne for å vise det læreren trodde var lojalitet ovenfor eleven. Selv om medelevene hadde sluttet å leke sammen kunne hele klassen leke leker som eleven med generelle lærevansker klarte å følge med på eller som eleven ønsket å leke. Læreren forklarte at klassen kunne bli mer samlet i en periode.

Det var tydelig at de som var mer inkludert faglig i skolen var de elevene som tydelig hadde det bedre i timene og ikke minst sosialt. Det skal sies at Tim, som ikke er faglig inkludert, var tydelig en populær gutt i klassen. En som det kunne diskuteres om hvem som skulle få sitte med ham i bussen på tur til eller fra svømmingen. Han var, som de andre i studien, ikke en venn, men en klassekamerat. Forskjellen er at de i klassen er vennlig og snill mot ham på skolen, men han er ikke den de kommer til for å høre hva han skal gjøre på ettermiddagstid eller for å løse et problem. Alle elevene i studien var på skoler der det ikke var akseptert å mobbe, men de ble ikke inkludert på samme måte som de andre i klassen når det kom til lek, samtaler og moro. Tim ble leid ned til en konsert av noen jenter og han satt nesten på fanget til en jente i klassen under konserten, noe som jeg vil kalle er å være sosialt inkludert, men ikke slik medelevene ville behandlet en annen gutt i 6. klasse på skolen.

Det var også tydelig at ikke alle var snille mot elevene med generelle lærevansker. Noe unnvek dem som pesten, andre små terget dem, noen var rett og slett frekke, mens de fleste overså dem helt. Her ser det også ut til at elevene med generelle lærevansker velger selv den hverdagslige naturlige segregeringen i flere sosiale situasjoner. Alf valgte en venninne med generelle lærevansker når han var ute å lekte, for de var på samme nivå mentalt og hadde de samme interessene. De andre jentene og guttene i klassen spilte enten fotball eller gjorde andre ting som Alf og venninnen ikke var kommet så langt i den kognitive utviklingen at de kunne være med på.

Tom og Tim var tidvis populære elever i klassen. De kunne blir foretrukket av de andre og ble tatt med i samtaler mellom klassene. Det var ofte noen å hentet Tim og Tom fra pulten for å gå med de til neste klasserom. De var begge glade gutter som ikke snakket for mye eller lagde en scener, slik som Alf og Ask kunne gjøre om de ble for oppspilte. Tim og Tom ble heller ikke fort vrang eller negative, slik som Mia og Jon. Medelevene kunne også holde en normal samtale med de, i motsetning til Ola og Ask som kunne bli litt for intens og ønsket å diskutere samme tema mye lenger enn de andre. Til tross for at disse to kunne de sosiale kodene som

gjorde de populære valgte å leke med en annen elev som hadde generelle lærevansker, men spurte de klassen om å få leke eller være sammen med dem fikk de alltid et ja.

Det var tydelig at medelevene i alle klassene var vant med at det var forskjeller blant elevene og lot seg ikke nevneverdig merke eller forstyrres av dette. Men var medelevene flyttet til skolen var de nødvendigvis snill med eleven med generelle lærevansker, noe som var spesielt tydelig i en av Jons timer. Jon sto litt forfjamsset rett innenfor døren til klasserommet. Jeg og assistenten sto og snakket med en annen elev i spesialgruppen mens elevene hastet inn til timen. Flere av medelevene måtte ut av klasserommet for å hente bøker og gikk forbi Jon i full fart. Noen av elevene smilte til Jon mens de gikk forbi, mens andre kunne gå forbi i en større sirkel. Jeg pekte på to elever og sa at de hadde ikke gått i klassen fra første klasse, men hadde begynt i klassen etter tredje klasse. Alle lærerne ble forbauset over at jeg klarte å plukke ut noen av elevene som var begynt på skolen etter tredje klasse og lurte på hvordan jeg så dette. Kroppsspråket til de nye medelevene var veldig tydelig mot eleven med generelle lærevansker, det så ut til at de så på eleven som et hinder i en eller annen form. Medelevene som hadde gått i klassen med eleven i mange år hadde ikke et annerledes kroppsspråk eller handlinger mot eleven med generelle lærevansker enn mot noen andre elever i klassen. Dette var elever som støttet, passet på og oppmuntret eleven. De elevene som flyttet til skolen senere behandlet eleven med generelle lærevansker som en ikke-person og overså vedkommende. I det jeg forklarte dette kom en av elevene inn med boken han hadde hentet på gangen og så irritert på Jon på tur inn i klasserommet, mens han hastet forbi han i en stor sirkel og så opp i taket da han passerte Jon, rett etterpå kom en annen elev inn med bøkene i hånden som smilte til Jon og spurte hvordan det gikk.

De fleste av elevene er i liten grad sosialt inkludert i løpet av uken med medelever som ikke har generelle lærevansker. Noen av elevene gjør beviste valg innen hvem de ønsker å være sosiale med på skolen. De gjør en naturlig segregering mot de elevene som ikke behandler dem på en grei måte. Noen av elevene er dog påført en segregering gjennom å bli tatt ut av klasserommet eller har andre ordninger der de ikke selv får velge hvem de skal være sosiale med. I slike tilfeller så jeg elever som ønsket å være sosiale med klassen i fag, men måtte være ute av klasserommet for å få undervisning. Det kunne også være at eleven ønsket å være sosiale med klassen, men ble påført en segregering i form av at han ikke var faglig inkludert i gruppa fordi læreren ikke tok hensyn eller teamet ikke jobbet godt nok i lag. Ut i fra observasjonen virket det som at Tim ofte ønsket å være med klassen, men følte seg så utilpass

med klassen når han ikke ble tatt med i undervisningen at han valgte å gå ut av klasserommet, og han blir dermed påført en segregering.

Mia, Tim og Jon, som alle var i segregerende tiltak, var de tre elevene som var minst sosiale med medelevene i klassen i skoletiden og på fritiden. Denne observasjonen av faglig segregerte elever stemmer over ens med Ytterhus og Tøssebros (2005) forskning som viser at elever som ikke er faglig inkludert også er utsatt for å ikke henge med i sosiale sammenhenger, og Wendelborgs (2010a) forskning som sier at faglig inkluderte elever er sosiale på skolen og i fritiden. Tom, Alf og Ask, som er faglig inkludert i klasserommet, er også sosialt inkludert i en fritidsaktivitet med andre elever på skolen, og ikke en tilrettelagt aktivitet med andre barn med for eksempel generelle lærevansker. Forskningen til Ytterhus og Tøssebro viser at elever som går på en vanlig skole og har en vanlig undervisning oftere er med i ordinære fritidstilbud og dermed ikke bare er mer sosial på skolen, men også i fritiden.

Flere ganger observerte jeg at elever i andre klasser ikke var inkluderende mot elevene med generelle lærevansker. De stengte elevene ute fra sosiale aktiviteter eller tok ikke hensyn til deres svakheter i faglige sammenhenger. Gjennom intervjuene fikk jeg vite at det var aldri elever i klassen som mobbet elevene med generelle lærevansker, det var alltid en elev fra en annen klasse. Om elevene med generelle lærevansker ble mobbet tok som oftest klassekameratene eleven under sin vinge og beskyttet han/ henne. Etter en hendelse med mobbing eller utestengning var det ofte at klassekameratene var ekstra omsorgsfulle og vennskaplige mot elevene med generelle lærevansker. For elevene var tydelig en del av klassen og var man en del av klassen så passet man på hverandre.

Med jevnaldrede som sosiale forbilder på skolen så elevene ut til å lære flere sosiale koder uten å helt være klar over det. De lærte forskjellige sosiale koder gjennom lek, i klasserommet og i garderoben som trengtes i de forskjellige situasjonene. Jeg så flere ganger elever som så på medelever hvordan de gjorde før de selv kopierte disse bevegelsene. Ask har noen sosiale forbilder og hjelpere i klassen. Når de har samling og han blir litt urolig i setet så jeg at naboen setter hånden sin på kneet hans, ser på han og rister på hodet. Ask roer seg ned umiddelbart og ser oftere bort på eleven for å kopiere denne gutten resten av samlingen. En annen gutt roer ned Ask når de står i rekke for å gå til et annet klasserom. For å få Ask til å stå i ro i køen starter han en samtale med ham og en annen. Når Alf brukte lang tid på å komme til ro i klasserommet, spurte kontaktlæreren om de andre i klassen laget like mye uro

som han. Alf så seg rundt i klassen og var lynrask ved pulten sin og satt stille og jobbet resten av timen.

Ola er med på to gruppeoppaver der den ene går strålende fordi han er i en gruppe som inkluderer han og kontaktlæreren spiller på hans sterke sider, mens den andre gjør slik at han mister motet og ender med å bytte arbeidsplass for jobbe alene siden gruppemedlemmene fryser ham ut. Om en ser litt firkantig på det kan dette være den naturlige segregeringen som Gustavsson (1992) skriver om der elevene ikke føler at de blir behandlet på en måte som de synes er akseptabelt og derfor trekker seg ut av situasjonen. En kan også tolke situasjonen som at Ola, som alle andre mennesker, ikke ønsker å være på samme gruppe som noen som avviser ham og heller velger å sitte ved en ny gruppe med noen han selv foretrekker. Ola tar seg ut av den situasjonen ved å trekke seg ut av gruppen og arbeide på egenhånd, slik jeg ville gjort om jeg var i hans sted.

Alf spille par- sjakk, to på hvert lag, men får lite forståelse av en av motstanderne som er veldig nøye på reglene og tydelig ikke er fornøyd med at Alf er på motstanderlaget. Det ender med at Alf henger med hodet, mister motet og er tydelig lei seg når jenta først begynner å kjeft på ham. Heldigvis er de to siste i gruppen sosiale agenter som strammer opp jenta som er ufordragelig mot ham og får henne til å bli mildere. Når reglene er klar for alle på gruppa og alle er innforstått med at om Alf flytter en brikke før den på laget er enig så gjelder det ikke, blir det hele en mye bedre læringsaktivitet for Alf. Han klarer å kontrollere seg selv og spør heller lagkameraten om hvor de skal flytte brikken og de sosiale agentene forklarer hvorfor trekkene er lur eller hvorfor de ikke ville flyttet den brikken dit. Alf følger nøye med og det er tydelig at han ønsker å gjøre et godt inntrykk og følge de sosiale reglene som er satt rundt bordet. Når friminuttet starter henger Alf tilbake med den har er på par med som forklarer hvordan de kan sette de andre i sjakk på tre trekk. Alf og klassekameraten går i lag ut i til friminuttet med et smil om munnen.

Ola og Alf er begge i en situasjon som tydelig er veldig ubehagelige for dem. I de gruppeoppgavene de er med der de får samarbeidspartnere som kan inkludere lyser begge guttene, får vist hva de kan og lært noe av de andre. Medelevene får også vist fram sine ferdigheter til noen og lært bort noe og øvd på sine sosiale koder, slik Boaler (2008) også observert.

Flem og Keller (2010) fant ut det var tydelig at lærerne var flinkere til å legge til rette for faglig inkludering enn sosial inkludering. Etter hva jeg observerte så var det flere av elevene som var faglig inkluderte enn det var elever som var sosialt inkluderte. Alle elevene, foruten Mia, er en del av et klassefelleskap, men bare de tre som har en annen venn, Tim, Mia og Alf har en skikkelig venn. Vennen deres har også generelle lærevansker og har et like stort ønske som eleven til å leke i alle friminuttene. Dette i motsetning til klassekameratene som ser mer ut til å ha en omsorgsrolle ovenfor eleven og tar vare på han/ henne, og ikke er deres venner på samme måte som de er venner med ”normalt fungerende” elever i klassen.

De klassene som har et teammøte diskuterer den faglige biten hovedsakelig, men har også oppe sosiale utfordringer for eleven. Det er her det blir tatt opp hvordan de sammen i fagteamet kan få alle elevene i klassen til å ta mer hensyn til hverandre og med dette også vise ekstra hensyn ovenfor eleven med generelle lærevansker. Enkle utfordringer som å få eleven sosialisert i friminuttene kan være å avtale med andre elever at de skal være med eleven i disse friminuttene. Dette kan bli en påtvunget oppgave for elevene, men lærerne så at ofte når leken var i gang så var det tydelig at det var like mye glede fra medelevene som eleven med generelle lærevansker. Elevene som er sosiale entreprenørene trenger ikke få beskjed om å gjøre noen sosiale handlinger med eleven, de gjør dette uten å få beskjed om det.

De sosiale entreprenørene er de som gjør størst innsats for elevenes ved og vel i klassen av medelevene. De er naturlige støttespillere som leser situasjoner før de eskalerer til noe som er helt utenfor normen. Dette kan være enkle ting som å roe ned Ask i samlingen med et håndtrykk eller spørre han om han vil lese høyt når det er hans tur. Disse elevene er også med på å øke statusen til elevene ved å favorisere dem i noen sosiale sammenhenger. Når to gutter i klassen til Tim diskuterer fra bassengkanten og til dusjen om hvem som skal sitte med ham på bussen tilbake til skolen smitter dette fort over på de andre guttene i klassen. Jeg og assistenten ser at dette øker selvtilliten til Tim og gjør det attraktivt å være sammen med han. Fire av de desidert flinkeste sosiale entreprenørene i studien hadde noen i nær familie eller hadde gått i barnehage med eleven med generelle lærevansker. De var derfor vant med denne tilretteleggingen fra tidlig alder. Dette var noe Ytterhus (2002) også så i sitt studie i barnehagen, men ingen av oss har nok entreprenører til å gjøre det til en konklusjon at om de har kjennskap til ”annerledes” barn fra før og på ”fritiden” er de bedre sosiale entreprenører enn de andre elevene. Det var flere andre sosiale entreprenører i mitt studie som lærerne ikke viste om hadde noen kjennskap til ”annerledes” barn utenfor skolen.

Medelevene kunne være gode hjelpere i faglig og sosiale sammenhenger der de viste hvordan en skulle te seg og hjelpe eleven. Men det var ofte her grensen gikk, sosiale entreprenører og klassekamerater, ikke venner. De sosiale entreprenørene kunne oppmuntre eleven med generelle lærevansker til å gjøre arbeidet i timen, få de til å svare på spørsmål de kunne, roe de ned, være et tydelig forbilde og være sosial med dem. De som gikk i samme klasse som eleven var ofte snille, oppmuntrende og hjelpsomme, mens de som gikk i parallellklassen så på vedkommende som en ikke-person. Klassen var der og beskyttet eleven med generelle lærevansker, mens andre på skolen eller elever som nylig var begynt i klassen ikke nødvendigvis løftet en finger for eleven.

Selv om elevene med generelle lærevansker ikke hadde lært alle sosiale kodene som trengtes for å følge med i alle sosiale sammenhenger var det tydelig at de var en del av klassen og hadde sin plass i mengden. De hadde sin rolle og fyller og selv om de ikke hadde bestevenner i klassen, var de en del av fellesskapet. Som student og ansatt kan jeg trekke sammenligninger med hvordan jeg jobber og studerer med mange, men jeg er ikke venner med alle selv om vi er alle en del av fellesskapet på jobb eller universitetet. Om en er en del av fellesskapet en del av "oss i klassen" trenger en ikke være venner med alle, men det er et klart fellesskap. Elevene som er sosialt inkluderte i mitt studium, og ikke bare en del av et fellesskap, er også de elevene som er faglig inkluderte. Det er disse elevene som lærer seg flest sosiale koder av de andre i klassen og som har sosiale entreprenører som er ekstra støttespillere for de når de trenger det. Elevene som er sosialt inkluderte blir oppmuntret til å være med klassen og blir invitert inn i fellesskapet .

## 9. AVSLUTTNING

Hensikten med dette studiet var å finne ut om elevene med generelle lærevansker som var fysisk inkludert i en nærscole var faglig og sosialt inkludert i skolehverdagen. Jeg ønsket også å se i hvilken grad elevene var inkluderte og hva som skjer med elevene som har mye segregert undervisning. Tidligere forskning har stort sett fokusert på hva som skjer på skolen generelt, jeg har gått dypere i inkluderingen og observert hva som skjer i løpet av en uke i klasserommet.

De politiske idealene i Norge er at nærskolen skal være en opplæringsarena for alle elever, uansett forutsetning, og at alle elever skal være faglig og sosialt inkludert i skolehverdagen. Både Opplæringsloven og stortingsmeldinger poengterer hvor viktig det er å inkludere alle elever inn i undervisningen og det sosiale aspektet med skolen. Men på lik linje med forskningen sies det mindre i politiske dokumenter om hva som bør gjøres for å inkludere elevene faglig og sosialt jo nærmere klasserommet en kommer.

Jeg har valgt å observere for å komme nærmere elevene enn en spørreundersøkelse hadde fått meg. Med observasjon fikk jeg også være en objektiv person som så inkluderingen av elevene fra en litt annen vinkel enn de som jobbet med elevene. Lærerne er kanskje fornøyde med inkluderingen i forholdt til elevenes forutsetninger, mens jeg ser eleven som en del av en forskning og sammen ligner han/ henne med de politiske idealene, min egen forskning og tidligere forskning.

Ut i fra observasjonen er det tydelig ikke enkelt for lærerne å inkludere alle elevene i en elevgruppe med så stor spredning, spesielt om skolene har fått tildelt lite ressurser til dette arbeidet. Er elevene faglig inkludert er det større sjanse for at de er sosialt inkluderte gjennom hele skolehverdagen og blir lettere faglig styrket av å være i klasserommet. Elever som er inne i klasserommet og er en del av klassefellesskapet er derimot inkludert i skolehverdagen på en helt annen måte. Siden de er fysisk til stedet i klasserommet er det enklere for dem å bli med de andre ut i friminuttene for å leke og ha sosial kontakt med de andre i fagene i løpet av skoledagen.

De elevene som er i segregert undervisning er ikke faglig styrket av å være ute å ha en-til-en undervisning eller jobbe i en gruppe. I tillegg er de ikke sosialt styrket og sliter med å få kontakt med andre elever. Spriket mellom de segregerte elevene og medelevene er større både

faglig og sosialt i sammenligning med elevene som er fysisk inkluderte. Medelever som ikke er vant til å være sosiale med elever med generelle lærevansker, enten de er fra en annen klasse eller er begynt i klassen i senere år, tar ikke hensyn til dem og er tidvis ufine mot elevene som er segregerte.

Medelevene er de beste rollemodellene elevene med generelle lærevansker kan få. De lærer sosiale koder og forbereder de på livet etter skolen. Medelevene som er spesielt flinke rollemodeller er var de sosiale entreprenørene som gjorde en ekstra innsats for å få eleven sosialt inkludert i klassen. Dette kunne bety at medeleven stille rettet på elevens sosiale atferd, hjelp til med skolearbeid eller rettet positiv oppmerksomhet mot eleven til de andre i klassen. Den positive oppmerksomheten kunne være noe så enkelt som å diskutere hvem som skulle få sitte med eleven på bussen eller skryte av skiferdighetene til eleven så flere i klassen hørte det. De sosiale entreprenørene bygget opp elevenes selvtillit i tillegg til å hjelpe dem sosialt og faglig, lar elevene komme inn i samspillssituasjonene mellom timene og i friminuttene og behandler de som likeverdige medelever.

Sosiale entreprenører er ikke alt som teller. Eleven må selv ønske å være samme med andre elever. Ønsker de selv å være alene i friminuttene og trekker seg unna de andre kan det være av eget ønske. Ikke fordi de blir behandlet dårlig av medelevene, men fordi de selv ønsker å koble av eller trenger å tenke litt. Om eleven velger en annen elev med generelle lærevansker er det ikke nødvendigvis fordi han/ hun ikke liker de andre i klassen, men fordi denne eleven er den de liker best og har mest til felles med. I perioder vil gutter velge gutter og en velger venner som har samme hobby som en, og velge en annen elev med generelle lærevansker er derfor like normalt som om en som spiller fotball i friminuttet velger å være venn med andre fotballspillere på trinnet.

Det er et sprik mellom den faglige og den sosiale inkluderingen som ikke stemmer med de politiske inkluderingsprinsippene som Norge har. Elevene har ofte en tydelig tilhørighet i elevgruppen, men jo lenger opp i skolen de kommer jo mer blir de tilskuere i sosiale sammenhenger. Det gjøres færre tiltak på den sosiale fronten i forhold til den faglige og en av grunnene til dette kan være at lærerne ikke har utdanning i hvordan sosialt inkludere elevene. Det er viktig å poengtere at interessenivået mellom elevene blir større jo eldre de blir og dette er noe som en ikke kan gjøre stort med. Det er enklere å inkludere elevene faglig for her er det tilpassing som er mulig å gjøre. Lærerne kan stille spørsmål som er tilpasset flere forskjellige

nivå i klasserommet, oppgaver kan gjøres vanskeligere eller enklere og pensumet kan være på andre klassenivå selv om eleven går i sjette klasse.

For å forbedre inkluderingen er teamet rundt eleven, kontaktlærer, faglærere, spesialpedagog og assistenten, og deres samarbeid viktig. Teamene må ha jevnlig møter der de oppdaterer hverandre på elevens framgang og har en erfaringsutveksling og snakker om neste ukes mål. På denne måten kan en øke kunnskapen, veilede og samarbeide om en bedre tilrettelagt undervisning. For å inkludere eleven i alle fag er det viktig at ikke bare kontaktlæreren er med på disse timene, men også faglærerne. I mitt studium er det slik at faglærerne ikke klarer å inkludere eleven om de ikke er med på teammøtene. Det kan være andre tiltak som også hjelper til med inkluderingen, men det er disse jeg skriver om som jeg har observert at fungerer.

For å få en inkluderende undervisning er eleven avhengig av at det er en faglærer som er engasjert og som viste hvordan undervisningen burde legges opp for å faglig inkludere elevene i studiet. Den faglige inkluderingen i samlinger gjorde flere av de engasjerte lærerne uten å tenke seg om. De kjente eleven så godt at de viste hvilket faglig nivå han/ hun var på i deres fag og stilte spørsmål ut i fra denne kunnskapen. Lærerne som ikke var engasjert var gjerne de som ikke inkluderte eleven i undervisningen. De tilpasset ikke opplæringen til eleven og lot all opplæringsansvar stå på spesialpedagogene og assistentene til tross for at loven sier at det er kontaktlærerne som er ansvarlig for alle elevene. Kontrasten er at engasjerte lærerne ønsket mer kursing og undervisning om tilpasset opplæring i klasserommet, da de ønsket å gjøre en bedre jobb, mens de som ikke er engasjerte føler at de ikke har tid til å tilpasse undervisningen til elever med generelle lærevansker.

Ut i fra min observasjon på en uke per elev kan man gå ut fra at Tom, Ola, Alf og Ask er faglig inkludert i klassen, i og med at eleven deltar ut fra egne forutsetninger. Tim, Mia og Jon er ikke inkluderte faglig og har for det meste en segregerende skolehverdag med lite kontakt med de andre i klassen. Det kan virke som at alle elevene i større grad er fysisk inkludert enn sosialt inkludert. Dette kan ses i sammenheng med at skolene har planlagt den faglige biten, men ikke setter av så mye tid til å planlegge den sosiale inkluderingen på en systematisk måte.

Ut i fra mine resultater i forholdt til tidligere forskning er Norge kommet et stykke på vei når det kommer til å oppnå de politiske idealene om "en skole for alle". Tidligere forskning viser

at inkluderingen ikke er en realitet, mens mitt studium viser at elevene er i klasserommet og at med de rette personene i de rette stillingene, ressurser og teamarbeid så er det godt mulig å inkludere elevene faglig og delvis sosialt.

Antall elever og varigheten av observasjonen gjør ikke slik at funnene er generaliserbare, men er et eksempel på hvordan sju elever med generelle lærevansker hadde det i den norske skolen våren 2012. For videre forskning bør en se om en kan generalisere en observasjonsforskning om faglig og sosial inkludering av elever med generelle lærevansker i nærskolen. Min forskning viser inkluderingen i et godt lys i forhold til tidligere forskning og spørsmålet jeg sitter igjen med er om dette er realiteten eller har jeg bare fått svar fra de skolene som har elever som er faglig inkluderte? Da jeg fokuserte på den faglige inkluderingen er det også viktig å gå videre med forskning på den sosiale biten og tiltakene som blir gjort for å lykkes med å inkludere elevene sosialt. For å forbedre den fremtidige lærergenerasjonen må en også se om det er mulig å gi lærerne bedre utdanning innen inkludering og ikke minst bedre utdanning innen sosial inkludering, slik som informantene etterlyste i intervjuene.

## LITTERATURLISTE

- **Andresen, C. og Skauge, N.** (2007) *Gratulerer – du har et barn med Downs syndrom i klassen*. Bønes: Skauge Forlag.
- **Askheim, O. P.** (2003): *Fra normalisering til empowerment- ideologier og praksis i arbeid med funksjonshemmede*. Oslo: Gyldendal norske forlag.
- **Askildt, A. & Johnsen, B. H.** Spesialpedagogikkens historie og idégrunnlag. I: Befring, E., Tangen, R. (red.) (2004): *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelens Akademisk Forlag.
- **Barneombudet** (2009): *Høringssvar - NOU 2009:18 Rett til læring*  
<http://www.regjeringen.no/pages/2223568/Barneombudet.pdf>
- **Bjørnsrud, H.** (2007): *Den inkluderende skolen. Enhetsskolen idealer, dilemmaer og hverdag*. Oslo: Gyldendal norske forlag.
- **Boaler, Jo** (2008): “Promoting 'relational equity' and high mathematics achievement through an innovative mixed ability approach”. *British Educational Research Journal*, Vol., Issue 2 April 2008.
- **Bunch G. & Valeo A.** (2004): Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools, *Disability & Society*, 19:1, 61-76
- **Dalen, M.** (2006): «Så langt der er mulig og faglig forsvarlig...» *Inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal akademiske forlag. (kap 1 og 2.)
- **Davis J. M. & Watson N.** (2001): Where Are the Children's Experiences? Analysing Social and Cultural Exclusion IN 'Special' and 'Mainstream' Schools. *Disability & Society*, 16:5, 671-687
- **Eisner, E.** (2004) Preparing for today and tomorrow, *Educational Leadership*, January, 7–10.
- **Erdis, M. & Bjerke, A-N.** (2009.): *Juss for pedagoger*. Bergen, fagbokforlaget.
- **Fjermeros, H.** (1998): *Om hundre år er allting glemt? Emma Hjorths hjemms historie 1898-1998*. Bærum: Stikka Trykk as.
- **FN, De Forente Nasjoner** (1989) *FNs konvensjon om barnets rettigheter*.
- **FN, De Forente Nasjoner** (1994) *Salamanca erklæringen om den Inkluderende Skolen*.
- **FN, De Forente Nasjoner** (2006) *FN- konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*.
- **Forvaltningsloven**, Norges lover. Kap 13

- **Hardiman S., Guerin S. & Fitzsimons E.** (2009) A comparison of the social competence of children with moderate intellectual disability in inclusive versus segregated school settings. *Research in Developmental Disabilities* 30 s. 397–407
- **Haug, P** (1999): *Spesialundervisning i grunnskulen- Grunnlag, utvikling og innhold*. Oslo: Abstrakt forklag. Kap. 2-6
- **Håstein, H. & Werner, S.** (2003). *Men de er jo så forskjellige: Tilpasset opplæring i vanligundervisning*. Oslo: Abstrakt Forlag A/S.
- **Jackobsen, Ilze Burkovska** (2010) *Sånn er jeg, og sånn er det* [tv serie] Norge: NRK <http://www.nrk.no/nett-tv/klipp/709720/>
- **Johnsen, B.** (2007) Erik Pontoppidan og spesialpedagogiske problemstillinger i grunnskolen startfase. I: Simonsen, E. & Johnsen, B. (red.) *Utenfor regelen, Spesialpedagogikk i historisk perspektiv*. S. 43- 58. Oslo: Unipub.
- **Karsten S., Peetsma T., Roeleveld J. & Vergeer M.** (2001): The Dutch policy of integration put to the test: differences in academic and psychosocial development of pupils in special and mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 16:3, 193-205
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1991.) St.meld. nr. 37 (1990-91) *Om organisering og styring i utdanningssektoren*
- **Klette, K.** (2007): "Bruk av arbeidsplaner i skolen – et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring?" *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91 (4).
- **Kristiansen, J.-I.** (2002) *"Et fellesskap av unntak": en undersøkelse om suksessfaktorer for inkludering av barn med omfattende funksjonshemminger i grunnskolen*. Hamar, trykk: Handikappede barns foreldreforening, Norsk lærerakademi & Vitenskapelig høgskole
- Kristiansen, K. (2000) Learning From and With Women, the Story of Jenny. I: Traustadâottir, R. og Johnson, K. (red.) *Women with intellectual disabilities: finding a place in the world*.
- **Kunnskapsdepartementet** (1995) NOU 1995: 18 *Ny lovgivning om opplæring*.
- **Kunnskapsdepartementet** (2008) St.meld. nr. 31 (2007–2008) *Kvalitet i skolen*.
- **Kunnskapsdepartementet** (2011) St. meld. 18 (2010–2011) *Læring og fellesskap - Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov* Kapittel 3.
- **Kunnskapsdepartementet** (2011) Meld. St. 18 (2010–2011) *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*.
- **Lindsay G.** (2007) Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology* 77, 1–24

- Lysbakken, A. (2010): Forord "Rett til et selvstendig liv og til å være en del av samfunnet." *Informasjons og utviklingsprogram for mennesker med utviklingshemming*. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- **Martinsen, H. & Tellevik, J.M.** (2005) Autisme- en spesialpedagogisk utfordring. I: Befring, E., Tangen, R. (red.) (2004): *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelens Akademisk Forlag.
- **Nes, K., Strømstad, M.K., Skogstad, K.** (2004): *En spørreundersøkelse om inkludering i skolen*. Elverum, Høyskolen i Hedemark.
- **NFU** <http://www.nfunorge.org/>
- **Nowicki E. A. & Sandierson R.** (2002): A Meta-Analysis of School-Age Children's Attitudes Towards Persons with Physical or Intellectual Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3)
- **Opdal, L. R. & Rognhaug, B.** (2004) Utviklingshemming. I: Befring, E., Tangen, R. (red.) (2004): *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelens Akademisk Forlag.
- **Opplæringsloven**, Norges lover. Kap 1, 5 og 8
- **Peetsma T., Vergeer M., Roeleveld J. & Karsten S.** (2001) *Inclusion in Education: comparing pupils' development in special and regular education* *Educational Review* 53(2) s. 125-135.
- **Statped** (2008) *Statens spesialskoler 1825 – 1992*  
[http://www.statped.no/Global/2\\_Kompetansesenter/statpedvest/dokumenter/historie/Statens\\_spesialskoler1825\\_til\\_1992.pdf](http://www.statped.no/Global/2_Kompetansesenter/statpedvest/dokumenter/historie/Statens_spesialskoler1825_til_1992.pdf)
- **Schanke, A.-K.**, (2005): *Vi- De andre og oss- kulturpsykologiske perspektiver på funksjonshemming med vekt på identitet og myndiggjøring*. Tønsberg, BK Grafisk.
- **Siperstein G. N., Parker R.C., Bardon J. N. & Widaman K.F.** (2007) A National Study of Youth Attitudes Toward the Inclusion of Students With Intellectual Disabilities. *Exceptional Children*. 73 (4)s. 435-455.
- **Solli, Kjell-Arne** (2005) *Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- **SSB** Statistisk sentralbyrå. <http://www.ssb.no/>
- **Stoltenberg Regjeringen I**, 2005. *Soria Moria- erklæringen*.
- **Tidemand- Andresen, C. og Skauge, N.** (2007) *Gratulerer – du har et barn med Downs syndrom i klassen*. Bønes: Skauge Forlag
- **Tønnessen, L.** (2007): *Norsk utdanningshistorie- en innføring med fokus på grunnskolens utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.

- **Tøssebro, J.** (1992): *Institusjonsliv i velferdsstaten*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- **Tøssebro, J.** (1997a): Innledning. I: Tøssebro (red.) *Den vanskelige integreringen*. S. 9-32. Oslo: Universitetsforlaget.
- **Tøssebro, J.** (1997b): Debatten av integrering av elever med sterk utviklingshemming noen hovedtrekk. . I: Tøssebro (red.) *Den vanskelige integreringen*. S. 9-32. Oslo: Universitetsforlaget.
- **Tøssebro, J.** (2005): Sosialt arbeid og sosiale problemer - i grenseland mot sosiologisk teori. I: Oltedal, s. (red) *Kritisk sosialt arbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- **Tøssebro, J.** (2010): *Hva er Funksjonshemming*. (Kapittel 4 og 5.) Oslo: Universitetsforlaget.
- **Tøssebro, J., Egnan, E. og Ytterhus, B.** (2006) Har vi en inkluderende skole? I: Tøssebro, og Ytterhus (red.) *Funksjonshemmete barn i skole og familie*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- **UNESCO** (1994): *Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education and a Framework*. Paris: UNESCO.
- **Utdanningsdirektoratet** (2012) *Tall fra Grunnskolens informasjonssystem (GSI) 2011-12*.
- **Utdanningsforbundet** (2010) *Temanotat 2/2010: Spesialundervisning- tallenes tale*. Oslo: Utdanningsforbundet.
- **Ytterhus, B.**, (2000) *"De minste vil, og får det kanskje til-" : en studie av hverdagslivets segregering i integrerende institusjoner – barnehager*. Trondheim : Norges teknisk-vitenskapelige universitet, NTNU, Institutt for sosiologi og statsvitenskap. PhD Avhandling.
- **Ytterhus, B.**, (2002): *Sosialt samvær mellom barn*. Oslo, Abstrakt forlag.
- **Ytterhus, B & Tøssebro, J.** (2005): *En skole for alle?: en studie av organiseringen av opplæringa til barn med generelle lærevansker eller utviklingshemming i norsk grunnskole*. Trondheim: NTNU, Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap
- **Ytterhus, B. og Tøssebro, J.** (2006), *Jevnaldermiljø*. I: Tøssebro, og Ytterhus (red.) *Funksjonshemmete barn i skole og familie*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- **Wendelborg, C.** (2010a): *Å vokse opp med funksjonshemming i skole og blant jevnaldrende*. Trondheim, Norges Teknisk Naturvitenskapelige Universitet, NTNU. Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap. PhD Avhandling.
- **Wendelborg, C.** (2010b): *Barrierer mot deltakelse. Familier med barn og unge med nedsatte funksjonsevner*. NTNU, Samfunnsforskning AS.

- **Wendelborg, C. & Tøssebro, J. (2010a):** Educational arrangements and social participation with peers among children with disabilities in regular schools. *International Journal of Inclusive Education*, iFirst article (1-16)
- **Wendelborg, C. & Tøssebro, J. (2010b):** Marginalisation processes in inclusive education in Norway – a longitudinal study of classroom participation. *Disability and Society*, 25 (6), 701-714
- **Wendelborg, C. & Ytterhus B. (2009):** Sosialt samvær og deltakelse med jevnaldrende i oppveksten : barn med funksjonsnedsettelse i Norge. I: Tøssebro, J. (red) *Funksjonshemming - politikk, hverdagsliv og arbeidsliv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- **WHO (1996):** *ICD-10 Guide for mental retardation*. Geneva.



## Vedlegg 1

NTNU  
Norges teknisk- naturvitenskaplige  
universitet

Fakultet for samfunnsvitenskap  
og teknologiledelse  
Institutt for sosialt arbeid og  
helsevitenskap

Til  
Foresatte

Trondheim 2011-10-25

### **Integrering i skolen for elever med generelle lærevansker på mellomtrinnet - forespørsel om deltakelse i undersøkelsen.**

Vi vet at mangfoldet av barn i barneskolen har økt betydelig de siste årene. Vi vet også at enhetsskolen fortsatt har vansker med å nå målet om sosial inklusjon, trass i at det har vært en målsetning i mange år. Regjeringa har mye fokus på integrering av alle elever, uansett funksjonsnedsettelse. Jeg skal nå starte på en undersøkelse der jeg ønsker å se hvordan utviklingen har vært når det gjelder å inkludere elevene med generelle lærevansker i klasseromsundervisningen. Prosjektet ender i en masteroppgave som er mulig å låne på bibliotek om en ønsker å lære mer om integrering i skolen for elever med generelle lærevansker.

I forskningen vil jeg se på hvordan skolehverdagen er for elevene med generelle lærevansker. Jeg kommer til å sitte bakerst i klasserommet og se hva lærer og eventuelt medelever gjør for å få eleven inn i den "normale" klasseromsundervisningen samt være utendørs for å se hva eleven gjør i friminuttene. Det jeg kommer til å legge vekt på er det faglige aspektet og på den sosiale biten i elevenes skolehverdag. Målet mitt er å se hva som gjør at elever med generelle lærevansker blir integrert i undervisningen.

#### *Hva slags type undersøkelse skal jeg gjennomføre?*

Målet med undersøkelsen er å frembringe ytterligere kunnskap om hvordan skolehverdagen til elever med generelle lærevansker er på mellomtrinnet og hvordan undervisningen blir lagt opp slik at elevene blir integrert i klasseromsundervisningen. Jeg er spesielt interessert i å se dette fra den pedagogiske vinklingen, siden jeg selv er pedagog. Undersøkelsen omhandler elever med generelle lærevansker fra 4-7 klasse på forskjellige skoler i Norge.

Jeg kommer til å gjøre observasjon av klasseromsundervisningen og intervjuer faglæreren for å se med egne øyne hvordan skoledagen er og kunne stille spørsmål til faglæreren. I intervjuet kommer jeg til å spørre spørsmål om undervisningsmetoder, hvordan barnet ditt/deres lærer best og dårligst, om integrering i klassen og hva som kan gjøres bedre. Om dere ønsker intervjuguiden kan dere få den tilsendt av meg pr. mail, se under.

#### *Hva betyr en deltakelse i prosjektet for ditt barn?*

Det betyr at jeg planlegger å oppholde meg i skolen hvor deres barn går til daglig for å observere hva som skjer i undervisningen og hvordan deres barn blir integrert i skolehverdagen, i både klasserommet og i friminutt. I praksis betyr dette at jeg kommer til å være til stede i skolehverdagen i ca en uke i løpet av vinteren 2011/2012 og observere elevenes sosiale liv og undervisningen de får i klasserommet. Alle opplysninger vil bli

behandlet konfidensielt og kun anonyme opplysninger vil bli publisert. Når prosjektet er ferdig blir all data slettet eller makulert.

Om eleven går ut av klasserommet for å ha annen type undervisning blir jeg i klasserommet for å ikke avsløre hvem det er jeg observerer. På denne måten får jeg også med meg om klassen gjør en endring når eleven går ut av klasserommet og om hvordan undervisningen da er lagt opp.

Ved at jeg gjør liknende undersøkelser ved andre skoler på mellomtrinnet får jeg muligheten til å fange opp hvordan forskjellige elever med generelle lærevansker blir integrert i skolehverdagen av lærer og medelever.

#### *Hva kommer ut av undersøkelsen?*

Undersøkelsens funn vil bli publisert i en masteroppgave, ferdigstilles senest våren 2013, som kan bli lånt ved bibliotek landet rundt og kan ha betydning for den allmenne oppfatningen av integreringen i skolen for elever med utvinklingshemming. En slik undersøkelse sjeldent ha noen direkte betydning virkning for hvert enkelte barn som deltar, men snarere være et bidrag til å kunne endre oppvekstvilkårene for barn på sikt.

#### *Innhenting av skriftlig samtykke.*

All deltakelse er frivillig, og dere har den fulle anledning til å trekke deres barn fra undersøkelsen på et hvilket som helst tidspunkt. Jeg håper at du/dere finner det interessant og at du/dere så snart som mulig, og **helst innen en uke**, skriver meg en mail som dersom du/dere finner denne undersøkelsen interessant. Hvordan mailen settes opp står nederst i brevet.

Når barn er fylt 12 år har de rett til å bli hørt i avgjørelser som angår det selv (Jfr Barneloven §31, *Rett for barnet til å vere med på avgjerd* .) Jeg ber derfor at du/dere velger ett av de undernevnte alternativene om deres barn er fylt 12 år:

Enten a) gir informasjonsbrevet som følger vedlagt til deres barn slik at han/hun kan avgi eget samtykke (se vedlagt brev.)

Eller b) orienterer deres barn om undersøkelsen på den måten dere som foresatte finner mest hensiktsmessig ut i fra deres kjennskap til ham/ henne dersom brevet vurderes å ikke passe.

Dersom noe er uklart, eller du ønsker ytterligere informasjon, er du velkommen til å ta kontakt med undertegnede på mail [heimland@stud.ntnu.no](mailto:heimland@stud.ntnu.no) . Du/ dere kan også få forelagt intervjuguiden til faglæreren om det er ønskelig pr. mail.

Om det er ønskelig kan du også kontakte veilederen min, Jan Tøssebro, på mail: [jant@svt.ntnu.no](mailto:jant@svt.ntnu.no) eller tlf: 90954123.

Jeg ser fra til å høre fra dere og håper på et hyggelig samarbeid med deres barn.

Vennlig hilsen

Silje Heimland Kjeldsberg

(masterstudent)

**Hvordan svare meg på mail:**

I mailen må det stå at du/dere samtykker til at jeg får komme i ditt/deres barns får delta i undersøkelsen *Integrering i skolen for elever med generelle lærevansker på mellomtrinnet*. Dere må skrive med barnets navn, klasse, kontaktlærers navn og skole for barnet slik at jeg får notert ned dette og kontaktet skolen for nærmere avtaler. Mailen må jeg **helst ha innen en uke** til [heimland@stud.ntnu.no](mailto:heimland@stud.ntnu.no)

**Husk at:** Du/dere kan trekke dere ut av studien på et hvilket som helst tidspunkt uten ytterligere begrunnelse.

**På forhånd takk for hjelpa!**

## Vedlegg 2

### Intervjuguide

S: Hvilken utdanning har du?	
S: Hva er din relasjon til eleven?	
S: Har du før hatt elever med generelle lærevansker som har vært inkludert i klassen?	
<hr/>	
S: <i>Så kommer noen spørsmål om eleven.</i> Hvor gammel er eleven?	
S: Hvordan diagnose har han/hun?	
S: Har han noen tilleggsdiagnoser? Hørsel, syn?	
S: Ser det ut til at eleven har glede av skolehverdagen?	
S: Må eleven overtales til å komme inn i klasserommet til tider og i så fall hvorfor?	
<hr/>	
S: <i>så er det noen spørsmål om inkludering.</i> Hva forbinder du om inkludering.	
S: Hva forbinder du med begrepet integrering?	
S: Hvilken grad er inkludering positivt eller negativt for denne eleven?	
S: Hvilken grad er inkludering positivt eller negativt for medelevene?	
S: Når du ser på den sosiale biten av skolehverdagen, er eleven din inkludert inn i elevgruppa?	
S: Hva gjøres for at eleven skal komme mer inn i barnegruppa på skolen?	
<hr/>	
S: <i>Nå kommer vi over på læring.</i> Hvor mye av uka er din elev ute å har en-til-en eller tilrettelagt undervisning på et annet klasserom?	

S: Hvordan organiseres tilrettelagt undervisning for din elev med generelle lærevansker når han blir tatt ut av klassen?	
S: Når eleven din er inne i klasserommet, legg du da opp undervisninga anderledes da? Og isåfall hvordan?	
S: Tror du elever med utviklingshemming lærer best med likesinnede eller med normalt fungerende elever?	
S: Når det er jul eller påske og skolen legger bort skolebøkene sine litt er det da en mer inkluderende skolehverdag for eleven?	
<hr/>	
S: <i>Så er det om undervisningsmetoder.</i> Hvilke type undervisning virke det som om din elev med generelle lærevansker lærer mest av?	
S: hvordan type undervisning virker mest inkluderende for eleven?	
S: hvordan er skoledagen lagt opp for eleven? Følger han de samme timene som de andre når han f.eks. sitter bake i klasserommet med assistent eller ved pulten?	
S: virker timene litt lang for eleven?	
<hr/>	
S: <i>Oppklarende spørsmål fra observasjon.</i>	
<hr/>	
S: <i>Nå har jeg noen avsluttende spørsmål.</i> Er det noen deler av inkluderingen du virke ekstra fornøyd med i klasserommet?	
S: Hvor tror du skolen har utviklingspotensial når det gjelder elever med utviklingshemming?	
S: Hva tror du er best for elevene å gå på ei spesialgruppa for likesinnede eller på nærskolen?	
S: Om du fikk velge, hva ville du spurt regjeringa om for å gjøre inkluderinga av elever med generelle lærevansker bedre i nærskolen?	