

HØGSKOLEN I LILLEHAMMER

MASTEROPPGAVE

”En skole for alle med blick for den enkelte” - En visjon som forplikter.

Hvilke utfordringer møter skolen i sitt arbeid
når den jobber for å bli en inkluderende skole?

En case-studie.

av

Bjørg S. Skahjem

Master i spesialpedagogikk

Avdeling for humaniora, idrett og samfunnsvitenskap (HIS)

Høgskolen i Lillehammer

18. mai 2010

Forord

Denne oppgaven er mitt avslutningsarbeid i studiet master i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Lillehammer. Utgangspunktet er min nysgjerrighet på hva begrepet ”inkluderende skole” innebærer, og hvilke utfordringer en skole møter i sitt arbeid for å bli en inkluderende skole. Jeg har valgt å gjøre en case-studie på en enkelt skole. Undersøkelsen er gjennomført i februar måned 2010, og involverer rektor, fire lærere og seks elever fra åttende klasse som velvillig stilte som informanter.

Oppgave-skrivingen har vært en lang prosess, hvor følelsen av å gå fram et skritt for så å ta to tilbake, har vært en tålmodighetsprøve iblant. Samtidig har dette året gått fryktelig fort. Takket være min veileder, Rune S. Hausstätter ved Høgskolen i Lillehammer, er jeg nå ved veis ende. Stor takk til han for god veiledning, faglige innspill og tips om aktuell litteratur som har åpnet nye perspektiver.

Det er et stort privilegium å få muligheten til å være fulltidsstudent. Stor takk til min kjære mann Gunnar, som har støttet og motivert meg gjennom hele studietiden, og ikke mistet troen på at jeg kom i mål med prosjektet. Stor takk også til studiekollegaer som har delt av sine erfaringer, og for interessante diskusjoner. Takk til familie og venner som har oppmuntret meg underveis. Takk til Anders Mo for teknisk support og konstruktive tilbakemeldinger i hektisk innspurt på oppgaveskrivingen. Takk til Aurland Sparebank som har lånt meg kontor den siste måneden, så jeg kunne konsentrere meg om skrivingen.

Sist, men ikke minst, stor takk til mine informanter. Takk til rektor og lærere som, i en travel skolehverdag, stilte lokaler og tid til rådighet for gjennomføring av undersøkelsen. Takk til rektor, lærere og elever som var villige til å svare på alle mine underfundige spørsmål. Takket være dere har jeg fått innsikt i noen av de utfordringer skolen deres har i arbeidet for å bli en inkluderende skole; ”en skole for alle med blick for den enkelte”.

Aurland, den 18. mai 2010

Björg S. Skahjem

Sammendrag

Denne oppgaven har inkludering som tema, og bygger på en kvalitativ undersøkelse gjort i februar måned 2010. Undersøkelsen er lagt til en bestemt ungdomsskole som samler elever fra ulike grender. Det ble gjort intervju med rektor, 4 lærere og 6 elever fra 8. klasse, med intensjon om å få innsikt i hvordan de beskriver det arbeidet som blir gjort på denne skolen for å skape et inkluderende miljø, og hvilke utfordringer de møter på. Skolen har utarbeidet en visjon, - ”en skole for alle med blick for den enkelte”, som er en forpliktende del av virksomhetsplanen. Visjonen ble formulert etter en omfattende prosess, med utgangspunkt i læringsplakaten fra den gjeldende læreplanen, Kunnskapsløftet. ”Norsk skole skal være en inkluderende skole som har rom for alle” står det skrevet i en presentasjonsbrosjyre av Kunnskapsløftet. Med bakgrunn i dette er følgende problemstilling formulert:

”En skole for alle med blick for den enkelte” - En visjon som forplikter.

Hvilke utfordringer møter skolen i sitt arbeid når den jobber for å bli en inkluderende skole? En case-studie.

Teoretisk er oppgaven forankret i litteratur om inkludering, der Tetlers (2000) bok ”Den inkluderende skole – fra visjon til virkelighet” er sentral, i tillegg til skolepolitiske dokumenter som stortingsmeldinger og utredninger, og forskning om inkludering, da særlig med vekt på evalueringer knyttet til inkludering og spesialundervisning etter innføring av Kunnskapsløftet.

Undersøkelsen viser at denne skolen er en tradisjonell norsk skole som hevder at de legger vekt på at elevene skal bli sett og tatt godt vare på. Elever og lærere sier de trives, resultatene skolen kan vise til på nasjonale prøver er over gjennomsnittet, og samarbeidsparter utenfor skolen er ifølge informantene positive i sine tilbakemeldinger. Det viser seg imidlertid at det er mange elever som mottar spesialundervisning, ofte organisert utenfor klasserommet, etter tilråding fra PPT. Dette kan sies å stride mot inkluderingsstenkningen, som vektlegger fellesskapet, og kunnskapsløftets fremheving av prinsippet om tilpasset opplæring for alle. De flinke elevenes rett til tilpasning blir heller ikke godt nok ivaretatt, da oppmerksomheten i stor grad er rettet mot elever som sliter på skolen. Skolens utfordring ligger i å konkretisere visjonen og gi den forpliktende føring for skolens virksomhet, hvor inkluderingstenkningen blir operasjonalisert.

Innhold

1 Innledning	8
1.1 Bakgrunn for oppgaven.....	8
1.2 Aktualiteten i temaet	10
1.3 Problemstilling	11
1.3.1 Ulike dilemmaer	12
1.4 Oppbygging av oppgaven.....	14
2 Teori.....	16
2.1 Historisk tilbakeblikk	16
2.2 Fra integrering til inkludering	18
2.3 Inkludering i norsk skolepolitikk	20
2.4 Utvikling av en inkluderende skole.....	23
2.5 Dilemmaer i inkluderingsarbeidet.....	25
2.6 Teoretisk grunnlag for LP-modellen	29
2.6.1 Det kontekstuelle perspektivet.....	30
2.6.2 Aktørperspektivet.....	31
2.6.3 Individperspektivet	31
2.6.4 Systemperspektivet	31
2.7 Samarbeid mellom hjem og skole	33
2.8 Lokalt arbeid for å fremme inkludering	34
2.8.1 Skolens visjon	35
2.8.2 MOT	35
2.8.3 Handlingsplan mot mobbing	36
3 Metode.....	37
3.1 Valg av metode	37
3.2 En kvalitativ tilnærming.....	37
3.2.1 Case-studie	39
3.3 Utvelgelse av case	40
3.4 Forskningsetikk	40
3.5 Forberedelser til undersøkelsen.....	42
3.6 Innhenting av informert samtykke	43
3.7 Krav til konfidensialitet.....	43
3.8 Valg av informanter	44
3.9 Utarbeiding av intervjuguide.....	45
3.10 Gjennomføring av intervju	46
3.11 Transkribering, tolkning og analyse.....	47

3.12	Reliabilitet og validitet	48
4.	Presentasjon av funn	52
4.1	Inkluderende skole	52
4.1.1	<i>Forståelse av begrepet</i>	52
4.1.2	<i>Samarbeid med organisasjonen MOT</i>	53
4.1.3	<i>Ordensreglement og folkeskikkregler</i>	55
4.1.4	<i>Handlingsplan mot mobbing</i>	56
4.1.5	<i>Samarbeid med foreldre/foresatte</i>	56
4.2	Skolens visjon: "En skole for alle med blick for den enkelte"	58
4.2.1	<i>Kjennskap til visjonen</i>	58
4.2.2	<i>Forståelse av visjonen</i>	59
4.2.3	<i>Hva må til for å oppnå visjonen?</i>	60
4.3	Skolemiljø og fravær	62
4.3.1	<i>Skolemiljøet - klassemiljøet</i>	62
4.3.2	<i>Fravær i skolen</i>	65
4.4	Spesialundervisning og tilpasset opplæring	66
4.4.1	<i>Spesialundervisning</i>	66
4.4.2	<i>Tilpasset opplæring</i>	69
5	Drøfting	71
5.1	Individuelle behov versus hensynet til klassen	71
5.1.1	<i>Inkluderende skole</i>	71
5.1.2	<i>skolens visjon: "En skole for alle med blick for den enkelte"</i>	73
5.1.3	<i>Skolemiljø og fravær</i>	75
5.1.4	<i>Spesialundervisning og tilpasset opplæring</i>	75
5.2	<i>Fagfolks mangfoldighet og ulike tilnærminger</i>	78
5.2.1	<i>Inkluderende skolemiljø</i>	78
5.2.2	<i>Skolens visjon: "En skole for alle med blick for den enkelte"</i>	80
5.2.3	<i>Skolemiljø og fravær</i>	81
5.2.4	<i>Spesialundervisning og tilpasset opplæring</i>	82
5.3	Relasjonsbygging versus respekt for ulikhet	83
5.3.1	<i>Inkluderende skole</i>	83
5.3.2	<i>Skolens visjon: "En skole for alle med blick for den enkelte"</i>	85
5.3.3	<i>Skolemiljø og fravær</i>	85
5.3.4	<i>Spesialundervisning og tilrettelagt undervisning</i>	86
5.4	Tilpasning til eleven versus tilpasning av eleven	87
5.4.1	<i>Inkluderende skole</i>	87

5.4.2 Skolens visjon: "En skole for alle med blikk for den enkelte"	88
5.4.3 Skolemiljø og fravær	89
5.4.4 Spesialundervisning og tilpasset opplæring	90
6 Avslutning	92
6.1 Oppsummering	92
6.2 Videre forskning	93
6.3 Avslutning	94
Litteratur	98

1 Innledning

Gjennom masterstudiet har vi studenter blitt presentert for en rekke problemstillinger knyttet til ulike spesialpedagogiske perspektiver. Vi har lært om spesialpedagogikkens utvikling som fag, og hvilke utfordringer utøvere av spesialpedagogisk undervisning har møtt underveis, sett fra skiftende teoretiske perspektiver og forståelse ut fra ulike menneskesyn og vitenskapsteoretiske synsvinkler.

Vi lever i et samfunn som vektlegger velferd, likeverd, sosial utjevning og felles kultur i et land som blir stadig mer flerkulturelt. Skolen skal være et virkemiddel til å oppnå dette, gjennom vektlegging av kunnskaper og ferdigheter (NOU 2009: 18). Den norske skolen skal fremme inkludering, det skal være rom for alle, uavhengig av kjønn, rase, religion, sosial eller kulturell tilhørighet står det i de skolepolitiske dokumentene (St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Det vektlegges at en inkluderende skole skal gi tilpasset opplæring til alle, uavhengig av evner og ferdigheter (NOU 2003: 16, NOU 2009: 18, St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Elever som ikke kan oppnå tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen har fått lovfestet rett til spesialpedagogisk undervisning (Opplæringslova). Forskning viser at stadig flere elever mottar spesialundervisning, av ulike årsaker (Nordahl og Hausstätter 2009). Økende fravær allerede i barneskolen, og stort frafall i videregående skole, er signaler som bør tas på alvor.

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Mitt utgangspunkt var nysgjerrighet på hva begrepet ”inkluderende skole” innebar i praksis, og hvilke utfordringer inkluderingsarbeidet kunne by på i skolen. Gjennom studiet har jeg forstått at begrepsbruk i skolepolitiske dokumenter og praksis ute i skolene ikke nødvendigvis har direkte sammenheng, hvis vi skal tro det forskerne presenterer i sine rapporter. Begrepet *inkludering* blir mye brukt i stortingsmeldinger og utredninger, uten at det blir definert på en ensartet og konkret måte. I faglitteraturen finnes ulike tilnærminger og forklaringer på hvordan begrepet skal tolkes, men disse er heller ikke alltid presise og konkrete. Det er derfor interessant å undersøke hvordan inkludering blir praktisert ute i den enkelte skole. Inkludering forutsetter at noen er ekskludert eller står utenfor.

Inkluderingsbegrepet synes å være mest brukt når det er snakk om inkludering av grupper som på en eller annen måte blir oppfattet å stå på sidelinjen eller utenfor det som blir oppfattet som ”normalgruppen” (Booth 1995; NOU 2009: 18). Spørsmålet blir om endring

av fokus, rettet bort fra elevenes feil og mangler til oppmerksomhet rettet på relasjonen mellom eleven og omgivelsene, vil ha noe å si for hvordan inkluderingsbegrepet blir oppfattet og operasjonalisert. Skolens evne til å tilpasse undervisningen til elevenes ulike behov har betydning for deres utbytte av å være på skolen (Bachmann & Haug 2006; Nordahl 2005; NOU 2009: 18). Forhold både i nærmiljøet og på landsplan påvirker det som skjer innenfor skoleverket. Internasjonale tester med etterfølgende rapporter som viser dårlige resultat for norsk skole, har ført til endringer i skolepolitikken (Bachmann & Haug 2006; NOU 2009:18; Thuen 2008). Føringer fra overordnet nivå, som stortingsmeldinger, utredninger, lover og forskrifter som skolen må forholde seg til, har konsekvenser for arbeidet med tilrettelegging for elevene. Opplæringsloven gir elever og foreldre rett til medvirkning og påvirkning på egen situasjon for enkeltelever og elevgruppen, men spørsmålet blir hvor reell den medråderetten blir i praksis. Ut fra et ideologisk ståsted bør inkludering av alle i en likeverdig skole være en selvfølge. Det er når ideologien skal brytes ned i konkrete og gjennomførbare elementer at utfordringene utkrystalliserer seg. Det er mange gode intensjoner, men i praksis vil noen av dem vise seg å være til fordel for noen og ulempe for andre (Tetler 2000). I tillegg kommer andre rammefaktorer, hvor økonomi er et sentralt moment som kan ha innvirkning på prioriteringer skolene gjør (Bjørnsrud 2006; Slee 1995).

I forbindelse med inkludering i skolen har det vært skrevet mye om barn med spesielle behov; med lære- eller atferdsvansker, sosiale- og emosjonelle vansker, eller annet morsmål en norsk, og av de ulike årsakene har hatt behov for særskilt tilrettelegging. Utfordringene rundt å skulle skape en inkluderende skole vil være ulike fra skole til skole. På samme måte som det kan være utfordring å få til et godt skolemiljø med elever fra ulike bydeler i en by, kan det være utfordringer å skape et godt skolemiljø for elever som kommer fra ulike grender ute på landsbygden. Motsetningsforhold kan oppstå, og utestenging og mobbing kan forekomme både i store og små skolemiljø. Arbeidet mot mobbing er en viktig del av inkluderingsarbeidet i skolen, som skal gi rom for alle. Skolen skal være et sted hvor alle får mulighet til å utvikle sine evner i et inkluderende miljø, jamfør "Kunnskapsløftet" (K06) (St.meld. nr. 30 (2003-2004)).

1.2 Aktualiteten i temaet

”Norsk skole skal være en inkluderende skole som har rom for alle” står det skrevet i en presentasjonsbrosjyre av Kunnskapsløftet. (Kunnskapsdepartementet 2006a). Å være en ”inkluderende skole” er et uttalt mål for grunnskolen, fastlagt i Kunnskapsløftet og andre skolepolitiske dokumenter (NOU 2003: 16, NOU 2009: 18, St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Under arbeidet med Kunnskapsløftet ble det lagt fram forslag om å legge ned den lovfestede spesialundervisningen og i stedet gi alle rett til tilpasset opplæring (NOU 2003:16). Hvilke konsekvenser det ville fått for faget spesialpedagogikk og for utøvende spesialpedagoger er uklart. Om godt inkluderingsarbeid ville avskaffet behovet for spesialpedagoger og faget spesialpedagogikk, eller om det ville medført en endring i bruk av fagkompetansen spesialpedagogene innehar er spørsmål vi ikke har svar på ennå. Sannsynligvis ville det fortsatt være bruk for spesialkompetanse på ulike felt, fordi alle ikke kan kunne alt om alt innen pedagogikk og spesialpedagogikk (Hausstätter 2009). En skole som ikke ivaretar alle elevene sine på en god måte vil på sikt kunne få elever som utvikler ulike behov for spesialpedagogiske tiltak, da de har kommet på defensiven i forhold til de øvrige barna i gruppen, det kan være både faglig og sosialt. Et aktivt forhold til inkludering av alle vil dermed være et ledd i forebygging av senere tilfeller av barn med behov for spesialpedagogiske tiltak. Inkludering i praksis vil blant annet bety at skolene må se på organisering og bruk av ressurser, deriblant hvordan de vil bruke den spesialpedagogiske kompetansen skolen har til disposisjon, læringsmåter, læringsmiljø, og ikke minst tenke og arbeide tverrfaglig (Bachmann & Haug 2006; Tetler 2000). Begrepet inkludering er brukt i mange sammenhenger, både i forhold til skole og samfunnet ellers, som for eksempel innvandringsdebatten. Det kan nevnes inkludering i skolen, som omhandler ofte inkludering av barn med ulike funksjonshemninger, lærevansker, atferdsvansker, barn med minoritetsspråklig bakgrunn eller barn som på en eller annen måte blir utstøtt eller mobbet. Med andre ord, det omhandler ofte grupper som tilsynelatende står utenfor fellesskapet på en eller annen måte, sett i forhold til det som er antatt ”det normale”. Inkludering omhandler også prosesser i samfunnet for øvrig for disse samme gruppene, som ofte møter motstand i forhold til aktiv deltakelse i arbeidsliv og bofellesskap (Hansen 2008; Haug 2006; Hausstätter 2007; Nordahl 2000, 2007; NOU 2009: 18; Tetler 2000).

For den norske skolen sin del ble begrepet inkludering innført med ny læreplan i 1997, (L97). Diskusjonene har vært mange om inkludering og integrering egentlig handler om det samme, bare begrepet er forandret (Bachmann & Haug 2006; Ekeberg & Holmberg 2004; Tetler 2000). Integreringsdebatten i forhold til nedlegging av spesialskoler og tilbakeføring av funksjonshemmede barn til sine nærskoler kan være eksempler på det, og spørsmålet om inkluderingen skal medføre andre tiltak enn fysisk å plassere alle i samme klasse (Haug 1999; Thuen 2008). Det har vært mange debatter, blant annet i media, om hvor vidt alle barn har det best i den ordinære skolen, og det er klar økning i alternative skoler eller tiltak som er rettet mot elever som ikke fungerer som forventet i normalskolen (Nordahl & Hausstätter 2009). Det er derfor flere utfordringer skolene må løse før de kan påberope seg å kunne kalles inkluderende skoler.

1.3 Problemstilling

Mitt prosjekt er rettet mot det å finne ut om hvilke utfordringer skolen kan møte i sitt arbeid i retning av å bli en inkluderende skole. Undersøkelse i en enkelt skole gir ikke et svar som kan generaliseres til alle andre, men det kan belyse noe av den tenkningen som ligger til grunn for det arbeidet de gjør, og hvilke utfordringer de møter i den aktuelle skolen. En intervjuundersøkelse som denne har et begrenset antall informanter, og gir et inntrykk av deres refleksjoner rundt spørsmålene de får der og da. Om jeg hadde stilt de samme spørsmålene til de samme personene to måneder senere ville svarene kunne være annerledes. Undersøkelsen gir derfor bare et glimt av disse informantenes tenkning på det aktuelle tidspunkt. Temaet for undersøkelsen omfavner et vidt spekter rundt det å være en inkluderende skole. Intensjonen med spørsmålene var at de skulle inviterte informanten til å reflektere og fortelle om de ulike elementene. Det var ingen fasit.

For meg ble boken til Susan Tetler (2000) *Den inkluderende skole – fra visjon til virkelighet* en innfallsport til å forstå bedre de mangslungne utfordringer skolene står overfor i sin streben etter å bli inkluderende skoler. På den ene siden er alle de fordringer som ligger i læreplaner, lover og forskrifter skolene skal overholde, på den andre siden er de kontekstuelle forhold skolene skal drive innenfor. Rammefaktorer som økonomi, fysisk utforming av lokaler, organisering og menneskelige ressurser kan sette noen grenser (Arnesen 2004; Bjørnsrud 2006). Menneskesyn, læringssyn og elevsyn blant de som arbeider i skolen påvirker også hvilke løsninger som blir valgt (Hausstätter 2007; Nordahl

2005). De dilemmaer Tetler (2000) trakk frem som utfordringer i den danske skolen antar jeg vil være like aktuelle i den norske skolen. De har derfor vært inspirasjonskilde for meg når problemstilling og spørsmål skulle utformes. Skolens visjon, ”En skole for alle med blick for den enkelte”, tirret også nysgjerrigheten min. Umiddelbart slo det meg at dette er en utfordrende og omfattende visjon, som kunne kobles til tenkningen om å være en inkluderende skole. Det kunne derfor være interessant å høre om hvordan rektor, lærere og elever tenker om den og hvilke utfordringer de møter i arbeidet for å oppnå den.

Problemstilling for denne oppgaven ble med bakgrunn i dette:

”En skole for alle med blick for den enkelte” – en visjon som forplikter.
Hvilke utfordringer møter skolen i sitt arbeid når den jobber for å bli en inkluderende skole?
En case-studie.

1.3.1 Ulike dilemmaer

Hovedutfordringen er, slik jeg ser det, knyttet til hvor vidt det å ta hensyn til enkelteleven er forenlig med å ta hensyn til hele elevgruppen, sett i lys av tenkningen om en inkluderende skole som skal romme alle. Mine dilemmaer blir inndelt i følgende punkter:

- Individuelle behov versus hensynet til klassen
- Fagfolks mangfoldighet og ulike tilnærminger
- Relasjonsbygging versus respekt for ulikhet
- Tilpasning *til* eleven versus tilpasning *av* eleven.

For å kunne imøtekomme de individuelle behovene enkeltelever kan ha, må lærerne ha blick for den enkelte (Arnesen 2004; Ekeberg & Holmberg 2004; Tetler 2000).

Tilrettelegging til den enkelte kan imidlertid være vanskelig, da det er mange elever som kan vidt forskjellige behov i en klasse. Dilemmaet blir derfor hvor langt kan den enkelte lærer gå i individuell tilrettelegging uten at det går utover klassen som helhet, og vise versa. Det andre dilemmaet er knyttet til de utfordringer lærerne møter i sitt samarbeid rundt elevene i klassen. Ulike kunnskapssyn, læringssyn og elevsyn kan by på problemstillinger i forhold til hvordan de velger å løse arbeidsoppgavene sine. Det tredje dilemmaet er knyttet til lærernes utfordringer når de skal fremme utvikling av gjensidige sosiale relasjoner i klassen samtidig som de skal fremme respekt for at alle er forskjellige og har forskjellige behov. Det fjerde dilemmaet handler om hvor vidt elevene skal tilpasse seg til skolen, eller om skolen skal tilpasses etter elevenes behov (Tetler 2000). Her

kommer skolens elevsyn inn. Er det rom for mangfoldighet blant elevene, og blir det lagt til rette for dem ut fra deres individuelle behov, eller blir elevenes evne til å finne seg til rette i en allerede fastsatt kultur ansett som å være inkluderende praksis (Ekeberg & Holmberg 2004; Tetler 2000).

Jeg har valgt å avgrense oppgavens omfang til å rette blikket mot en skole og hvordan 11 informanter derfra forteller om skolen, dens visjon og arbeid, og deres refleksjoner rundt gitte tema. Valg av kvalitativ metode var bevisst, jeg ønsket å kunne stille oppfølgingsspørsmål for å kunne gå dypere inn i interessante refleksjoner. Et begrenset antall informanter gjorde at oppgaven ble overkommelig å gjennomføre innenfor gitt tidsramme for prosjektet. Teoretisk kunne tema vært forankret i større grad i en inngående historisk redegjørelse for utviklingen av den norske skolen frem til det som i dag betegnes som den inkluderende skolen. I den sammenheng kunne den skolepolitiske utviklingen også fått større plass, men jeg har valgt å legge mer vekt på de utfordringer skolene står overfor i dag. Historie og politikk har derfor ikke fått stor plass i oppgaven, men jeg ønsker å vise at dagens utfordringer har en sterk sammenheng med utviklingen som har skjedd, og ikke er noe som har oppstått plutselig. I stedet har jeg valgt å dvele ved begrepene integrering og inkludering og deres betydning. Videre ut fra det har jeg valgt å fremheve noen dilemmaer som kan oppstå når inkludering skal operasjonaliseres i skolene. Som avgrensning har jeg valgt på den ene siden å ta utgangspunkt i Tetlers (2000) undersøkelse ifra Danmark, på den andre side har jeg lagt vekt på Haug (2006) sine fire forslag til hvordan skolene kan arbeide for mer aktiv inkludering i praksis. I tillegg har jeg valgt å utpeke hvordan LP-modellen¹(Nordahl 2005) kan være et verktøy i arbeidet med å analysere de ulike utfordringene skolen står overfor, og da se de i lys av det kontekstuelle perspektiv, aktørperspektivet og individperspektivet, som sammen kan sees som en helhet under benevnelsen systemperspektiv (Bø, Jahnsen, Nergaard & Nordahl 2002; Nordahl 2005).

¹ LP-modellen; Læringsmiljø og pedagogisk analyse. Nordahl, T. (2005).

1.4 Oppbygging av oppgaven

Jeg har valgt å bruke et tradisjonelt oppsett for oppgaven. Kapittel 1 *Innledning* gir innføring i bakgrunn for valg av tema, hva oppgaven skal handle om, aktualitet, og presentasjon og avgrensning av problemstillingen.

I kapittel 2 *Teori* gis en kort redegjørelse for den historiske utviklingen av den norske skolen, fra den første folkeskolen på slutten av 1700 tallet frem til dagens grunnskole. Videre presenteres noe av bakgrunnen for at vi har fått begrepet inkluderende skole inn i de norske skolepolitiske dokumentene, basert på den internasjonale Salamanca-erklæringen, (UNESCO 1994) og utviklingen som har skjedd i Norge i forhold til nedlegging av spesialskoler og alle elevers rett til å gå på sin nærskole. Begrepene integrering og inkludering blir belyst, og hvilke følger det var ment å ha for praksisen i skolen når begrepet inkludering ble innført i den norske læreplanen. Jeg gjengir noen betraktninger fra blant andre Ainscow (1995) om hva som må til for å utvikle en inkluderende skole. Videre presenterer jeg Tetlers (2000) funn fra hennes undersøkelse av integrering i den danske skolen, som hun sammenfattet i fire dilemmaer skolene stod overfor. Disse danner bakgrunn for min drøfting av utfordringer skolen møter i sitt arbeid i retning av å bli inkluderende skole. Kapittelet avsluttes med kort presentasjon av det teoretiske grunnlaget for LP-modellen og hvordan den kan brukes i arbeidet med å kartlegge og analysere ulike problemstillinger og utfordringer skolen kan møte på.

I kapittel 3 *Metode* presenteres valg av metode, hva kvalitativ tilnærming innebærer, og hva en case-studie er. Videre redegjør jeg for forskningsetiske momenter som må tas hensyn til ved utvelging av informanter og behandling av informasjon innhentet gjennom undersøkelsen. Forberedelser og gjennomføring av intervjuene blir beskrevet, det samme blir transkribering, tolkning og analyse. Pålitelighet og gyldighet blir vurdert i forhold til gjennomføring og resultater fra undersøkelsen.

Kapittel 4 *Drøfting* inneholder først presentasjon av funn fra undersøkelsen, knyttet til fire hovedpunkter;

1. Inkluderende skole
2. Skolens visjon: "En skole for alle med blick for den enkelte"
3. Skolemiljø og fravær
4. Spesialundervisning og tilpasset opplæring

Deretter drøfter jeg funnene opp mot ulike tema fra teorikapittelet med utgangspunkt i fire utfordringer skolen kan stå overfor:

1. Individuelle behov versus hensynet til klassen
2. Fagfolks mangfoldighet og ulike tilnærminger
3. Relasjonsbygging versus respekt for ulikhet
4. Tilpasning *til* eleven versus tilpasning *av* eleven.

I det 6 kapittelet *Oppsummering og avslutning* trekkes trådene sammen i oppsummering av funnene gjort i undersøkelsen. Tanker om videre forskning blir presentert, før jeg avslutningsvis ser på resultatene fra undersøkelsen og belyser disse ut fra problemstillingen for oppgaven.

2 Teori

”En skole for alle med blick for den enkelte” – skolens visjon – kan sees som en tolkning av hva gjeldende læreplan, Kunnskapsløftet, er ment å innebære. Dagens grunnskole skal være inkluderende og ha rom for alle elever, uavhengig av sosial og kulturell bakgrunn, evner og ferdigheter. Elevenes rettigheter og plikter er lovfestet gjennom Opplæringslova med forskrifter. Slik har det ikke alltid vært. Veien dit har vært lang.

2.1 Historisk tilbakeblikk

”En skole for alle” er gammelt uttrykk, men har hatt ulike betydninger opp gjennom tidene. Ideen om en felles enhetsskole vokste frem på 1800-tallet. Det ble innført 5-årig skoleplikt, som noen år senere ble utvidet til 7 år. Allmenndannelse skulle gi alle elevene felles grunnlag for å bli gode samfunnsborgere. Idealet var at undervisningen skulle tilpasses elevenes utviklingsnivå og evner (Thuen 2008). Den opprinnelige ”skolen for alle”, den såkalte folkeskolen, omfattet ikke alle. De som var holdt utenfor var de blinde, hørselshemmede, funksjonshemmede og utviklingshemmede, som var ansett ikke å kunne ha nytte av vanlig undervisning. På slutten av 1800-tallet ble det opprettet et parallelt segregert skolesystem for disse gruppene, da det var antatt at blinde, døve, hørsels- og funksjonshemmede ville ha bedre utbytte av egne tilpassede undervisningsopplegg. Segregeringen ble pedagogisk begrunnet. Sorteringen til spesialskolene ble satt i system. De utviklingshemmede var unntatt, de ble fortsatt ansett til å være opplæringsudyktige, men fikk tilbud om pleie, omsorg og arbeidstrening. Ved krigens slutt i 1945 ble begrepet velferdsstaten lansert. Økonomisk vekst og velferdspolitikken medførte sosiale reformer og satsning på utdannings- og omsorgssektorene. Stat og kommune skulle i større grad overta organisering og tilbud til barn, eldre og funksjonshemmede. På 1960-tallet ble det begynt å stille spørsmål ved hvorfor funksjonshemmede ikke skulle få være deltakere i den allmenne skolen sammen med de andre elevene. Kritikken gikk blant annet ut på at skolen skulle være for alle, på lik linje med samfunnet ellers. Den spesialpedagogiske profesjonen var opptatt av at barn med spesielle behov hadde det best i segregerte tilbud, mens andre mente at agendaen var en annen, nemlig å sortere ut de dårlige elevene slik at elevgruppen ble mer håndterlig (Befring 2008; Haug 1999; Markussen, Strømstad, Carlsten, Hausstätter & Nordahl 2007; Thuen 2008). Debattene var mange, så og argumentene for og i mot segregert tilbud for denne gruppen. Et av motargumentene kom fra Sigvald Asheim (sitert i Markussen et al. 2007), som hevdet at

”(...) spesialpedagogiske hjelpetiltak må legges i så nær tilknytning til den vanlige skolen som mulig fordi ”det er mot dette normale fellesskapet, folkeskolen, alle foreldres og også barns forhåpninger og forventninger går. Det er dyktiggjøring innen det store fellesskapet, samfunnet som er skolens primære målsetting”. (...) ”Det er dessuten meget viktig å ha for øye at det ikke bare er egenskaper innen barnet selv en skal rette søkelyset mot når det gjelder spørsmålet om å føre et barn over i spesialskole, men i like stor grad den vanlige skolens evne til å tolerere avvik og til å gi en pedagogisk differensiert undervisning” (Asheim 1966:838 i Markussen et al. 2007:14-15).

Denne ytringen kunne like gjerne vært skrevet i debatten om dagens skoletilbud. Den gangen førte debattene til at det ble satt ned et utvalg, Blomkomiteen, som skulle vurdere sammenslåing av særskoleloven og folkeskolen. Det førte til at på 1970-tallet ble særskoleloven opphevet og grunnskoleloven fikk tilført bestemmelser om spesialundervisning. Alle elever ble nå ansett å være dannelsesdyktige, alle har forutsetninger til å lære noe, også de utviklingshemmede barna. Elever med spesielle behov skulle integreres og få sin undervisning i fellesskolen. Blomkomiteen definerte integrering som: ”Tilhørighet i et sosialt fellesskap, delaktighet i fellesskapets goder og medansvar for fellesskap og forpliktelser” (KUF 1971:38 sitert i Markussen et al. 2007:15). Dette betydde ikke at alle elevene skulle få felles undervisning, - elevene med spesielle behov skulle fortsatt få segregert tilbud i skolen, men ikke på egen internatskole som tidligere. Alle elevene skulle få opplæring og undervisning ut fra den samme læreplanen, hvor undervisning og arbeidsmetoder skulle tilpasses den enkelte elevs evner og ferdigheter. Skolen skulle være en sosial møteplass hvor elevene skulle bli en del av felles kultur. Samtidig skulle skolen både ivareta og respektere ulikhet og mangfold. (Strømstad, Nes & Skogen 2004).

Tilpasning til elevens evner og ferdigheter har vært et gjennomgående tema i ulike læreplaner i større eller mindre grad. (Strømstad, Nes & Skogen 2004). Ideologisk sett har det norske utdanningssystemet utviklet seg fra en ønsket og planlagt segregering og ekskludering, til et integrerende og etter hvert inkluderende system, som skal gi rom for mangfold og fellesskap. Skoleplikten ble utvidet til 10-årig grunnskole med Reform 97. (Strømstad, Nes & Skogen 2004). Skolen skal fortsatt bidra til sosial utjevning og alle elever har rett til å være fullverdige deltakere i fellesskapet den lokale skolen representerer. Disse prinsippene er videreført i Kunnskapsløftet (K06). Rettighetene og pliktene til dagens elever er lovfestet gjennom Opplæringslova med forskrifter (Befring 2008; Markussen, et al. 2007; St.meld. nr. 16 (2006-2007); Strømstad, Nes & Skogen 2004).

2.2 Fra integrering til inkludering

For å kunne forstå bedre hva begrepet inkludering skal bety i skolesammenheng, er det nødvendig å forklare begrepet integrering først. Mange vil kanskje tro at disse to begrepene handler om det samme, da begrepet inkludering tilsynelatende har avløst begrepet integrering i ulike skolepolitiske dokumenter (Ekeberg & Holmberg 2004). De to begrepene har ofte vært knyttet til arbeidet rundt barn med spesielle behov og spesialundervisning. (Ainscow 1995; Bachmann & Haug 2006; Slee 1995; Strømstad, Nes & Skogen 2004).

Begrepet integrering har tradisjonelt vært knyttet til praksisen rundt barn med spesielle behov som skulle ut av spesialskoler og innlemmes i normalskolen fra 1970 tallet og utover på 1990-tallet (Strømstad, Nes & Skogen 2004; Thuen 2008). Målet for integreringen var sosial utjevning og normalisering (Haug 1999). Segregeringen harmonerte ikke med de grunnleggende verdiene likhet og likeverd. Ønsket om normalisering førte til at de integrerte barna ble plassert i normalskolen og skulle delta sammen med de andre barna, mer eller mindre uten egnet tilrettelegging. Integrering handlet da om å være deltaker i et fellesskap, på fellesskapets premisser (Haug 1999; Nordahl & Hausstätter 2009; NOU 2003:16; NOU 2009:18; Strømstad, Nes & Skogen 2004)).

Begrepet inkludering kan oppfattes som uklart og mangetydig (Bachmann & Haug 2006; Strømstad, Nes & Skogen 2004). Det ble først brukt i Salamanca-erklæringen (UNESCO 1994), som var et verdensomspennende prinsippprogram og en handlingsplan vedtatt på en konferanse som omhandlet opplæring av barn med spesielle behov. Sentralt i denne erklæringen er prinsippet om at *alle* barn har rett til en utdanning, det gjelder også barn med spesielle behov. Opplæringen skal støtte barnas læring til å være menneske; gi kunnskap, evne til handling og til å leve sammen. Det blir presisert flere ganger at opplæringstilbudene skal være inkluderende, de skal ta hensyn til individuelle forskjeller og behov (Booth 1995; Dalen 2006; UNESCO 1994). I spesialpedagogisk sammenheng har inkluderingsbegrepet i all hovedsak utviklet seg fra en alternativ forståelse av tenkningen omkring integrering. På den ene siden handlet det om et personlig nivå, hvor målsettingen var å bevare individets integritet. På den andre siden omhandlet det et sosialt nivå, hvor målet var å bringe sammen individer og skape sosiale miljø (Hausstätter 2007; Tetler 2000). Befring (2008) skriver at forskjellen på begrepene kan forklares ved at

integreringen handlet i stor grad om å ”(...) innlemme funksjonshemmede i skolefellesskapet (...)”, mens inkluderingen har ” (...) et helhetlig mulighets-, lærings- og likeverdighetsperspektiv” (Befring 2008:51).

Bachmann & Haug (2006) skriver om en smal og en vid forståelse av inkluderingsbegrepet. Inkludering har ofte vært oppfattet som noe knyttet til (praktisk) organisering av spesialundervisning, og handler da om den smale forståelsen av begrepet. Oppmerksomheten har vært rettet mot individualisert undervisning av elevene, der vanskene eleven har blir forbundet med personen og i liten grad retter blikket mot forhold i og ved undervisningen som kan medvirke til lærevansker (Nordahl & Hausstätter 2009). Den vide forståelsen av inkluderingsbegrepet kan betraktes som en ideologi som er tenkt å skulle gjennomsyre hele skolens virksomhet. Det kommer til uttrykk blant annet gjennom tilpassing av innhold og organisering av undervisningen til elevenes behov, og er en del av målsettingen om at skolen skal være for alle (Bachmann & Haug 2006). Det innebærer vektlegging av helhetlig tenkning hvor fellesskap og samarbeid skal prege skolekulturen. Utfordringen blir å skape en inkluderende skole som gir alle elevene tilpasset opplæring på sitt nivå. Det medfører at lærerne trenger kunnskaper om hvordan de best kan differensiere på innhold, organisering, arbeidsmåter, valg av materialer og tidsbruk når de skal legge til rette for den enkelte (Nordahl & Hausstätter 2009).

Tetler (2000) viser til Oliver (1996) som påpeker at inkluderingsretorikken er i liten grad tatt til følge når det kommer til gjennomføring i praksis i skoleverket. Språklig har det skjedd forandringer, men i praksis har de profesjonelle fortsatt å gjøre de samme tingene overfor elevgruppene, og på samme måte, som før inkluderingsbegrepet ble presentert. Utgangspunktet var at inkluderingsbegrepet skulle henstille til en videre tenkning rundt den allmenne undervisningen og sees som en reform av den vanlige skolen, ikke som en reform for spesialundervisningen. Den var et krav om endring i utdanningssystemet. Skifte av begrep fra integrering til inkludering skulle også markere et brudd med oppfatningen om at særskilt støtte til elever med spesielle behov er noe som kommer i tillegg til uforandret normalundervisning (Tetler 2000). Den eksisterende språkbruken vedlikeholder kulturen for hvordan elevene blir betraktet i skolen. Så lenge begrepet ”spesielle behov” fortsatt brukes, vil ikke kulturen med separat undervisning forsvinne fra skolen, hevder Ballard (1995). Slee (1995) er bekymret for at diskusjonen om tildeling av ressurser i skolen kan skygge for andre viktige diskusjoner, som for eksempel hvordan skolen kan

tilrettelegge for god og tilpasset hjelp til *alle* elever innenfor de gitte rammer. Diskusjonen går på bl.a. tidsfordeling mellom barn med spesielle behov og de andre i klassen, ikke minst hvis det er lite lærerressurs i klasserommet. Myndighetenes styring av ressurser til undervisningssektoren vil derfor kunne være en viktig faktor for hvordan skolekulturene utvikles, spesielt for hvilke mønster som utvikler seg i forhold til om elever blir inkludert eller ekskludert (Slee 1995). Å være sosialt integrert handler om å være naturlig del av en felleskap. Det innebærer at de involverte parter har regelmessig kontakt og de opplever hverandre som en naturlig del av fellesskapet. For at individene skal kunne utvikle relasjoner og gjensidig forståelse for hverandre må de komme sammen i sosiale miljø. Men å være fysisk til stede på samme sted er ikke ensbetydende med at det dannes personlige relasjoner. Det må legges til rette for personlige møter mellom de ulike aktørene, hvor kontakt oppnås og kan utvikle seg videre til en relasjon hvor partene kan være tilstede for hverandre på det indre plan (Tetler 2000). Ektefølt omsorg for hverandre utvikles gjennom samhandling med gjensidig ønske om at den andre har det bra. Eide & Eide (2007) skriver om den profesjonelle omsorgsrollen, der det blir forventet at en yrkesutøver skal ivareta en annen som han har fått ansvaret for. Lærere har plikt til å vise omsorg for sine elever, i kraft av sin rolle. Det kan oppstå situasjoner hvor kjemien mellom lærer og elev ikke er god, det kan gå utover relasjonen dem imellom (Tetler 2000).

2.3 Inkludering i norsk skolepolitikk

Stortinget i Norge setter de overordnede mål for opplæringen i Norge. Gjennom Opplæringslova med forskrifter og retningslinjer legger styresmaktene føringer i form av rammer og definerte mål for hvordan opplæringen skal foregå. Læreplanen har status som forskrift. I tillegg kommer andre styringsdokumenter i form av rundskriv og veiledere (Markussen et al. 2007). Offentlige utredninger (NOU) og stortingsmeldinger gir innsikt i hvilke betraktninger som ligger bak de vedtatte lover og forskrifter, og gjeldende skolepolitikk. Norge skrev under Salamanca-erklæringen fra 1994, noe som ifølge Bachmann & Haug (2006) har vært en viktig bakgrunn for at inkludering har blitt et ideal i den norske skolepolitikken.

Skolens læringsfilosofi kan ses i lys av en sosiokulturell tenkning, med tro på læring i samspill med andre, hvor deltakelse i fellesskapet skal medvirke til sosialisering og identitetsutforming (Dysthe 2001). Med et slikt utgangspunkt vil vektlegging av inkluderende opplæring være sentral, da læringsutbyttet den enkelte elev får vil være

forringet både på det sosiale og faglige planet hvis eleven blir ekskludert fra fellesskapet (Strømstad et al. 2004).

I den norske skolen skal barna opplæres til å bli gode samfunnsborgere. De må derfor møte et opplæringsystem som er i stand til å gi dem gode redskaper for å mestre læring, oppnå sosial kompetanse og interesse for å være aktive og ansvarlige deltakere i samfunnet. Grunnopplæringen må vektlegges, den skal danne basis for videre læring gjennom hele livet (NOU 2003:16). Inkluderingsbegrepet skal ifølge NOU 2003:16 handle først og fremst om skolemiljøet, og gjenspeiler det Bachmann & Haug (2006) beskriver som den vide forståelsen av ordet. Grunntanken er at skolen skal utvikle en pedagogisk plattform som gjenspeiler inkluderingsideologien, slik at den bedre er i stand til å møte den store variasjonen innen evner og ferdigheter blant elevene som går der til hver tid (NOU 2009:18).

Inkluderingsbegrepet har en tolkning av likeverdighet som en rett til å være forskjellig (NOU 2009:18). Å være inkludert i en skole for alle betyr da at skolen legges til rette på en slik måte at alle skal kunne føle at de er fullverdige deltakere som opplever trivsel, mestring og likeverdig læringsutbytte. Alle skal få utfordringer tilpasset sitt nivå, det gjelder både de som sliter og de som er sterke faglig (St.meld. nr. 30 (2003-2004); St.meld. nr. 31 (2007-2008); NOU 2009:18). Dette er idealistisk målsetting, som gir mange utfordringer når den skal utøves i praksis. Tradisjonelt har spørsmålet vært ”hva er galt med eleven?” hvis eleven ikke har fungert slik forutsett. Fokuset har vært rettet mot feil og mangler ved elevene, og ender ofte opp i ulike diagnoser som skal forklare deres manglede fungering i skolen. Nå skal spørsmålet være ”hva er galt med skolen?” Hva kan gjøres annerledes i forhold til opplæringen? Er arbeidsformer, lærestoff og tilrettelegging av dette, og organisering og utforming av læringsmiljøet godt nok tilpasset elevene sine behov? (Bachmann & Haug 2006; Nordahl 2000; NOU 2003: 16; NOU 2009: 18). Det er ikke nok å plassere en gruppe barn sammen i et klasserom. Det stilles krav til at hvert enkelt barn blir fulgt opp ut fra de evner og forutsetninger det har. Både de normalt fungerende barna, og de som enten er faglig sterke eller faglig svake, har alle krav på tilpasning og utfordringer avpasset sitt nivå. Dette er også fastsett i Opplæringslovens formålsparagraf, § 1-2: ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadane hjå den enkelte eleven og lærlingen”. Barn som ikke kan gjøre seg full nytte av den ordinære opplæringen har fått lovfestet rett til spesialundervisning etter sakkyndig vurdering, i tråd

med kapittel 5 i Opplæringslova. Det er ulike meninger om hvor vidt den spesialpedagogiske praksisen vi ser i skolene i dag har den effekten den var meint å fylle (NOU 2003:16).

Dagens system med vektlegging av diagnoser som utløsende for spesialpedagogiske ressurser, og etterfølgende opplegg, ofte utenfor klassen, kan stride med inkluderingsstankegangen (Hausstätter 2007). Derfor har det blitt foreslått å endre både lovgivning og praksis, noe som blant annet kom frem i NOU 2003:16. Dette ble imidlertid ikke gjennomført da mange var redd for, blant annet, at barns rettigheter til å få spesialundervisning ville bli svekket. I NOU 2009:18 vises det til at i praksis har lite endret seg, sortering etter normalitets- og avviksklassifisering er fortsatt en rådende tendens i samfunnet. Med kunnskapsløftet skulle skolene både få et kunnskapsløft for lærerne, og for elevene. Skolene skulle utvikle seg, hvor prinsippene om retten til tilpasset og likeverdig opplæring for alle i en inkluderende skole skulle danne grunnlaget for arbeidet. De ulike prinsippene blir forklart i tråd med en veileder utdanningsdirektoratet har gitt ut, der står følgende om inkluderende opplæring:

”Inkluderende opplæring innebærer at alle tar del i fellesskapet på en likeverdig måte – faglig sosialt og kulturelt. Det stiller krav til lærestedet og hver enkelt persons evne til å bygge gode relasjoner med utgangspunkt i menneskers egenart og likeverd. Inkludering er både en prosess og et mål, og dreier seg om hvordan lærestedet kan møte individets forutsetninger og behov på best mulig måte. Dette krever tilrettelegging for mangfoldet og endringer i tilbudet, slik at den enkelte deltar mer og har større utbytte av å delta i fellesskapet” (Utdanningsdirektoratet 2007: 4).

Inkludering omhandler da både elevens aktive deltakelse i fellesskapet, og skolens evne til å legge til rette for den enkelte elev. Det innebærer krav om endring i kultur og praksis, som medfører reell rett til inkludering for alle. Sett i lys av at omtrent halvparten eller mer av spesialundervisningen foregår utenfor klasserommet, med de mulige konsekvensene det har for utvikling av sosiale relasjoner og manglende oppnåelse av faglige resultater, er det grunn til å endre praksis (Bachmann & Haug 2006). Dette er også tema i NOU 2009: 18, der de grunnleggende prinsippene for opplæringen blir utdypet; likeverdig, tilpasset og inkluderende opplæring, med krav om universell utforming og elevenes rett til medvirkning og innflytelse. For å få dette til må det satses på ” (...) relasjonsbygging, deltakelse, differensiering og sikring av utbytte” (NOU 2009: 18:15). Det blir videre vist

til Haug (2006)² sin sammenfatning og konkretisering av innholdet i begrepet inkludering i det han kaller fire arbeidsoppgaver som skal være med og operasjonalisere begrepet, og dermed retter oppmerksomheten mot det pedagogiske og praktiske fremfor den politiske retorikken i norske skolepolitiske styringsdokumenter. Disse arbeidsoppgavene er:

- ”Å auke fellesskapen slik at alle elevar blir medlemmer av ein klasse eller ei gruppe, og slik at dei får ta del i det sosiale livet der saman med alle andre.
- Å auke deltakinga. Ekte deltaking er noko anna enn å vere tilskodar. Det føreset at ein er i stand til å gje eit bidrag til det beste for fellesskapen, og at ein er i stand til og får lov til å nyte av den same fellesskapen, begge deler ut frå den einskilde sine føresetnader.
- Å auke demokratiseringa. Alle stemmer skal verte høyrde. Alle elevar og deira føresette skal ha høve til å få uttale seg og påverke det som gjeld deira interesser i opplæringa.
- Å auke utbyttet. Alle skal ha rett til ei opplæring som er til gagn for dei både sosialt og fagleg” (Haug, 2006: 22/23).

Haug (2006) vektlegger dermed deltakerrollen, både for elevene og foreldrene, deres rett til medbestemmelse, å bli hørt, og være aktive deltakere som gir og tar, både sosialt og faglig. Det fordrer et tettere samarbeid mellom hjem og skole.

2.4 Utvikling av en inkluderende skole

Ainscow (1995) skriver om sine erfaringer fra hans samarbeidsprosjekt om skoleutvikling i ulike land. Prosjektene har aksjonslæring i fokus, med vektlegging av tett og godt lærersamarbeid og god ledelse. Gjennom analyser av prosjektene har Ainscow med flere (Ainscow, Hopkins, Southworth and West, (1994) referert i Ainscow 1995) funnet at noen av skolene i prosjektene har hatt bemerkelsesverdig utvikling mot mer inkluderende politikk, og det er seks fremtredende organisatoriske betingelser som er viktige i så måte:

- effective leadership, not only by the headteacher but spread throughout the school
- involvement of staff, students and community in school policies and decisions
- a commitment to collaborative planning
- effective co-ordination strategies
- attention to the potential benefits of enquiry and reflection
- a policy for staff development. (Ainscow 1995: 66)

Undersøkelsene viser at effektiv ledelse og involvering er nøkkelord for alle initiativ til utvikling og endringer i skolen. Ainscow (1995) beskriver i den sammenheng fire nøkkelaspekter ved lederrollen: Den første understreker ansvaret skolelederen har for å

² NOU 2009:18 viser til Bachmann og Haug (2006): Forskning om tilpasset opplæring. Forskningsrapport nr. 62. Volda: Høgskulen i Volda/Møreforskning Volda, som gjengir den samme konkretiseringen.

stake kursen gjennom en tydelig visjon eller plan som inspirerer den enkelte. ”Visjonen uttrykker verdinormer og langsiktige mål. (...) En visjon kan dessuten virke motiverende og styrende for organisasjonsmedlemmenes handlinger, om de kjenner til, og har tatt til seg innholdet i visjonen” (Omholt & Nesse, 1995:307). Videre påpeker han at metodene som blir brukt for å utvikle visjonen kan være like viktige som visjonen selv i forhold til å skape forpliktelse hos medarbeiderne. Det andre aspektet relaterer Ainscow til måten de individuelle kunnskaper, evner og erfaringer medarbeiderne har blir brukt for å sette sammen ”det beste teamet for jobben”. Lederskap oppstått gjennom relevante kunnskaper og erfaring synes å være mer vellykket enn ledelse som bunner i autoritet. Det tredje aspektet handler om hvordan ledelse blir brukt for å skape et løsningsorientert klima i teamet. Lederstilen er en viktig premissfaktor for gruppens effektivitet. Som fjerde aspekt viser det seg at det er viktig at lederfunksjonene blir fordelt ut blant medarbeiderne. Ledelsen må også ha en god plan for utvikling av medarbeidernes kunnskaper.

Ifølge Ainscow (1995) finnes mye litteratur som henviser til at det er viktig å sikre aktiv deltakelse i prosjektene, ikke bare fra medarbeiderne, men også fra elevene, foreldrene, og andre instanser i nærmiljøet, og viser til Ainscow & Muncey (1989), og Thousand & Villa (1991) (referert i Ainscow 1995). Av disse er elevene og foreldrene viktigst. Initiativet må komme fra skolens medarbeidere, og de må gjøre betydningsfull informasjon lett tilgjengelig. Lærerne må planlegge undervisningen sin på en slik måte at den oppmuntrer og støtter aktiv deltakelse. Læringsmetodene må være varierte og tilpasset den enkelte elev, men også gi rom for aktiv deltakelse i fellesarbeid. Skolens planer må være linket opp mot skolens visjon for fremtiden. Ainscows (1995) erfaring viser at det ofte er manglende kongruens mellom skolens langtidsplaner og detaljerte tiltak, og det gjør det vanskelig å bygge forpliktende engasjement hos medarbeiderne. En ganske klar vei for å binde sammen skolens mål med de individuelle målene er å engasjere bred deltakelse i planprosessen. Selve prosessen kan i så måte være viktigere enn selve planen, da diskusjoner om mål og mening gir et eierforhold til planen. De involverte har skapt en felles forståelsesplattform, som er forutsetning for en bred myndiggjøring av deltakerne. (Ainscow 1995). Koordinering er et betydningsfullt stikkord for skolene, og omhandler samordning av planer og bedre utnyttelse av ressurser. Ulike strategier og tiltak må tas i bruk – kommunikasjonssystemer og prosedyrer, ulike gruppesammensettinger er alle viktige faktorer for å kunne skape et godt grunnlag for inkluderingsarbeidet og utvikle det videre. Informasjon er viktig del av dette. Skoler som anerkjenner at spørsmåls- og

refleksjonsprosesser er viktige i arbeidet for å forbedre planene sine står bedre rustet til å fronte og synliggjøre arbeidet sitt. Forholdene beskrevet her over synes å være viktig basisklima for støtte av videre utvikling i lærerkollegiet. Det utfordrer lærerne til å prøve ut nye metoder i klassene sine. I neste omgang medfører det at skolene må legge til rette for, og ha, gode kompetanseutviklingsplaner for medarbeiderne.

2.5 Dilemmaer i inkluderingsarbeidet

Susan Tetler (2000), beskriver i boken sin *Den inkluderende skolen – fra vision til virkelighet*, det hun kaller de fire dilemmaer som skolen står overfor når inkludering skal praktiseres. For å imøtekomme enkeltelevers behov kan læreren måtte gjøre det på bekostning av gruppen, eller vise versa. Det kan være hårfin balansegang, og i flere tilfeller er behovene motsetningsfulle og utelukker hverandre. Dilemmaene lærerne står overfor illustrerte Tetler (2000) med følgende modell (figur 2.1), som synliggjør noen utfordringer skolene står overfor når de skal praktisere inkludering (i boken brukes begrepet integrering).

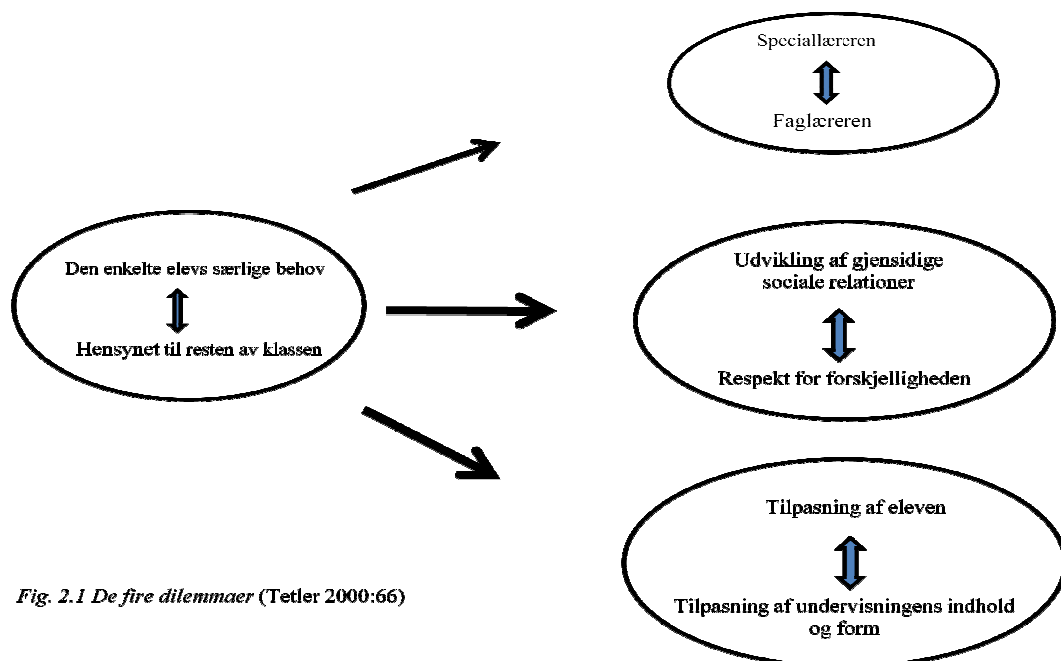


Fig. 2.1 De fire dilemmaer (Tetler 2000:66)

- Den første utfordringen kommer når lærerne skal mestre mangfoldet blant elevgruppen, og ivareta den enkeltes behov samtidig som hele gruppens behov skal ivaretas.
- Den andre utfordringen kan oppstå i spenningsfeltet mellom allmennlærers og spesialpedagogens fagfelt, og aksept av faglig mangfold
- Den tredje utfordringen ligger i at lærerne skal mestre kravet om å utvikle gjensidige sosiale relasjoner, samtidig som forskjelligheten personene i mellom skal respekteres.
- Den fjerde utfordringen ligger i kravet om at lærerne skal være innovative i forhold til inkluderingsprosessen, hvor tilpasning av den enkelte elev kan komme i motsetning til tilpasning av undervisningens innhold og form. (Tetler 2000:66-67)

Valget lærerne gjør vil uansett få konsekvenser for både enkeltelever og gruppen. Tetler (2000) skriver at lærerne kan prinsipielt ha to tilnæringsmåter til det første dilemmaet, og de er avhengige av hvilken holdning den enkelte lærer har til elevenes mangfold. På den ene siden kan de anse annerledesheten som en ressurs og utgangspunkt for utvikling, - på den andre siden kan de velge å se begrensningene og konfliktene dette kan føre med seg for klassen. Løsningsstrategiene kan bli at det stilles like krav til alle i klassen, og de som ikke klarer å holde følge må skilles ut fra gruppen. Alternativt kan ulikheten bli møtt med differensiert opplæring som blir tilpasset til de behovene den enkelte elev har, og dermed lagt til rette for at alle skal kunne være likeverdige deltakere i fellesskapet (Tetler 2000). Det andre dilemmaet handler om samarbeidet mellom allmennlæreren og spesialpedagogen. Når det er elever med spesielle behov i klassen vil det vanligvis utløse ekstra lærerressurser, ofte en spesialpedagog. Flere pedagoger til stede på samme tid forutsetter samarbeid og samordning av innhold og organisering av undervisningen. Det kan oppstå spenninger mellom faglærer og spesialpedagog på grunn av ulik forståelse av de pedagogiske utfordringene de møter. (Tetler 2000). Det tredje dilemmaet omhandler den sosiale dimensjonen og dens verdi for individets utvikling. Sosialt samspill er antatt å være grunnleggende for utvikling av individet (Bø et al. 2002). Det er gjennom sosial samhandling at vi lærer om de normer og verdier som legger føringer for hvordan vi skal forholde oss til hverandre. For de fleste vil det være naturlig å etablere relasjoner med andre basert på egne valg, hvor felles interesser, sosial og kulturell likhet vil være medvirkende faktorer. For elever med psykisk utviklingshemming eller ulike psykiske

forstyrrelser vil dette kunne være vanskelig, da de ofte ikke blir valgt av andre. Lærerne har derfor et ansvar for å hjelpe elevene til å bygge gode relasjoner med hverandre i klassen. Samtidig skal det respekteres at elevene er forskjellige, og har ulike behov (Tetler 2000). Videre beskriver Tetler (2000) at arbeidet med å utvikle et rommelig læringsmiljø utfordrer lærerne til å arbeide både på det sosiale og det kunnskapsmessige planet (se også Arnesen 2004). Elevene trenger kunnskaper om, og trening i, å omgås andre som har andre behov for tilrettelegging enn de selv. Og lærerne trenger å se mulighetene og utvikle differensiert undervisningstilbud som imøtekommer de mangfoldige behovene elevene har. Tetler (2000) understreker at det ikke bare dreier seg om å tilpasse det enkelte barn til skolens virksomhet, men i like stor grad kunne tilpasse undervisningen til den enkelte elevs behov. Derav det fjerde dilemma; tilpasning av eleven versus tilpasning av undervisningens innhold og form (Tetler 2000).

Inkluderingsstanken forutsetter noe mer og annet enn integrering, da hovedtanken er at det skal være rom for alle i et normalfelleskap (NOU 2009:18; St.meld. nr. 30 (2003-2004); Tetler 2000). Dette medfører at det må skje endringer på flere nivå i organisasjonen, det være seg pedagogisk, organisatorisk og strukturelt (Nordahl 2000; Tetler 2000). "Ved utelukkende å betrakte inkludering som et ansvar rettet mot spesialundervisning og spesialpedagogikk, fritar vi den vanlige undervisningen for ansvaret for å tilrettelegge for alle" (Dalen 2006:110). Det er derfor behov for å se grundigere på den ordinære opplæringen og hvordan den kan organiseres på en slik måte at den både er romsligere og mer inkluderende i sin pedagogikk. For å få dette til er det flere elementer som må revurderes: Elevens vansker skal ikke lenger være hovedfokus, men derimot den enkeltes evner og ferdigheter, og skolen skal tilpasse og legge til rette for at den enkelte skal kunne lære og utvikle seg. Fellesskapet skal tilpasses til dem som deltar, det må være rom for ulikhet og evne til å forandre seg i takt med de ulike behovene som oppstår i gruppen. Pedagogikken må speile nytenkning i undervisningsformer og struktur. Skillet mellom allmenn pedagogikk og spesialpedagogikk må brytes ned, slik at det oppstår et tverrfaglig samarbeid hvor de spesialpedagogiske elementene blir en del av undervisningen. Det medfører også at allmennlæreren og spesialpedagogen har et tett samarbeid i klasserommet, hvor differensiert undervisning kommer alle barna til gode (Dyssegård et al. 2007, referert i Hansen (2008); Tetler 2000) Ved at lærerne har høy og reell kompetanse innenfor den vanlige opplæringen vil behovet for spesialundervisning kunne bli redusert. (Hausstätter & Nordahl 2009).

Ifølge Hansen (2008) er likevel den viktigste pedagogiske forandringen forskyvningen fra en individfokusert forståelse til en relasjonell forståelse av problematikken, der elevens relasjon med omverdenen er vektlagt, og ikke elevens vansker og mangler. Det betyr igjen at det er ikke eleven som *har* vansker, men *er i* vansker, begrunnet i at det er fellesskapet som legger slik til rette at det er vanskelig å være elev. Fellesskapets tilrettelegging vil dermed både kunne være en del av problemet – og en del av løsningen. (Hansen 2008; Nordahl 2005). Videre påpeker Hansen lærernes rolle for hvordan inkludering forstås og praktiseres i skolen. Lærerne har skapt sin forståelseshorisont ut fra sin faglige selvforståelse. Hansen (2008) viser til Tidemann m. fl. (2004) og skriver at lærernes selvforståelse er bakgrunnen for hvordan de praktiserer sin undervisning, velger sitt fokus på elever og klassemiljø, og hvordan de opptrer og handler innenfor sine rammer. Forståelseshorizonten gir rammen for hvor grensen går mellom inkludering og ekskludering. (Tideman m.fl. (2004) referert i Hansen 2008).

Hansen (2008) påpeker at i hennes undersøkelse skilte lærerne generelt mellom inkludering av elever med faglige vansker og de med sosiale og atferdsmessige vansker. Toleransen for forskjeller mellom barn med faglige vansker var større enn for forskjeller innen atferdsmessige og sosiale vansker. Noen lærere mente at faglig svake elever kunne profittere på å få undervisning utenfor klassen, andre lærere mente at stor faglig variasjon innen klassen kan virke begrensende på de andre elevene. Inkludering av faglig svake elever kan imøtekommes ved å nytte ulike former for organisering av undervisningen. Derimot var det større motstand mot å inkludere elever som hadde sosiale og atferdsmessige vansker. De fleste lærerne mente at disse elevene skapte uro og generelt forstyrret undervisningen, og at de ikke maktet å delta i klassens sosiale liv. Dermed har lærerne konstruert en grense for inkluderingen, og denne synes å gå ved barn med sosiale- og atferdsmessige vansker. Barn med faglige vansker blir lettere inkludert i klassemiljøet. Hansen (2008) stiller spørsmålet ” (...) om det er lærernes utfordring at bli mere rummelige, så det giver mening at inkludere alle kategorier af elever, eller hvorvidt inklusion altid vil have en grense?” (Hansen 2008:73). Spørsmålet blir hva som er mulig å gjennomføre uten at det får for store konsekvenser for utbyttet den enkelte elev kan få ut av opplæringen.

Noen av de samme grunnleggende utfordringene som Tetler (2000) fant i den danske skolen blir beskrevet av Lunt og Norwich (1999) med henvisning til den engelske skolen.

De viser til Norwich (1993) som skriver om utfordringer spesielt i forhold til undervisning av elever med funksjonshemninger eller andre vansker. Det oppstår spenninger mellom å imøtekomme enkeltindividene og samtidig ivareta hele gruppen uten å risikere å devaluere noen av partenes behov. For det første kan identifisering av elever som kan ha behov for spesiell oppfølging være utfordrende. For det andre er det behov for å lage en felles læreplan som tar høyde for at noen elever trenger spesiell tilrettelegging, og for det tredje er hvordan skolen blir organisert for undervisning, enten for alle elever, eller i spesialklasser for noen elever. De samme spørsmålene vil kunne være aktuelt å stille til den norske skolen. Hvor enkelt er det å kartlegge elevenes ulike behov for tilrettelegging, og i hvilken grad er læreplanene utformet slik at de ivaretar mangfoldet av elever. Er skolens rammevilkår slik at de makter å legge forholdene til rette for alle sine elever, og vil det være naturlig å ha ei grense for hvor langt inkluderingsarbeidet skal rekke. Spørsmålet er og om det er det praktisk mulig å skape likeverdige forhold for alle elever uansett evner, ferdigheter og holdninger, sosial og kulturell bakgrunn.

En måte å nærme seg disse komplekse dilemmaene i skolen er å ta i bruk et forskningsbasert verktøy kalt LP-modellen, - læringsmiljø og pedagogisk analyse (Nordahl 2005) som hjelp til vurderingen av hvordan ulike kontekstuelle fenomen har innvirkning på elevenes læring og utvikling i skolen.

2.6 Teoretisk grunnlag for LP-modellen

Det er tre perspektiv som ligger til grunn for teorien bak LP-modellen (Nordahl 2005). Dette er det kontekstuelle perspektivet, aktørperspektivet og individperspektivet. Disse perspektivene er med å synliggjøre de utfordringene skolen står overfor i forhold til utvikling av godt læringsmiljø og reduksjon og forebygging av problematferd, samt trekke frem elevenes sosiale og faglige utvikling. Sett som helhet vil disse perspektivene kunne kalles et systemperspektiv.

”Systemteori er i forhold til det sosiale feltet en fellesbetegnelse på tenkemåter innenfor ulike empiriske vitenskaper der en bruker begrepene system og modell. Systemperspektivet er et samlebegrep på flere teorier som vektlegger at det enkelte individ er i interaksjon med ulike sosiale systemer” (Nordahl 2005:16).

Som individ forholder vi oss til ulike miljø eller systemer; familien, venner, skolen og skoleklassen, fritidsaktiviteter og arbeid. Disse representerer ulike sosiale miljø, som hver for seg har rammer og regler som vi må forholde oss til. Vår rolle vil kunne være

forskjellig fra den ene gruppen til den andre. Vi blir påvirket, og påvirker både direkte og indirekte det som skjer i samspillet mellom individene i hvert miljø, og mellom miljøene. Med systemisk tenkning som utgangspunkt ble det utarbeidet modeller for pedagogisk analyse og ulike strategier som lærerne kunne ta i bruk for å arbeide systematisk med de utfordringer de møtte på sin skole. Systemperspektivet bygger på tre tilnærminger; Det kontekstuelle perspektivet, aktørperspektivet og individperspektivet (Bø et al. 2002; Nordahl 2005).

2.6.1 Det kontekstuelle perspektivet

Bø, et al. (2002) viser til at resultater fra ulike forskningsprosjekter har vist sammenhenger mellom elevers handlinger og atferd, og de kontekstuelle forholdene i skolen. Med kontekstuelle forhold menes det blant annet hvordan undervisningen er organisert og dens innhold, krav og forventninger, elevenes muligheter til medbestemmelse, de sosiale relasjonene og det fysiske miljøet. Klimaet eller samhandlingskoden i skolen er en del av rammebetingelsene for undervisningen, og kan påvirke dens struktur og innhold. (Ogden 1998; Nordahl 2000). Dårlig klassemiljø gir lettere grobunn for dårlig oppførsel. Det kan ha årsak i at relasjonene mellom elever, eller lærere og elever er utilfredsstillende, eller undervisningen oppleves uinteressant og kjedelig. Gode relasjoner og engasjerende undervisning gir derimot mindre problematferd. Dette blir understøttet i funn hos norske forskere som Sørli & Nordahl (1998) og Ogden (1998). Undervisning er en toveis prosess som skjer i samhandling mellom lærer og elever. Det er vanskelig å finne frem til en enkelt arbeidsmåte og organisering som passer alle elever, og som gir gode resultater for alle. Hele undervisningsforløpet kan derfor ikke planlegges i detalj på forhånd, med bestemt resultat til slutt. De mellommenneskelige forholdene underveis vil være styrende for hvilke handlinger elevene viser. Elever som viser problematferd blir ofte ansett til ikke å tilpasse seg de normer og regler skolen forfekter. Forskning viser at det blir forventet at elevene tilpasser seg en bestemt elevrolle, og de elevene som er "(...) utholdende, pålitelige, lydige, forutsigbare, samarbeidsvillige og tilpasningsdyktige (...) som i sterkest grad blir vurdert positivt av lærerne i forhold til både skolefaglig og sosial kompetanse" (Bø et al. 2002:15). Tilsvarende negative karakteristikk blir tildelt elever som ikke innordner seg og opponerer med problematferd. Men disse elevene blir også ansett å være mer kreative, selvhverdende, uavhengige og oppriktige. Spørsmålet blir da hva slags elever skolen vil ha, - de kreative og utfordrende, eller de som tilpasser og innordner seg. Lærerens rolle i skolen skal være en tydelig leder som stiller krav til elevene, samtidig som han oppmuntrer

til både samarbeid og individuell utvikling. Læring skjer i interaksjon mellom elever og lærere, der elevene er aktive deltakere i undervisningen. Det blir stilt spørsmål ved om ikke elevenes erfaringer og opplevelser kan bli bedre utnyttet, og gitt et mer positivt engasjement i skolen (Bø et al. 2002; Nordahl 2007).

2.6.2 Aktørperspektivet

Dette perspektivet henspeiler til elevens hensikter med sine handlinger, og hvordan han fortolker sine erfaringer i skolen. Nordahl (2002) hevder at det er vesentlig å forstå at eleven er en handlende aktør i klasserommet hvis man ønsker å påvirke både handlinger og læringsstrategier. Elever, som opplever at gapet mellom de forventede prestasjoner i skolen og det de faktisk klarer å yte, kan velge ulike mestringsstrategier. Det lærerne oppfatter som atferdsvansker kan være en måte å beskytte seg selv og sin egen selvfølelse i forhold til å synliggjøre tilkortkommenhet. Lav skolefaglig kompetanse blir ofte kompensert med problematferd for å oppnå sosial status (Ogden 1995). Elever som føler at deres opplevelser og erfaringer ikke teller i skolesammenheng kan også velge å vise motstand ved å protestere, kritisere, uroe, eller bli passive. (Bø et al. 2002; Nordahl 2000).

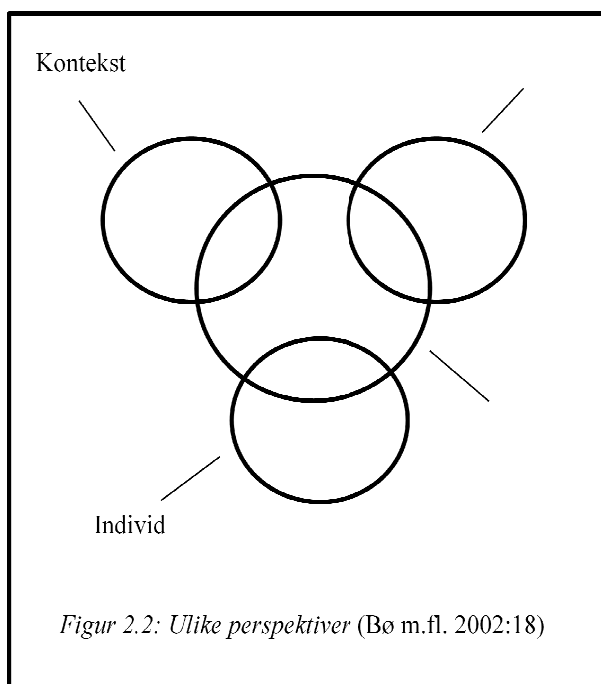
2.6.3 Individperspektivet

Elevene er individer, som har ulik bakgrunn, evner og ferdigheter. En rekke individuelle variabler kan være medvirkende årsak til at enkeltelever ikke fungerer godt i klassen. Biologiske, nevrologiske og genetiske forhold kan forklare en del av vanskene enkeltelever kan ha, mens dårlige relasjoner og manglende sosial kompetanse kan også spille en rolle for deres lærings- og handlingsmønster. Bø et al. (2002) skriver at fokuset på individet har vært stort i skolen, ikke minst i forhold til bruk av ulike diagnoser på barn som viser problematferd eller ikke tilpasser seg de normer og regler skolen forfekter. Videre hevder de at å være opptatt av individet er ikke tilstrekkelig til å forstå problemene. De kontekstuelle forholdene må tas med i vurderingen. For å bedre læringsmulighetene for enkeltelever må undervisningen bli bedre tilpasset hver enkelt elev, dens evner og forutsetninger for læring.

2.6.4 Systemperspektivet

LP-modellens systemperspektiv legger til grunn en forståelse av at i sosiale fellesskap skjer en kommunikativ og sosial samhandling. Utgangspunktet for tenkningen er ifølge

Nordahl (2010) hentet både fra økologisk systemtenkning som den som for eksempel Bronfenbrenner (1979) står for, og Batesons (1973) relasjonelle kommunikasjonssteori (referert i Nordahl 2010). Hensikten med å bruke systemperspektivet er å få en forståelse av hva som skjer i samhandlingen mellom aktørene i systemet (Eide og Eide 2007). Gjennom kommunikasjon og samhandling skapes system, hvor aktørene påvirker systemet, som så påvirker den videre samhandlingen (Eide & Eide 2007). ”En klasse kan betraktes



som et økologisk system” skriver Bø et al. (2002:18). Samhandlingen internt i klassen eller mellom klasser kan studeres i et systemperspektiv. Når man skal analysere en situasjon ut fra systemtenkningen vil det være naturlig å se den i sammenheng med de øvrige tre perspektivene; det kontekstuelle perspektivet, aktørperspektivet og individperspektivet (Bø et al. 2002). Forholdet mellom disse kan illustreres som her i figur 2.2, hentet fra Bø et al. (2002), som viser systemperspektivet som

et overordnet perspektiv som tar opp i seg elementer fra de tre andre. I prosjektet med utprøving av LP-modellen ble denne fremstillingen benyttet i sammenheng med å belyse problematferd (Nordahl 2005). De samme perspektivene kan benyttes når en skal vurdere inkludering, og hvordan de ulike perspektivene kan belyse ulike problemstillinger knyttet til inkludering av elever i klassen eller skolen (Bø et al. 2002; Nordahl 2005).

En klasse kan sees som et sosialt system, bestående av mange enkeltindivider som samhandler (Bø et al. 2002). Den kan fungere godt, være harmonisk og balansert, der alle elementene fungerer sammen som en finstemt helhet. En slik klasse vil sannsynligvis vise trivsel og motivasjon, med få innslag av konflikter og uro. Det skal derimot lite til for å få det motsatte resultatet, da sosiale systemer har mange ulike faktorer som gjensidig påvirker hverandre og dermed også resultatet. Alle elevene bærer med seg sine personlige evner og ferdigheter, erfaringer, opplevelser, verdier og normer. De individuelle forholdene er det vanskelig å fjerne eller endre, derimot kan de kontekstuelle forholdene påvirkes og endres. Ut fra en systemforståelse er det her og nå situasjonen som må være i fokus, og de

forholdene rundt elevene som kan endres eller påvirkes. Det er som oftest flere forhold som må vurderes samtidig, da systemer påvirker hverandre gjensidig (Eide og Eide 2007). Elevenes styrker og ressurser må utnyttes positivt for å bygge kompetanse og gode sosiale relasjoner (Bø et al. 2002, Nordahl 2000).

Hvis det har oppstått problemer i et sosialt system vil de ofte bli synlige gjennom ulike symptom eller kjennetegn. I skolesammenheng kan disse symptomene komme til syne ved at elevene viser dårlig trivsel, dårlig motivasjon, mye bråk i timene, dårlig arbeidsinnsats, mye fravær, og så videre (Nordahl 2000). Bø et al. (2002) påpeker at det er forholdene rundt disse kjennetegnene som må undersøkes; hva er det som utløser symptomene, hva vedlikeholder dem, og hvorfor de ikke stopper. Det kan være en eller flere elever som synliggjør symptomene. Det kan være vanskelig å se om det da handler om individuelle problemer, eller om det er det sosiale systemet det er noe galt med. Klassemiljøet må derfor alltid vurderes som en helhet. For ensidig opptatthet av enkeltelever som viser atferd som avviker fra det som blir forventet, kan føre til overfokusering på enkelteleven som går på bekostning av klassen. Balansen i det sosiale systemet klassen representerer, blir brutt. Stort fokus på negative symptomer kan forsterke dem, og gjøre det vanskelig å rette oppmerksomheten mot de grunnleggende forholdene som forårsaket problemene og ta tak i dem.

2.7 Samarbeid mellom hjem og skole

Skolen alene kan ikke ta ansvar for opplæring og utvikling av elevene. Elevene har foreldre/foresatte som har det overordnede ansvaret for barnas opplæring og oppdragelse. Skolen skal videreføre og supplere deres arbeid, gjennom å bidra til elevenes utvikling av personlige, sosiale og faglige ferdigheter. (Kunnskapsdepartementet 2006b). Foreldre flest ønsker det beste for sine barn, og er opptatt av at de har det bra på skolen. Nordahl (2007) har skrevet en bok om samarbeidet mellom skole og hjem, hvor avgjørende et godt og gjensidig samarbeid er for barns lærings- og utviklingsmuligheter. Dessverre viser forskning at noen foreldre opplever å bli møtt på en negativ eller avvisende måte hvis de prøver å ta opp vanskelige tema med lærere eller rektor (Nordahl 2007). Lærere på sin side gir uttrykk for at noen foreldre er ressursvake og ikke har forutsetninger til å hjelpe sine barn, at noen av dem er vanskelige eller stiller urimelige krav (Nordahl 2007). Slike forhold gjør et samarbeid vanskelig. Spesielt er slike forhold negative for barn som ikke

finner seg til rette i skolen eller har ulike typer vansker. Negative holdninger gjør det ikke lettere å trekke frem de positive elementene, og enkeltelever kan få skylden for forhold i klassen som hadde vært mulig å rette på hvis blikket ble rettet mot de kontekstuelle forholdene de problematiske situasjonene oppstår i.

Nordahl (2007) beskriver i sin bok tre grunnleggende betingelser for samarbeidet mellom hjem og skole. Disse er:

1. "Foreldrenes økonomiske, sosiale og kulturelle kapital.
2. Myndiggjøring og syn på foreldre som mulig ressurs.
3. Anvendelse av ulike typer av makt i samarbeidet (Nordahl 2007:107).

Lærernes oppfatning av foreldrene og deres ressurser er vesentlige både for samarbeidet med foreldrene, og hvordan forholdet mellom elev og lærer blir. Hvis lærerne oppfatter foreldrene som ressursvake, - med dårlig økonomi, dårlig utdanning eller vanskelige sosiale forhold, kan holdningen bli at disse foreldrene har lite å bidra med. I stedet for samarbeid og medvirkning bruker skolen sin institusjonelle makt til å ta beslutninger, og informerer foreldrene om sine standpunkt i stedet for å involvere dem. Holdningen til elvene kan bli preget av negative forventninger ut fra lærerens syn på familien som ressurs svak. Det kan medføre at eleven ikke får mulighet til å realisere sitt utviklingspotensial. På den andre siden kan læreren oppfatte foreldrene som ressurssterke, og potensielle støttespillere i skolen. Samarbeid preget av dialog og positiv samhandling kan gi felles forståelse og medvirkning til beslutninger. Der læreren lærer eleven og foreldrene å kjenne er muligheten for å stille realistiske krav til eleven til stede. Positiv holdning til elev og foreldre gir også større sannsynlighet for at eleven får utviklet sitt sosiale og faglige potensial. Selv om førsteinntrykket av familien skulle tilsi at ressursene er begrensede bør lærerne likevel velge å se hvor betydningsfulle foreldrene er for sitt barn, og ta utgangspunkt i det som er positivt. Dette er ikke bare opp til holdningene hos den enkelte lærer, men blir påvirket av kulturen skolen har for samarbeid og syn på foreldregruppen som ressurs for skolearbeidet. Dette igjen har sammenheng med hvordan skolen blir organisert, og hvilke rammer det er lagt for samarbeid mellom skole og hjem. (Nordahl 2007).

2.8 Lokalt arbeid for å fremme inkludering

Det er særlig tre faktorer som kan eksemplifisere tenkningen om å fremme inkludering på denne skolen. Disse er: 1) Skolens visjon, som fanger opp i seg læreplanens budskap om å

være en inkluderende skole, 2) Samarbeidet med organisasjonen MOT, og 3) Handlingsplan mot mobbing. Disse faktorene blir videre gjort rede for her under.

2.8.1 Skolens visjon

Skolens visjon ble utformet gjennom en omfattende prosess skoleåret 2006-2007. Tema var den nye læreplanen K06 – Kunnskapsløftet, med særlig vektlegging av læringsplakaten og hva den innebar for arbeidet i skolen. Ønsket om å ha en visjon for skolen hadde lenge vært diskutert. Videre arbeid ble gjort gjennom en langsiktig prosess internt på skolen, der lærere og assistenter i skolen arbeidet med lover, forskrifter og skolepolitiske dokumenter for å finne ut hva som var kjennetegn på en god skole. Arbeidet foregikk med veksling mellom gruppearbeid og plenumssamlinger, som i stor grad ble styrt fra ledelsen på skolen. Gjennom den omfattende prosessen hadde personalgruppen blitt enige om at visjonen "En skole for alle med blick for den enkelte" på en god måte rommet det læreplanen hadde som overordnet mål. I tillegg til selve ordlyden i visjonen ble det formulert fire underpunkt som presiserte innholdet, hvor stikkord som kunnskap, læring, toleranse, respekt, trivsel og trygghet, engasjement og samarbeid ble benyttet (Skolens hjemmeside). Prosessen videre ble at forslaget med begrunnelse ble lagt frem for foreldreutvalg, elevråd og samarbeidsutvalg. Det endelige vedtaket ble gjort i samarbeidsutvalget. Skolens visjon ble lagt som en del av skolens virksomhetsplan, som er et forpliktende dokument for skolen og de som arbeider det (A01; A05; Skolens hjemmeside).

2.8.2 MOT

MOT er et landsdekkende opplegg som har livet til ungdom i sentrum. Organisasjonen MOT ble stiftet i Trondheim under VM på ski i februar 1997. På hjemmesiden til organisasjonen står at "MOT-navnet ble valgt på grunn av dets styrke. Mot er den viktigste egenskapen et menneske kan ha, og MOT er en nødvendighet for integritet. Visjonen deres er "Varmere og tryggere oppvekstmiljø"(MOT 2009). Gjennom sitt arbeid vil de hjelpe ungdommene til å tørre å ta standpunkt og stå for sine valg, gi dem verktøy til å skape positiv energi for seg selv og miljøet rundt seg. Organisasjonen arbeider for at samfunnet skal være preget av varme og trygghet, hvor det er rom for forskjellighet. Deres grunnverdi er: "MOT til å leve, MOT til å bry seg, MOT til å si nei" (MOT 2009). Filosofien bygger på grunntanken om at det nytter å drive holdningsskapende arbeid blant ungdommer hvor verdier, valg og troen på egen kraft blir vektlagt. Ungdommene skal bevisstgjøres sin egen evne til å ta valg som fører til livsmestring, og evnen til å ta vare på både seg selv og andre.

Teoretisk forankring ligger hovedsak i tre teorier: "(...) 1) økologisk teori (Bronfenbrenner 1986), 2) sosial påvirkningsteori (Banduras (1997), og 3) self-efficacy" (Banduras (1997) (MOT 2009). Forholdene må legges til rette for at ungdommene skal oppleve mestring og positiv tilbakemelding. MOT har ulike program rettet mot ungdom i skole og fritid. Skolen mine informanter går på har "MOT i ungdomsskolen" på sitt program som et ledd i utvikling av godt skolemiljø.

2.8.3 Handlingsplan mot mobbing

Skolen har utarbeidet en handlingsplan mot mobbing. Det hadde eksistert en form for slik plan i mange år, men etter at det fra regjeringshold ble satt fokus på mobbing i skolen med etterfølgende "Manifest mot mobbing" i 2002³, ble det utarbeidet en ny handlingsplan mot mobbing med utgangspunkt i de nye føringene. Skolen brukte blant annet "Zero – et program mot mobbing" (Roland & Vaaland 2003), som inspirasjonskilde. Programmet er utviklet ved Senter for atferdsforskning ved Høgskolen i Stavanger. Zero-programmet er laget som et systematisk opplegg gjennom skoleåret, som involverer ledelse, lærere/kollegiet, elever og foreldre på ulike måter. Hensikten er forebygging og reduksjon av mobbing i skolen. Navnet Zero henspiller til målsettingen om nulltoleranse for mobbing, - det er ikke tillatt å være ubehagelig mot sine medelever. Voksenrollen er vektlagt, - god klasseledelse hvor læreren viser at han er i stand til å ta beslutninger og følge dem opp, stiller krav til elevene, og gir ros og positiv omtale, er trukket frem som sentrale områder. Gode relasjoner mellom lærere og elever skaper tillit og gir myndighet til lærerne. Synlig og godt samarbeid mellom de voksne er også vektlagt, fordi de er rollemodeller for elevene, og samstemte voksne signaliserer at de har kontroll, og det skaper tillit. Arbeidet som gjøres i skolen må ha sammenheng og konsistens, enten det gjøres overfor enkeltelever, klassen, til foreldregruppen eller i kollegiet (Roland & Vaaland 2003).

³ Manifest mot mobbing – et forpliktende samarbeid for et godt og inkluderende oppvekst og læringsmiljø – samarbeidsprosjekt mellom Regjeringen Bondevik II, KS, Foreldreutvalget for grunnskolen og Utdanningsforbundet. Første gang underskrevet i september 2002 for perioden 2002 – 2004, senere videreført med nye manifest for 2 år om gangen. Gjeldende "Manifest mot mobbing 2009 – 2010" er underskrevet av Regjeringen Stoltenberg, KS, Utdanningsforbundet, Fagforbundet, Skolenes landsforbund og Foreldreutvalget for grunnopplæringen. (www.regjeringen.no).

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for valg av metode, hva kvalitativ tilnærming innebærer og hva en case-studie er. Videre redegjør jeg for forskningsetiske momenter som må tas hensyn til ved utvelgning av informanter og behandling av informasjon innhentet gjennom undersøkelsen. Forberedelser og gjennomføring av intervjuene blir beskrevet, det samme blir transkribering, tolkning og analyse. Pålitelighet og gyldighet blir vurdert i forhold til gjennomføring og resultater fra undersøkelsen. Kapitlet avsluttes med metodekritikk.

3.1 Valg av metode

Ønsket om bruk av intervju som metode for innhenting av informasjon til dette prosjektet var klart helt fra starten. Målet mitt er å få kunnskaper om hvilke utfordringer den konkrete skolen møter i sitt arbeid for å bli en inkluderende skole. Som informanter har jeg valgt rektor, lærere og elever. ”Formålet med et intervju er å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon” (Dalen 2004:15). Intervju ville gi mulighet til å få informantene til å utdype sine svar, noe som ikke ville være mulig ved bruk av spørreskjema. Kvalitativ metode gir muligheten for nærhet og fleksibilitet i intervjusituasjonen, og gir mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål. Det kan gi bedre innsikt og ny forståelse for de utfordringer de møter i arbeidet for å kunne oppfylle skolens visjon.

3.2 En kvalitativ tilnærming

En kvalitativ tilnærming handler om å innhente informasjon om temaer som ikke er så lett å kvantifisere; telle og måle som lett kontrollerbare enheter. Dette kan gjøres gjennom samtale eller intervju. Kvalitativ tilnærming dreier seg om å tolke og forstå sine informanter, som gjennom samtalen om gitte tema gir sin tolkning og forståelse til kjenne i samspill med forskeren. Kvale (1997:28) understreker at ”(...) det er den *menneskelige interaksjonen i intervjuet* som produserer vitenskapelig kunnskap”. Gjennom utveksling av synspunkter mellom forsker og informant blir det konstruert kunnskap. Målet er å gå dypere inn i materialet, analysere og tolke det for å få tak i den dypere liggende mening (Kvale 1997).

Det vitenskapsteoretiske fundamentet for denne tenkemåten er hermeneutikken. I hermeneutisk tradisjon er forskeren opptatt av å forstå og fordype seg i ny kunnskap,

fortolke og utvide sin forståelseshorisont. Forståelseshorisonten omfatter "(...) våre samlede oppfatninger, erfaringer og forventninger" som kan være enten bevisste eller ubevisste "(...) oppfatninger og holdninger vi har, men som vi *ikke* retter oppmerksomhet mot (Thornquist 2003:142). Denne prosessen innebærer refleksjon, hvor utgangspunktet vekselvis er forståelse ut fra helheten, og de enkelte elementer som blir forsøkt tilført eller tilpasset vår forforståelse. Forståelseshorisonten er vårt kunnskapsmessige utgangspunkt, det vi går ut fra når vi skal analysere og tolke. Den hermeneutiske sirkel "(...) er en beskrivelse av en dynamisk erkjennelsesprosess som pendler mellom del og helhet i forsøket på å forstå begge deler best mulig" (Thornquist 2003:142). Ny forståelse fører til endret syn på helheten, vi får en ny forståelseshorisont. Gadamer (i Thornquist 2003) forklarer denne prosessen som en "horisontsammensmelting" – der målet er at vår opprinnelige forståelse blir utvidet, den nye kunnskapen blir inkludert og fører til en ny, og utvidet horisont. Sirkelbegrepet blir da noe unøyaktig, da sirkel henviser til noe som gjentar seg, og gjenspeiler ikke tilførselen av ny kunnskap. Horisontsammensmeltingen er en dynamisk og bevegelig prosess som derfor ofte blir sammenlignet med en spiralisk bevegelse, hvor eksisterende kunnskap blir tilført nye momenter, som utvider og fordypet forståelsen og gir nytt kunnskapsgrunnlag og rom for nye innfallsvinkler (Thornquist 2003).

Ut fra et hermeneutisk perspektiv vil forskeren i sitt analyse- og tolkningsarbeid gå inn i materialet med "(...) en tolkende lytting til det mangfold av betydninger som ligger i intervjupersonens uttalelser med særlig vekt på muligheten for stadige omtolkninger innenfor intervjuets hermeneutiske sirkel" (Kvale 1997:81). Forskeren har sin bakgrunnskunnskap, sin forforståelse og teoretiske kunnskaper som ligger til grunn for at vedkommende ønsker å utforske temaet nærmere. Under intervjuet vil disse kunnskapene kunne bli utvidet i samtalen med informant, nye momenter kan komme til, eller kjente momenter blir utvidet og fordypet, slik den hermeneutiske tenkningen forutsetter. Tolkningen av meningen i informasjonen er det sentrale.

En fenomenologisk tilnærming innebærer et grunnsyn som fremhever informantens livsverden, hvordan vedkommende beskriver sine (livs)erfaringer. Idealet er at forskeren skal "(...) lytte på en fordomsfri måte, og la de intervjuede fritt beskrive sine egne erfaringer uten å forstyrre med intervju spørsmål og de forutantakelser disse måtte innebære" (Kvale 1997:81). Forskeren må prøve å se bort fra sine forhåndskunnskaper, men i stedet søke etter de sentrale momentene i informantens fortelling (Kvale 1997).

Fenomenologiens grunnsyn bygger på en antakelse om at slik mennesket oppfatter verden er den reelle beskrivelsen av hvordan den er.

3.2.1 Case-studie

Min undersøkelse kan betegnes som en case-studie. Kjentegnet for en case-studie er at den "(...) er oftest et studie af en afgrænset social/kulturel sammenhæng (...)" (Fog 2004:117). Prosjektet er klart avgrenset i tid og rom. Tidsaspektet var også en medvirkende faktor for at jeg valgte å konsentrere undersøkelsen til en skole, og heller få frem bredde og dybde gjennom intervjuer der, enn å velge en mer ensartet gruppe informanter og fra flere skoler. Case-studier kan bygge på informasjon innhentet gjennom intervju, observasjon, deltakende observasjon, samtaler, eller flere av disse metodene. Informasjon innhentet gjennom kvantitative metoder (for eksempel spørreskjema) kan også inngå i case-studien. Fellestrekk for case-studier er at de sjelden bygger på eksperimentell metode, og at de sjelden har som formål å kunne sammenligne forskjellige kontrollerbare betingelser (Fog 2004). Begrepet case-studie har ikke en ensartet forklaring som alle kan enes om. Jeg har valgt å bruke Stenhouse (1985) (siteret i Bassey 1999) sin beskrivelse av evaluerende case-studie, da den beskriver godt hvordan dette prosjektet også kan brukes;

"In *evaluative case studies* a single case or collection of cases is studied in depth with the purpose of providing educational actors or decision makers (administrators, teachers, parents, pupils, etc.) with information that will help them to judge the merit and worth of policies, pro-grammes or institutions" (Stenhouse 1985:50 –siteret i Bassey 1999:28).

Case-studiene gjøres som oftest innenfor avgrenset enhet i tid eller rom, eller andre bestemte begrensninger som gjør det interessant å undersøke det aktuelle fenomenet. Et kjennetegn ved slike studier er at forholdene ikke er spesielt organiserte eller tilrettelagt for undersøkelsen (Fog 2004). Slike studier synliggjør informantenes subjektive perspektiv på saken, hvordan vedkommende oppfatter, tolker og handler i forhold til denne.

Beskrivelsene vil kunne være gjenkjennbare hos de som leser. Fog (2004) vektlegger videre at forskeren må være sannferdig og ha både innlevelse og overblikk i sin gjengivelse av informantenes forklaringer. Det må vises sensitivitet og nyansering i utvelgelse av språklige uttrykksmåter og hvordan informanten har brukt disse i samtalen.

Transkriberingen av det talte ord til tekst kan medføre en annen vektlegging og tolkning av ord og begreper enn først antatt. Den videre prosessen med utvelgelse av hva som er vesentlig og ikke for fremstillingen av casen vil være preget av forskerens teoretiske og allmenne kunnskaper om feltet (Fog 2004).

Videre i dette kapittelet vil jeg gjøre rede for utvelgelsen av case, gå gjennom etiske betraktninger og de ulike fasene i prosjektet, og vektlegger sentrale punkt som innhenting av samtykke, valg av informanter, analyse av informasjonen, samt validitet og reliabilitet i kvalitativ forskning.

3.3 Utvelgelse av case

For bedre å kunne forstå hvordan skolen arbeider for å bli ”en skole for alle med blikk for den enkelte” er det nødvendig å innhente informasjon fra dem som arbeider med dette. Utvelging av skole ble gjort ut fra ønsket om på forhånd å ha en viss kontekstuell forståelse av miljøet informantene vanker i til daglig, og hvilke utfordringer de sannsynligvis møter i hverdagen. Dette vil gjøre det lettere å forstå hva informantene forteller om. Samtidig ønsket jeg ikke å gjennomføre intervjuene blant mennesker som jeg hadde tette relasjoner til, da det kunne medføre at mine fremstillinger ble preget av lojalitet til venneforhold, eller ønske om å skjule eventuelle mindre flatterende funn. Slik sett ville det vært spennende å gjøre undersøkelsen i en bydelsskole i Oslo, men da ville den kontekstuelle forståelsen være sterkt mangelfull, og dermed ville det lett kunne oppstå misforståelser og mistolkninger under videre arbeid med det innsamlede materialet.

3.4 Forskningsetikk

Studentarbeider som masteroppgaver sorterer under forskningsbegrepet, og blir omtalt i ”Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi”, utgitt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2006). Retningslinjene viser til ulike normer, som strekker seg fra ufravikelige krav til forskningsvirksomheten, til viktige hensyn som må vurderes i forbindelse med prosjektarbeidet. De etiske retningslinjene er et hjelpemiddel for de som driver forskning, og noen av de etiske retningslinjene finner en igjen i lovverket – de etiske retningslinjene og lovverket overlapper hverandre. Sentrale lover blir Lov om personopplysninger, og Forvaltningslovens § 13 om taushetsplikt. De allmennmoralske regler i samfunnet er grunnlaget for de forskningsetiske retningslinjene. ”Forskere skal følge forskningsetiske normer, som krav til redelighet, upartiskhet og åpenhet for egen feilbarlighet” (NESH 2006:8). Innen fag som omhandler kultur og samfunn vil mellommenneskelige forhold som kommunikasjon, relasjoner, holdninger og handlinger, normer og verdier være blant de temaer som det er aktuelt å forske på. Forskerens evne til innlevelse og forståelse blir

sentral, men også evne til å fremstille sine funn på en sannferdig måte. Egne normer og verdier, livssyn og samfunnssyn vil kunne påvirke forskerens valg av temaer og tolkninger av disse, og må gjøres rede for. I de etiske retningslinjene blir det derfor understreket viktigheten av å være redelig og konsistent i tolkning og argumentasjon (Fog 2004; NESH 2006).

I forskning rettet mot mennesker stilles det krav om at forskeren skal vise grunnleggende respekt for menneskeverdet. Det innebærer blant annet at integritet, frihet og medbestemmelse skal ivaretas og respekteres. Personer som stiller opp som informanter skal få informasjon om hva prosjektet går ut på, deres deltakelse skal være basert på frivillighet, og de skal ha mulighet til å trekke seg når som helst underveis i prosessen, uten at det medfører negative konsekvenser. Deres vilje til å stille som informanter skal fortrinnsvis kunne dokumenteres gjennom skriftlig samtykke. Deres identitet skal anonymiseres og ikke kunne spores i prosjektrapporten. Forskeren må tenke igjennom hvilke konsekvenser deltakelsen kan få, både for den enkelte informant, og for gruppen vedkommende representerer. Å være informant skal ikke medføre fare for skade eller andre negative konsekvenser (Dalen 2004; Kvale 1997; NESH 2006).

Forskning som innebærer innhenting av informasjon blant de som har ”manglende eller redusert kompetanse” (NESH 2006:13) stiller særlige krav til forskeren. Denne definisjonen gjelder personer som enten på grunn av alder (barn opp til 15 år), psykiske lidelser eller andre forhold ikke kan ivareta sin integritet og gi sitt informerte samtykke til å delta. Det stilles strenge krav til å få lov til å inkludere disse gruppene som informanter, blant annet kravet om at andre ikke kan gi tilsvarende informasjon, og at forskningen skal komme informantene til nytte. Forskningen må heller ikke være belastende for informantene. Med barn som informanter kreves det samtykke fra foreldre/foresatte, men barnet kan ikke tvinges til å delta. Forskning rettet mot personer som informanter skal innmeldes til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) og kan være konsesjonspliktig.

I punkt 47 i de etiske retningslinjene blir det understreket at forskeren har plikt til å gi informantene informasjon om forskningsresultatene, i ”(...) en forståelig og forsvarlig form”, og de bør få anledning til å rette opp eventuelle misforståelser, hvis det er praktisk mulig å få til (NESH 2006:35).

3.5 Forberedelser til undersøkelsen

Når forberedelsene til undersøkelsen skal ta til må man stille seg spørsmålene ”hva”, ”hvorfor” og ”hvordan” (Kvale 1997). Hva skal undersøkes, hva skal være tema for undersøkelsen; det er nødvendig å lese og skaffe seg oversikt over aktuell litteratur for å vite hva som finnes av tilgjengelig informasjon. Dernest må det klargjøres hva som er formålet med undersøkelsen, hvorfor det aktuelle temaet er interessant å forske på. Til slutt må man skaffe seg oversikt over aktuelle forskningsmetoder, og bestemme seg for hvilken metode det er mest hensiktsmessig å velge for å skaffe seg den ønskede informasjonen. Ifølge Kvale (1997) er den opprinnelige betydningen av begrepet ”metode” veien til målet. Skal man komme til målet må det først være klarlagt hva det er, uten mål er det vanskelig å vite hvordan man skal nå ditt. Formålet med å intervju er å skaffe seg ny eller dypere innsikt i et tema. I forkant må man ha skaffet seg en grunnleggende forståelse av begreper og teori om fenomenene som skal forskes på. Uten foregående kunnskap er det vanskelig å stille utfyllende og utdypende spørsmål. Dårlig forarbeid til intervjuet kan føre til innsamling av materiale som ikke gir relevant informasjon om fenomenene som er tenkt belyst. Samtidig er det utfordrende å bruke intervju som metode, da den krever at intervjueren har evne til raskt å etablere kontakt med sine informanter, og klarer å holde oppe god kontakt gjennom hele intervjuet. Relasjonen mellom intervjuer og informant legger føringer for hvor godt grunnlag den innsamlede informasjon gir for det videre forskningsarbeidet (Fog 2004). Som intervjuer må man være klar over sine egne følelser og meninger i forhold til tema, og hvordan disse kan påvirke både måten å stille spørsmål på, tolke og konkludere på (Fog 2004; Kvale 1997).

Forholdet mellom intervjuer og informant vil bli påvirket av de følelser og holdninger til hverandre som kommer frem i samtalen løp. Relasjonen vil også være preget av maktforholdet mellom partene, og den forforståelsen partene har av de ulike temaer som skal samtales om. Intervjuer må være bevisst disse forholdene, og prøve å møte informanten med åpent sinn og med ønske om i fellesskap kunne belyse temaene på en slik måte at begge parter kommer beriket ut av samtalen. Fog (2004) påpeker at intervjuer må være observant på de følelsesreaksjoner som vekkes underveis i intervjuprosessen, fordi disse også kan være viktige informasjonskilder (Dalen 2004; Fog 2004).

3.6 Innhenting av informert samtykke

Før man kan gå ut og innhente informasjon fra informanter må det søkes om tillatelse fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Godkjenning av prosjektet fra dem skal sikre at alle formelle krav til behandling av personopplysninger og annen taushetsbelagt informasjon er ivarettatt (NESH 2006; NSD 2009). Etter godkjenning fra dem ble det sendt ut informasjonsbrev til aktuelle informanter. I brevet ble det gitt opplysninger om prosjektet, hvordan informasjon skulle avidentifiseres og anonymiseres, og informantenes mulighet til å lese gjennom de transkriberte intervjuene. Videre ble det informert om informantenes rett til å trekke seg fra prosjektet, uten negative konsekvenser, når som helst underveis i prosessen. Brevet inneholdt også en samtykkeerklæring.

3.7 Krav til konfidensialitet

Punkt 14 i de etiske retningslinjene omhandler krav til konfidensialitet.

”De som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir om personlige forhold, blir behandlet konfidensielt. Forskeren må hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersonene det forskes på. Forskningsmaterialet må vanligvis anonymiseres, og det må stilles strenge krav til hvordan lister med navn eller andre opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner oppbevares og tilintetgjøres” (NESH 2006:18).

Konfidensialitet handler her om at personopplysningene skal anonymiseres og sikre at andre ikke skal kunne finne tilbake til informantene i det ferdige dokumentet. Navn, bosted og annen identifiserende informasjon må forandres. Lister med koblinger mellom fiktiv og riktig identifikasjon skal oppbevares separat fra den innsamlede og anonymiserte informasjonen. Hvis informantene skal kunne identifiseres må de i så fall på forhånd ha gitt sitt samtykke til det. I utgangspunktet må informantene være trygge på at den informasjonen de gir blir behandlet konfidensielt, og at det blir behandlet på en trygg og forsvarlig måte. Dilemmaet blir at anonymisert informasjon er vanskelig for andre å kontrollere at stemmer. Forsvarlig oppbevaring av opplysninger betyr at all informasjon, både lydfiler og skriftlige dokumenter oppbevares utilgjengelig for andre. I denne form for prosjekter som masteroppgaven tilhører skal all innhentet informasjon slettes eller makuleres etter at prosjektet er ferdig og godkjent (Dalen 2004; Kvale 1997; NESH 2006).

3.8 Valg av informanter

Valg av informanter til oppgaven ble gjort ut fra ønsket om å få informasjon sett fra ulike perspektiver, her rektor, lærer og elev. Informantene kan se saken fra andre perspektiver enn hva jeg har tenkt i utgangspunktet. Deres ulike roller vil også kunne gi nyansert syn på dette. Jeg har valgt å gjøre en case-undersøkelse – med utgangspunkt i hvordan en bestemt skole arbeider for å utvikle en inkluderende skole for sine elever, og hvilke utfordringer de møter på. For ytterligere å avgrense utvalget har jeg ønsket å intervju rektor som øverste leder, to klassestyrere i 8 klasse, en faglærer og en lærer som har ansvar for spesialundervisning i klassen og til slutt 4-6 elever i klassen. Jeg har et ønske om at elevene representerer bredden i klassen, og at de kan velges ut fra følgende kriterier, etter at foreldre/foresatte har gitt sitt samtykke til at eleven stiller som informant; 1) elevene representerer ulike grender i kommunen, 2) elevene representerer ulike evner og ferdigheter i klassen. Disse kriteriene skal sikre at elevene skal representere på den ene siden elever som har gått på skolen fra 1. klasse, og på den andre siden elever som begynner på denne skolen som 8. klassinger. Det handler om hvordan elever fra en etablert kultur imøtekommer nye elever, som kan ha andre syn på hva et godt skolemiljø innebærer. Variasjon i evner og ferdigheter vil kunne gi innblikk i hvordan disse elevene opplever å bli ivaretatt i klassen og deres deltakelse i etablering av et inkluderende klassemiljø. Utvalget er likevel for lite for at noen generelle konklusjoner kan trekkes, men disse representerer deres personlige opplevelse av å være i denne klassen, på denne skolen, på det aktuelle tidspunkt. Men i tråd med den kvalitative forskningstradisjonen får vi mulighet til å høste kunnskap om og forståelse av deres opplevelse, og resultatene kan være med som grunnlag for videre tenkning om lignende situasjoner (Basse 1999).

For å ha større sammenligningsgrunnlag kunne alle elevene i klassen blitt spurt – enten gjennom spørreundersøkelse, eller intervju. Spørreundersøkelse gir bare svar på de stilte spørsmål med liten eller ingen mulighet til utfyllende kommentarer. Intervju gir mulighet til utdyping og oppfølging gjennom refleksjoner rundt ulike tema. Intervju av en hel klasse ville derimot være for tidkrevende og vanskelig å håndtere innenfor tidsrammen dette prosjektet har. Undersøkelse i hele ungdomsskolen ville gitt ennå bedre grunnlag for konklusjoner, for ikke å si en bredere undersøkelse på flere ungdomsskoler, men det er ikke aktuelt på dette tidspunkt.

3.9 Utarbeiding av intervjuguide

”En intervjuguide inneholder emnene som skal tas opp i intervjuet, samt hvilken rekkefølge de skal ha” (Kvale 1997:76). For dette prosjektet var det aktuelt å lage en halvstrukturert intervjuguide med temaer og noen spørsmål, - en for hver informantkategori (rektor, lærer, elev). For å kunne sammenligne svar var det vesentlig at de samme spørsmålene ble stilt på samme måte til alle informantene. Temaene og spørsmålene i intervjuguiden skal være relevante i forhold til problemstillingene som skal belyses. Spørsmålene bør stilles på en slik måte at informanten får lyst til å svare – og da helst så utfyllende og detaljert som mulig, uten at intervjueren må stille mange oppfølgingsspørsmål. Intervjuguiden må bygges opp på en måte som fører informanten inn mot sakens kjerne – Dalen (2004) sammenligner oppbyggingen med en trakt, hvor intervjuet begynner med innledende spørsmål som får informanten til å slappe av og åpne seg, for så gradvis å komme til de sentrale spørsmålene. Avslutningsvis må trakten åpne seg litt igjen, hvor de siste spørsmålene er mer generelle, og trådene til slutt blir samlet.

Det er flere fallgruver som lurer når spørsmålene skal utarbeides. Dårlig forarbeid med intervjuguiden kan resultere i ufullstendig eller verdiløst innsamlet materiale. Derfor må spørsmålenes formulering være klar og konsist, språkbruken skal være uten akademisk sjargong. Spørsmålene skal ikke være ledende i formen, de bør være åpne og konkrete. Spørsmålene må være formulert på en slik måte at informanten har forutsetning til å kunne forstå dem, og ha tematisk relevante kunnskaper. Det må være rom for svar som synliggjør informantens eventuelle utradisjonelle oppfatninger. Intervjuer må være varsom når det stilles spørsmål som kan oppleves som overtredelse av personlige grenser, - informanten kan vegre seg mot å svare på det som oppleves som sensitivt og privat anliggende. Intervjuguiden må være systematisk, og speile de temaer som ønskes belyst i prosjektet (Dalen 2004; Kvale 1997).

Utgangspunktet for spørsmålene i min intervjuguide ligger delvis i egne formuleringer ut fra tema, og delvis er de hentet og tilpasset fra spørreundersøkelser som har vært gjort i forbindelse med evaluering av reform '97 om inkluderende skoler (Nes, Strømstad & Skogen, 2004), og rapport 2 i Gjennomgang av spesialundervisning, evaluering av Kunnskapsløftet (Nordahl & Hausstätter, 2009).

3.10 Gjennomføring av intervju

Som et ledd i forberedelsene til intervjuet må de fysiske forholdene være tilrettelagt for at informanten finner seg godt til rette. Før selve intervjuet begynner bør informanten få en kort innføring i hva formålet med undersøkelsen er, hvorfor det er ønskelig å ha lydopptak av intervjuet, og gi vedkommende mulighet til å stille spørsmål hvis det er noe han/hun lurer på (Kvale 1997).

Når selve intervjuet er unnagjort bør det igjen åpnes opp for avsluttende småprat og eventuelle spørsmål fra informanten. Det er anbefalt å oppsummere det som har kommet frem, og invitere informanten til å føye til noe hvis vedkommende ønsker det. Det kan være aktuelt å fortelle mer om hva formålet er med undersøkelsen og planen fremover. Kvales (1997) råd er at forskeren tar seg tid til å tenke igjennom det som har kommet frem under intervjuet og skrive ned sentrale punkt og andre inntrykk som kan være nyttige å ha når transkripsjons- og analysearbeidet skal begynne for alvor.

Dalen (2004) anbefaler å gjennomføre et prøveintervju, for å prøve ut intervjuguiden og seg selv som intervjuer. Samtidig får man sjekket at det tekniske utstyret fungerer som forutsatt. Rådet ble fulgt, og det var en lærerik erfaring, som førte til noen små justeringer av intervjuguiden.

Gjennomføringen av intervjuene ble i hovedsak gjort på skolen. Dette var mest praktisk for informantene, og skoleledelsen og lærerne var så vennlige å gi meg muligheten til å gjennomføre intervjuene med lærere og elever i skoletiden. Lærerne tilpasset tid til intervjuet i forhold til langfriminutt og undervisningsfri tid for at elevene ikke skulle miste lærerressurser fra klassen. Intervjuene ble stort sett gjennomført på gruppe- eller møterom. Selv om det var noe bakgrunnsstøy og slamring med dører i gangene tror jeg likevel det ikke hadde stor innvirkning på informantene og deres fortelling. Men rammene rundt intervjusituasjonen ble noe annerledes enn hva jeg hadde tenkt på forhånd. Intervjuene med elevene tok ca 35 minutter i snitt. De var nok mer ordknappe enn hva jeg håpet på. Likevel kom det frem interessante opplysninger, og ikke minst måten de snakket om skolen og sine opplevelser der, ga innsyn i deres ulike innfallsvinkler. Rektor og lærere tok seg god tid til intervjuene, til tross for hektiske dager på skolen i tidsrommet intervjuene ble gjort. De fleste intervjuene tok minst en time og et kvarter, ett nesten to timer. Det kom

frem mange interessante betraktninger, spesielt kanskje hos noen av informantene som hadde jobbet mange år på skolen.

Egne erfaringer som intervjuer er blandede. Stort sett klarte jeg å lytte godt til informantene, og ikke avbryte dem i sine resonnement. Men da jeg lyttet til opptakene og transkriberte dem, så hørte jeg at måten jeg stilte spørsmålene på kunne vært mer presis. Noen av spørsmålene ”så bra ut” på papiret, og var ikke vanskelige å forstå for meg som er inne i tankegangen rundt dem. Men i stedet for alltid å lese spørsmålene slik de var formulert i intervjuguiden prøvde jeg å fremføre dem mer i en muntlig form. Det var ikke bestandig like vellykket, - så jeg forstår godt at informantene stusset litt enkelte ganger. Jeg har nok også tendens til å lage spørsmålene for lange og kompliserte. Det kan godt hende at spørsmålene også var for vide, men jeg stilte oppfølgingsspørsmål, både ut fra det informantene fortalte, og ut fra stikkord jeg hadde laget på forhånd. Dermed synes jeg at det alt i alt har kommet frem mange interessante momenter gjennom intervjuene.

3.11 Transkribering, tolkning og analyse

Det empiriske materialet må bearbeides før det presenteres. Før hovedanalysen av intervjuene kan ta til må opptakene av intervjuene transkriberes til tekst. For at det skal være mulig må for det første intervjuet ha blitt tatt opp på lydbånd eller video, og for det andre må kvaliteten på lydopptaket være så bra at det er mulig å høre hva som blir sagt. Ved lydopptak blir intervjuet dekontekstualisert, da de visuelle uttrykkene som kroppsspråk og ansiktsuttrykk blir borte (Kvale 1997). Fog (2004) beskriver utskriften som en ”stivnet utgave av samtalen” – informasjonen som ligger der er endelig og avsluttet, og kan ikke påvirkes. Utskrifter av intervju er ”(...) kunstige konstruksjoner av kommunikasjon fra muntlig til skriftlig form. Enhver transkripsjon fra én kontekst til en annen medfører en rekke vurderinger og beslutninger” (Kvale 1997:102). Direkte avskrift av det informanten sier kan fremstå som usammenhengende og fullt av pauser og avbrutte setninger. Intervjuer må derfor vurdere hvordan den skriftlige fremstillingen skal være, uten at mening eller innhold blir forringet i det skriftlige materialet. Formålet med transkripsjonen er at intervjuene skal være verktøy for tolkningen, i form av nøyaktige avskrifter av lydfilen, lett tilgjengelige og lett å finne frem i under analysen (Fog 2004; Kvale 1997). Lydfilene er likevel råmaterialet for analysen, og det vil være naturlig å gå

tilbake og lytte på nytt til opptaket for å få klargjort hva informanten virkelig sa, hvis det oppstår tvil om at transkripsjonen er riktig gjengivelse av informasjonen (Dalen 2004).

Tolkning og analyse er sentrale deler av bearbeidingsarbeidet.

”Tolkning og analyse kan ikke skilles fra hverandre fordi arbeidet med å få oversikt over dataene også innebærer at forskeren tenker over dataenes betydning og utvikler perspektiver på hvordan dataene kan forstås” (Thagaard 2003:28).

Analysearbeidet bør forberedes og begynne allerede under selve intervjuet.

Analysemetoden bør være planlagt før intervjuguiden utarbeides, slik at det er mulig å foreta analyse underveis i selve intervjuet. ”Å analysere betyr å dele noe opp i biter eller elementer” (Kvale 1997:118). En analyse av flere intervju betyr at man deler de opp og setter sammen igjen, gjerne ut fra tema. For å kunne sammenligne svar fra ulike grupper (som her rektor, lærere og elever) må de bli stilt det samme spørsmålet til alle informantene. Arbeidsmodellen som blir presentert i tabell 4.1 i Dalen (2004:66) er til god hjelp for å sortere og kategorisere de ulike temaene i det innsamlede materialet, og er utgangspunkt for mitt analyseskjema (se vedlegg nr. 7). Begrepene som blir brukt i denne modellen er ”experience near”, som omhandler informantenes omtale av konkrete forhold, og ”experience distant” som inkluderer informantenes uttalelser og deres fortolkning av opplevelser og situasjoner. Forskerens egen tolkning kan også komme innunder denne kategorien. Dette blir i litteraturen kalt for ”tykke beskrivelser”. Det neste skrittet i prosessen er å reflektere over hvilke teorier som skal legges til grunn for tolkningen, og hvilke innfallsvinkler de vil kunne gi. Formålet med denne prosessen er å løfte den innsamlede informasjonen opp fra et beskrivende nivå til et mer fortolkende nivå, og dermed prøve å få tak i hva det bakenforliggende budskapet er. Ytringene skal så tolkes og settes inn en teoretisk ramme (Dalen 2004).

3.12 Reliabilitet og validitet

All forskning bør være kvalitetssikret, enten det er benyttet kvalitativ eller kvantitativ metode for innsamling av data. Generaliserbarhet, reliabilitet og validitet er begreper som går igjen, og Kvale (1997:158) skriver at disse begrepene har fått status som ”(...) en hellig, vitenskapelig treenighet”, som ”(...) tilbes i dyp respekt av alle sanne vitenskapstroende”. Innen kvalitativ forskning har betydningen av disse begrepene blitt diskutert av ulike forskere (Dalen (2004:103) nevner eksempelvis Andenæs 2001; Haavind

2001; Lincoln & Guba 1985; Kvale 2002; Maxwell 1992), og hvordan disse må få andre definisjoner da den kvantitative begrepsbruken ikke passer til den kvalitative forskningen og dens grunnsyn. Vurdering av pålitelighet og gyldighet i forskningen har ulike utgangspunkt, da kvalitativ forskning omhandler å skaffe seg kunnskap og forståelse, mens kvantitativ forskning presenterer etterprøvbare sannheter og målbare enheter, ofte knyttet til naturvitenskapelig tenkemåte, og med et annet vitenskapelig grunnsyn enn i den kvalitative forskningen. Fremgangsmåte og resultater skal kunne etterprøves på nøyaktig samme måte (Dalen 2004). For den kvalitative forskningen blir kravet om etterprøvbarehet vanskelig å oppfylle. Et intervju gir akkurat de eksakte resultatene i den konkrete situasjonen og skjer i interaksjon mellom forsker og informant. Det er derfor vanskelig å etterprøve – da situasjonen ikke er den samme, og en annen forsker vil kunne få andre svar fra samme informant, tross utgangspunkt i de samme spørsmålene og bruk av samme analyseverktøy (Dalen 2004). Reliabilitet – eller pålitelighet, handler om hvor konsistente funnene i undersøkelsen er. Høy reliabilitet skal kunne motvirke vilkårlig subjektivitet, som for eksempel ved at forskeren stiller ledende spørsmål for å påvirke svarene. For stor vektlegging av reliabilitet kan derimot hindre kreativ tenkning og variasjon (Kvale 1997).

Validitet blir definert som gyldighet, eller "(...) en uttalelses sannhet og riktighet" (Kvale 1997:165). Gyldighetsspørsmålet er ikke kun knyttet opp mot selve intervjuet og resultatet av det, men bør være en del av vurderingene som blir gjort underveis fra start til slutt i prosjektet. Dette blir tatt grundig opp i boken til Kvale (1997). "Å validere er å kontrollere" skriver Kvale (1997:168), og utdyper videre at forskeren må ha et kritisk syn på tolkningene sine, må hele tiden prøve å unngå "(...) selektiv forståelse og skjev tolkning". I tolkningsprosessen må forskeren derfor prøve å ta ulike perspektiv, vurdere funnene fra ulike synspunkt, og være som djevelens advokat for å unngå for ensidig tolkning og fremstilling. De ulike funnene må vektles og vurderes opp mot hverandre, motstridende funn må fremheves og vurderes. Forskeren må stille seg spørsmålene "Hva forteller disse funnene?" og "Hvorfor er de mer sanne enn andre funn?" Spørsmålet blir om forskeren kan være sikker på at informanten snakker sant, og om det er mulig å kontrollere og bevise det (Kvale 1997).

Dalen (2004) vektlegger intersubjektiviteten som blir skapt mellom forsker og informant under intervjuet, og hvordan deres felles situasjonstolkninger og opplevelse blir fremstilt. Forholdet mellom forsker og informant vil påvirke hvordan forskeren velger å tolke og

fremstille sine funn. ”Alle praktiske anstrengelser fra forskerens side er ledet av den prinsipielle oppfatning at intersubjektivitet er en forutsetning for at det er mulig å tolke hva noe betyr for andre” (Haavind, 2000:19). Intersubjektiviteten blir skapt i kommunikasjonen, derfor må forholdene legges til rette for at dette kan skje. Intersubjektiviteten skal også styrke validiteten når uttalelsene skal fortolkes. Informantenes egne ord og fortellinger skal utgjøre hovedtyngden av datamaterialet som skal analyseres og tolkes. For å få et fyldig og relevant grunnlag må forskeren ha stilt sine spørsmål på en slik måte at informanten gir rikholdig og mangesidig informasjon (Dalen 2004).

Kvale (1997) påpeker at det stadig blir stilt spørsmål om funnene fra intervjustudier er generaliserbare, - om de samme funnene kan sees i andre, lignende situasjoner. Dette kan ha sammenheng med vår spontane evne til å generalisere i hverdagen, men også sammenligning med funn fra vitenskaplige kvantitative undersøkelser, som sies å kunne generaliseres og være universelle. Ut fra et humanistisk syn er hver enkelt situasjon unik, preget av de involverte parter, og derfor ikke mulig å kopiere eksakt lik. Fokuset blir i stedet rettet mer mot mangfoldet i kunnskaper og forståelse, og konteksten de ulike situasjonene har oppstått i. Det har ført til en bevegelse fra generalisering til kontekstualisering (Kvale 1997). Tolkning av funn innen en kontekstuell ramme vil, ifølge Haavind (2000), alltid være ”fenomennære” og ”kontekstsensitive”. Men funnene må tolkes og sees i videre sammenheng enn de øyeblikksbildene de representerer, og da valideres i forhold til en større helhetsforståelse (Dalen 2004). Teoretisk validitet dreier seg om ”(...) i hvilken grad de begrepene, mønstrene og modellen forskeren anvender, gir oss en teoretisk forståelse av de fenomenene som studien omfatter” (Dalen 2004:109). Funnene, deres sammenhenger og fortolkningen av disse skal sammenholdes med det teoretiske grunnlaget for studien, og kunne dokumenteres i det innsamlede materialet. Teoriene skal benyttes til å forklare sammenhenger (Dalen 2004). Ifølge Dalen (2004) er det tre sentrale utfordringer som forskeren møter når det kommer til tolkning og teoretisering av eget materiale:

- ”Den holistiske feilantagelsen
- Eliteskjevhet
- ”Going native” ” (Dalen 2004:110).

Den holistiske feilantagelsen omhandler forskerens tro på å være så godt kjent med området som skal forskes på, at det medfører tolkning basert på feilaktig forforståelse. Den

feilaktige forforståelsen kan videre medføre at avvik ikke blir registrerte. Eliteskjevheten handler om at forskeren har fått utpekt informanter som er antatt å ha nøkkelkunnskaper om det aktuelle tema, og deres informasjon blir vektlagt i større grad enn andres. ”Going native” beskriver en situasjon hvor forskeren har direkte og inngående kjennskap til fenomenet som skal undersøkes, og dermed blir ”husblind” – får problemer med å trekke frem karakteristika og spesielle særegenheter som vil være sentrale for tolkningsarbeidet. Slike forhold bør føre til at forskeren stopper opp og søker å få avstand til materialet (Dalen 2004).

Egne forhåndskunnskaper om området jeg skulle forske på var begrensede. Jeg var kjent med tilsvarende oppvekstmiljø som denne skolen representerte, men da min grunnutdanning er førskolelærer er mine kunnskaper om skolens kultur og tradisjoner begrensede til egen opplevelse fra mine barn gikk på ungdomsskole, i tillegg til det jeg har tilegnet meg gjennom å lese ulik litteratur. Eliteskjevheten blant mine informanter dreier seg om at flertallet hadde til dels lang erfaring fra læreryrket, noe som gjenspeiler seg i mange av deres refleksjoner.

Mine elevinformanter kom fra det Nordahl (2007) vil kategorisere som ressurssterke familier, og var slik sett ikke representative for hele variasjonen i klassen. Deres økonomiske, sosiale og kulturelle kapital var helst i det øvre siktet, sett fra et helhetsperspektiv. Jeg antar derfor at samtlige foreldre befant seg blant den gruppen som stiller opp på foreldremøter, og deltar aktivt i de opplegg skolen inviterer til samarbeid om. Lærerne hadde på forhånd forklart at det ville være vanskelig å få kontakt med elever som representerte den fulle bredde, da deres erfaring gjennom mange år tilsa at det alltid var noen som ikke ønsket å delta i slike undersøkelser som innebar at de måtte utlevere seg selv. Spesielt gjaldt det familier som i utgangspunktet er sårbare. Elevene som deltok gjorde det ut fra eget ønske, men de måtte i tillegg vise at foreldrene tillot at de gjorde det.

4 Presentasjon av funn

Jeg vil her presentere svar jeg fikk da jeg intervjuet rektor, fire lærere og seks elever for å finne ut hvilke utfordringer denne konkrete skolen møtte i sitt arbeid for å oppnå et inkluderende skolemiljø. Disse svarene danner grunnlag for min videre tolkning, analyse og drøfting i kapittel 5. Sitater er hentet fra intervjuene, A01-A05 representerer de voksne, B01-B06 elevene.

Kapittelet er delt inn i fire hovedpunkter: 1) *Inkluderende skole*, 2) *Skolens visjon: "En skole for alle med blick for den enkelte"*, 3) *Skolemiljø og fravær*, og 4) *Spesialundervisning og tilpasset opplæring*. Hvert av hovedpunktene har underpunkter, i tillegg har jeg valgt å skille mellom informasjon gitt av henholdsvis rektor, lærere og elever i min presentasjon av funnene. Det vil være enkelte element hvor ikke alle tre informantgruppene har blitt spurt og følgelig ikke har noen svar.

4.1 Inkluderende skole

En inkluderende skole for alle er blitt et begrep som er mye brukt i skolepolitiske dokumenter som stortingsmeldinger, NOU-er, Læreplaner og forskrifter, men det kan være ulike tolkninger av hva det innebærer. Ideologisk sett handler inkludering om deltakelse i fellesskap, men i skolepolitikken omhandler det i tillegg organisering, innhold og arbeidsmåter i undervisningen (NOU 2003: 16; St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Skolemiljøet kan være en indikasjon på hvor inkluderende en skole er, skolens organisering av spesialundervisning og tilrettelagt opplæring en annen. Disse temaene ble tatt opp i intervjuene.

4.1.1 Forståelse av begrepet

Begrepet inkluderende skole blir brukt i mange sammenhenger, ofte uten at vi vet om den vi snakker med har samme oppfatning som oss av hva det innebærer. Ifølge rektor var dette begrepet ikke aktivt brukt på deres skole. Informantene ble bedt om å fortelle om sin forståelse av begrepet. Svarene informantene gav var i stor grad samstemte. "Inkluderende skole" handler om fellesskapet; at alle, både store og små, skal føle seg velkomne og ivaretatt i skolen. Å inkludere handler om ikke å holde noen utenfor, å se alle, og få dem med. Deres oppmerksomhet var rettet mot individet.

Rektor reflekterte slik om begrepet:

”(...) vi kan snu det litt på hodet og si at vi skal ikke ha elever – eller for så vidt voksne også, som står utenfor i kulden og ser inn i varmen på hvordan de andre har det. Det skal være et mål at alle skal være en del av fellesskapet (...) alle skal føle seg velkomne, og alle skal føle at de har omsorg her på skolen, enten de er store eller små” (A01).

Lærerne har flere perspektiver, en tenkte i hovedsak på elevene da han forklarte begrepet inkluderende skole:

”(...) at ingen skal ikke ha lyst til å gå på skolen, - at skolen skal være for alle, og alle sammen får utfordringer på sitt nivå. Det er en god inkluderende skole. Sånn som jeg ser det” (A03).

Når det gjelder det å gi *alle* elever utfordringer på sitt nivå er det lett å glemme de skoleflinke elevene. En annen av informantene påpekte at i hverdagen kan det være vanskelig å klare å se alle de ulike behovene elevene har til hver tid, og dekke disse.

”(...) å inkludere alle, å ikke holde noen utenfor, at du ser alle, at du legger merke til at hver elev er her og at de får dekket sine behov. (...) (Det er) stort fokus på elever som sliter på skolen, de flinke blir lett glemt, de får ikke utfordringer nok” (A02).

Den tredje læreren hadde et noe videre perspektiv

”(...) *alle* skal innunder den paraplyen, det er det jeg tenker på, at ikke bare elever, men også personalet, alle. Hele institusjonen. (...) jeg føler på en måte at vi er en inkluderende skole. Men vi har mye å gå på sikkert, på enkeltområder (...)” (A04).

Ingen av de voksne nevnte spesielt foreldregruppen som en del av de som skulle være inkludert i skolen. Og ingen nevnte den skolepolitiske forklaringen av begrepet som omhandler blant annet organisering av undervisningens innhold og arbeidsmåter.

Elevene var også samstemte i sin forståelse av begrepet.

”Jeg tror at de mener det at alle skal få være med, at ikke en blir stående alene” (B02)

De var opptatt av fellesskapet. En inkluderende skole skulle ta vare på alle elevene, de skulle passe på hverandre. Deres oppmerksomhet var rettet mot elevgruppen. Men enkelte av elevene knyttet begrepet også til holdningsskapende aktiviteter de hadde vært med på i det de kalte MOT-øktene på skolen.

4.1.2 Samarbeid med organisasjonen MOT

Rektor kunne fortelle at samarbeidet med organisasjonen MOT har foregått i flere år. Tidligere kom det representant utenfra og hadde MOT-økter i skolen, men nå har en av lærerne ved skolen kurset seg og driver systematisk opplegg i ungdomsskolen. For 8.

klasse innebærer det 5 økter i løpet av skoleåret. Utover det kunne han ikke si så mye om hva samarbeidet med organisasjonen MOT konkret handlet om. Han viste at utgangspunktet er at ungdommene skal bevisstgjøres. På spørsmål om han trodde prosjektet hadde innvirkning på skolemiljøet svarte han:

”Jeg håper nå det. (...) akkurat hvor langt vi er kommet, og hvor stor innvirkning det har, det vet jeg egentlig ikke altså. Men det blir jobbet ganske systematisk med det” (A01).

Mine voksne informanter har i liten grad vært til stede i MOT-øktene. Lærerne gir derfor uttrykk for at de vet lite om det konkrete arbeidet som gjøres, men som en av dem sa, så har han oppfattet at innholdet i MOT-øktene

”(...) går mye på dette å ta egne valg og stå for det, og ha mot til å si nei”. (A03).

Elevene kunne fortelle om interessante MOT-økter. MOT handler om

”(...) MOT til å bry seg, MOT til å ta ansvar og MOT til å tenke selv, - og MOT til å si nei. MOT til å tenke selv er liksom hoved..(målet)” (B02).

De fortalte om dramatisering av konstruerte situasjoner og ulike leker/aktiviteter som fremhevet hvordan det er å bli utstøtt fra klassemiljøet, hva klassen kan gjøre for å få alle med og ta vare på hverandre. Mobbing har vært tatt opp som tema. Elevene har blant annet hatt rollespill, og diskutert det å ha mot til å si ifra hvis noen blir mobbet, og om det å si ifra er det samme som å sladre. De hadde også aktivitet hvor de skulle fortelle positive ting om hverandre og seg selv. En av aktivitetene var å skulle gi hverandre ”flybensin” i form av ros eller positiv tilbakemelding. Holdningsskapende arbeid som det å kunne stå imot gruppepress og si nei til tobakk og alkohol er også en del av aktivitetene. Generelt sett var elevene veldig positive i sin omtale av MOT-øktene, de syntes de var morsomme og lærerike. En av dem sa

”(...) jeg synes at MOT har mye innvirkning på meg selv, får meg til å få mer selvtillit” (B03).

På spørsmål om det de gjorde i MOT-øktene har blitt videreført inn i annen aktivitet i klassen var svaret nei eller i liten grad. Noen av elevene sa at de selv prøvde å huske på å gi positive tilbakemeldinger til sine medelever for å muntre dem opp, eller bare for å gi en hyggelig kommentar. I forrige MOT-økt hadde de snakket om hvordan man omgås hverandre på en positiv måte.

4.1.3 Ordensreglement og folkeskikkregler

Rektor fortalte at skolen har ordensreglement som i hovedsak danner bakgrunn for lærernes vurdering av elevene i forhold til orden og atferd. Ordensreglene har nettopp blitt revidert –

” (...) det var ut fra nye forskrifter, men også et behov for å gjøre de litt mer levende i skolehverdagen (...) for både elevene for så vidt, men først og fremst for lærerne da” (A01).

I tillegg har skolen utarbeidet det de kaller folkeskikkregler, som utdyper og konkretiserer ordensreglementets atferdsdel. Folkeskikkreglene ble til for ca to år siden, da ledelse og lærere syntes det var nødvendig å ha større oppmerksomhet rettet mot språkbruk og allmenn folkeskikk på skolen, og konkretisere hva det å ta hensyn til hverandre innebærer. Elevene ble tatt med i diskusjonen, og de fikk utarbeide forslag til regler med utgangspunkt i hva som var utfordringene i egen klasse.

Lærerne fortalte at ordensreglementet har eksistert på skolen i mange år, det er derfor vanskelig å forestille seg hvordan skolemiljøet hadde vært uten slike regler å forholde seg til. Lærerne mente disse reglene var gode å ha, da de i tillegg til å være et vurderingsverktøy for dem, også var en rettesnor for elevene.

”(...) det er en del elever som trenger en del regler å forholde seg til, at de trenger å bli minnet på det, og at det hjelper dem til å kanskje holde seg litt mer på... (”matta”?) men for de fleste er det ganske naturlig å vite hvordan du skal oppføre deg” (A03).

De poengterer videre at hvis elevene skal ha et forhold til hvilke regler som gjelder må de tas opp på en skikkelig måte. Lærerne ønsker å bevisstgjøre elevene på at

”(...) vi vil ha en skole hvor det er lite tull og tøys, vi må kunne omgås på en måte som er positiv ” (A04).

Utfordringen for lærerne er det å være samstemte og konsekvente i sin håndtering av reglene.

”(...) vi er ikke flinke nok på samordning, og ikke noe flinke på at vi reagerer på samme måte, og da blir nok sikkert elevene veldig forvirret. For eksempel; noen lærere plukker mobiltelefoner som de er galne, andre snur ryggen til” (A04).

Informanten var opptatt av at det etter hans mening bør være en viss form for fleksibilitet innenfor håndhevingen av reglene, mens han opplever at andre lærere hevder at regler er regler og at de skal følges til punkt og prikke.

Da elevene ble spurt om ordensreglene og arbeidet med dem i klassen svarte en

”vi har hengt dem opp i klasserommet, og de minner oss på dem av og til hvis vi for eksempel bryter dem” (B01).

På spørsmål om de kunne fortelle hvilke regler de har på skolen fremhevet de folkeskikkreglene, men de nevnte også elementer som har med orden å gjøre. Elevene var også klar over at brudd på ordensreglene fikk konsekvenser. Reaksjonene var relatert til hvor alvorlig bruddet var, men det kunne føre til nedsatt karakter på vitnemålet. Ingen av elevene nevnte noe om at de syntes lærerne var lite konsekvente når de ulike reglene skulle håndheves. Men de syntes det var greit at det fantes ulike regler og planer for hvordan brudd på reglene skulle håndteres.

4.1.4 Handlingsplan mot mobbing

Rektor forteller at det er høgt bevissthetsnivå i forhold til mobbing blant de voksne på skolen. Systematisk arbeid, mobbeundersøkelser og gode rutiner for forebygging og oppfølging skal vise at mobbing blir tatt tak i, og ikke blir akseptert på skolen.

Lærerne forteller at de har fokus på skolemiljøet og er observante på forhold som kan utarte seg til mobbing.

”Vi har sagt at vi skal være en mobbefri skole. Og vi er veldig obs på det med mobbing. Vi skal prøve å gripe inn fort, - men det er ikke alltid så lett å se, de er flinke til å skjule seg” (A02).

Lærerne gav uttrykk for at de var klar over at det kunne forekomme mobbing på skolen, men at de grep inn så fort de oppdaget noe. Temaet mobbing er oppe på foreldremøter og i klassens time.

Elevene sa de ikke viste så mye om selve handlingsplanen, men de gav uttrykk for at det var greit å ha en plan for hvordan eventuelle mobbesaker skulle behandles. Elevene var klar over at mobbing blir slått ned på, og får konsekvenser for dem som gjør det. Temaet mobbing har de snakket om både i MOT-øktene, og i klassens time – da helst i forbindelse med at noen har følt seg mobbet. Elevene er også klar over hvilke konsekvenser alvorlig mobbing kan få for enkeltelever. De gir uttrykk for at det både er leit for den som blir utsatt for det, og kan i verste fall føre til at eleven velger ikke å komme på skolen. Det gjør det igjen vanskelig å komme inn i klassemiljøet når eleven kommer tilbake.

4.1.5 Samarbeid med foreldre/foresatte

Samarbeid mellom skole og hjem var et av temaene i intervjuene. Rektor forteller at

”Mitt samarbeid med hjemmet, det er i gjennom foreldreråd, og jeg sier det akkurat som det er, det har ikke vært noe satsningsområde hos oss de senere årene dette med samarbeid skole og hjem, så det er ganske tradisjonelt. Vi har hatt andre ting som vi har jobbet med og sett fokus på da. (...) vi kan ikke gjøre alt på en gang” (A01).

Samarbeidet med hjemmene skjer i all hovedsak på klassenivå, og følger det tradisjonelle mønsteret; foreldremøter for klassene, foreldrekonferanser, foreldreråd og foreldrerådets arbeidsutvalg og samarbeidsutvalget hvor foreldrene er med. Kontakt utover det er opp til lærer og foreldre.

En av lærerne var opptatt av rammene rundt samarbeidet med foreldrene. Alle møter skjer på skolens arena. Lærerne er godt forberedte, de har en mengde momenter de skal ta opp. Det blir gitt mye informasjon, - ofte i form av enveiskommunikasjon.

”(...) vi som jobber i skolen har ganske spesielt innsyn og perspektiv på det vi driver med. Men folk som er utenfor skolen har bare sin skoleerfaring med seg inn i skolesamarbeidet hvis vi ikke klarer å gi dem andre knagger å henge ting på. Så vi må jo (...) møte foreldrene der de er. Prøve det. Og det er ikke alltid lett.(...) Dette her med kanskje å ha litt mer dialog, og lytte litt mer den andre veien, der tror jeg vi absolutt har litt å gå på. (...) Men det er veldig mange foreldre tror jeg fortsatt som ikke helt tør å senke skuldrene i forhold til skolen. Noen foreldre kanskje er redd for ikke å nå opp, å ikke være gode nok foreldre, og noen foreldre har kanskje så negativ skoleerfaring selv at de føler det er ubehagelig bare å komme inn på skolen, sant. Og så skal de prøve å samarbeide til beste for barnet deres” (A05).

Informanten mente det var lettere å komme inn under huden på foreldreperspektivet i elev/foreldresamtalene, men det forutsatte evne og vilje til å lytte til foreldrene og deres synspunkter. Læreren ønsket seg også mulighet til å ha samtaler med foreldrene alene uten at eleven var til stede, da det kunne være behov både for foreldre og lærer å få snakke sammen som voksenpersoner (A05).

Lærerne forteller at det er stor variasjon i hyppigheten på kontakten med foreldrene, noen foreldre samarbeider de tett med, andre ser de bare til de obligatoriske samtalene;

”Det er enkelte foreldre jeg ringer ganske mye, og så er det andre jeg ikke har så mye kontakt med, (...) men på foreldresamtaler og sånt føler jeg at jeg har grei kontakt med de hjemmene også” (A03).

Og enkelte foreldre er det vanskelig å oppnå eller opprettholde kontakt med;

”Vi prøver selvsagt å holde kontakten, - men det er ikke så lett alltid heller, - ikke alltid at du får tak i (foreldrene) ... og så skjer det ikke ting, så inngår man avtaler, og så blir avtalene brutt – så det er litt vanskelig synes jeg” (A04).

Lærerne beskriver en variert hverdag som også kan by på utfordringer når elever som sliter og egentlig trenger tett oppfølging både på skolen og hjemme, men hvor det av ulike grunner kan være vanskelig å få nødvendig samarbeid og støtte fra hjemmene.

Holdningene til skolen kan være en medvirkende faktor som påvirker samarbeidet.

”Det er jo helt klart at hvis samarbeid fører til mer positiv innstilling blant foreldrene i forhold til skole så har det innvirkning på skolemiljøet. (...) hvis en elev kommer hjem og foreldrene sitter og snakker dritt om lærerne, så vil jo holdningene til eleven bli deretter i forhold til skolen” (A03).

Elevene gir uttrykk for varierende grad av kontakt mellom lærer og foreldre. En forteller om tett kontakt (B05), mens en annen ikke vet om foreldrene tar kontakt utenom de vanlige foreldresamtalene (B01). Men de antar at det er positivt for dem hvis foreldrene og lærerne har god kontakt.

”(...) skolen hadde ikke akkurat vært den samme hvis noen hadde gjort noe fælt og læreren ikke hadde sagt ifra til foreldrene. Så hadde de bare fortsett å gjøre det - og det hadde ikke alltid vært så greit. Så det er ganske viktig at læreren tar kontakt med foreldrene. (...) jeg synes det er viktig” (B03).

På spørsmål om de tror at slikt samarbeid har innvirkning på deres skolehverdag svarer de fleste bekreftende på det. En sa:

”ja, det vil vel det, og hvis de er helt fornøyde med skolen så blir nå alt så mye bedre, men hvis de er nå uenige med skolen, så blir det litt sånn (...) krangling i mellom dem på en måte... (...) de blir veldig irriterte” (B06).

Mens en annen svarte slik:

”Jeg tror egentlig ikke det... så veldig... for meg da, men det kan ha det for andre” (B04).

Temaet ble ikke utdypet utover disse kommentarene.

4.2 Skolens visjon: ”En skole for alle med blick for den enkelte”

4.2.1 Kjennskap til visjonen

Rektors redegjørelse for visjonen og dens tilblivelse ligger til grunn for punkt 2.8.1 *Skolens visjon*. Han fortalte om en lang og utførlig prosess som førte frem til et resultat som ble skolens visjon.

”(...) selv om du mener du har gjennomført en god prosess i forhold til å komme frem til et resultat, det at folk skal ha det under huden, nærmest ha det i bakhodet som en slags føring, (...) det er ikke like enkelt. Det å ha et så sterkt eiendomsforhold til ting at det påvirker handlingene dine mer eller mindre ubevisst, det er ganske vanskelig” (A01).

Rektor var klar over at det er vanskelig å holde fokus på visjonen i hverdagen, det er så mye annet som de også skal forholde seg til. Det er derfor viktig å minne hverandre på den innimellom. Rektor var også åpen på at en visjon må holdes levende ved å ha den oppe som tema med jevne mellomrom, vurdere den, evaluere og revidere. Visjonen er en del av virksomhetsplanen for skolen, og den blir gjennomgått med nye medarbeidere, som en del av de forpliktende dokumentene de har å forholde seg til i skolen.

Lærerne som var med på å utarbeide skolens visjon gir uttrykk for at det var en omfattende og god prosess som har ført til at de har visjonen med seg i bakhodet, selv om den kanskje ikke har vært tatt opp som eget tema i kollegiet inneværende skoleår. De to første årene etter at visjonen var laget ble den jevnlig tatt opp og diskutert i personalgruppen (A05). En av informantene er nyansatt fra høsten 2009. På spørsmål om hans kjennskap til visjonen ble han ganske taus.

”Nå har vi ikke jobbet med den mens jeg har gått her. Den har egentlig ikke vært nevnt. (...) jeg har sett den på nettet, og det var det. – og nå er jeg helt ærlig”. Litt senere i intervjuet: ”(...) men jeg har jo sett den, - og sett den flere plasser, den henger jo i klasserommet også” (B03).

Men han syntes visjonen var et fint motto, som han mente kunne tolkes som en omskriving av tilpasset opplæring, bare at det her ble benyttet andre ord.

Mine informanter blant elevene sa de hadde liten kjennskap til visjonen. Noen husket at den hadde blitt presentert ved skolestart, andre kunne ikke huske å ha hørt noe om den.

4.2.2 Forståelse av visjonen

En visjon er en beskrivelse av en ønsket situasjon, ofte med langsiktig måloppnåelse. (Omholt og Nesse 1995). Til tross for langt og grundig forarbeid med inngående diskusjoner av hva ordene betyr så kan det likevel være ulike oppfatninger blant kollegaene hvordan visjonen skal fortolkes. Da jeg spurte informantene om deres forståelse av visjonen fikk jeg i stor grad samsvarende svar fra rektor og de av lærerne som hadde vært med på å utarbeide den. Rektor sa:

”Så skal det være en skole for alle, enten de strir med det ene eller det andre, eller de ikke har noe å stri med. Og det er klart at hvis vi skal få til det, i fortsettelsen... hvis vi skal komme opp mot det, så er vi nødt til å se den enkelte elev. (...) Hvis vi skal kunne være en skole for alle elevene våre, så må vi være nødt å se hva den enkelte ungen trenger for at den skal kunne få et godt skoletilbud. Så det henger veldig nært sammen”. (A01)

Videre forklarte lærerne at skolen skal være en inkluderende skole, en skole som alle elevene skal kunne føle tilhørighet til, der de skal bli ivaretatt og få omsorg.

”Men visjonen (...) – det er en inkluderende skole der alle skal ivaretas, ikke sant, det er tanken. Og for å oppnå den – det er at alle blir ivaretatt på best mulig måte. (...) vi snakket mye om mobbing (...) at vi eliminerer det, at vi får en trygg plass å være, en god plass å være for alle elevene, der ungene vil reise (...)” (A04).

Elevene skal ha et skoletilbud som er likeverdig og tilpasset til deres forutsetninger, enten de har ulike vansker, eller ikke. For at det skal være mulig er det nødvendig å kunne se den enkelte elevs behov. En inkluderende skole arbeider for å fremme samarbeid og gi god informasjon, både internt i kollegiet og ut til elever, foreldre og andre samarbeidspartnere. Informasjon og kommunikasjon er områder som det alltid går an å bli bedre på (A02, A04).

Elevene hadde ikke tenkt noe særlig på visjonen og hva den betydde. En av elevene sa han ikke viste så mye, men han oppsummerte den slik:

” (...) var vel egentlig at vi skal ta vare på alle, uansett hva gamle de er, og vi skal se om noen er lei seg, og vi skal snakke med dem eller si noe fint til dem, eller i alle fall oppmuntre dem da” (Informant B04)

Ifølge de øvrige elevene fikk visjonen lite oppmerksomhet til i klassen deres. Det kommer likevel frem i intervjuene at temaer som omsorg for hverandre, likeverdighet og å få alle med i gruppen blir snakket om, men ikke knyttet direkte opp mot skolens visjon.

4.2.3 Hva må til for å oppnå visjonen?

På spørsmål om hvordan skolen kan arbeide videre for å oppnå visjonen kommer det frem hos rektor at visjonen er et langsiktig mål, men det forutsetter at den må vektlegges og jobbes systematisk med over tid. Det er en visjon det er vanskelig å oppnå, å kunne si at nå er vi en inkluderende skole (A01).

Et par avlærerne var opptatt av at en inkluderende skole, som skal være et godt sted for *alle* elever uavhengig av evner og ferdigheter, omfatter også å ha blikk for de barna som er skoleflinke. En av dem påpeker at

”Vi gjør jo mange ting allerede. Vi har jo masse innbakt i systemene våre, at vi hjelper unger som trenger det. Og i den enden tror jeg vi er flinke til å se hvilke unger som trenger det fordi de er svake. Men det kan være (...) at de flinke blir mer anonyme, de stikker seg

ikke ut ved å være flinke, - men det kunne være et blick den veien også kanskje”.
(informant A02)

Begge var opptatt av at skolen har en vei å gå for å imøtekomme de flinke elevenes behov, - fordi oppmerksomheten er så sterkt rettet mot dem som strever på skolen. Flinke elever blir ofte fort ferdige med oppgavene sine, og da blir ofte løsningen at de får et ekstra sett med tilsvarende oppgaver, i stedet for å gi dem nye utfordringer på et høyere nivå. Å gi oppgaver fra et annet klassenivå utfordrer læreren, fordi det medfører merarbeid, både å finne aktuelt stoff og eventuelt tilrettelegge og gi veiledning. Da blir det ofte et spørsmål om kapasitet og prioritering mellom det man må gjøre og det man ønsker å gjøre. Den andre informanten belyste en annen side ved det å være skoleflink:

”Ja, for i en skole så kan det lett bli at de som er rasende flinke kan bli problemunger fordi at de ikke blir utfordret nok faglig, eller utfordret på å fylle dagen med noe meningsfullt for dem. Fordi det blir så brennende kjedelig når det blir så enkelt. Så da trenger de mer å gjøre, de trenger mer utfordring, og det er kanskje noe skolen kunne tatt litt mer tak i.”
(Informant A02)

En løsning noen lærere velger er å engasjere de flinke elevene til å hjelpe de andre som sliter.

En av lærerne kunne tenke seg en annen organisering av undervisningen i skolen som tok mer hensyn til at noen av elevene er mer interessert i å lære gjennom praktisk arbeid, og sliter med å tilegne seg all teorien den norske skolen legger så stor vekt på i dag.

”det er ganske brutalt og hardt sagt, men jeg kunne tenke meg en sortering av elevmassen. Faktisk så mener jeg det. Men det må gjøres på en skikkelig måte. Det betyr at elevene skal føle seg hjemme der de er, - (...) jeg vil ikke tilbake til kursplanssystemet⁴ som vi hadde før, men jeg ønsker mer å ivareta de praktiske forutsetningene elevene har, og det gjør vi ikke i dag i det hele tatt, nesten. Det er massevis av praktiskere som går på skolen her, og de må ha et tilbud som er like godt som det teoretiske (...) skikkelig godt nok til at de likevel kunne gå inn i systemet over, men med innebygd mye praksis. (...) Tilbudt praktikerne praktisk utdanning allerede i grunnskolen (A04).

Informanten tror dette er gjennomførbart, og trekker paralleller til videregående skole og differensiering i matematikkfaget på studieforbereende linje der, hvor elevene tidlig blir delt inn i praktisk og teoretisk rettet matematikk. Han ønsker at elevene skal få inn så mye teori som mulig, gjennom praktisk rettet undervisning.

⁴ Kursplanssystemet var et opplegg som ble utprøvd på 1960 tallet i ungdomsskolen, og innebar en organisatorisk differensiering med ulikt innhold og vanskelighetsgrad i fagene norsk, engelsk, og matematikk. (St.meld. nr. 16 (2006-2007).

”Fordi jeg tror at økt praksis ville ført til bedre teori. Det ville skapt motivasjon for den andre biten” (A04).

Opplæringen skal være likeverdig med den teoretiske, og gi lik rettighet til videregående opplæring. På samme måte ønsker han bedre tilrettelegging for elever som har mer interesse for teoretisk opplæring. Informanten tror dette ville ført til en annen type skole enn hva vi ser i dag, og ville kunne redusere disiplinproblemene mange skoler opplever. Grunnlaget for mange av de problemene videregående skole sliter med i dag er lagt allerede i grunnskolen, og er ikke noe som først oppstår når elevene kommer ditt (A04).

Elevene på si side syntes det var vanskelig å gi svar på hvordan skolen kunne arbeide for å oppnå visjonen, da det ikke hadde vært særlig mye oppmerksomhet rettet mot den og hva den innebar. En av elevene trakk frem arbeidet som blir gjort i MOT-øktene, og mente at det var noe de kunne arbeide mer med, da det kunne være medvirkende til å nå en slik visjon (B02).

4.3 Skolemiljø og fravær

4.3.1 Skolemiljøet - klassemiljøet

Ifølge rektor blir det prioritert å bruke ressurser på 8. klasse for å gi elevene gode muligheter til å bli kjent med hverandre gjennom turer og faglige opplegg. Noen av elevene kjenner hverandre fra før, gjennom fritidsaktiviteter, men det gjelder ikke alle. Skolen ønsker at elevene fra grendeskolene skal føle seg velkomne og finne seg fort til rette. Rektor reiser også på besøk til de respektive klassene og har samtaler med hver enkelt elev.

Rektor var også opptatt av at det ble rettet oppmerksomhet mot elever som strevde med å få innpass i skolemiljøet, for som han sa,

”Det er ikke alle unger som har en sånn måte å være på at de uten videre blir akseptert, likt, dratt med av jevnaldringene. Da må vi jo gjøre noe, både i forhold til klassen, gruppen, jevnaldringene, og også for den eller de ungene som strever med å bli sosialt akseptert, at de blir dratt med” (A01).

Miljøet i klassen blir beskrevet som godt, både av lærere og elever.

”Jeg føler på en måte at de aller fleste trives i de andre sitt selskap, men likevel så har du sånne konstellasjoner ... alle er ikke med alle, men jeg føler på en måte at alle har det bra (...)” (A04).

Det vil alltid være elever på skolen som i perioder trekker seg unna og holder seg for seg selv, av ulike grunner. Lærerne sier de prøver å ha øye for alle og oppsøker dem som de oppfatter at går alene for å finne ut om det er noe de vil prate om, eller om det er noe de kan hjelpe dem med. Men de forteller også om elever som ser ut til å foretrekke å være for seg selv (A04).

Lærerne bruker mye tid på samarbeid og samordning.

”(...) vi har jo møte en gang i uken her hvor hele ungdomsskolelaget er samlet. (...) og så skal vi ha et klasselærermøte og et teammøte i uken. Hvis du da er lærer i flere klasser så blir du ofte hanket inn både her og der. (...) så du har møte på tirsdag, onsdag, og på torsdag og fredag kl. åtte, da er vi her og snakker om ett eller annet på etter eller annet nivå” (A02).

I tillegg kommer personalmøter og utviklingsøkter i regi av ledelsen. Teammøter blir blant annet nyttet til å diskutere god klasseledelse og egen rolle i klasserommet. Lærerne ønsker å være tydelige voksne som setter grenser for hva som er akseptabelt, og ta umiddelbart tak i situasjoner som kan utarte seg (A02). Det som kan være en utfordring for lærerne er å være samstemte i forhold til håndheving av regler (A04).

Lærerne ønsker at elevene har det bra på skolen til hver tid, og er opptatt av at klassen skal gjøre ting sammen for å skape fellesskapsfølelse (A04). Spesielt det siste blir viktig i og med at klassen er mye delt i grupper i undervisningen generelt, og særlig med tanke på de elevene som har IOP og mange timer med undervisning utenfor klassen.

”(...) selv om at det står i IO-planen at de skal ha mindre grupper, så må det være rom for at de får være med på spesielle ting som skjer i klassen. Og de må *alltid* være med på ting som klassen skal gjøre i fellesskap. Om det er aksjoner, eller opplegg, eller det er det ene eller det andre, så må de rives tilbake igjen til klassen. Det er veldig viktig, utrolig viktig tror jeg (A04).

Det kan handle om tverrfaglige prosjekter, eller ulike uteaktiviteter;

”(...) vi har vært på sykkelturet, vi har vært på fjellturet og vi har vært på grill- og bålturer nå i høst. (...) tilbakemeldingen er veldig positiv. (...) det negative med det er at det finnes elever i gruppen som ekskluderer sånn aktivitet” (A04).

Hva som ligger til grunn for at noen elever velger bort slike aktiviteter kan ha mange og sammensatte forklaringer som ikke blir utdypet her.

Lærernes fortelling blir understøttet av elevenes utsagn. De forteller om klassen at det jevnt over er god tone mellom guttene og jentene. En av informantene beskrev miljøet slik;

”jeg synes vi har det bra, og at vi er en god gjeng, at vi snakker med både jentene og guttene - at det ikke er sånn at jentene er for seg selv og at vi krangler og sånn, men at vi av og til er sånn åpne og er i lag og finner på – sånn som på (stedsnavn) så hadde vi det sosialt, og da var alle med på lekene (...)” (B02).

Mens andre elever gir mer inntrykk av at guttene og jentene er for det meste i hver sine grupper på skolen. Guttene har blitt en stor gjeng som holder sammen, mens jentene ikke i samme grad har funnet tonen, men fortsatt fordeler seg i mindre grupper det meste av tiden. Det er likevel noen jenter som har funnet seg nye venner i klassen på tvers av gamle konstellasjoner. Noen av elevene kommenterte at de syntes klassen var for lite sammen som hel klasse, elevene ble derfor best kjent med dem som var på samme gruppe. En av informantene gav uttrykk for at de to hovedgruppene A og B hadde lite fellesundervisning,

”(...) det er egentlig litt greit, og litt irriterende også, fordi man blir liksom bedre kjent med de i B enn de i A da, og så har kanskje lyst til å være mer sammen med de i A mer enn de i B og sånn så..” (B04)

En av elevinformantene fortalte at han ofte ble fort ferdig med oppgavene sine. Han ble derfor ofte bedt om å være ”hjelpelærer” – hvor han fikk i oppdrag å hjelpe og forklare oppgaven til andre medelever. Denne type oppdrag syntes han var kjekt å få,

”(...) men selv synes jeg at jeg blir plukket ut litt mye for å gjøre det (...)” (B06).

Han var imidlertid ikke alene om å bli bedt om å være hjelpelærer, det var et par stykker til som også fikk den rollen iblant.

Elevene ble også spurt om deres forhold til lærerne og hvordan de opplevde undervisningen. De fleste gav uttrykk for at de var fornøyde, de hadde snille lærere, - men litt strenge når det var behov for det.

”Jeg synes det er ganske god undervisning jeg. De er flinke, og kan en god del, og de foreller litt om egne interesser og sånt (...)” (B02).

”De kommer alltid med sånn humor og sånt da (...)” (B05).

”De er nå litt strenge, men (...) de er snille” (B01).

En uttrykte seg slik:

”Jeg har ganske bra (forhold) til alle sammen. Men jeg hører jo at det er noen som sliter litt med de forskjellige lærerne, ikke liker dem så godt med læremåten da. Men jeg tilpasser meg ganske godt til hver enkelt” (B06).

En annen fortalte om sin opplevelse av hvem som får lærerens oppmerksomhet og får mest ros;

”(...) det er forskjellig fra person til person hvem lærerne liker best da – det er jo noen lærere som kan hende plukker ut sine favoritter da (...). (...) jeg tror ikke de akkurat legger så veldig mye merke til akkurat noen personer fordi de er så stille (...)” (B04).

På spørsmål om hva elevene kunne bidra med for å skape et godt skole- og klassemiljø var de fleste opptatt av å kunne vise omsorg for sine medelever, prøve å trekke med dem som ikke var inkludert i gruppen, og kunne si ifra hvis noen ble utsatt for mobbing.

4.3.2 Fravær i skolen

Skolen opplever av og til at det er elever som ikke møter opp, noen ganger sammenhengende over lang tid. Rektor forteller at det kan skyldes et sammensatt problem. Først prøver skolen å finne grunnen til fraværet gjennom samtaler med elev og foreldre.

”Av og til kan det løse problemet, av og til ikke. (...) det kan hende at det kommer frem at vi må endre på noe i vårt tilbud her på skolen (...) og da prøver vi å gjøre det. (...)” (A01).

I en sann kartleggingsprosess og utredningsprosess kan det også vise seg vanskelig å finne noen spesielle årsaker til fraværet. Problemene kan da ligge innen familien og det kan være aktuelt å koble inn andre instanser, som for eksempel barnevern og PPT. Ifølge rektor samarbeider skolen tett med skolepsykologen i PPT, som ofte blir en samtalepart og rådgiver for å finne løsninger når elever sliter på skolen, eller er mye borte.

En av lærerne påpekte at det generelt er et økende problem med fravær i skolen. Det kan være en rekke ulike grunner til at elever ikke møter opp.

”Det er en tendens på landsbasis, det er ikke bare hos oss. Det er en tendens på landsbasis at fraværet skal øke, og det er ingen grunn til å tro at ungdommen i dag er sykere enn hva de var for 10 år siden, snarere tvert imot. Det er noe annet som ligger til grunn for dette, og det er nok noe med holdningen til skolen” (A04).

Gjennom sitt 30-årige virke som lærer har en av mine informanter lagt merke til at elever nå oftere blir hjemme, gjerne på grunn av litt vondt i hodet eller en liten forkjølelse, og at foreldrene i større grad enn før ser ut til å akseptere og tillate det. Han mente videre at skolen bør være flinkere til å informere om at mye fravær får konsekvenser, både i form av manglende kunnskaper på grunn av at eleven har ikke vært på skolen da temaene var gjennomgått (og heller ikke lest det hjemme), og i forhold til at fravær blir ført på vitnemålet i ungdomsskolen. Grunnlaget for gode arbeidsvaner blir lagt i barne- og ungdomsårene, mye fravær allerede da har ofte vist seg å ha tendens til å bli videreført i videregående skole (A04).

En annen lærer var opptatt av konsekvensene fraværet har for elevenes sosialisering med sine medelever;

”(...) det er veldig vanskelig i forhold til å få kammerater når du ikke er på skolen” (A03).

Den ene informanten min hadde også gjennom årene lagt merke til hvor vanskelig mange elever fikk det ved foreldrenes samlivsbrudd, og hvordan det fikk utslag i skolearbeidet og økt fravær. Han mente at det var tema som har fått altfor liten oppmerksomhet både i skolen og i samfunnsdebatten forøvrig⁵. Det ble mye opp til den enkelte lærer å ha blikk for disse elevene og hjelpe dem gjennom sorgprosessen som mange gjennomgår. I mange tilfeller mente læreren at han manglet kompetanse til å komme disse elevenes behov i møte, - og kanskje burde det ha vært gitt tilbud om psykologisk hjelp i enkelte tilfeller. Tett samarbeid med foreldrene kan da også være vanskelig, fordi de selv har nok å stri med i en slik situasjon.

Elevene var også opptatt av at noen elever på skolen var mye borte fra undervisningen, og at de hadde ønsket at lærerne gjorde mer for å prøve å få disse elevene til å komme tilbake til skolen. En av informantene påpekte at det kunne være vanskelig å komme tilbake til skolen etter å ha vært lenge borte, - både i forhold til å komme inn i gruppen igjen, og i forhold til å bli stilt mange spørsmål om hvorfor han/hun har vært borte (B04).

Vedkommende mente at MOT-øktene med tema som utestengning og det å skulle komme inn i en gruppe, har vært positivt i forhold til å forstå hva dette handler om.

4.4 Spesialundervisning og tilpasset opplæring

Ifølge Opplæringslova skal elever som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen ha krav på tilrettelegging, og hvis det ikke er tilstrekkelig, skal de ha rett til spesialundervisning, etter sakkyndig vurdering og tilråding fra PPT.

4.4.1 Spesialundervisning

Rektor forteller at

”Utgangspunktet er at alle skal ha undervisning i klassen. (...) Og så er det hvis at det er gode grunner, pedagogisk gode grunner for at en ungdom ikke kan få undervisningstilbud i klassen, så kan han være i en gruppe, eller så kan vi prøve å få til en gruppe. (...) og i enkeltstående tilfeller er det så sterke grunner for at en elev skal ha eneundervisning, at han får det også noen timer i uken. Men da er det sånn steg for steg vurdering, hovedordningen

⁵ Temaet ble tatt opp av Jesper Juul i Magasinet i Dagbladet lørdag 24. april 2010.

er at alle skal ha (undervisning) i klassen. (...) Når det gjelder spesialpedagogisk undervisning så følger vi tilrådingen til PPT i utgangspunktet” (A01).

Kriterier for at spesialundervisningen gis utenfor klassen ligger ifølge rektor mest på sammensatte problemstillinger, hvor konsentrasjonsvansker og eventuelt atferdsproblemer i tillegg til fagvansker gjør det komplisert for elevene å motta hjelp i klasserommet, eller at atferden forstyrrer så mye at det går utover klassen i for stor grad. Det samme kan være tilfellet der de faglige problemene er så store at elevens opplegg ikke har relevans til det klassen gjør. Men skolen følger de tilrådingene PPT kommer med, og disse blir fastsett i IOP-en til den enkelte elev.

”Og så er foreldrene som regel med og fastsetter det som skal stå i IO-planen (...) sånn at hjemmet er i alle fall involverte” (A01).

Hvis foreldrene har innvendinger til det som står der blir det tatt opp til diskusjon, og eventuelle endringer blir gjort før planen blir underskrevet. Elevene har, ifølge rektor, egentlig ikke innvirkning på hvor eller hvordan spesialundervisningen skal foregå (A01).

Lærerne gir uttrykk for at det er forholdsvis mange elever i ungdomsskolen som får spesialundervisning. Mange av disse elevene blir tatt ut for gruppeundervisning i kjernefagene norsk, engelsk og matematikk. Denne klassen er ikke noe unntak.

”(...) jeg synes at vi har veldig mye diagnostisering, vi har veldig mange elever som kommer inn under den kategorien nå. (...) men samtidig så tror jeg muligens at vi ... jeg tror ikke det er helt bevisst, men at det kanskje er inflasjonsdiagnostisering ute og går” (A04).

På spørsmål om han har tanker om hvorfor det er slik er det flere forhold han trekker frem. Han tror ikke elevene sliter så mye mer nå enn tidligere. Det er heller det at lærerne er blitt mye flinkere til tidligere å ta tak i elever som de mener strever med skolearbeidet. Det er blitt større våkenhet for ulike vansker, og mer kunnskaper om dem. Tidlig tilmelding til PPT medfører at

”(...) da blir det jo ofte stilt en diagnose om dysleksi eller generelle lærevansker” (A04).

Og disse diagnosene blir ofte hengende ved elevene videre gjennom skoleløpet. Noen ganger venter skolen derimot for lenge med å få kartlagt elevenes vansker. Overgangen til ungdomsskolen medfører systemskifte, der vurderingen av elevene går over til at de får tallkarakterer. De faglige kravene øker. Da blir avstanden mellom de flinke og de svake elevene veldig merkbar (A04). Det fører noen ganger til at elever blir meldt opp til PPT for

kartlegging og vurdering av evner og ferdigheter. I barneskolen var det et annet vurderingssystem, som i større grad tok utgangspunkt i forutsetningene eleven hadde, ikke bare de forutsetningene læreplanen la opp til, og det er to forskjellige ting (A04).

Kriterier for å bli tatt ut til spesialundervisning er ifølge lærerne at elevene har blitt vurdert av PPT, og de i sin tilråding har anbefalt gruppeundervisning i liten gruppe. Lærerne peker på vansker, som for eksempel dysleksi, og den enkelte elevens faglige nivå som avgjørende faktorer for at de blir tatt ut.

”Slik som vi har organisert det nå i år, dette kan jo variere fra år til år” (A02).

Informanten er opptatt av nivåforskjellen mellom elever med IOP og resten av klassen, og hevder at når

”(...) de får undervisning på sitt nivå så er det lettere å organisere det utenfor klassen (A02).

På spørsmål om ikke noe av denne undervisningen kunne vært utført i klasserommet med tilpasning og tilrettelegging, svarer en annen informant slik:

”jo, det hadde de antakelig klart, men det er jo... det går jo bra i noen fag (...)” (A03)

I samfunnsfag, religion og etikk, kunst og handverk samt gymnastikk er alle elevene samlet, uavhengig av om de har IOP eller ikke, men i noen av timene er det satt inn ekstraressurs (assistent) i klassen. I språkfagene er det vanskeligere. Lærerne mente elevene må forstå hoveddelen av det som blir sagt, ellers får de for dårlig utbytte av å være tilstede i klassen. I norsk og matematikk samarbeider spesialpedagog og hovedlærer der de vurderer fra tema til tema om den lille gruppen vil ha tilfredsstillende utbytte av å være sammen med hovedklassen.

”Det foregår veldig mye undervisning i grupper, og det er kanskje ikke i det store og det lange bare positivt, for å si det sånn. De blir på en måte ekskludert fra klassen sin i mange timer. Samtidig er det krav om at de skal ha tilrettelagt undervisning da...” (A04)

Lærerne er også opptatt av at spesialundervisning utenfor klassen bør begrenses, elevene må ikke bli asosiale;

(...) Vi er veldig bevisst på dette at de ikke skal gå glipp av det sosiale, at de må også få være del av klassen så mye som vi kan (A02).

Elevene gav uttrykk for at de var vant til at noen måtte ut fra klassen i noen timer. På spørsmål om hva de trodde disse elevene tenkte om å måtte gå ut gav flere inntrykk av at det virket som det var greit, men noen elever hadde nok ønsket at de slapp det. De som fikk

undervisning i gruppe utenfor klassen ble litt på sidelinjen av og til. En informant beskrev det slik:

”ja det blir litt sånn – de blir ikke utestengt akkurat, men de blir litt vekke for hverandre (gruppene) (...) jeg er ikke akkurat så mye med dem som er ute på gangen eller noe, men jeg prøver nå å få de med (...)” (B06).

Da elevene ble spurt om hvem de valgte som venner var det en som svarte

”(...) jeg velger venner ut fra hvordan de er, ikke ut fra hvordan de ser ut, eller hva.. eller hvor mye de kan, eller noe sånt (B02).

Andre fortalte at de hadde bestevenner som var i gruppen som ble tatt ut. Valg av venner handlet i hovedsak om felles interesser, og i liten grad om hvor vidt eleven tilhørte den ene eller den andre gruppen i klassen.

En av mine elevinformanter fortalte at han var blant de elevene som ble tatt ut til gruppeundervisning. På spørsmål om hva han tenkte om det svarte han at det i seg selv syntes han var greit,

”(...) jeg har jo (vanske) og jeg trenger å lære litt annerledes enn de andre (...) det er egentlig mye bedre ro her og sånt, og jeg liker også å være innimellom med de andre” (B05).

Det han derimot ikke var så fornøyd med var at han ikke fikk velge språkfag som de andre elevene i klassen, men ble istedenfor satt i en gruppe med fordypning i norsk.

”Det er et fag vi fikk lov til å velge selv, men det fikk ikke jeg egentlig lov til. Og det var norsk ... eller det var to fremmedspråk, og du kunne velge om du ville gå på tysk og sånt da. Jeg ble nesten tvunget jeg – til å gå på norsk fordypning. (...) jeg hadde ikke lyst til det. Og så hadde ingen sagt noe til meg, (...) var litt frekt av dem det egentlig” (B05).

Ifølge eleven ble han ikke involvert i den beslutningen, som etter hans oppfatning ble tatt av lærerne, og som foreldrene aksepterte. Han var usikker på hvor mye foreldrene hadde vært involvert i avgjørelsen, men gav inntrykk av at det var tett kontakt mellom skole og hjem om hvordan det går med han på skolen. Informanten hadde snakket med lærerne om hvorfor han måtte ha norsk fordypning og ikke fikk velge noe annet, og fikk til svar at det var til hans beste. Lenger ute i intervjuet kom det frem at noe av motforestillingene hans var knyttet til at han ikke trivdes så godt med læreren, mer enn selve faget. Dette var et tema som han kom tilbake til flere ganger, så det var tydelig at det opptok han.

4.4.2 Tilpasset opplæring

I en klasse finnes det ofte stor variasjon i faglige evner og ferdigheter, det som blir omtalt som flinke elever, normale elever og svake elever. Undervisningen er i stor grad lagt opp i forhold til det som blir omtalt som normaleleven. (A04). Det vil alltid være elever der som

er i den faglige gråsonen, de sliter med å holde lik fremdrift som de andre, og er på grensen til å bli meldt opp til vurdering hos PPT. Disse elevene har krav på tilpasning av lærestoffet.

”(...) de går egentlig med i dragsuget med de faglig sterke elevene, når det gjelder ukeplanene (...) så har vi en utfordring der, det kan hende at vi inngår individuelle avtaler med dem, for eksempel på en leveranse, eller stiler, eller i praktiske oppgaver eller et eller annet som skal inn (...) at generelt så skal det være så og så mye, men hvis de spør så kan jeg fire på kravene, men det blir i kommunikasjon direkte med dem” (A04).

Disse elevene vil også kunne trenge tilrettelegging i forhold til mengde stoff de skal lese til prøver.

”(...) hvis du har en 2 – 3-er elev (karakter) – hvis du leser A-kapitlene og ikke B, så har du sjanse til å nå en treer. Det kan du kalle på en måte å tilpasse” (A03).

På spørsmål om det er konfliktfylt å skulle tilrettelegge for enkeltelever i forhold til å ta hensyn til gruppen kom det frem at

”(...) tilpasset opplæring er kanskje noe av det vanskeligste du kommer bort i (...) for alle har rett til det, alle har krav, og du har egentlig ikke nok forberedelsestid til det. Så det er ikke noe enkelt” (A03).

Elevene ble ikke spurt særskilt om deres tanker rundt tilpasset opplæring, men de fortalte at lærerne stort sett var flinke til å variere undervisningsmåter og forklare ting til elevene på ulike måter til de forstod hva det handlet om.

5 Drøfting

I dette kapitlet skal jeg drøfte funnene jeg har presentert i kapittel fire opp mot teoretiske perspektiver presentert i kapittel tre. Jeg har tatt utgangspunkt i Tetlers (2000) modell (se figur 2.1), hvor hun presenterte fire dilemmaer eller utfordringer i inkluderingsarbeidet. De fire dilemmaene 1) *Individuelle behov versus hensynet til klassen*, 2) *Fagfolks mangfold og ulike tilnærminger*, 3) *Relasjonsbygging versus respekt for ulikhet* og 4) *Tilpasning til eleven versus tilpasning av eleven* vil danne rammen for min drøfting. Jeg har valgt å bruke samme inndeling og overskrifter som jeg nyttet i kapittel fire som underpunkt til hvert dilemma. Dette for å skape struktur i drøftingen; a) *Inkluderende skole*, b) *Skolens visjon; "En skole for alle med blick for den enkelte"*, c) *Skolemiljø og fravær*, og d) *Spesialundervisning og tilpasset opplæring*.

5.1 Individuelle behov versus hensynet til klassen

I informasjonsbrosjyre om Kunnskapsløftet står at "Norsk skole er en inkluderende skole der det skal være plass for alle" (Kunnskapsdepartementet 2006a). I denne undersøkelsen betyr "alle" alle elevene i aktuell alder som sokner til denne ungdomsskolen. Disse elevene representerer en stor bredde i evner, ferdigheter og behov. Lærerne gir uttrykk for at antall elever med individuelle opplæringsplaner er stort, sett i forhold til det totale antall elever.

5.1.1 Inkluderende skole

Begrepet "inkluderende skole" ble, ifølge rektor, ikke brukt i særlig grad på denne skolen (A01). Det kan indikere at lærerne i liten grad har diskutert hva begrepet er tenkt å omfatte. Lærerne var opptatt av elevene, at ingen skulle stå utenfor fellesskapet, og alle skulle være likeverdige. Fellesskapet besto ofte av klassen som gruppe, men rektor og lærere var i tillegg opptatt av voksenmiljøet. Utfordringen blir å se den enkeltes behov, enten det er elever eller voksne. Rektor har plikt til å sørge for at de kontekstuelle forholdene er lagt til rette for at lærere og andre medarbeidere kan gjøre jobben sin, og at elevene har gode arbeidsvilkår. I fra statlig hold er tenkningen om den inkluderende skole rettet mot skolemiljøet (NOU 2003: 16) og hvordan skolen blir organisert og tilrettelagt for å kunne møte dette mangfoldet elevene representerer. Hvis man legger den vide tolkningen av inkluderingsbegrepet til grunn (Bachmann & Haug 2006), som forutsetter at elevene i størst mulig grad skal ha tilrettelagt undervisning i klasserommet, har denne skolen fortsatt en vei å gå.

Samarbeid med foreldre er viktig element hvis skolen skal være en inkluderende skole som tar sitt mandat på alvor (St.meld. nr. 30 (2003-2004); NOU 2003: 16; NOU 2009:18). Ansvar for samarbeidet med foreldrene i stor grad overlatt til den enkelte lærer (A1). Skolen har hatt samarbeid med hjemmene som satsningsområde for noen år tilbake, men for tiden er det andre tema som blir vektlagt av ledelsen. Rektors kontakt med hjemmene skjer hovedsakelig gjennom de formelle samarbeidsfora som foreldreråd og samarbeidsutvalg. Lærerne har obligatoriske foreldremøter og foreldresamtaler i hver klasse. Utover det er det opp til den enkelte lærer å etablere tett samarbeid med foreldrene. Lærerne fortalte at foreldrekontakten strakk seg langs hele skalaen fra liten kontakt via de obligatoriske møtene og til tett kontakt vedrørende enkeltelever. Men lærerne la heller ikke skjul på at samarbeid med hjemmene kan også by på utfordringer. Foreldre og lærere kan ha motstridende oppfatninger av hva som er til elevens beste. Noen foreldre kan streve med å fylle foreldrerollen, andre foreldre kan mene at skolen ikke gir den opplæringen og oppfølgingen de mener eleven har rett på (Nordahl 2007). I noen tilfeller oppstår det sammensatte og kompliserte saker rundt enkeltelever som kan være utfordrende å finne gode løsninger på (A01).

Foreldremøter og foreldresamtaler skjer på skolens arena (A05). Det gir makt til lærerne, som er på sin "hjemmebane". Møtene er grundig planlagde og forberedte, regien er ved læreren. Det blir mye informasjon fra skolen til foreldrene, ofte i høyt tempo da det er mange tema som skal presses inn i den avsatte tidsrammen. Foreldrene kan ha ulike erfaringer med skolen som kan påvirke i hvilken grad de deltar i møter og arrangement. Premissene for samarbeidet blir lagt gjennom det Nordahl (2007) skriver om som skolens kultur for samarbeid med foreldrene, og er tett knyttet til hvilket syn lærerne har på foreldrene som ressurs for skolearbeidet. Noen foreldre stiller høye krav til skolen og lærerne, og de krever at deres barn blir hørt og sett. Dilemmaet med å se den enkelte versus hele klassen blir derfor sterkt fremtredende i denne situasjonen også. Men hvis det er så at samarbeidet mellom skole og foreldre er så vesentlig som Nordahl (2007) hevder, burde kanskje skolen ta konsekvensen av det, og invitere til dialog med foreldrene på et nøytralt område for begge parter, hvor de i større grad kan stille som likeverdige deltakere. Det må være mulig å finne flere alternative måter å samarbeide på, Nordahl (2007) nevner for eksempel foreldreskole og nettverksbygging mellom foreldrene, og foreldrene har sannsynligvis mange forslag og ønsker å komme med. Det eksisterer fortsatt store forskjeller i sosial og kulturell tilhørighet i dette landet, til tross for at skolen skal bidra til

utjevning og skape en felles kultur (St. meld. Nr. 30 (2003-2004)). Alle er ikke like, og det må respekteres. Men alle har noe å bidra med, hver på sin måte. Utgangspunktet må være slik Nordahl (2007) skriver at lærerne må se hva som er betydningsfullt i forholdet mellom foreldre og barn, og bygge videre på de positive sidene.

En av lærerne snakket om hvor viktig godt samarbeid mellom skole og hjem er for skolemiljøet (A03). Han hevdet at positiv holdning fra foreldrene til skolen påvirker elevene, og deres innsats. Dette er i tråd med det Nordahl (2007) trekker frem om hvor viktig det er med positive holdninger hos lærer og foreldre til hverandre, til tross for sosiale og kulturelle forskjeller. De voksne er rollemodeller for elevene. Lærernes positive holdning til elever og foreldre øker sannsynligheten for at elevene får utviklet sitt sosiale og faglige potensial (Nordahl 2007). Evnen til å se mulighetene er mer fremtredende der det er positive holdninger i bunnen. Både elever og lærere nevnte hvor viktig positiv holdning var for samarbeidet og hvordan det kunne påvirke skolemiljøet. På samme måte kan negative holdninger føre til negative handlinger. Elever som hører foreldrene snakke stygt om læreren eller skolen blir ofte påvirket av det de hører, og kan ta dette med seg videre inn i skolehverdagen sin (A03). Sett i et systemperspektiv handler dette om hvordan de ulike miljøene påvirker, og blir påvirket, av hverandre. De ulike individene velger sine handlinger ut fra de kontekstuelle forhold som råder. Positive som negative holdninger påvirker handlingsmønsteret. Bare små endringer i miljøet kan medføre store endringer i handlingsmønstre og holdninger (Bøe et al. 2002; Nordahl 2000).

Lærerne sa lite om sitt syn på foreldrene som ressurs i skolen. Myndiggjøring av foreldrene som viktige aktører i egne barns liv ble lite berørt som tema da lærerne beskrev sitt samarbeid med foreldrene. Skolen som institusjon har ikke blikket rettet mot samarbeidet med foreldrene, ansvaret er lagt på lærerne (A01). Det kan derfor være tilfeldig i hvilken grad samarbeidet blir vektlagt, og hvilken form det har, men mange lærere legger ned mye arbeid utenom det som er obligatorisk for å ha god kontakt med sin foreldregruppe.

5.1.2 skolens visjon: "En skole for alle med blick for den enkelte"

Skolens visjon kan sies å speile dilemmaet å ivareta henholdsvis enkelteleven og hele klassen. Rektor snakket om at for å kunne være en skole for alle innebar det at hver enkelt elev måtte bli sett (A01). For å få kjennskap til hva en skole for alle skal inneholde og hvordan den bør organiseres, må behovene til den enkelte elev kartlegges. Når de ulike

behovene spriker mye blir utfordringen å finne strategier for å imøtekomme disse ulikhetene best mulig uten at løsningen for den ene går for mye utover en annens behov. Sannsynligvis er dette et dilemma som aldri vil kunne løses til fulle, og dermed være en dikotomi. Det må inngås kompromisser til løsninger som ikke alltid er fullverdige for alle parter. Samtidig vil den spenningen som oppstår i dette brytningspunktet være med og rette oppmerksomheten mot på den ene siden den enkelte elevs behov, og på den andre siden hvilke hensyn som må tas til klassen som gruppe (Tetler 2000).

Å ha blikk for den enkelte elev kan forstås på ulike måter. En av lærerne hadde noen refleksjoner rundt organisering av undervisningen i skolen. Han ønsket seg en sortering av elevmassen, men som han sa, det må skje på en skikkelig måte (A04). Utgangspunktet hans var at skolen er blitt veldig teoretisert, og han ønsket å kunne ivareta de praktiske forutsetningene elevene har på en bedre måte enn hva han opplever dagens skole gjør. Han ønsket en mer praktisk rettet undervisning for praktikerne, en likeverdig utdanning, og som gir samme muligheter for å komme inn på videregående skole som i dag. Læreren begrunnet sine betraktninger ut fra at økt praksis ville føre til bedre teori, da det å få arbeide praktisk ville gi elevene større motivasjon for den teoretiske delen av undervisningen. Han hevdet også at mer praktisk rettet undervisning ville ha innvirkning på skolemiljøet og noen av disiplinproblemene vi ser i dagens skole ville bli reduserte. På samme måte ønsket han at de elevene som likte å arbeide teoretisk fikk bedre tilpasset opplegg i tråd med sine interesser. Informanten var klar på at han ønsket seg ikke tilbake til det gamle kursplansystemet, men at det ble laget et nytt system som bedre ivaretok praktikerne og deres interesser. Han dro parallellen til videregående skole, og hvordan for eksempel elevene der blir delt inn i klasser med henholdsvis teoretisk og praktisk rettet matematikk. Man kan hevde at dette forslaget er motsetning til inkluderingstenkningen, da det oppfordrer til sortering av elevene. En slik inndeling kan være med på å opprettholde de samfunnsmessige skjevhetene som allerede eksisterer ved at marginaliserte grupper fortsetter i samme spor (NOU 2009: 18). Tenkningen om å ta praktikernes behov på alvor allerede fra de går på barneskolen dreier seg om at det kan legges et grunnlag elevene kan bygge videre på i ungdomsskolen og senere i videregående skole. Det kan kanskje være med på å forebygge at så mange elever velger å slutte før de har fullført utdanningsløpet (A04). En innvending til en så tidlig tilrettelegging i praktisk retning er at det kan være vanskelig for elevene å vite på daværende tidspunkt hva de ønsker å utdanne seg til når de blir voksne. Men slik informanten forklarte sin synsmåte skulle elevene få med seg så mye

teori som mulig, utdanningen skulle være likeverdig enten de hadde mer eller mindre praksis underveis (A04). Utdanningsløpet må vurderes og tilrettelegges ut fra interesser, evner og ferdigheter. Dagens skolesystem gir muligheter til å bygge ut sin kunnskap, - i de skolepolitiske dokumentene skrives det om livslang læring (St. meld. nr. 30 (2003-2004); NOU 2009: 18). Men grunnlaget må legges i grunnskolen. En inkluderende skole skal ivareta alle elevenes ulike behov, - da må det tas på alvor at ikke alle elever er like teoretisk orienterte, praktikerne trenger også et godt tilbud. Alle må bli sett og verdsatt for den de er, enten de er praktisk eller teoretisk orientert.

5.1.3 Skolemiljø og fravær

Skolemiljøet gjenspeiler samhandlingskulturen i klassen, om elevene og de voksne har respekt for hverandre og viser omsorg for hverandre. Et inkluderende skolemiljø gir rom for enkeltindividet med sine behov. Rektor var spesielt opptatt av at det ble rettet oppmerksomhet mot elever som strever med å få innpass i miljøet. Enkelte elever kan ha en slik væremåte at de ikke umiddelbart blir akseptert og likt av sine klassekamerater (A01). Det er et tema som må arbeides med både på individnivå og på klassenivå. På den ene siden må det samtales med vedkommende elev for å få innsikt i hvorfor vedkommende handler som han gjør. Det handler om å prøve å forstå eleven ut fra aktørperspektivet (Bø et al. 2002). En slik samtale kan for eksempel avdekke forhold i hjemme- eller skolemiljøet som medvirkende faktor til elevens reaksjonsmønster. På den andre siden handler det om å samtale med elevene i klassen, kartlegge de kontekstuelle forholdene samhandlingen skjer i (Bø et al. 2002; Nordahl 2005). Som klasse kan elevene bevisstgjøres i forhold til hva som er normer for vanlig folkeskikk i samvær med andre, men også aksept av at alle er forskjellige. De voksne i skolen er rollemodeller, deres måte å være på overfor både elever og voksne vil være medvirkende faktor for utvikling av samhandlingsmønstre og dermed kulturen i skolen. Det er lagt ned en del arbeid for å skape et inkluderende skolemiljø. Elevene fortalte om MOT-øktene hvor de hadde rollespill og diskusjoner rundt temaer som berørte problemstillinger som det å stå utenfor gruppen, og hvordan klassen kan vise omsorg for hverandre og prøve å få alle med.

5.1.4 Spesialundervisning og tilpasset opplæring

Spesialundervisning har tradisjonelt vært organisert noe ulikt fra kommune til kommune, men ifølge Bachmann & Haug (2006) har omtrent halvparten eller mer av timene blitt gitt som enetimer eller gruppetimer utenfor klasserommet. Med tenkningen om en inkluderende

skole ble det påpekt behov for å øke tilretteleggingen for alle elever på en slik måte at de kunne motta sin undervisning i klasserommet sammen med sine klassekamerater. På denne skolen, i likhet med mange andre (NOU 2009: 18), har praksisen tilsynelatende fortsatt i samme bane som før. Elever med individuelle opplæringsplaner får i stor grad sin spesialundervisning i små grupper, utenfor klassen. Men som rektor påpeker, det er etter vurdering og tilråding fra PPT (A01). En av lærerne (A04) uttrykker på sin side bekymring for denne praksisen, då elevene får spesialundervisning i gruppe ganske mange timer i løpet av en uke. Selv om de er flere og på den måten har mulighet til å etablere gode relasjoner seg imellom, så er han opptatt av at de skal være en del av det sosiale miljøet i klassen. Selv om noen elever trenger spesialundervisning må målsettingen være at de skal være fullverdige deltakere i klassen som både bidrar til, og får nytte av fellesskapets goder, slik Haug (2006) beskriver i sin omtale av hvordan inkluderingsstanken kan operasjonaliseres.

En klasse består av flere elever. Tilpasning til den enes behov kan gå på bekostning av en annens, eller for resten av klassen. I en klasse med mange elever som trenger spesiell tilrettelegging på ulike måter kan det oppleves som uoverkommelig for læreren. En av lærerne sa det var umulig å tilpasse til alle til hver tid, det var det ikke avsatt tid nok til, og du ville ha arbeidet deg i hjel (A03). Det kan tolkes som det finnes en usynlig grense for hvor langt læreren kan strekke seg i forhold til tilrettelegging for den enkelte elev. Store faglige nivåforskjeller innen klassen er en kjempeutfordring. Løsningen kan bli at noen av elevene blir tatt ut fra gruppen og gitt undervisning et annet sted. En av lærerne hevdet at det var den beste løsningen, da elevene kunne få tilrettelagt undervisning på sitt nivå, og det var lettere å få organisert det utenfor klassen (A02). Han var klar over at det kunne oppfattes som lite inkluderende, men mente at elevene på denne måten fikk bedre individuell hjelp på sitt nivå. Dette kan tolkes både positivt og negativt for elevene. Elever som sliter faglig kan ha store problemer med å konsentrere seg inne i klassen hvis det faglige nivået ligger langt over deres mestringsnivå (A02). De kan derfor profittere på å få komme ut og arbeide med stoff som er tilpasset dem hevdet han. Hans syn blir støttet av noen av informantene i Hansens (2008) undersøkelse, men hun fikk også høre det motsatte fra noen lærere, som mente elevene ikke skulle tas ut. Forskning viser derimot at segregert organisering av spesialundervisning ikke gir den ønskede effekten (Bachmann & Haug 2006). Den negative følgen av at elevene må forlate klassen er at dette kan gå både utover bygging av relasjoner, og selvfølelsen og selvbildet til elevene. Lærerne på sin side får en mindre gruppe de skal forholde seg til, og det faglige spriket i elevgruppen blir mindre.

Denne organiseringen strider med inkluderingstenkingen, som innebærer å øke elevenes deltakelse i klassen, og redusere segresjonen (Bachmann & Haug 2006). Rektor hevdet at opplæring utenfor klassen kunne være aktuelt hvis for eksempel elever med store atferdsproblemer forstyrret undervisningen i så stor grad at medelever ble fratatt muligheten til å lære (A01). Hansen (2008) beskriver tilsvarende funn i sin undersøkelse. Hvem det er en god løsning for, eleven eller klassen, er vanskelig å svare konkret på. Læreren og klassen får kanskje arbeidsro, men hvilke konsekvenser det har for eleven som blir tatt ut er en annen sak.

Å ta hensyn til klassen kan tolkes på ulike måter. Klassen består av mange individer, med ulike behov, men noen av dem er nokså jevne i forhold til evner og ferdigheter. Mye av undervisningen blir tilpasset denne gruppen elever, ofte kalt normaleleven, det være seg i arbeidsform, arbeidsmengde, fremdrift og ulike opplegg (A04). Hvis læreren har for stort fokus rettet mot de elevene som trenger ekstra støtte kan det gå utover progresjon hos de andre elevene (A03). Det kan medføre at de begynner å kjede seg, utfordringene blir for små, ting tar for lang tid. Balansegangen er vanskelig, det er ikke enkelt å tilfredsstille alles behov på samme tid (A03; Tetler 2000). Undervisningen blir i stor grad styrt av lærerne, med utgangspunkt i læreplanen og de målsetninger som er lagt der. Elevene opplever sin mulighet til å påvirke undervisningens organisering, innhold og arbeidsmåter som begrenset (B01, B05). Haug (2006) påpeker at for å øke inkluderingen må elevene få være aktive deltakere som har medbestemmelse, bli hørt. Det kan oppleves som motsetningsfullt i forhold til at læreplanene har fastsette mål elevene skal arbeide mot. Lærebøkene legger opp til rekkefølge og progresjon der innhold og arbeidsmåter også i stor grad er klarlagt (A04). Det blir opp til læreren å tillate andre tilnærminger. Spørsmålet blir om skolene har frihet nok til å finne alternative innfallsvinkler til lærestoffet som utfordrer elevenes nysgjerrighet og vitebegjær i den grad at de ønsker å være mer aktive og deltakende en tilfellet er nå. Elevene på sin side gav uttrykk for at de stort sett var fornøyde med undervisningen de fikk, selv om noen av dem kunne tenke seg nettopp større variasjon i tilnærmingen til stoffet i enkelte fag, da de syntes lærerne gjorde det samme i hver time. Elevene etterspør dermed flere arbeidsmåter og ulike innfallsvinkler som kan gjøre læringen mer interessant.

5.2 Fagfolks mangfoldighet og ulike tilnærminger

Det andre dilemmaet Tetler (2000) påpekte var utfordringene lærerne møtte på når de hadde ulike faglige tilnærminger som skulle samordnes til et felles pedagogisk arbeid. Hennes undersøkelse hadde oppmerksomheten rettet mot utfordringer som oppstod i hovedsak når allmennlærer og spesialpedagog skulle arbeide tett sammen i samme klasserom. Her velger jeg å utvide dilemmaet til også å omfatte andre utfordringer skolen møter på grunn av fagfolks mangfoldighet og ulike tilnærminger.

5.2.1 Inkluderende skolemiljø

I mitt materiale viser det seg at elevene som får spesialpedagogisk undervisning mottar denne i hovedsak i en liten gruppe utenfor klasserommets rammer. Rektor fortalte at i utgangspunktet skulle all undervisning foregå i klasserommet. Det skulle ligge sterke pedagogiske argument til grunn hvis en elev skulle få undervisning utenfor klassen, da fortrinnsvis i gruppe, og med bakgrunn i vurdering og tilråding fra PPT (A01). Det var grunnholdningen i skolen. Faglige vansker var i utgangspunktet ikke grunn nok alene, med mindre at det faglige nivået var så avvikende fra resten av klassen at opplegget ikke hadde noen relevans til det som resten av klassen drev med. Vanligvis ville konsentrasjonsvansker og alvorlige atferdsvansker i tillegg til fagvansker være medvirkende årsak til at elever måtte tas ut fra klasserommet. Slike tiltak var da gjort ut fra PPT sine tilrådinge. Elevene hadde i liten grad mulighet til å påvirke hvor og hvordan spesialundervisningen skulle gis (A01). Ifølge Opplæringslova § 5-4 har elevene og foreldrene rett til å bli hørt og uttale seg. Det er ikke nødvendigvis slik at elevenes eventuelle argumenter eller innvendinger kan tas til følge, men de bør få komme med sine betraktninger.

Lærerne på sin side hevdet at det først og fremst var elevens faglige nivå som var avgjørende om vedkommende fikk spesialundervisning, og da utenfor klasserommet. I denne åttendeklassen var det en gruppe elever som hadde IOP, og fikk sin opplæring i liten gruppe etter tilråding fra PPT (A02, A04). Ifølge rektor kan PPT tilråde eneundervisning, gruppeundervisning eller tilrettelegging inne i klasserommet. Det kan alltid diskuteres hva er til elevens beste, og svarene blir antakelig omtrent like mangfoldige som de som stiller spørsmålet. Sett i lys av at forskning på spesialpedagogiske tiltak har vist at elevene har lite utbytte av denne form for undervisning (Bachmann & Haug 2006; Nordahl & Hausstätter 2009; NOU 2003: 16; NOU 2009: 18), hadde det vært interessant å vite hvorfor PPT

fortsetter å tilrå dette. Men sett fra et annet perspektiv så kan det også stilles spørsmål til hvilke andre tilnæringsmåter er aktuelle. Hvis det er stort kunnskapsgap mellom elevene utfordrer det læreren til å legge opp undervisningen sin på en slik måte at alle får et tilfredsstillende utbytte. Det krever god innsikt og kunnskaper om ulike pedagogiske tilnæringsmåter og læringsstiler (Tetler 2000). En av lærerne hevdet det var umulig å tilrettelegge for alle, det var det ikke avsatt tid nok til (A03). Kanskje det må gjøres noen grep med organisering og arbeidsmåter for bedre å kunne imøtekomme de ulike behovene elevene har, uten at de nødvendigvis må forlate klasserommet for å få god tilrettelegging og oppfølging. Da handler det om de kontekstuelle forholdene undervisningen må innrettes etter. Det er ikke alltid at skolebyggene er like godt egnet for alternative undervisningsformer. Lærerne må tenke i variasjonsbredden hevder Tetler (2000). Det innebærer en didaktikk som for det første gir rom for å utvikle klima for motivasjon og samarbeid blant elevene, og for det andre fremmer en klassekultur preget av oppriktig og forpliktende omsorg for hverandre, hvor det vises respekt for at alle er ikke like (Tetler 2000). Utgangspunktet for tildeling av ressurser til klassene bør begrunnes i hva som må til for å skape et godt læringsmiljø som ivaretar alle elevenes behov (Tetler 2000). Men slik skolesystemet fungerer i dag blir ekstraressursene i hovedsak tildelt ut fra vurdering av enkeltelever, og de vansker den enkelte har (A01; Tetler 2000). Dette kan virke hemmende for arbeidet for å utvikle en inkluderende skole (Slee 1995; Tetler 2000).

Lærerne fortalte at foreldrenes deltakelse i utforming av tilbudet består i stor grad av å godkjenne IO-planen, som har blitt utarbeidet på skolen. Noen få foreldre stiller spørsmål og fremmer krav på vegne av egne barn. Deres innvendinger blir tatt opp og læreren prøver å finne løsninger som begge parter kan akseptere (A02). Prosessen blir styrt av klassekontakten og spesialpedagogen. Som fagpersoner har de stor makt (Nordahl 2007), de fleste foreldre velger nok å stole på at de forslagene lærerne kommer med er godt faglig begrunnet, og skriver under. Sett i lys av at foreldre og skole skal samarbeide om elevens skolegang er det nødvendig at partene snakker sammen og i fellesskap kommer frem til beslutninger som vil påvirke deres videre oppfølging av eleven. Gjennom felles beslutninger vil samarbeidet både få konsekvenser og være forpliktende for begge parter (Nordahl 2007).

En annen problemstilling er hva elevene faktisk lærer om seg selv og sin personlige integritet. Det kan være som en av lærerne sa, bedre for elevene å være ute i gruppe og

oppleve mestring i lag med sine jevnere, istedenfor å delta i klasseundervisning hvor de etter helt igjennom (A03). Det kan motivere til større innsats og bedre læring. Men prøvene elevene må igjennom er like for alle, enten de har IOP eller ikke. De faglig svake elevene opplever at når resultatene kommer er karakterene fortsatt dårlige. Deres ekstra innsats viser i liten grad igjen i karakterene de får, da de ikke blir vurdert ut fra sine evner og ferdigheter, men ut fra en norm for hele klassen (A04). Det kan neppe være særlig motiverende til videre innsats. Ved å bli tatt ut av klassen kan medlæringen også være at elevene ikke duger, og det kan oppleves som stort nederlag. Fra en annen side sett vil det kunne stilles spørsmål ved om den ordinære undervisningen er godt nok tilpasset, hvis det er elever som faller helt igjennom. For ifølge NOU 2009:18 innebærer tilpasset opplæring at det skal tas hensyn til variasjonene blant elevene, gjennom valg av metoder, lærestoff og organisering. Det skal sikre at hver og en får utviklet sine ferdigheter og når kompetansemålene satt i læreplanen.

5.2.2 Skolens visjon: "En skole for alle med blikk for den enkelte"

Ved overgangen til ny læreplan, Kunnskapsløftet (K06), satte ledelsen på skolen i gang et prosjekt for alle ansatte hvor de i fellesskap skulle arbeide med den nye læreplanen. Å sette seg godt inn i en ny læreplan, og få den under huden, krever et systematisk arbeid over tid fra alle involverte. Det ble bestemt at skolen skulle utarbeide en visjon for arbeidet sitt. Denne skulle gjenspeile det kollegiet anså som sentralt for skolen å ha oppmerksomheten rettet mot. Dette arbeidet ble gjort i tråd med det Ainscow (1995) beskriver som sentralt for å utvikle en visjon som blir forpliktende grunnprinsipp for personalet i skolen. Rektor har et overordnet ansvar for å stake ut kursen, samtidig som han skal involvere og ansvarliggjøre sine medarbeidere i arbeidet. Dette ble gjort ved at personalet ble delt inn i arbeidsgrupper som la frem sine forslag i plenum. I fellesskap ble det arbeidd frem ulike forslag som ble vurderte og til slutt samordnet til en visjon alle kunne enes om. Informantene som hadde vært delaktige fortalte om en lang, men god prosess. Det medførte at de fikk et eierforhold til innholdet i visjonen, de hadde vært med og diskutert seg frem til et resultat. Visjonen hadde fått en mening for den enkelte medarbeider. Men en visjon gir ingen endring av seg selv. Informantene sa ingenting om hvordan de skulle jobbe videre for å konkretisere hva visjonen betyr pedagogisk, ei eller hvilke konsekvenser visjonen fikk for det pedagogiske arbeidet.

Men visjonen gjelder ikke bare de voksne i skolen. Hvis ordlyden skal tas på alvor så skal skolen være for alle. I skolemiljøet er elevene en vesentlig del av de involverte. Foreldrene til elevene spiller også en rolle i forhold til hvordan skolen fyller sin rolle. Ainscow (1995) påpekte at det er nødvendig å involvere elever, foreldre og andre i nærmiljøet for å få en bred og god prosess. I prosessen med å utarbeide skolens visjon ble hverken elever eller foreldre tatt med i utviklingsarbeidet frem mot den endelige visjonen. Kanskje det har sin forklaring i at det var arbeidet med ny læreplan som var utgangspunktet for prosessen, og det primært var personalet på skolen som skulle sette seg inn i hva den innebar. Visjonen ble så et produkt ut av denne prosessen. Mine informanter gav ikke noe forklaring på hvorfor elever og foreldre ikke ble engasjert i arbeidet underveis. Forslaget til visjon og redegjørelse for prosessen ble lagt frem for representanter for elever og foreldre ved foreldreråd og elevråd. Visjonen ble ikke presentert for alle foreldre på foreldremøte eller diskutert med elevene i klassene. Tilsynelatende har prosessen stoppet litt opp, nye medarbeidere har ikke fått et eierforhold til visjonen, og nye elever er knapt klar over at den eksisterer. Skal den bli et levende verktøy og et grunnprinsipp for arbeidet må det utpekes hvilke virkemidler den enkelte må ta i bruk for å nå et slikt mål.

5.2.3 Skolemiljø og fravær

Rektor og lærere var alle opptatt av at skolemiljøet skulle være bra, både for små og store. I ungdomsskolen blir nå klasseledelse og vurdering av elevene vektlagt (A01; A03; A04). Vurdering av elevene skal gi dem motivasjon og inspirasjon til å lære (A04). God klasseledelse legger premisene for hvor gode undervisningsforholdene kan være, tydelige lærere som har autoritet i klassen evner å skape godt arbeidsmiljø for elevene. Engasjerte og entusiastiske lærere får elevene med seg (Arnesen 2004), noe elevene bekrefter. Gjennom intervjuene gav lærerne inntrykk av å være engasjerte og opptatt av både kollegaer og sine elevers ve og vel. De fortalte om tett samarbeid, både mellom lærere i de ulike klassene, og på hele ungdomstrinnet. De kontekstuelle rammene er lagt til rette for de voksne. Klassemøter, teammøter og andre samarbeidsmøter ble nyttet til planlegging og samordning av undervisning og håndtering av ulike problemstillinger som oppstod fra tid til annen. Lærerne hadde ulikt erfaringsgrunnlag og fartstid i skolen, men fremstod som ganske enige i svarene de gav. Deres uttalte utfordring var å få til et tett nok samarbeid rundt elever med IOP og vurdering av når denne gruppen kunne delta i den ordinære undervisningen i de fagene de hadde tilråding om gruppeundervisning (A02; A04). Samtidig gav lærerne uttrykk for at det var viktig å innlemme disse elevene i klassemiljøet.

Tetler (2000) påpeker at det er viktig å ta utgangspunkt i elevenes evner, fremfor deres mangler og vansker. Verken rektor eller lærere problematiserte organisering eller tilrettelegging av undervisningen, sett i forhold til kunnskapsløftets prinsipper om tilpasset opplæring som vektlegger variasjonsbredde i tilretteleggingen (NOU 2009: 18).

5.2.4 Spesialundervisning og tilpasset opplæring

Lærerne fortalte at en del av elevene med IOP hadde hatt det i flere år. De var derfor vant til å få deler av sin opplæring utenfor klassen. De andre elevene var på sin side vant til at noen gikk ut i noen timer. Det kan tolkes som at den spesialpedagogiske undervisningen har fått et organisatorisk mønster som det tilsynelatende kan være vanskelig å komme ut av. Kommentaren fra den ene læreren om at det var slik de gjorde det i år, det varierte fra år til år (A02), vekker undring sett i lys av den andres bemerkning om at elevene var vant til dette (A04). Men det gjør ikke saken noe bedre for elevene det gjelder.

Undervisningen skal som hovedregel foregå i klasserommet sa rektor (A01). Bare unntaksvis skal elevene tas ut, da etter tilråding fra PPT. Den ene læreren snakket om at for enkelte elever var det bedre å få sin undervisning utenfor klasserommet, da det var enklere å tilrettelegge og tilpasse undervisningen til enkeltindividet (A02). Samtidig pekte han på at elevene ikke måtte være så mye utenfor klassen at det gikk utover klasse miljøet og deltakelse i det sosiale livet der. En annen lærer mente at elever som slet faglig likevel kunne ha utbytte av å være passive lyttere i klasserommet (A04). Ikke minst var det vesentlig at elevene var til stede i klassen, med tanke på utvikling av relasjoner elevene imellom. Alle tre har sine innfallsvinkler til hva som er bra for elevene, og ingen tilnærming utelukker den andre. Hovedprinsippet er klart, utgangspunktet skal være undervisning i klasserommet. Ut fra det springer hensynet til den enkelte elev og hva den er best tjent med, sett fra ulike perspektiver. Det krever innsikt i elevens evner og forutsetninger, og evne til å balansere undervisningsformene på en slik måte at eleven kan få maksimalt utbytte av opplæringen, samtidig som de sosiale behovene blir ivaretatt. Hansen (2008) fant i sin undersøkelse blant danske lærere tilsvarende ulike meninger om hvor vidt elever med spesielle behov fikk best utbytte av å få sin undervisning innenfor eller utenfor klasserommet. Disse lærerne syntes det var lettere å tilrettelegge undervisning i klasserommet for elever som hadde fagvansker fremfor de som slet med sosiale- eller atferdsvansker.

På denne skolen har spesialpedagogen ansvar for å organisere og tilrettelegge innholdet i undervisningen for gruppen som er ute. Utgangspunktet er halvårsplan og ukeplaner som hovedlæreren i faget har utarbeidet. Spesialpedagogen får vite hva hovedlæreren legger vekt på i sin undervisning, så er det opp til han å tilpasse tema for gruppen. Med denne organisatoriske løsningen ble utfordringen for faglærer og spesialpedagog å være gode på å finne faglige tema og opplegg hvor elever med IOP kunne komme inn og delta i hovedklassen, fremfor å finne gunstige fellesløsninger for undervisning inne i klasserommet. Dilemmaet Tetler (2000) hadde sett i sin undersøkelse, der allmennlærer og spesialpedagog skulle samarbeide tett i klasserommet med de utfordringer det bød på, var derfor lite synlig i mitt materiale.

5.3 Relasjonsbygging versus respekt for ulikhet

Denne utfordringen er knyttet til danning av sosiale relasjoner i klassen. På den ene siden ønsket om at alle er inkludert og har tett og godt forhold til hverandre, på den andre siden behovet for at den enkeltes ønsker blir respektert hvis de ikke velger å være aktive deltakere i det sosiale miljøet. Tetlers (2000) utgangspunkt for dette dilemmaet baserer seg kanskje i større grad på hennes observasjoner i de danske skolene der noen av elevene hadde større sosiale vansker som medførte problemer med å knytte kontakt med andre, enn hva mitt begrensede materiale kan dokumentere. Problemstillingen er derimot relevant sett i forhold til at en gruppe elever blir tatt ut fra klassen i et betydelig antall timer per uke. Det kan ha innvirkning på deres muligheter til å knytte vennskapsbånd med de andre elevene (A02; A04; Tetler 2000).

5.3.1 Inkluderende skole

Alle mine informanter var på en eller annen måte opptatt av at en inkluderende skole var en skole som ivaretok alle, både barn og voksne. Det innebar blant annet å vise omsorg for hverandre, bry seg om hverandre. For at det skal kunne etableres gode relasjoner mellom mennesker, enten de er store eller små, må de ha felles treffpunkter, hvor de møter hverandre. Det er imidlertid ikke nok å være fysisk plassert på samme sted, det må skje noe i forholdet dem i mellom, de må oppnå kontakt med hverandre (Tetler 2000).

Haug (2006) var opptatt av hva skolene kunne gjøre for å få økt inkluderingen i praksis. Et av hans punkt var å øke fellesskapsfølelsen, at alle elevene fikk oppleve å være aktive

deltakere i det sosiale livet i klassen. Opplegget elevene har i MOT-øktene på skolen kan være et eksempel på hvordan det kan jobbes systematisk med bevisstgjøring av elevene. På den ene siden blir det arbeidet med å få gruppen til å bli sammensveiset, vise omsorg for hverandre, bli kjent med seg selv og hverandres sterke og svake sider. På den andre siden handler det også om å gjøre individet sterkt, bli selvstendig og kunne stå for sine valg (MOT 2009). Det fordrer også de andre elevenes respekt for at noen er sterk nok til å kunne si gruppen imot. Spørsmålet blir om alle er aktive deltakere i de ulike aktivitetene, eller om at de får lov til å trekke seg ut og bli tilskuere. Skal det da i så fall aksepteres, begrunnet i respekt for individet og de valg vedkommende gjør, eller skal eleven tvinges til å delta, mer eller mindre motvillig. Av natur er elevene ulike, noen er utadvendte og får lett kontakt med andre, mens andre er mer forsiktige, beskjedne og trenger mer tid til å bli kjent før de tør å hive seg ut i alle slags aktiviteter. Det kan ta tid å knytte reelle sosiale bånd, bygget på gjensidig respekt og omsorg for hverandre. Ikke alle evner å gå inn i slike relasjoner. Det er også forskjell på personlig relasjon mellom individer og en profesjonell relasjon. En profesjonell relasjon handler om at i regi av den rolle du har overfor den andre er du pliktet til å vise omsorg. Lærere kan komme opp i et slikt dilemma, hvis den personlige kjemien mellom lærer og elev ikke stemmer overens. Læreren må likevel i kraft av sin rolle vise omsorg og respekt for eleven. (Eide & Eide 2007; Tetler 2000)

De normer og regler skolen forfekter overfor sine elever skal være med og sette en standard for samværet i skolen. I skriftlig form har denne skolen ordensregler, folkeskikkregler og handlingsplan mot mobbing. Sannsynlig eksisterer det i tillegg en del uskrevne regler som også har innvirkning på det sosiale miljøet. Det er forventet at alle skal bli sosialisert og tilpasse seg til disse samhandlingsformene som er godtatt. Disse gjenspeiler i stor grad de forventede samværsformer i samfunnet ellers. På en måte kan det tolkes som at alle skal være like, ha like reaksjonsformer hvis noen prøver å bryte reglene. Lærerne har et sett regler de skal vurdere elevene ut fra, og sette karakterer. I tillegg er det regler for oppførsel og allmenn folkeskikk. Noen elever trenger å bli minnet på disse reglene i blant så en av lærerne, det hjelper dem kanskje til å holde seg litt mer på matten (A03). Uten regler ville det vært anarki, og umulig for både elever og lærere å vite hva som er akseptabel oppførsel.

5.3.2 Skolens visjon: "En skole for alle med blick for den enkelte"

Skolens visjon kan forstås som en påminning om at alle har rett til å bli sett, - og i forlenging av det – møte respekt for den de er. Alle individer er unike, spesielle på sin måte. Alle har ikke like lett for å få venner, de kan ha en slik måte å være på at andre synes det er vanskelig å forholde seg til dem (A01). Andre kan ha ulike vansker som hemmer dem i kommunikasjon og relasjonsbygging med sine medelever. Skolen skal ha rom for alle, og plikter å legge forholdene til rette for at alle skal finne sin plass som aktive deltakere ut fra sine forutsetninger (NOU 2009: 18; St. meld. nr. 30 (2003-2004)). Tetler (2000) påpeker at en visjon om å skape en inkluderende skole må få konsekvenser for hvordan skolen har tenkt å løse pedagogisk de utfordringene de møter på underveis. Hun påpeker, på lik linje med det som står i NOU 2009: 18, at skolen må tenke variasjonsbredde i sin organisering av innhold og arbeidsmåter i undervisningen. Den didaktiske tenkningen må ta utgangspunkt i aktiviteter som gir motivasjon og maner til samarbeid (Tetler 2000). Ainscow (1995) skriver at det ofte er manglende samsvar mellom skolens planer og visjoner, og dermed mister de sin forpliktende ramme. Skal en visjon som den denne skolen har få konsekvenser for hvordan undervisningen blir utført i klassene, må det skapes rom for å tenke muligheter fremfor begrensinger. Ifølge Tetler (2000) bør all planlegging av aktiviteter og undervisning ta utgangspunkt i elevenes sterke sider, bygge på de områder hvor hver og en kan bidra med noe. Den enkelte elev må bli sett. Dette er i tråd med det Haug (2006) skriver om å øke deltakelsen og medvirkningen. Aktiviteter hvor alle får bidra med sitt ut fra eget nivå kan medvirke til at relasjoner etableres, bare forholdene blir lagt godt nok til rette. Mye beror på hvordan pedagogene tenker, om de ser muligheter eller begrensninger, og om de er dyktige til å tenke tverrfaglig (Tetler 2000). Deres engasjement, entusiasme og pågangsmot er viktig drivkraft for å kunne drive frem en inkluderende kultur som bygger på gjensidig omsorg, respekt og toleranse for at alle er ulike, men likeverdige (Arnesen 2004; Tetler 2000).

5.3.3 Skolemiljø og fravær

Et godt skolemiljø preges av gode relasjoner mellom de involverte. Elever og lærere som respekterer hverandre og har ekte omsorg for hverandres ve og vel går ikke rundt og mobber eller er ubehagelige mot hverandre. Rektor fortalte om skolens satsning på å legge til rette for at elevene som skulle begynne i åttende klasse skulle få mulighet til å bli kjent med hverandre allerede på våren i sjuende klasse (A01). Ulike turer og aktiviteter ble arrangert med sikte på at elevene fikk tid til å være sammen, med vekt på det sosiale. En

stor klasse er sammensatt av mange ulike individer, med ulike forutsetninger for å skape et felles sosialt miljø. Fra skolens side vil det være ønske om at alle elevene finner seg til rette i fellesskapet. Det er ikke et mål om at alle skal være like, men at de skal være likeverdige deltakere. Det bør fremelskes respekt for ulikhet, at ikke alle er like ivrige deltakere hele tiden. Lærerne fortalte om elever som trekker seg unna og deltar ikke i fellesaktiviteter, som turer ut i skog og mark (A03, A04). En ting er at de går glipp av de faglige kunnskapene slike turer gir, en annen er at de velger vekk de fellesopplevelsene de kunne hatt med resten av klassen. Det blir vanskelig å etablere gode relasjoner til elever som ikke er til stede. Elever som velger å holde seg for seg selv kan bli mer utsatt for utestengning, mobbing og trakassering (A04). Det igjen kan føre til at elevene blir mer og mer borte fra skolen. De kommer inn i en ond sirkel. Elevene var også opptatt av at mye fravær kunne medvirke til at enkelte ble stående mer utenfor fellesskapet, det ble vanskelig å etablere vennskapsforhold. En av elevene uttrykte ønske om at lærerne og skolen generelt gjorde mer for å få elever med mye fravær tilbake til skolen (B01). Utfordringen blir å prøve å få disse elevene tilbake til klassen, bli aktive deltakere, men ut fra sine forutsetninger. Det må arbeides for aksept for at behovene for sosial kontakt er ulik. Men for at det skal være mulig må det gjøres en jobb i forhold til å kartlegge de kontekstuelle forholdene rundt eleven, hva det er som gjør at han velger å handle som han gjør, og hva som opprettholder disse handlingsvalgene (Bø et al. 2002).

5.3.4 Spesialundervisning og tilrettelagt undervisning

Dilemmaet å fremme sosial likhet versus å vise respekt for ulikhet kan være fremtredende når det kommer til spesialundervisningen i skolen. I kjernen av problemstillingen ligger skolens og lærernes syn på ulikhet og hvordan den skal håndteres. I denne skolen sier lærerne at de er opptatt av at elever med individuelle opplæringsplaner skal være mest mulig sammen med klassen, for at alle skal kunne føle tilhørighet til et felles klassemiljø. Samtidig kommer det frem at denne gruppen elever får mye av sin undervisning i et grupperom. I tråd med en sosiokulturell læringsfilosofi vil elevene lære gjennom samspill med andre (Strømstad et al. 2004). Normer, verdier, regler, kultur og tradisjoner læres blant annet gjennom aktiv deltakelse i samfunnet. Den norske skolen skal bidra til at alle elever, uavhengig av evner og ferdigheter, skal få være fullverdige deltakere som skal oppleve mestring og læringsutbytte (NOU 2003: 16; NOU 2009: 18). Elever som får sin undervisning i mindre grupper skal få tilrettelegging som bedre er tilpasset den enkeltes behov. Deres likeverdige læringsutbytte skal sikres gjennom denne form for opplæring.

Alle kan ikke motta den samme type undervisning, da elevene har ulike læringsstiler og tar til seg kunnskap i varierende tempo. Alle elever har lovfestet rett til å få opplæring som er tilpasset den enkeltes evner og ferdigheter (Opplæringslova). Selv om de faglig sett ligger omtrent på samme nivå er det ikke dermed sagt at de har de samme sosiale behov. Årsaken til deres problemer kan være sammensatt, de kan komme fra ulike sosiale og kulturelle miljø, deres behov for tilrettelegging kan være ulike. Respekt for ulikhet bygges blant annet på kunnskap om disse ulike behovene, og vilje og evne til å gjøre noe for å imøtekomme dem. Men sterke relasjoner kan også bygges på tvers av kulturelle og sosiale ulikheter.

5.4 Tilpasning *til* eleven versus tilpasning *av* eleven

Dette dilemmaet fanger opp hovedforskjellen mellom integrering av elever i skolen og tenkningen om hva inkludering av elever skal innebære. Integreringstenkningen innebærer i større grad at eleven skal tilpasse seg skolen, mens en inkluderende skole er mer fleksibel og tilpasser organisering, innhold og arbeidsmåter til elevgruppens behov.

5.4.1 Inkluderende skole

I skolen har vi et sett med regler, både skrevne og uskrevne, som det blir forventet at elevene både forholder seg til og lojalt innordner seg. Skolen der undersøkelsen er gjort har ordensregler og folkeskikkregler som gir føringer for hva som blir forventet av orden og atferd i skolen, og handlingsplan mot mobbing som signaliserer at mobbing ikke er tillatt. Brudd på reglene får konsekvenser, i større eller mindre grad. Gjentatte brudd på ordensreglene fører til nedsett karakter i orden og atferd, noe som vil stå på vitnemålet (A03). Slike reglement kan sees som både et verktøy for lærerne når de skal vurdere den enkelte elev, og som en rettesnor for elevene, de får vite hvor grensen går for hva som er akseptabel oppførsel (A04).

Gjennomgang og revidering av ordensreglene ble i hovedsak gjort for å tilpasse disse til de føringer som er lagt gjennom forskrift til opplæringslova, men kan også sees som en tilpassing *til* den elevgruppen som er på skolen. Behovet for å presisere og konkretisere betydningen av enkelte begreper kan tyde på at de gjeldende regler enten ikke er presise nok, eller at begrepene kan tolkes på ulike måter. For eksempel førte tøffere språkbruk blant elevene til at det ble satt i gang utarbeiding av folkeskikkregler (A01). Men sett fra et

annet synspunkt handler det også om tilpassing *av* elevene, da det er forventet at de skal innordne seg disse reglene i etterkant.

Begrepet inkluderende skole ble av lærerne i all hovedsak forklart som at skolen pliktet å ta vare på alle elevene, ingen skulle føle seg utenfor, og alle måtte få utfordringer på eget nivå. Hele spekteret av elever ble omtalt, fra de faglig svake til de flinke, men det er de faglig svake elevene som ofte opptar oppmerksomheten til lærerne. På grunn av at de har lovfestet rett til spesialundervisning etter vurdering og tilråding fra PPT (Opplæringslova), kan lærernes kommentarer tolkes dit hen at det er disse elevene som settes i sentrum (A04). Disse elevene har individuelle opplæringsplaner, hvor deres sterke og svake sider blir beskrevet, og hvilken hjelp og støtte de trenger for å ha tilfredsstillende utbytte av undervisningen. Tilpassing av lærestoff og undervisningsmetoder skal ha utgangspunkt i hvilken hjelp elevene trenger. Hensikten er å gi undervisning som er tilpasset *til* elevens behov. Hvor vidt det alltid fungerer slik i praksis er så en annen sak. Valget om å gi den undervisningen i gruppe utenfor klassen er et valg skolen gjør, igjen etter tilråding fra PPT. Både rektor, lærere og elev gir uttrykk for at elevene i liten grad har innvirkning på den beslutningen (A01, A02, A04, B05). Spesialundervisningen utenfor klassen gjelder basisfagene. Sammensettingen av gruppen har som utgangspunkt at elevene er omtrent på samme nivå faglig sett, og at problemene deres har flere fellestrekk. Selv om størrelsen på gruppen tilsier at det skal være mulighet å bygge vennsksrelasjoner, borger det likevel ikke for at det skapes et felles miljø i gruppen. Personlighetene og interesseområdene kan være ulike, selv om de faglige problemene ligner hverandre. Det ble ikke sagt noe om henholdsvis hvor mange gutter og jenter det er i denne flokken som må ut. Ei heller kom det tydelig frem om gruppens samlede behov kunne medføre at den enkelte elev ikke fikk undervisning som fullt ut ble tilpasset hans eller hennes spesifikke behov, men måtte tilpasse seg til de andre til en viss grad.

5.4.2 Skolens visjon: "En skole for alle med blick for den enkelte"

Skolens visjon kan tolkes som en intensjon om å kunne tilpasse undervisningen best mulig til enkeltindividet. "Med blick for den enkelte" indikerer et ønske om å se den enkeltes behov. Alle mine informanter gav i utgangspunktet uttrykk for at de hadde det bra på skolen. Dette var en god skole å tilhøre, elevene skrøt av lærerne sine og syntes de i hovedsak fikk god og variert undervisning. Lærerne på sin side syntes de fikk mange positive tilbakemeldinger fra elever og foreldre. Resultater på nasjonale prøver og

tilbakemeldinger vedkommende samarbeidsprosjekt med andre instanser utenfor skolen var også positive (A04). Det var mye bra på denne skolen, selv om det selvsagt var områder som det kunne arbeides mer med (A02). Det lærerne da trakk spesielt frem var det å ha blick for de flinke elevene, og kunne imøtekomme deres behov like godt som de svake elevenes (A02, A03, A04). Alle lærerne var enige om at oppmerksomheten ble særlig rettet mot elever med IOP, i og med at de har vedtak på hvilken hjelp de trenger. Fra en annen side sett har *alle* elever rett til tilrettelegging, med eller uten sakkyndig vurdering av evner og ferdigheter. En av elevene kommenterte at spesielt de flinke og stille elevene kunne lett bli glemte, at lærerne ikke i samme grad la merke til dem (B04). Selvstendige, flinke og stille elever stikker seg lite ut, de blir mer anonyme i klassebildet (A02).

5.4.3 Skolemiljø og fravær

Både på landsbasis og i denne aktuelle skolen er det observert økende fravær blant elevene, både korttidsfravær og langtidsfravær (A04). Årsaken er nok sammensatt og kan analyseres ut fra flere perspektiver. Hvilke faktorer kan anses som opprettholdende for fraværet må sees i sammenheng med om det er korttidsfravær eller langtidsfravær, og om det kan ha sammenheng med relasjoner mellom enkeltindivider, klassemiljø eller hjemmeforhold. Det er nærliggende å begynne med individet, enkelteleven, se på forhold knyttet til individet. Lærerne må først komme i dialog med eleven og foreldrene for å undersøke om det er forhold i eller ved skolen som kan ligge til grunn for fraværet (A01). Men det er like viktig å se på de kontekstuelle forholdene i skolen, og systemene elevene er en del av.

Økende langtidsfravær er en alvorlig sak, og en stor utfordring for skolen. Lærerne er bekymret for utviklingen de har sett utarte seg over mange år (A04). Sett fra et individperspektiv kan langtidsfravær ofte bli en personlig tragedie for eleven det gjelder. Sosial isolering og store kunnskapshull kan bli fasiten. Årsaken til fraværet kan være sammensatt; skolevegring, sosial angst, mobbing, ulike typer læringsvansker, manglende motivasjon. I tillegg har lærere gjennom mange års erfaring sett at samlivsbrudd mellom foreldrene ofte får store konsekvenser for barnas skolehverdag. Dette er en problemstilling som informanten mente har fått for liten oppmerksomhet i samfunnsdebatten (A04). Ungdomstiden er sårbar tid med mange utfordringer i seg selv, og da kan foreldrenes samlivsbrudd på toppen av det hele få elevens grunnmur til å rase sammen. Sånne ting skjer som regel ikke over natten. Spørsmålet er om lærerne kjenner elevene sine så godt at

de kan ”lese dem” – og ha så trygg og god kontakt med hver og en av dem at elevene tør å åpne seg og fortelle hva de strir med, for så å kunne legge bedre til rette for eleven.

Lærerne snakket om hvor viktig det var å ha rutiner for å følge opp fravær (A03; A04). Når eleven har vært borte i to dager tar lærer kontakt for å sjekke hvorfor eleven ikke er på skolen. Men som informantene sa så blir det ofte litt venting før det blir tatt affære, de håper at fraværet er kortvarig og at saker og ting ordner seg av seg selv, når eleven får litt tid på seg. Samarbeidsklimaet med foreldrene vil være sentralt for videre utvikling av saken. Tett og godt samarbeid mellom foreldre og lærer kan bidra til snarlig løsning, men det er ikke tilfellet i alle saker (A01). Det kan derfor bli nødvendig å trekke inn andre hjelpeinstanser. Vanlige samarbeidsparter kan da være helsesøster, fastlege, PPT, barnevern og BUP (A01; A04). Dette er utenforstående system som hver og en har sine rutiner og regler. Det skal gjøres kartlegginger både i skolen og hjemmet, med mål om å finne ut hvorfor eleven ikke går på skolen, og hva som må til for å få løst problemet. Lærerne opplever tiden som går med i prosessen tidvis som frustrerende. For som lærerne fortalte, - det tar ofte litt tid før skolen reagerer. Så skal det kartlegges og samtales i skolen og med foreldrene, og eventuelt innhentes hjelp fra andre instanser. Det kan oppstå ventetid før saken blir tatt opp, avhengig av antatt alvorlighetsgrad og grunn for fraværet. Det skal fattes vedtak om tiltak, disse skal organiseres og iverksettes. Dess lengre tid det går fra eleven har vært på skolen, dess vanskeligere kan det oppleves å komme tilbake (A04). Men skal det finnes løsninger må eleven bli sett, hørt, og tatt på alvor.

En av elevene forteller at han tilpasser seg til de ulike lærerne og deres undervisningsformer (B06). Dette er en elev som gjennom intervjuet gir inntrykk av å være en ”mønster elev” (jamfør Bø et al. 2002), sett i lys av å være selvgående, dyktig både faglig og sosialt, og har evne til å tilpasse seg til de ulike situasjonene som dukker opp. Han forteller imidlertid at han vet at andre elever ikke klarer på samme måte å tilpasse seg de ulike undervisningsformene de møter, noen faller av lasset og blir sittende inaktive i klasserommet (B06).

5.4.4 Spesialundervisning og tilpasset opplæring

Økt demokratisering, hvor elever og foreldre skal få større innflytelse på saker som gjelder deres interesser i opplæringen, er en sentral måte å få økt inkluderingen i skolen på, ifølge (Haug 2006). For elever med individuelle opplæringsplaner vil dette være av betydning,

ikke minst i forhold til å kunne påvirke hvor og hvordan spesialundervisningen skal foregå, og hva den skal inneholde. Ofte vil vanskene elevene har være av en slik art at lærere og sakkyndige rådgivere vil vurdere at fordypning i et fag kan være en bedre løsning enn å tilføre et nytt språkfag ved overgangen til ungdomsskolen. En av elevene fortalte om sin opplevelse av å bli utelatt i diskusjonen om hvilke fag vedkommende skulle ha da han skulle begynne i åttende klasse (B05). Han var dypt skuffet over ikke å ha fått uttale seg om sine ønsker, og følte seg overkjørt av skolen. Han hadde tatt saken opp med lærerne, som hadde fortalt han at dette var til hans beste. Dette gav han uttrykk for at var vanskelig å godta. Beslutningen var tatt, men det var ikke en inkluderende demokratisk prosess i forkant. Eleven ville kanskje lettere ha akseptert tilbudet hvis han hadde fått deltatt i diskusjonen, blitt informert om hvilke alternativer han hadde med begrunnelse for hvilket utfall ulike valg ville få. Istedenfor opplever han å møte opp på skolen og få presentert at dette er din timeplan. Den individuelle opplæringsplanen er godkjent av foreldrene. Eleven viste ikke i hvilken grad foreldrene hadde vært involverte i prosessen med utarbeidelse av planen, men de har i det minste akseptert og skrevet under forslaget lærerne presenterte. Her har derfor både lærere og foreldre sviktet i forhold til å forklare og begrunne de valgene som er blitt gjort på vegne av eleven. Intensjonen var god, skolen ønsket nok å tilpasse opplæringen best mulig til eleven og de forutsetningene han hadde. Det kan godt være riktig faglig vurdering, sett ut fra hvilke vansker han faktisk hadde, og hva han var mest tjent med, sett i det lange løp. Men var dette en tilpasning *til* eleven eller *av* eleven? Det kommer an på fra hvilket perspektiv saken blir vurdert. Sett fra elevens perspektiv måtte han akseptere at skolen bestemte hvilke fag han skulle få delta i, og det medførte at eleven måtte tilpasse seg de kontekstuelle forhold skolen hadde lagt for ham. Fra skolens perspektiv vil det derimot kunne sees som tilpasning til eleven, begrunnet i hans individuelle behov.

6 Avslutning

I dette kapitlet vil jeg oppsummere i korte drag de utfordringer undersøkelsen avdekket at denne konkrete skolen står overfor i sitt arbeid for å bli en inkluderende skole. Videre vil jeg gjøre rede for områder som det kunne vært forsket mer på. Til slutt vil jeg runde av oppgaven hvor jeg drøfter om jeg har fått svar på problemstillingen min gjennom undersøkelsen.

6.1 Oppsummering

Denne konkrete skolen gjør allerede mye bra arbeid i forhold til å skape et godt skolemiljø. Deres visjon er å bli ”en skole for alle med blick for den enkelte”. Det forutsetter at de evner å se den enkelte elevs behov og imøtekomme dem. Gjennom undersøkelsen kom det frem at skolen har stor oppmerksomhet rettet mot elever som sliter på skolen, og da spesielt på elever med individuelle opplæringsplaner. De skoleflinke elevene fikk lite tilrettelegging og tilpasning av opplæringen ut fra deres behov. Dette var et område lærerne mente skolen burde arbeide mer med.

Begrepet ”inkluderende skole” ble i liten grad nyttet på denne skolen. Ut fra rektors og lærernes svar antas det at begrepets betydning og konsekvenser for organisering i skolen ikke har vært diskutert. Rektor dro likevel parallell mellom skolens visjon og begrepet inkluderende skole.

Skolens visjon er en del av den forpliktende virksomhetsplanen. Ifølge informantene ble det gjort omfattende og grundig arbeid når visjonen ble utarbeidet, og det ble fulgt opp et par år etterpå. Inneværende år har den derimot ikke vært tema på møter og utviklingsøkter skolen har. Det ble ikke sagt noe om hvilke konsekvenser visjonen har fått for det pedagogiske arbeidet på skolen.

Samarbeid med foreldre/foresatte er ifølge rektor ganske tradisjonelt. Det har tidligere vært satsningsområde for skolen, men er nå overlatt til lærerne å ha ansvar for. En av lærerne var opptatt av at samarbeidsarenaen er vanligvis på skolen, noe som kunne være problematisk for enkelte foreldre. Det ble også påpekt at samarbeidet ofte blir preget av mye enveiskommunikasjon i form av informasjon til foreldre.

Skolen er opptatt av skolemiljøet, og legger vekt på at elevene skal trives og finne seg godt til rette på skolen. For 8. klasse sin del handler det blant annet om at skolen arrangerer ulike turer og aktiviteter som vektlegger det sosiale samværet for at elevene skal bli godt kjent. Skolen samarbeider med organisasjonen MOT, som har et eget opplegg for ungdomsskolen. Handlingsplan mot mobbing, ordensreglement og folkeskikkregler er verktøy skolen har som føringer for samhandlingen.

Lærerne var opptatt av elevenes muligheter til relasjonsbygging og aksept og respekt for at ingen er like. De snakket spesielt om at elever som har individuelle opplæringsplaner og får mange timer undervisning utenfor klassen, må bli inkludert i klassemiljøet så mye som råd er, og at de skal være en del av klassen. Elevene fortalte at vennskap bygges mer på felles interesser enn faglige evner og ferdigheter.

Ifølge lærerne er det forholdsvis mange elever i denne ungdomsskolen som mottar spesialundervisning. Tilsynelatende følger skolen tradisjonelle undervisningsformer, der spesialundervisning i betydelig grad skjer utenfor klasserommet. Ifølge rektor følger skolen de tilrådingene PPT kommer med, og ofte blir undervisningen organisert i mindre grupper hvor elever med tilsvarende vansker får sin tilrettelagte undervisning.

Denne skolen er en god skole å være på, ifølge både elever og lærere. Det blir gjort mye bra arbeid, selv om skolen fortsatt har noen områder de kan bli bedre på. Det er vanskelig å nå målet om å være en skole for alle og ha blick for den enkelte, men de har kommet et stykke på sin vei til å bli en inkluderende skole. Elever og lærere trives, resultatene på nasjonale prøver er over gjennomsnittet, og tilbakemeldinger fra foreldre og andre samarbeidspartnere er ifølge lærerne positive.

6.2 Videre forskning

Denne undersøkelsen er liten i omfang, og gir bare et lite glimt inn i skolehverdagen til noen få informanter. Skolen skal arbeide for å bli en bedre skole som ivaretar alle elevene. Mange undersøkelser er rettet mot spesialundervisning og inkludering av elever med spesielle behov. Det er en annen gruppe elever som også kunne vært interessant å studere nærmere, de flinke elevene. Det var et innlegg i Aftenpostens debattforum (Meninger Si ;D) den 25. april 2010 med tittelen "De egentlige skoletaperne", hvor en 16. år gammel

jente hevder at de flinke elevene egentlig er de store skoletaperne. Det kunne vært interessant å lage et prosjekt for å kartlegge hvordan skolen tilrettelegger undervisningen for de flinke elevene i skolen, og undersøke deres vilkår i den inkluderende skolen. Triangulering med spørreskjema og utfyllende dybdeintervju ville gitt mer spesifikke svar på de problemstillinger skolen står overfor. Det er gjort flere kartlegginger av skolemiljø og spesialundervisning og hvordan den utarter seg etter innføring av Kunnskapsløftet. Det kunne vært interessant å bruke noen av de samme spørreskjemaene, for så å kunne sammenligne vilkårene elevene i hver sin ende av karakterskalaen har i den inkluderende skolen.

6.3 Avslutning

Mitt utgangspunkt for oppgaven var nysgjerrighet på hva begrepet ”inkluderende skole” innebar i praksis, og hvilke utfordringer inkluderingsarbeidet kunne by på i skolen. Visjonen denne konkrete skolen har; ”En skole for alle med blick for den enkelte”, gjorde meg forventingsfull. Umiddelbart satte den i sving tanker om den ideelle skolen, en skole som ivaretok alle kategorier med elever, med eller uten vansker, enten de trengte den ene eller den andre form for tilrettelegging. Assosiasjoner til den inkluderende skolen vi leser om i Kunnskapsløftet og de ulike skolepolitiske stortingsmeldinger og NOU-er som har kommet de siste årene, dukket opp. En visjon forteller noe om hvilke normer og mål en organisasjon ønsker å arbeide mot. En slik erklæring forplikter. Denne visjonen er en stor målsetting som krever mye arbeid fra alle som arbeider i skolen. Den er ikke en påstand om at slik er det, her og nå, - det er en vei å gå, og det vil være ulike utfordringer som må løses underveis. I gjennom denne oppgaven har jeg prøvd å søke svar på min problemstilling:

”En skole for alle med blick for den enkelte” – en visjon som forplikter.
Hvilke utfordringer møter skolen i sitt arbeid når den jobber for å bli en inkluderende skole?

Forståelsen av begrepet inkluderende skole har jeg hentet fra litteraturen. Det blir brukt både i norsk og utenlandsk faglitteratur, og omhandler at alle barn har rett til undervisning tilpasset sine evner og ferdigheter (Bachmann og Haug 2006; Booth 1995; Markussen m.fl. 2007; UNESCO 1994; Tetler 2000). Det innebærer blant annet at organisering, innhold og arbeidsmåter i undervisningen skal tilpasses på en slik måte at alle elever får likeverdige

utbytte av opplæringen (NOU 2003: 16; NOU 2009: 18; UNESCO 1994). Gjennom intervjuet med rektor kom det frem at denne skolen ikke bruker dette begrepet i særlig grad. Det innebærer at begrepet ikke har blitt diskutert og analysert hva det er meint å bety for virksomheten i skolen. Lærerne assosierte derfor begrepet mest med at alle skulle være deltakere i fellesskapet i skolen, ingen skulle stå utenfor. Det samme gjorde elevene. Rektor sammenlignet sin forståelse av begrepet ”inkluderende skole” med skolens visjon, som han forklarte som at skolen skulle ivareta alle elever, enten de strir med noe eller ikke. Det skulle være et skoletilbud som var tilpasset den enkeltes forutsetninger, en skole hvor elevene skulle føle tilhørighet og få omsorg. For å kunne være en skole for alle elevene måtte de se hva den enkelte ungen trengte. Utfordringen ligger i å se *alle* elevenes behov. Både lærere og elever gav i intervjuene uttrykk for at det er elever som strever på skolen som får mest oppmerksomhet, de flinke elevene blir i liten grad tilgodesett med tilpasset opplegg. Variasjonsbredden som den inkluderende skole er ment å gjenspeile i organisering, innhold og arbeidsmåter av undervisningen (NOU 2009:18), og som innbefatter alle elevene er ikke nyttet til fulle. Dette gir elevene også uttrykk for, de ønsker mer variasjon i undervisningen.

Visjonen skolen har er en del av den forpliktende virksomhetsplanen. Sett i lys av det var det underlig at den ikke ble vektlagt tydeligere inneværende skoleår. Nyansatt lærer hadde ikke vært med på møter hvor visjonen var tema, og han hadde ikke noe forhold til den som en forpliktende føring for arbeidet. Videreføring av visjonen til nye medarbeidere synes derfor å ha stoppet opp. Det ble ikke sagt noe om hvorvidt visjonen hadde ført til endringer i skolen, annet enn at noen av lærerne sa de tenkte på den iblant. Rektor påpekte at det var vanskelig å få et så sterkt eiendomsforhold til ting at de påvirker handlingene deres mer eller mindre ubevisst. Men for å få et forhold til visjonen må den settes på dagsorden, og konkretiseres i forhold til hvordan den er ment å komme til uttrykk i det pedagogiske arbeidet. I hvilken grad det var gjort kom ikke frem i intervjuene. Ut fra inntrykkene fra den innsamlede informasjonen kan det se ut som visjonen ikke har blitt den forpliktende føringen den var tenkt å bli. Utfordringen for skolen er å følge opp grunnarbeidet de har lagt i utforming av visjonen ved å konkretisere hvordan den skal prege det pedagogiske arbeidet, og ansvarliggjøre og myndiggjøre medarbeiderne.

Samarbeid mellom skole og hjem er et område som rektor anser som tradisjonelt på denne skolen, og har overlatt ansvaret for til lærerne. Det blir derfor opp til den enkelte lærer hvor

tett kontakten er mellom skole og hjem, og i hvor sterk grad de ønsker å engasjere foreldre i et samarbeid. Foreldre har både rett og plikt til medvirkning og medbestemmelse i tråd med Opplæringslova. Et reelt samarbeid innebærer dialog mellom foreldre og lærere (Nordahl 2007). Per i dag foregår hoveddelen av samarbeidet på skolens arena, og ifølge informantene ofte som enveiskommunikasjon i form av informasjon til foreldrene. Skolen har en utfordring i å finne flere samarbeidsarenaer hvor foreldre og lærere kan møtes som likeverdige parter, og skape et gjensidig og forpliktende samarbeid gjennom medvirkning og dialog (Nordahl 2007).

Skolemiljøet vil gjenspeile samhandlingsformene i skolen, og vil kunne synliggjøre hvordan inkluderingsarbeidet fungerer i praksis. Informantene beskrev miljøet som bra, både elever og voksne trivdes godt i skolen. Selv om alle elevene ikke var sammen med alle, som en av lærerne sa, så virket det som de hadde det bra. Utfordringen Tetler (2000) beskrev i forbindelse med relasjonsbygging og utvikling av gjensidig forpliktende omsorg mellom elever med spesielle behov og klassen forøvrig var lite fremtredende i mine funn. Elevene fortalte om etablering av vennskap basert på felles interesser og uavhengig av faglige evner og ferdigheter. Men svarene kunne blitt annerledes hvis jeg hadde fått intervjuet flere elever blant de som ble tatt ut til spesialundervisning. Materialet mitt gir ikke grunnlag for å trekke slutninger om deres opplevelse av å være del av fellesskapet.

Ifølge lærerne var det forholdsvis mange elever som mottok spesialundervisning på denne skolen. Mye av denne undervisningen ble gitt utenfor klasserommet, etter tilråding fra PPT. Dette kan sies å stride imot inkluderingsprinsippet (Hausstätter 2007). Tetler (2000) beskriver dilemmaet lærerne står overfor når de skal på den ene siden tilpasse eleven inn i klassen, og på den andre siden tilpasse undervisningens innhold og form til den enkelte elev. Ut fra et inkluderingsperspektiv bør elevene i størst mulig grad få sin undervisning i klasserommet, med en forventning om at læreren tilpasser undervisningens innhold og form til mangfoldet i gruppen. I noen tilfeller vil enkeltelever likevel ha behov for å få så spesifikk tilpasning at det ikke er forenlig med undervisning i klasserommet. Denne løsningen er imidlertid et tveegget sverd, da det elevene kan vinne på en bedre tilpasning faglig, kan de tape i forhold til den sosiale deltakelsen og fellesskapet i klassen (Tetler 2000). Skolen har en utfordring i å bli bedre på å finne løsninger (sammen med PPT) som i større grad inkluderer undervisning av elever med individuelle opplæringsplaner i klasserommet, og dermed kan legge til rette for at de blir aktive deltakere i fellesskapet

(jamfør Haug 2006). Det utfordrer blant annet nytenkning om organisering og undervisningsformer.

Undersøkelsen avdekker ingen oppsiktsvekkende funn. Slik sett kan skolen sies å falle inn i kategorien tradisjonell norsk skole, undervisning og organisering følger kjente mønstre. Denne skolen har flere utfordringer i sitt arbeid for å bli en mer inkluderende skole. Inkluderingsstenkningen har klare idealer som innebærer at fellesskapet står sterkt. Det får konsekvenser for den pedagogiske praksisen, som for skolen innebærer blant annet å se på hvordan de løser utfordringene de møter når de skal tilrettelegge undervisningen for *alle* sine elever. Haug (2006) har pekt på fire faktorer for å øke inkluderingen; å øke fellesskapet, å øke deltakelsen, å øke demokratiseringen og å øke utbyttet. Det er utfordringer som krever kartlegging av hvilke faktorer som henholdsvis fremmer og hemmer slik utvikling. LP-modellen kan være et hjelpemiddel i det arbeidet. En slik prosess tar tid, og er arbeidskrevende. Mye bra grunnarbeid er allerede gjort, men det må følges opp og videreføres gjennom den pedagogiske praksisen. Skolen har en visjon, - det gjelder ikke å miste den av syne, men konkretisere og operasjonalisere den, og arbeide ufortrødent videre for å bli

”En skole for alle med blick for den enkelte”.

Litteratur

- Ainscow M. (1995). Special Needs through School Improvement; School Improvement through Special Needs. In C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds.), *Toward Inclusive Schools?* (P. 63-77). London: Fulton.
- Arnesen, A.-L. (2004). *Det pedagogiske nærvær.: Inkludering i møte med elevmangfold.* Abstrakt forlag AS.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring.* Forskningsrapport Nr.62. Høgskulen i Volda. Møreforskning Volda.
- Ballard, K. (1995). Inclusion, Paradigms, Power and Participation. In: C. Clark, A. Dyson, and A. Millward (Eds.). *Toward Inclusive Schools?* (p. 1-14). New York/London: Teachers College Press.
- Bassey, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings.* Buckingham/Philadelphia: Open University Press.
- Befring, E. (2008). Spesialpedagogikk: problemområder, perspektiver, muligheter. I E. Befring & R. Tangen (Red). *Spesialpedagogikk.* (4. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bjørnsrud H. (2006). Om skoleledere og –læreres – læring i Kunnskapsløftet. *Norsk pedagogisk tidsskrift.* 6. 470-481.
- Booth, T. (1995). Mapping Inclusion and Exclusion: Concepts for all? In Clark C., Dyson A., & Millward A. (Eds.). *Towards Inclusive Schools?* (p. 96-108). London: David Fulton Publishers.
- Bø, I., Jahnsen, H., Nergaard, S. og Nordahl T. (2002). *Læringsmiljø og problematferd – et forskningsbasert samarbeidsprosjekt.* Lillegården kompetansesenter <http://www.eldhusetfagforum.no/LP-prosjektet/pdf/Veilederen.pdf>.

- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Dalen, M. (2006). "Så langt det er mulig og faglig forsvarlig...": *Inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen*.(4. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- De største skoletaperne (25.04.2010). Aftenposten. Meninger Si ;D. Aftenposten.no. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/meninger/sid/article3622927.ece>.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe, (Red.): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Eide H. & Eide, T. (2007). *Kommunikasjon i relasjoner: Samhandling, konfliktløsning, etikk*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ekeberg, T. R., & Holmberg, J. B. (2004). *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle: En innføring*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt: Det kvalitative forskningsinterview*. (2. utg.). København: Akademisk Forlag.
- Forvaltingsloven. *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker. Lov-1967-02-10*
- Hansen, J. H. (2008). Inklusionens begrænsede grænseløshed. I *Dansk pædagogisk tidsskrift*. 4-08 december. 66-75.
- Haug, P. (1999). *Spesialundervisning I grunnskulen: Grunnlag, utvikling og innhold*. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Haug, Peder (2006). Lærarkompetansen i ei inkluderande opplæring. I *Skolepsykologi* 1, 19-32.
- Hausstätter, R. S. (2007). *Spesiapedagogiske grunnlagsproblemer: mellom ideologi og virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Hausstätter, R. S. (2009). Ingen stod igjen – men hvor løp de hen? Perspektiver på tidlig intervensjon. *Spesialpedagogikk*, 74(5), 26-35.
- Haavind, H. (2000). På jakt etter kjønnede betydninger. I H. Haavind (Red.), *Kjønn og fortolkende metode*. (s. 7-59). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kirke- og Undervisningsdepartementet (1971). *Innstilling om lovregler for spesialundervisningen m.v.*
- Kunnskapsdepartementet (2006a): *Kunnskapsløftet: Informasjon til elever og foresatte: Hva er nytt i grunnskole og videregående opplæring fra høsten 2006?* Brosjyre. <http://skolenettet.no/nyUpload/Portal/PDF/Kunnskapsloftet2006.pdf> .
- Kunnskapsdepartementet (2006b). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal
- Lunt, I. & Norwich, B. (1999). *Can effective schools be inclusive schools?* London: Institute of Education, University of London.
- Markussen, E., Strømstad, M., Carlsten, T. C., Hausstätter, R. S., Nordahl, T. (2007). *Inkluderende spesialundervisning?: Om utfordringene innenfor spesialundervisningen i 2007. Rapport nr.1 fra prosjektet: Gjennomgang av Spesialundervisning, Evaluering av Kunnskapsløftet*. (Rapport nr. 19). Oslo: NIFU Step.
- MOT (2009). Om organisasjonen MOT. Hentet fra <http://www.mot.no/> Lest 30.10. 2009.
- Nes, K., Strømstad, M. & Skogen K. (2004). *Inkluderende skoler? Casestudier fra fem skoler*. (Rapport nr. 14). Eleverum: Høgskolen i Hedmark.

NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer*. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Hentet fra <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>.

Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener: Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. (NOVA Rapport 11/2000). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlingar i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. (NOVA-rapport 19/05). Oslo: NOVA.

Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole: Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2010). *Om LP-modellen*. Hentet fra <http://www.eldhusetfagforum.no/lp-modellen/teori.htm>.

Nordahl, T. & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. (Rapport nr 2 fra prosjektet: Gjennomgang av spesialundervisning, evaluering av Kunnskapsløftet). Høgskolen i Hedmark. http://udir.no/upload/Rapporter/EvaKL/spesialundervisning_grskole.pdf.

Norwich, B. (1993). Ideological dilemmas in special needs education: practitioners' views. *Oxford Review of Education*, 19 (4), 527-546.

NOU 2003: 16 *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

- NOU 2007: 6 *Formål for framtida. Formål for barnehagen og opplæringen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2009: 18 *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Ogden, T. (1995). *Kompetanse I kontekst: En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringer*. Oslo: Barnevernets Utviklingscenter.
- Ogden, T. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø*. (Rapport 98). Oslo: Kirke-, utdannings- og Forskningsdepartementet.
- Oliver, M. (1996). *Understanding Disability: From Theory to Practice*. London: Macmillan Press.
- Omholt, K. & Nesse, J. G. (1995). *Mennesker, organisasjon og ledelse*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Opplæringslova. *LOV 1998-07-17 nr 61: Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*.
- Personopplysningsloven. *LOV 2000-04-14 nr 31: Lov om behandling av personopplysninger*.
- Roland, E. & Vaaland, G. S. (2003). *Zero, SAFs program mot mobbing. Lærerveiledning*. (2. utg.) Senter for atferdsforskning, Høgskolen i Stavanger. Hentet fra http://www.skolenettet.no/upload/Moduler/LOM/zero_mot_mobbing_LV.pdf .
- Slee, R. (1995). Inclusive Education: From Policy to School Implementation. In: C. Clark, A. Dyson, and A. Millward (Eds.). *Toward Inclusive Schools?* (p. 30-41). New York/London: Teachers College Press.
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

St.meld. nr. 16 (2006-2007). ... *og ingen stod igjen: Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

St.meld. nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Strømstad, M., Nes, K., og Skogen K. (2004). *Hva er inkludering?: Rapport 1 fra evalueringsprosjektet "En vurdering av om innføringen av Reform 97 har ført til at skoler har utviklet inkluderende praksis, sosialt, faglig og kulturelt"*. Oslo: Opplandske Bokforlag og Norges forskningsråd.

Sørli, M-A. og Nordahl, T. (1998). *Problematikk i skolen: Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. (NOVA Rapport 98:12a. Hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Tetler, S. (2000). *Den inkluderende skole – fra visjon til virkelighet*. København: Gyldendal Uddannelse.

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

Thornquist, E. (2003). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori: for helsefag*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thuen, H. (2008). *Om barnet: Oppdragelse, opplæring og omsorg gjennom historien*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Need Education: Access and Quality*. Paris: UNESCO.

Utdanningsdirektoratet (2007). *Likeverdig opplæring: - et bidrag til å forstå sentrale begreper*. Oslo
http://utdanningsdirektoratet.no/upload/Brosjyrer/Likeverdig_opplaring_brosjyre.pdf.