

Lillehammer

Line Svevad Glestad og Kjersti Brekke Rønnebæk

Masteroppgave

Spesialundervisning i klasserommet

Hvordan lykkes?



MASPED

2018

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Forord

Det er nå fire år siden vi tilfeldigvis startet opp på samme masterstudie ved Høgskolen i Lillehammer. Tidligere kollegaer, korkamerater og venninner – som også nå har skrevet masteroppgave sammen. Det har vært litt av en reise! Den har bydd på oppturer, nedturer, atskillige tekopper, faglige, mentale og emosjonelle utfordringer. Veien har vært svingete, humpete, kronglete, og av og til som befriende nylagt asfalt.

Motivasjonen og drivkraften har vært å kunne bidra til større innsikt og forståelse for et praksisfelt vi jobber med til daglig. Vi er genuint opptatt av barn og unges opplevelse av læring og mestring i en god skolehverdag.

Tusen takk til våre informanter! Deres velvillighet og imøtekommenhet har vært av avgjørende betydning. Deres måte å tilrettelegge skolehverdagen på har bidratt til at dette prosjektet var mulig å gjennomføre. Takk for at dere delte deres historier med oss! Takk også til dere på Gaupen skole som stilte opp i pilotintervjuet.

Vi vil også gjerne få takke vår hjertegode og inspirerende leder Turid Fauske for god tilrettelegging og stor forståelse for utfordringene som ligger i krysspreset jobb/familie/master. En takk går også til gode kollegaer for heiarop og oppmuntring underveis.

Til vår kloke veileder Rune Hausstätter, som har holdt ut med mange rare spørsmål, vil vi si tusen takk for lån av bøker, konstruktive tilbakemeldinger og godt samarbeid.

Vi vil også få takke våre kjære familier for at vi har fått låne tid til å fullføre dette prosjektet. Takk til de som til daglig bor sammen med oss for tålmodig aksept for at vi som regel har vært to damer ved kjøkkenbordet den siste tiden. Takk til de snille foreldrene våre for lån av leilighet og kjøring og henting av unger i løpet av disse fire årene! Takk for alle oppmuntrende ord fra fine familier og gode venner. Dette hadde ikke gått uten dere!

Til sist, men ikke minst, vil vi takke hverandre for en utviklende tid, både faglig og personlig. Interaksjonen har gått som smurt, og ikke et vondt ord er blitt vekslet. Takk for støtte, felles løft, deilig te, gode samtaler, og lån av raggsokker.

Tenk at vi klarte det!

Sammendrag

Hensikten med denne oppgaven er å få økt kunnskap om hvordan spesialundervisning kan foregå i klasserommet, med godt utbytte for alle elever. Temaet har vi belyst gjennom en praksisnær tilnærming der vi har gjort kvalitative undersøkelser ved to skoler. Metodisk har vi gjennomført både individuelle intervjuer, fokusgruppeintervjuer, og brukt observasjon.

Den teoretiske forankringen har vært gjennom litteratur om inkluderende undervisningsstrategier, spesialundervisning og tilpasset opplæring. David Mitchell, Thomas Nordahl, Peder Haug, Mel Ainscow og Tony Booth har vært sentrale kilder i vårt masterprosjekt. Gjennom disse og andre kilder har vi fått innblikk i ulike konkrete tiltak på organisasjons- og undervisningsnivå, for å lykkes med spesialundervisning i klasserommet.

Ulike nasjonale føringer sier lite om hvordan spesialundervisning skal foregå i praksis for å imøtekomme intensjonen om den inkluderende skole. Vi fant at ulike organisatoriske faktorer som å jobbe systematisk og kontinuerlig med holdninger, verdier og elevsyn var av stor betydning for å utøve en inkluderende praksis. Refleksjon og erfaringsdeling i profesjonelle læringsfellesskap gjennom teamorganisering, samt kollegaveiledning var andre viktige faktorer. Fleksibilitet og bevissthet rundt timeplanlegging og ressursfordeling var også sentralt. Ledelsens rolle og holdning til dette arbeidet så ut til å ha stor betydning. Måten dette var organisert på, så også ut til å bidra til en kollektiv praksis.

Høy bevissthet rundt bruken av varierte og fleksible undervisningsstrategier bidrar til at spesialundervisningen kan foregå i klasserommet. Strategier som tolærer, bruk av IKT, proaktive strategier, visualisering og konkretisering av undervisningen, en til en-undervisning, vurdering for læring, kooperativ undervisning og kurs, så alle ut til å være viktige i så måte.

For at elevene med spesialundervisning skal få et så godt utbytte av skolehverdagen som mulig, fant vi at det er viktig med sammenheng mellom ordinær undervisning og spesialundervisning. Dette gir elevene en nødvendig oversikt og struktur over egen læring, og gjør elevene med spesialundervisning mindre spesielle. Vi fant at et bredt perspektiv på tilpasset opplæring, ser ut til å fremme tanken om en mer inkluderende praksis.

Vi antar at det framover vil komme spennende og utfordrende utspill om nettopp inkluderende undervisningsformer, og hvordan dette kan foregå i praksis til gode for *alle* elever.

Innhold

Forord

Sammendrag

1.0 Innledning	1
1.1 Oppbygging av oppgaven	1
1.2 Temaets aktualitet.....	2
1.3 Problemstilling og avgrensning	4
1.4 Begrepsavklaringer	5
2.0 Teori.....	8
2.1 Bakgrunn	8
2.1.1 SPEED og spesialundervisning og ordinær opplæring	8
2.1.2 SPEED og inkluderende undervisning.....	9
2.1.3 SPEED og skolekultur og profesjonelle læringsfellesskap i lærende organisasjoner	10
2.1.4 SPEED og undervisningsstrategier	11
2.2 Spesialundervisning, tilpasset opplæring og ordinær undervisning	12
2.3 Inkluderende undervisning	14
2.4 Skolekultur og profesjonelle læringsfellesskap i lærende organisasjoner	16
2.4.1 Holdninger, verdier og elevsyn	19
2.4.2 Endringsledelse	20
2.4.3 Kollegabasert veiledning	21
2.5 Undervisningsstrategier	23
2.5.1 Tolærer/ bruk av assistent eller barneveileder	23
2.5.2 Kooperativ læring	25
2.5.3 Proaktive strategier	27
2.5.4 Kurs og intensiv opplæring	28
2.5.5 En til en- undervisning	29
2.5.6 Vurdering for læring	30

2.5.7 Andre strategier.....	31
3.0 Metode	34
3.1 Valg av metode.....	34
3.2 Kvalitativ metode	34
3.2.1 Intervju.....	36
3.2.2 Observasjon.....	36
3.2.3 Casestudie	37
3.2.4 Casebeskrivelse.....	37
3.3 Valg av informanter.....	38
3.4 Forskningsetikk	39
3.5 Krav til konfidensialitet og innhenting av samtykke.....	40
3.6 Analyse og tolkning.....	41
3.7. Validitet og reliabilitet.....	43
3.7.1 Validitet.....	43
3.7.2 Reliabilitet.....	44
3.8 Forberedelser	45
3.9 Gjennomføring av undersøkelsene	46
4.0 Presentasjon av funn	48
4.1 Spesialundervisning, tilpasset opplæring og ordinær undervisning.....	48
4.1.1 Forståelsen av begrepet.....	48
4.1.2 Elevenes behov	49
4.1.3 Organisering av spesialundervisning	50
4.2 Inkluderende undervisning	51
4.2.1. Forståelsen av begrepet.....	51
4.2.2 Inkludering i praksis	52
4.2.3 Utfordringer med inkludering	53
4.3 Skolekultur og profesjonelle læringsfellesskap i lærende organisasjoner.....	54

4.3.1 Skolekultur	54
4.3.2 Holdninger, verdier, læringssyn og elevsyn	55
4.3.3 Endringsledelse	57
4.4 Undervisningsstrategier	59
4.4.1 Tolærersystem	60
4.4.2 Kooperativ læring	61
4.4.3 Vurdering for læring	62
4.4.4 Kurs	64
4.4.5 En til en - undervisning	64
4.4.6 Proaktive strategier	65
4.4.7 Andre strategier	66
5.0 Drøfting	69
5.1 Spesialundervisning, tilpasset opplæring og ordinær undervisning	69
5.1.1 Forståelsen av begrepet	69
5.1.2 Elevenes behov	71
5.1.3 Organisering av spesialundervisning	71
5.2 Inkluderende undervisning	73
5.2.1 Forståelsen av begrepet	73
5.2.2 Inkludering i praksis	73
5.2.3 utfordringer med inkludering	75
5.3 Skolekultur og profesjonelle læringsfellesskap i lærende organisasjoner	77
5.3.1 Skolekultur	77
5.3.2 Holdninger, verdier, læringssyn og elevsyn	78
5.3.3. Endringsledelse	79
5.3.4 Kollegabasert veiledning	80
5.4 Undervisningsstrategier	81
5.4.1 Tolærersystem	82

5.4.2 Kooperativ undervisning.....	83
5.4.3 Proaktive strategier	84
5.4.4 Kurs.....	86
5.4.5 En- til- en undervisning	87
5.4.6 Vurdering for læring	87
5.4.7 Andre strategier.....	89
6.0 Oppsummering og konklusjon.....	92
6.1 Metodisk refleksjon	92
6.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	93
6.3 Hvilke organisatoriske faktorer ligger til grunn for praksisen?.....	94
6.4 Hvilke undervisningsstrategier benyttes?.....	95
6.5 Konklusjon.....	97
6.6 Veien videre.....	97
Litteraturliste.....	99

Figurer

Figur 1: Organisering av spesialundervisning 2015-2016	4
Figur 2: Forholdet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning	13
Figur 3: Tre dimensjoner for å utvikle en inkluderende skole	18

Vedlegg

Vedlegg nr 1. Tilbakemelding og prosjektvurdering fra NSD

Vedlegg nr 2. Informasjonsskriv

Vedlegg nr 3. Informert samtykke

Vedlegg nr 4. Intervjuguide – lærere

Vedlegg nr 5. Intervjuguide – skoleleder

Vedlegg nr 6. Observasjonsskjema, udir.no

1.0 Innledning

Denne oppgaven skal handle om spesialundervisning og hvordan denne praktisk kan organiseres og tilrettelegges innenfor klasserommets rammer, med godt læringsutbytte for elevene det gjelder. Gjennom vår praksis som PP- rådgivere opplever vi at det er stor usikkerhet og variasjon rundt hvordan skolene skal operasjonalisere det som anbefales i sakkyndig vurdering vedrørende organisering av spesialundervisning. Vi tilrår ofte at hele eller deler av spesialundervisningen gis i klasserommet, og PP- tjenestens mandat er blant annet å veilede skoler på dette feltet. Vi ser imidlertid at dette kan være utfordrende i praksis. I denne sammenheng ser vi behovet for bredere kompetanse. Vi er nysgjerrige på om det finnes en annen tilnærming enn den tradisjonelle organiseringen. Med tradisjonell organisering mener vi, i denne sammenhengen, individuell undervisning og gruppeundervisning (Haug, 2017a). Oppgaven skrives i den hensikt å få økt kunnskap som kan bidra på veien mot en mer inkluderende skolehverdag for elever med spesialundervisning.

1.1 Oppbygging av oppgaven

Vår oppgave består av seks kapitler. I første kapittel innleder vi med å se på temaets aktualitet som fører fram til en avgrensning, og en presentasjon av vår problemstilling. Videre redegjør vi for ulike sentrale begreper for oppgaven. Vårt teoretiske grunnlag blir presentert i kapittel to. Vi presenterer først funn i SPEED-prosjektet som er aktuelle for vår problemstilling. Videre belyser vi de fire hovedtemaene våre. Til grunn for praksisen i klasserommet ligger teori om tilpasset opplæring og spesialundervisning, inkluderende undervisning, skolekultur og ledelse. Derfor presenterer vi disse temaene først, selv om undervisningsstrategier er oppgavens hovedtema. Temaene utgjør en struktur gjennom hele oppgaven.

I kapittel tre gjør vi rede for valg av metode, og beskriver kvalitativ metode i forhold til vårt prosjekt. Vi redegjør kort for individuelle intervjuer og fokusgruppeintervjuer. Vi benytter begge typer intervju i vårt prosjekt. Deretter redegjør vi for observasjon, casebeskrivelse og valg av informanter. Vi tar videre for oss ulike forskningsetiske momenter som er aktuelle for vår oppgave, i tillegg til validitet og reliabilitet. I delkapittelet om analyse og tolkning kommer vi blant annet inn på fem ulike faser for innholdsanalyse som vi har valgt å forholde oss til i vår undersøkelse. Til slutt sier vi noe om forberedelser og gjennomføringer av undersøkelsen.

Presentasjon av våre funn gjør vi i kapittel fire. Vi redegjør for innsamlede data etter transkribering og kategorisering innenfor de fire hovedområdene som vi presenterte i kapittel 1.3.

I kapittel fem drøfter vi våre funn knyttet opp mot problemstilling og teori.

I det sjette kapittelet gjør vi en metodisk refleksjon hvor vi vurderer validitet og reliabilitet, før vi oppsummerer med utgangspunkt i vår problemstilling og våre forskningsspørsmål.

Vi avslutter oppgaven med et blick framover, og ser på mulige veier videre innenfor vårt tema.

1.2 Temaets aktualitet

Et større fokus på inkludering i skolen må ses i sammenheng med at Norge skrev under på Salamancaerklæringen fra 1994 (Haug, 2017a). Salamancaerklæringen (Unesco, 1994) er et handlingsprogram for spesialundervisning. Det overordnede prinsippet i erklæringen er at skoler skal settes i stand til å ta imot alle barn uansett fysisk, intellektuell, sosial, følelsesmessig eller språklig situasjon. Erklæringen legger videre vekt på at barn med behov for særskilte tilrettelegginger skal motta samme utdanning som barn i alminnelighet. Det er dette som førte til idéen om den inkluderende skolen. En inkluderende skole må være i stand til å utvikle en pedagogikk som kan møte alle barn. Det grunnleggende prinsippet innenfor inkluderende skole, er at alle barn, uansett vansker og forskjelligheter skal lære sammen. Ved å tilby tilpasset undervisningsinnhold, ulike undervisningsstrategier og –former, skal kvaliteten i opplæringen sikres. Alle barn skal sikres en utdanning ved hjelp av ekstra støtte dersom det er behov for det (Ibid..).

Skoleledere oppfordres til å utvikle fleksible ledelsessystemer gjennom Salamancaerklæringen (Unesco, 1994). Med dette oppfordrer erklæringen ledere til, blant annet, å omorganisere undervisningsressurser, variere læringsmuligheter og tilby støtte til elever med ulike utfordringer. Det poengteres at skoleleder har et særlig ansvar for å skape gode holdninger. De har også ansvar for å organisere et effektivt samarbeid mellom lærere i spesialundervisning og lærerne som underviser i klassen. Ifølge erklæringen skal hver skole betraktes som en enhet, med et kollektivt ansvar for den enkelte elevs suksess eller fiasko.

Stortingsmelding 21 - Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2016-2017) fremhever inkludering som et grunnleggende prinsipp i norsk utdanningspolitikk. Skolen skal gi like muligheter uavhengig av hvor du bor til det

beste for hver enkelt elev. Den gode skolen bidrar til dette, blant annet gjennom å løfte alle elevgrupper; både de med et godt og svakere faglig utgangspunkt.

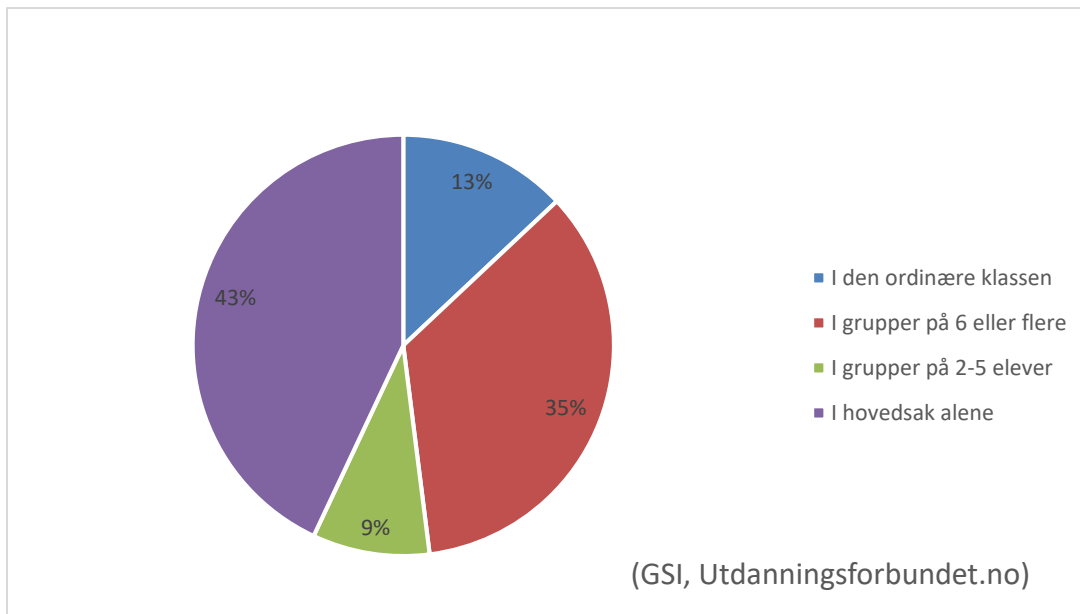
Ifølge meldingen er et godt inkluderende læringsmiljø både et middel for å heve elevenes læringsutbytte og et mål i seg selv. Skolene som oppnår best læringsresultater, vektlegger et godt inkluderende læringsmiljø (Hattie, 2013). Skolene møter i dag elever med ulike forutsetninger for læring som alle skal inkluderes i skolens læringsmiljø; det Stortingsmelding 18 (2010-2011) kaller for *mangfold*. Dette omfatter også, selvsagt, elever med behov for spesialundervisning. Ifølge meldingen er det viktig at samfunnet klarer å løfte de faglig svakeste elevene. Dette fordi det er en sammenheng mellom gode grunnleggende ferdigheter og deltakelse i demokratiske prosesser og samfunnsliv. «Å løfte disse elevene er derfor en avgjørende faktor for å hindre utenforskap» (Ibid., s. 23). Målsettingen som beskrives i Stortingsmelding 18 (2010-2011) er at elever som mottar spesialundervisning ikke skal segregeres.

Ifølge NOU 2015: 8 er lærernes kompetanse og profesjonalitet avgjørende for innholdet i fremtidens skole. Det beskrives videre det ansvaret lærerne har for planlegging av opplæringen og hvordan den organiseres for at elevene skal kunne nå de ulike målene i læreplanverket (Ibid.). I tillegg vektlegges sammenhengen mellom undervisning og læring i samme NOU.

Lovforankringen finner vi i Opplæringslova sin § 1-3: *Tilpassa opplæring og tidleg innsats*. I NOU 2009:18 blir inkluderingens ideal beskrevet som «at alle skal være en del av fellesskapet.» Forventningene til både skole og PP-tjeneste blir endret gjennom disse nasjonale føringenes større fokus på begrepene *tilpasset opplæring og inkluderende opplæring*. Parallelt med de nye nasjonale føringene for spesialundervisning, kom det ny vurderingsforskrift for skolen i 2010 (udir.no). Denne representerte en systematisk og metodisk måte å jobbe med vurdering i klasserommet. Den nye vurderingsforskriften kom på bakgrunn av nyere forskning. Praksisen i hvert klasserom får dermed større fokus (udir.no).

Ifølge GSI-tall fra skoleåret 2015-2016, hadde 7,9 % av alle elever i Norge spesialundervisning dette skoleåret (utdanningforbundet.no). Som vist på figur 1 domineres spesialundervisningen i dag av å være organisert på utsiden av klasserommet; alene med en lærer, eller i grupper på få elever med en lærer.

35 % av spesialundervisningen foregår inne i klasserommet, og det er denne organiseringen som er interessant i vår oppgave.



Figur 1: Organisering av spesialundervisningen, 2015-2016.

«The function of special education» (SPEED), er et prosjektsamarbeid mellom Høgskolen Innlandet, avdeling Hamar, og Høgskolen i Volda. Funnene i SPEED-prosjektet er ikke koblet til enkeltstående funn, men deler som må ses i sammenheng med hverandre, og som en helhet (Haug, 2017a). Prosjektet er i skrivende stund nylig publisert, og ser på innhold og funksjon i spesialundervisningen.

Ett av funnene i SPEED-prosjektet er at det er vanskelig å si noe om hvordan spesialundervisningen praktisk tilrettelegges (Haug, 2017a, s 398). Det samme viser de nasjonale føringene i dokumentene vi har vist til i dette kapitlet. Vi mener at vår undersøkelse blir aktuell, fordi vi ønsker å finne ut mer spesifikt hvilke undervisningsstrategier som faktisk benyttes til dette formålet ved to skoler. Vi velger videre å beskrive SPEED-prosjektet som en bakgrunn for vårt prosjekt, med tanke på at dette er den nyeste forskningen innenfor dette feltet i Norge.

1.3 Problemstilling og avgrensning

I denne oppgaven holder vi oss innenfor skolefeltet og temaet spesialundervisning i lys av inkludering. Vi beveger oss i feltet mellom tilpasset opplæring, spesialundervisning og ordinær opplæring. Både elever med og uten vedtak om spesialundervisning skal oppnå godt læringsutbytte, og fungere sammen i et faglig fellesskap. Våre erfaringer er at lærere kan oppleve ulike utfordringer ved å skulle ivareta hver enkelt elevs behov innenfor dette læringsfellesskapet. Vi vil vite mer om hvordan dette praktisk kan løses med godt

læringsutbytte for elever med spesialundervisning, til gode for alle elever.

Spesialundervisning sett i sammenheng med den ordinære opplæringen blir derfor sentralt for oss (Haug, 2017a). Det blir viktig for oss å undersøke praksisen som foregår i klassefelleskapet. Denne oppgaven handler i mindre grad om elevene som har så omfattende nedsatt funksjonsevne at det pedagogiske tilbudet i klasserommet ikke er tilstrekkelig for å ivareta elevenes grunnleggende behov. Samtidig understreker vi at inkluderingsprinsippet og ønsket om tilhørighet også gjelder for disse elevene.

Vi vil se nærmere på ulike komponenter som kjennetegner organisasjoner på skole- og ledelsesnivå, og som påvirker hvordan spesialundervisning i klasserommet foregår. Vi vet at relasjonelle forhold og andre lærerkompetanser er svært viktig for godt utbytte (Nordahl, 2012, Hattie, 2013, Mitchell, 2015, Haug 2017a). I denne oppgaven velger vi først og fremst å fokusere på den metodiske praksisen som utøves i klasserommet.

Aktiv deltakelse i fellesskapet ligger til grunn for intensjonene bak inkluderingsbegrepet. Derfor blir dette begrepet aktuelt i vår oppgave. I dette prosjektet velger vi å forholde oss til ulike læreres og skolelederes refleksjoner rundt hvordan inkluderende spesialundervisning kan løses i praksis. Med bakgrunn i undersøkelser på to skoler har vi følgende problemstilling:

Hvordan kan skoler lykkes med spesialundervisning i klasserommet?

Forskningsspørsmål:

- Hvilke organisatoriske faktorer ligger til grunn for praksisen?
- Hvilke undervisningsstrategier benyttes?

For å finne svar på disse spørsmålene har vi på bakgrunn av teori funnet fram til fire hovedområder som vi anser som sentrale for vårt prosjekt: spesialundervisning, tilpasset opplæring og ordinær undervisning, inkluderende undervisning, skolekultur og profesjonelle læringsfelleskap i lærende organisasjoner og undervisningsstrategier.

1.4 Begrepsavklaringer

Med å lykkes med spesialundervisningen legger vi i denne oppgaven vekt på at skolene makter å skape en god sammenheng mellom spesialundervisning ordinær opplæring (Haug, 2017a). Egelund og Tetler (2009) har undersøkt blant annet hvordan spesialundervisning kan tilrettelegges best mulig, slik at elevene oppnår størst mulig læringsutbytte. I en av

delundersøkelsene viser Laustsen (2009, s. 113- 114) blant annet sammenheng mellom positiv effekt og fleksibel praksis, en god bruk av undervisningsmateriell, høy grad av undervisningsdifferensiering, et godt teamsamarbeid og en løpende intern evaluering med elevinvolvering (Laustsen, 2009, s. 114). En viktig faktor var også hvordan lærerne organiserte undervisningen med tanke på inkludering (Ibid., s.106). I oppgaven vil begrepet *inkluderende undervisning* bli brukt i sammenheng med undervisning som foregår på en slik måte at den kan gagne alle barn, både de med og de uten spesialundervisning (Rix, 2015). For å måle om en skole lykkes i sitt arbeid, kan vi ta utgangspunkt i de dataene skolene har om egen virksomhet. Vi mener at elevens trivsel og læringsutbytte vil være to faktorer som kan si noe om dette. Vi vil komme nærmere inn på alle disse faktorene i denne oppgaven.

Det er ulik begrepsbruk i litteraturen på elever som har behov for spesialundervisning. *Elever med særskilte behov* og *elever med lærevansker* blir ofte brukt. Vi ønsker å ha en systemorientert tilnærming, og velger derfor i hovedsak å bruke *Elever med behov for særskilte tiltak* i denne oppgaven. Fokuset flyttes dermed fra individrettede forklaringer til at tiltakene må utformes gjennom kontekstuelle faktorer (Nordahl, 2012b).

«Spesialundervisning skal være eit tilbod for elevar som ikkje får, eller ikkje kan ventast å få utbytte av den ordinære opplæringa» (Haug 2017a, s. 392). Til grunn for dette ligger prinsippet om likeverdighet; elevens samlede opplæring skal være likeverdig med det andre elever får (Groven, 2013, s. 87). Ifølge Haug (2017a) er kvaliteten i både spesialundervisning og ordinær opplæring sett i sammenheng med blant annet organisering, innhold, relasjoner, arbeidsformer og inkludering. Gjennom SPEED-prosjektet poengteres det at det er en sammenheng mellom kvaliteten på den ordinære opplæringen og spesialundervisning (Haug 2017a). Spesialundervisning i klasserommet vil i så måte være et sentralt tema. Med bakgrunn i dette vil vi ta for oss hvordan spesialundervisningen praktiseres i sammenheng med den ordinære undervisningen. I denne sammenheng kommer vi også inn på begrepet tilpasset opplæring. Forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning kan defineres slik:

Tilpasset opplæring er et virkemiddel for at alle skal oppleve økt læringsutbytte. Det er ingen individuell rett, men skal skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor **felleskapet**. (Udir.no)

Tilpasset opplæring gjelder både for de som følger ordinær opplæring og for de som mottar spesialundervisning. I den ordinære opplæringen har ikke eleven rett til noen særskilt tilrettelegging. Spesialundervisning er derimot en individuell rett eleven har i de tilfellene han eller hun trenger ekstra tilrettelegging utover det ordinære tilbudet. (Udir.no)

I oppgaven støtter vi oss til en vid forståelse eller et bredt perspektiv på tilpasset opplæring (Bachman & Haug, 2006). Et bredt perspektiv på tilpasset opplæring definerer vi nærmere i kapittel 2.2.

Begrepet *inkludering* ligger til grunn for hele vår oppgave, da vi definerer dette som overordnet, jamfør de nasjonale føringene som ble beskrevet i kapittel 1.2. Vi ønsker å begrense begrepet til å i hovedsak gjelde inkludering i sammenheng med spesialundervisning i klasserommet, altså inkluderende undervisning. En inkluderende skole skal ta hensyn til alle elever. Dette skal ikke være avhengig av ulike kategoriseringer og diagnoser. Skolens virksomhet skal tilpasses elevenes behov, og ikke omvendt (Haug, 2014). Vi velger å se inkluderende undervisning i sammenheng med et bredt perspektiv på tilpasset opplæring (Hausstätter, 2012).

Vi har valgt å benytte begrepet *undervisningsstrategier* (Mitchell, 2015) i vår oppgave. Slik vi tolker begrepet omfatter det også ulike betegnelser som metoder og arbeidsmåter i undervisningen.

Siden perspektivet på tilpasning og inkludering til dels avhenger av skolekulturen, blir både denne og skolens ledelse sentral i forhold til hvordan spesialundervisningen utøves (Groven, 2013, s. 156). Vi har valgt å støtte oss til Andreassen (2009, s. 48) sin definisjon av *skolekultur*: «En skoles kultur er i første rekke normer som er sosialt innspilt over lang tid i samhandling og samarbeid mellom lærerne i skolens daglige praksis». I tillegg til dette forstår vi at skolekulturbegrepet omfatter skolens holdninger, verdier, elevsyn og læringssyn. Dette danner grunnlaget for skolens praksis. SPEED-prosjektet bruker begrepet sosialt-kognitivt perspektiv på læring ved forklaringen på det som skjer mellom individ og omgivelsene. Vi velger å se på dette som tilsvarende sosio-kulturelt syn på læring i dette prosjektet. *Skoleledelsen* anses som viktig i utviklings- og endringsarbeid mot en mer inkluderende praksis, og det er skolelederen som legger føringer for undervisningspraksisen i samarbeid

med sine ansatte (Sunnevåg & Andersen, 2014). Skoleledelsen kan omfatte flere personer på en skole, men vi fokuserer kun på skoleleder/rektor i vår oppgave.

Disse begrepene blir videre gjort rede for i teorikapittelet.

2.0 Teori

For å belyse hvordan man kan lykkes med å organisere spesialundervisning i klasserommet, har vi valgt følgende områder: spesialundervisning, tilpasset opplæring og ordinær undervisning, inkluderende undervisning, skolekultur og profesjonelle læringsfellesskap i lærende organisasjoner og undervisningsstrategier. I dette kapittelet vil vi først vise til hva SPEED-prosjektet sier om de ulike områdene som en bakgrunn for videre teori. Videre vil vi belyse teori rundt det vi mener er sentrale temaer for våre funn, og for å svare på vår problemstilling.

2.1 Bakgrunn

SPEED-prosjektet er, som tidligere nevnt, med på å aktualisere vår problemstilling, siden dette er nylig publiserte data. To av forskningsspørsmålene i SPEED-prosjektet er: «Korleis er spesialundervisninga organisert?» og «Korleis er spesialundervisninga forstått i praksis?» (Haug, 2017a, s. 10). Dette er svært aktuelle spørsmål for vår problemstilling: «**Hvordan kan skoler lykkes med spesialundervisning i klasserommet?**» Kapittel 2.1.1 til 2.1.4 omhandler derfor i sin helhet funn fra SPEED-prosjektet.

2.1.1 SPEED og spesialundervisning og ordinær opplæring

SPEED-prosjektet viser til Opplæringslova (2015-2016) § 5-1, som stadfester retten til spesialundervisning for de elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Dette tilbudet skal samlet gi elevene et forsvarlig utbytte (Haug, 2017a, s. 9). «Målet med spesialundervisning er at den saman med den ordinære opplæringa skal gi eleven eit betre læringsutbytte, men rolla den har inn mot den ordinære opplæringa er uklar» (Festøy & Haug, 2017, s. 55). Derfor blir det viktig å se på spesialundervisning som en del av helheten. Ordinær undervisning og spesialundervisning må ses på i sammenheng. Hvis vi skal forstå spesialundervisning, må vi vite noe om den ordinære opplæringen og omvendt (Haug, 2017a, s. 17). Dette kaller Haug (2017a) komplementaritet: opplæringen i skolen er helheten, spesialundervisning og ordinær opplæring er delene som inngår i denne helheten. Disse to delene av opplæringen i skolen bør ideelt sett stå i samsvar og sammenheng med hverandre (Ibid.). Det understrekes dermed gjennom SPEED-prosjektet at kvaliteten på den ordinære opplæringen langt på vei styrer behovet for særskilte tiltak (Ibid.). I SPEED-prosjektet fant

man at innholdet i spesialundervisning kan støtte opp om ordinær opplæring. Samtidig så de at spesialundervisningen kunne skille seg helt fra det som foregikk i ordinær undervisning, slik at det var liten sammenheng mellom de to formene (Haug, 2017a, s 394). Elevene som mottar spesialundervisning er størsteparten av tiden i ordinær undervisning. Haug (2017b) mener det ikke er realistisk å tro at de få timene med spesialundervisning skal veie opp for den ordinære undervisningen. Det betyr at for at spesialundervisning skal fungere, *må* den ordinære undervisningen også fungere, og det må være en sammenheng mellom disse (Ibid..).

Festøy og Haug (2017, s. 67) peker på viktigheten av *koherens* i opplæringen, spesielt for de elevene som strever i skolen. Koherens kan kort forklares som elevens opplevelse av sammenheng i opplæringen. For å skape dette må alle skolens aktører være opptatt av en «[.]god opplæring som bidreg til alle elevar sin rett til læring[.]» (Ibid., s. 56). Resultatene i SPEED-prosjektet viser imidlertid liten sammenheng i skolehverdagen for disse elevene. Noe av grunnen til dette er mangel på samarbeid og manglende innsikt i andres undervisning. Dette fører til at sammenhengen mellom ordinær undervisning og spesialundervisning blir uklart (Ibid..). Det er et paradoks at de elevene med stort behov for oversikt, struktur, sammenheng og forutsigbarhet, «[.]møtar en fragmentert skulekvardag[.]» (Ibid., s. 67). Ifølge Festøy og Haug (2017) får dette konsekvenser for i hvor stor grad skolene lykkes med inkluderingsintensjonene.

2.1.2 SPEED og inkluderende undervisning

SPEED har inkluderingsprinsippet som et referansepunkt (Haug, 2017a, s. 387). Det vises også her til Salamancaerklæringen (Unesco, 1994). Ifølge Festøy og Haug (2017, s. 55) er norske skoler pliktet til å utføre inkluderende opplæring. Alle norske elever skal ha en tilhørighet til klassefellesskapet, uavhengig av forutsetninger. Det betyr at alle elever skal delta, ha noe å bidra med inn i og ha en naturlig del av fellesskapet (Festøy & Haug, 2017, s.70). Dersom elevene skal være inne i fellesskapet hele tiden, kan det derimot virke mot inkluderingsintensjonene. Dette kan virke stigmatiserende for elevene med spesialundervisning fordi forskjellen mellom disse og resten av klassen blir tydeligere (Ibid..). Derfor blir det viktig å tenke på kvaliteten på tiden inne i fellesskapet (Festøy & Haug, 2017, s. 70). Dersom elevene tas ut av ordinær undervisning deler av tida, kan dette være for å ruste dem til å delta sammen med de andre (Ibid..). Å møte elevvariasjonen slik at alle får utbytte basert på egne forutsetninger, ses på som lærernes største utfordring (Haug, 2017a, s. 9). Videre anser Haug (2017a) elev- lærer- relasjonen som viktig. Det skilles mellom emosjonelle og faglige elementer i relasjonen, hvor begge må være til stede for at læring skal skje.

Inkluderingsprinsippet knyttes til lærerens forventninger til eleven gjennom relasjonen. Læreren kan ha en god emosjonell relasjon, uten å stille krav til eleven, men da vil den faglige relasjonen være mindre god. Dermed blir det faglige utbyttet mindre (Ibid..).

2.1.3 SPEED og skolekultur og profesjonelle læringsfellesskap i lærende organisasjoner

En skole i Ålesund har gjort et kollektivt endringsarbeid med lærerkollegiet. Det ble grunnleggende å komme fram til et felles læringssyn; det sosiokulturelle læringssynet skulle vises i klasserommet (Haug, 2017b). Rektor forventer tettere og mer forpliktende teamsamarbeid for lærerne, noe som skal føre til en mer enhetlig praksis på skolen. Like standarder gjør at lærerne jobber mer skolebasert enn tidligere, og de har gått bort fra en individuell praksis (Ibid..). Ifølge Nordahl (2017, s. 353) vektlegges det en kobling mellom elevenes vansker og en skoles kulturelle og strukturelle forhold. Dette ses i sammenheng med det relasjonelle og kontekstuelle perspektivet. Kvaliteten i undervisningspraksisen, læringsmiljøet og skolen kan være årsaker til lave resultater, mer enn årsaksforklaringer hos elevene (Ibid..).

Utfordringa er at det ofte er spesialundervisninga som blir sett som årsaka til at elevar held fram med å streve, men realiteten er at det er ei samla skule som må svare for det tilbudet elevane får, og dei resultata dei når. (Haug, 2017a, s. 406)

SPEED-prosjektet støtter seg til Bandura (2001) når de beskriver sosialt-kognitivt perspektiv på læring som at læring skjer i et sosialt system. Det må tas hensyn til både eleven, fellesskapet og læringskonteksten i denne interaksjonen. Tilpasningene i læringssituasjonen må ta hensyn til elevens kognitive forutsetninger (Festøy & Haug, 2017, s. 57). For å legge til rette for læring er det viktig å ha forståelse for elevens fungering, og for hva som er elevens strev. Ifølge Haug (2017a, s. 23) er det viktig både å legge den individuelle og den relasjonelle forståelsen til grunn, når vi ser på innhold og organisering av spesialundervisning. Den individuelle forståelsen vektlegger elevenes egenskaper og iboende vansker. Den relasjonelle forståelsen ser på forholdene rundt eleven og samhandlingen med andre (Ibid..). Dette kan bety at når eleven har spesialundervisning utenfor klassen, kan det likevel være relasjonelle perspektiver som ligger til grunn (Ibid..).

Ifølge Haug (2017b) finnes det mange ulike forståelser av spesialundervisning. Dette gjør bildet komplisert, samtidig som det fører til at det blir opp til øyet som ser og knyttet opp mot den enkeltes verdier. En pedagogisk utfordring er derfor å få alle involverte til å jobbe med

sine egne holdninger og oppfatninger i forhold til elever som strever (Ibid.). «Det er ofte ikke elevene som er forklaringen på behovet for spesialundervisning, men måten de blir møtt på i skolen» (Ibid.). Dette betyr at det blir viktig å se på hvordan disse elevene kan møtes på en hensiktsmessig måte, og hvordan det kan organiseres for dette.

2.1.4 SPEED og undervisningsstrategier

SPEED-prosjektet finner at gjennom variasjonen i ordinær opplæring skal lærerne nå alle elever (Haug, 2017a, s. 9). Det hevdes at innhold og metoder i opplæringen også handler om relasjoner. Slike gode relasjoner skapes ved god kvalitet på undervisningen, og er skolens ansvar. Gjennom SPEED-prosjektet vises det til forskning som sier at de mest anvendte undervisningsstrategiene i ordinær opplæring, også fungerer godt for elever med spesialundervisning (Ibid., s. 22).

Elever med spesialundervisning har i større grad enn andre elever behov for et godt tilrettelagt undervisningstilbud (Nordahl, 2017, s. 362). «Lærevanskar er konsekvensar av at opplæringa ikkje passar eleven godt nok». (Haug, 2017a, s. 21). I eksempelet fra skolen i Ålesund har de tatt hensyn til dette ved blant annet å endre undervisningspraksisen (Haug, 2017b). De ser på klassen som den beste læringsarenaen, og forventningene er høye til både lærere og elever. En annen tanke er at de fleste drar nytte av alle spesialpedagogiske tiltak, derfor har de valgt å tilrettelegge for spesialundervisning i klasserommet ved blant annet å ha intensive, periodiserte kurs, klar struktur på timen, forutsigbarhet, visualisering, par- og gruppearbeid og metodevariasjon ved gjennomgang av stoff. Korte gjennomganger med elevaktivisering etter ti minutter er også en måte de arbeider på (Ibid.).

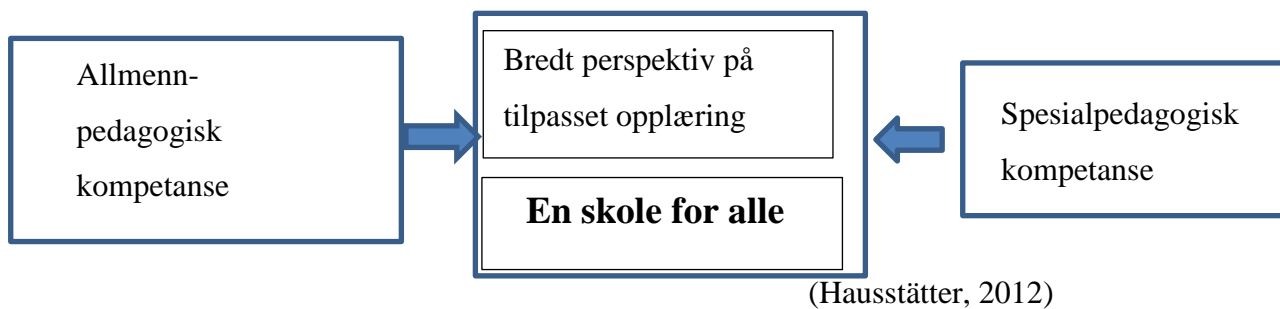
2.2 Spesialundervisning, tilpasset opplæring og ordinær undervisning

Begrepene inkludering og tilpasset opplæring er overlappende og til dels forutsetninger for hverandre (Bachman & Haug, 2006, s. 88). Gjennom inkluderingsperspektivet skal tilpasset opplæring favne både ordinær opplæring og spesialundervisning (Olsen, 2016, s. 21). Olsen (2016, s. 21) hevder at all spesialundervisning er tilpasset opplæring, men at ikke all tilpasset opplæring er spesialundervisning. Utgangspunktet for begrepet tilpasset opplæring handler om at alle elevers ulike måter å lære på skal møtes (Hausstätter, 2012, s. 23). Det finnes flere måter å nå de samme målene på. Det som skal tilpasses er derfor *veien* til målet, og ikke målet i seg selv (Ibid.).

Ifølge Nordahl (2009, s. 198) har tilpasset opplæring gitt som individualisert undervisning, liten støtte i internasjonal forskningskunnskap om hva som gir et godt læringsutbytte for elevene. Kunnskapsutviklingen skal heller drives fram av klassen som enhet (Hausstätter, 2012, s. 26). Hattie (2013) forklarer dette med at det som er viktig for elevenes læringsutbytte er samhold og fellesskap mellom elevene. For å komme nærmere målet om samhold og fellesskap i en inkluderende skole, må vi heller se på tilpasset opplæring i en vid betydning (Wilson, 2013). Dette innebærer at perspektivet må dreies fra individuell tilrettelegging til tilpasninger innenfor fellesskapet (Ibid., s.17). Ifølge Hausstätter (2012, s. 26) handler det brede perspektivet også om «[...] å utnytte *kunnskapskapitalen* som finnes i klasserommet til alles beste». Ved en bred forståelse av begrepet tilpasset opplæring, har skolene fokus på kollektive tilnærminger i tillegg til individuelle tilpasninger (Bachman & Haug, 2006). Det vektlegges sosial deltagelse for alle elever, kultur for samarbeid og både indre og ytre motivasjon hos eleven. Dessuten representerer denne forståelsen av tilpasset opplæring, at det legges vekt på faglig inkludering i læreprosesser. Utfordringer med læring settes inn i en kontekstuell sammenheng. Samtidig lever skoler med kollektiv kultur bedre opp til kravet om tilpasset opplæring (Ibid., s. 53). Denne vektlegging av kollektiv praksis, undervisningsformer og fokus på fellesskapets behov, kan også ses i sammenheng med en bred tilnærming til tilpasset opplæring. At alle mennesker får like muligheter til å utvikle seg, er det overordnede målet. Dette får konsekvenser for innholdet og organiseringen i opplæringen (Haug 2006). Olsen (2016, s. 19) mener at behovet for spesialundervisning ved den enkelte skole, kommer an på skolens evne til å gi elevene tilpasset opplæring innenfor ordinære rammer. Samtidig er ulike tilpasninger og evnen til å inkludere alle elever avhengig av skolens egenart (Groven, 2013, s. 118). Med andre ord kan denne variere fra skole til skole (Wilson, 2013, s. 16). Dette kan bety at behovet for spesialundervisning står i et bestemt

forhold til kvaliteten på den ordinære opplæringen (Bachman & Haug, 2006, s. 53). Kostøl (2012, s. 39) bekrefter at forskning har funnet sammenheng mellom kvaliteten på ordinær undervisning og behovet for spesialundervisning. Det er ulik forståelse av hva som forklarer behovet for spesialundervisning og hvordan vi kan løse de spesialpedagogiske utfordringene i skolen (Bachman & Haug, 2006, s.72). Det gjøres en totalvurdering over hva som vil tjene eleven best totalt sett. Bak disse vurderingene vil det ligge ulike prinsipielle standpunkt til hva som er god spesialundervisning (Ibid.). «Måten spesialundervisning er organisert på, kan derfor ikke bare ses på som et uttrykk for hva som er praktisk, det representerer også en forståelse av og en holdning til selve saken [...]» (Bachman & Haug 2006, s.72).

Det er ingen store forskjeller på undervisningsprinsippene innenfor allmennpedagogikk og spesialpedagogikk (Hausstätter, 2012, s. 27). Det vil si at de samme prinsippene er like relevante for begge undervisningsformene (Ibid.). I stedet for at disse to formene skal stå i motsetning til hverandre, vektlegger det inkluderende perspektivet viktigheten av klassen og det *sosiale rommet* (Ibid., s.31). For å kunne utføre god spesialundervisning, må denne derfor gjennomføres innenfor ordinær undervisning i klassens rammer. Det kreves faglig kompetanse innenfor organisering og tilrettelegging for å ha en bred tilnærming til tilpasset opplæring (Ibid.). Med dette som utgangspunkt beskriver Hausstätter (2012) forholdet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning som *utfyllende kompetanseområder*:



Figur 2: Forholdet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning.

Emanuelsson, Persson og Rosenquist (gjengitt i Bachman & Haug, 2006, s.73) har to ulike forståelsesrammer for spesialundervisning: den kategoriske og den relasjonelle. Den kategoriske forståelsen beskrives her som organisatorisk differensiering. Det blir gitt individrettede tiltak, som innebærer at spesialundervisning blir gitt utenfor klassen. Dette blir tilsvarende det Bachman og Haug (2006) kaller *segregerende inkludering*.

Spesialundervisning blir da organisert innenfor skolens rammer, men ikke nødvendigvis i en klasse sammen med andre. Relasjonell forståelsesramme blir sett på som en konsekvens av

ulike sosiale konstruksjoner. Det vil si at elevens problemer er en konsekvens av samspillet med omgivelsene. Når spesialundervisning blir gitt som pedagogisk differensiering innenfor fellesskapet, kaller Bachman og Haug (2006) det *integrerende inkludering*. Med dette menes at elevene får all undervisning i vanlig klasse.

Dagens organisering av spesialundervisning er satt sammen av flere faktorer som påvirker læringsprosessen (Hausstätter, 2013, s. 71). For å kunne jobbe med de ulike faktorene, må læreren benytte varierte metoder for å avhjelpe elevenes individuelle problemer (Ibid., s. 70). Ifølge Hausstätter (2013) består de ulike faktorene av relasjonelle og strukturelle forhold, pedagogisk utviklingsarbeid, varierte undervisningsmetoder og hensyn til individuelle utfordringer. Dette er faktorer som påvirker hverandre konstant og ikke i prioritert rekkefølge.

SPEED-prosjektet kom fram til at det er flere eksempler på at spesialundervisningen ikke er formålstjenlig overfor elevene (Haug, 2017a, s. 406). I likhet med denne forskningen, mener også Bachman og Haug (2006) at fokuset må være å styrke den ordinære opplæringen til gode for alle elever. De mener at utfordringen ligger i at hele virksomheter må endres, slik at alle elever kan få utbytte av ordinær undervisning. I den grad det er mulig å konkludere i forhold til utbytte av spesialundervisning, så er det at måten spesialundervisning er organisert på, har betydning for utbyttet til den enkelte elev (Ibid.). For å oppnå et positivt resultat for elever med spesialundervisning, mener Bachman og Haug (2006, s.81) at hele skolefellesskapet må stå sammen om ulike tiltak som settes i verk. De mener videre at tiltak som tjener alle elever også tjener elever med behov for spesialundervisning. Ved å øke kvaliteten på den ordinære opplæringen, bedres dermed forholdene for alle elever (Bachman & Haug, 2006, s. 82, Haug, 2017a). Rix (2015) setter begrepene spesialundervisning og inkluderende undervisning opp mot hverandre og sier at det nærmest er en splid mellom dem. Denne ulikheten kan kun løses ved å se på ulikhetene innenfor den ordinære opplæringen. Han hevder at barn blir marginalisert gjennom undervisning og at dette står i motsetning til en inkluderende praksis (Ibid.).

2.3 Inkluderende undervisning

Johnsen (2010, s. 139) presenterer to didaktiske prinsipper som skal føre til inkluderende undervisning. Det ene prinsippet handler om individuell spesialpedagogisk tilrettelegging med klassens fellesskap som basis. Enkeltindividets mestringmuligheter ligger til grunn for dette prinsippet. Det andre prinsippet handler om differensiering innenfor fellesskapet med

utgangspunkt i temaet som klassen jobber med. Da kreves fleksibilitet i forhold til hvilket lærestoff som blir valgt - mengde, tempo og nivå.

Wilson (2013, s 18) tegner et perspektiv som tilsier at inkludering ikke må handle om fysisk tilstedeværelse til enhver tid. Snarere handler det om en følelse av tilhørighet i et fellesskap, både faglig, sosialt og kulturelt. Persson og Persson (2012) mener også at inkludering i skolesammenheng ikke handler om å være til stede i det fysiske rommet, men å være en del av det sosiale rommet. Med bakgrunn i dette kan inkluderingsperspektivet knyttes nært opp til et bredt perspektiv på tilpasset opplæring (Hausstätter, 2012, s. 30). Dette innebærer en dreining fra tilpasninger til enkeltelevens individuelle behov, til å vektlegge en tilpasning av fagstoff og undervisningsstrategier som benyttes for fellesskapet (Wilson, 2013). Dette fordi inkludering i en videre betydning gir skolene en organisering og et innhold som gjør den best mulig for alle elever. Et prosessperspektiv på inkludering vil kreve at man også har et bredt perspektiv på spørsmål som har med didaktikk å gjøre (Tetler, 2000). Begrepet ligger derfor nært opp til tilpasset opplæring både i innhold og tilnærming (Ainscow & Booth, 2002).

Ainscow (2007, s.149) bruker begrepet «inclusive education». Han stiller spørsmål om hvordan undervisningen faktisk ser ut når praksisen er mer inkluderende. Inkluderende læringsmiljøer vil vise seg gjennom praktiske forberedelser til undervisningen, og den teorien som legges til grunn for praksisen (Tetler, 2000). Videre vil det utspeiles gjennom den praktiske gjennomføringen som utøves i det enkelte klasserom, og gjennom evaluering og analyse (Ibid..). Inkluderende undervisning blir dermed en forståelse av inkluderende praksis som noe mer enn kun differensiering (Florian, 2008).

Inkludering kan ses på som et overordnet prinsipp som kom som et resultat av debatter på et internasjonalt nivå (Kristeva, 2010). For å ivareta verdiene som ligger til grunn for inkluderingen mener Levin (2010, s. 165-166) at *interaksjon* er et bedre begrep enn inkludering. Hun kritiserer forståelsen av inkluderingsbegrepet. Hun er kritisk til at «noen» skal inkluderes inn i et fellesskap der «andre» har bestemt innholdet. Det vil si at andre setter betingelsene for hvordan inkluderingen skal foregå (Ibid..). Rix (2015, s. 4) sier at inkludering handler om å være deltagende i det vanlige undervisningssystemets dagligdagse opplevelser, prosesser og strukturer (Ibid..).

Haug (2014, s. 12-13) dekonstruerer begrepet inkludering og gir en videre forståelse gjennom delene som inkluderingsbegrepet er sammensatt av. Han beskriver fire utfordringer for å oppnå inkludering i undervisningssammenheng:

- Å sikre fellesskapet
- Å sikre deltakelse
- Å sikre medvirkning
- Å sikre utbytte

Norwich (2008, s. 20) beskriver noe av det samme når han ser på ulike rettigheter i forbindelse med inkluderende undervisning:

- Deltakelse i den ordinære undervisningen
- En følelse av aksept og respekt
- En individuell og relevant undervisning
- Aktiv involvering og medvirkning

Det er dilemmaer i skolenes prioriteringer av disse områdene. Det beskrives også som en utfordring at det å være ute av klasserommet i en slik forståelse, fort kan bli sett på som ekskludering (Ibid..). Aktørperspektivet, altså elevens opplevelse av å være inkludert, er indikatoren på om man har lykkes med en inkluderende organisering i skolen (Persson & Persson, 2012).

Ideologien som ligger til grunn for inkluderende undervisning er likhetstenkning og likeverdighetstenking der verdier som sosial likhet, likestilling og fellesskap settes høyt (Haug, 2014). Florian (2008) beskriver det slik: «[...] inclusive education is distinguished by an acceptance of differences between students as ordinary aspects of human development». Tetler (2000, s. 70) beskriver Dysons pragmatiske perspektiv på inkludering som mer praktisk rettet. Denne tilnæringsmåten knytter inkludering til den enkelte lærers utøvelse av undervisning i klasserommet. Herunder ligger en tanke om å endre organiseringen slik at det i læringsmiljøet kan ligge forutsetninger for likeverdighet og inkludering. Ainscow (2007) påpeker at inkludering ikke er en tilstand, men en prosess. Fra lærerens side kan dette handle om å eksperimentere med ny praksis i form av nye undervisningsstrategier. Videre vil det være viktig å stille relevante faglige forventinger i undervisningen til elever med behov for særskilte tiltak (Mitchell, 2015, s. 331).

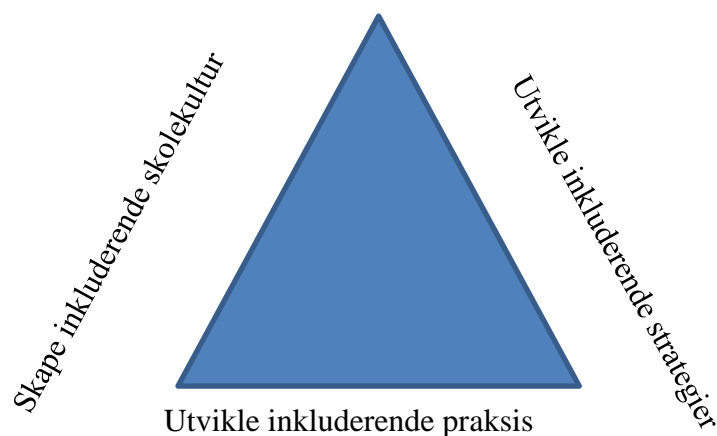
2.4 Skolekultur og profesjonelle læringsfellesskap i lærende organisasjoner

Nordahl (2012, s. 199) mener det er nødvendig å endre kulturen på en skole gjennom å endre de grunnleggende verdiene og elevsynet som skolen har for å skape læring og utvikling. De antagelser og verdier som lærerne bygger sin praksis på, får konsekvenser for praksisen og

dermed skolekulturen. Kulturbegrepet kan defineres i forhold til skoler på denne måten: «En skoles kultur er i første rekke normer som er sosialt innspilt over lang tid i samhandling og samarbeid mellom lærerne i skolens daglige praksis» (Andreassen, 2009, s. 48). Hargreaves og Fullan (2014, s. 145) snakker om samarbeidskulturer innenfor profesjonelle læringsfellesskap. De bruker begrepet «profesjonell kapital» for å beskrive hvordan kulturer som baseres på samarbeid er bygget opp. Profesjonell kapital består av humankapital, sosialkapital og beslutningskapital. Hvert enkelt individ utvikles ikke hvis kunnskap og erfaringer ikke deles i et sosialt fellesskap der gode beslutninger tas. Relasjonell interaksjon blir viktig for å utvikle den profesjonelle kapitalen. Utvikling og endring skjer når kulturen innebærer å ha et engasjement som videreutvikler hele systemer, ikke bare individer (Ibid.). Det handler om å skape en inkluderende felles skolekultur (Haug, 2014). Dette krever at det på et nasjonalt, politisk og profesjonelt nivå må skje en endring av holdninger og verdier. På bakgrunn av dette kan praksis endres (Ibid.). For å bygge slike samarbeidskulturer kreves det at gode og tillitsfulle relasjoner skapes gjennom lærernes engasjement og interesse. Når tillit og relasjoner er investert i, og ligger til grunn, er det rom for at uenighet kan betraktes som et godt grunnlag for endring og utvikling. I kulturer som er basert på samarbeid settes lærernes egne formål og engasjement høyt. Dette anerkjennes fremfor at lærere skal realisere andre menneskers mål (Ibid.). Ainscow og Booth (2002, s. 31) understøtter dette gjennom sine beskrivelser av å skape en inkluderende skolekultur i form av et fellesskap som er basert på et «trygt, aksepterende, samarbeidende og stimulerende fellesskap der alle er verdsatt» (Ibid.). Ainscow og Booth (2002, s. 9) snakker om tre dimensjoner for å utvikle en inkluderende skole:

1. Skape inkluderende skolekultur
2. Utvikle inkluderende praksis
3. Utvikle inkluderende strategier

Disse tre elementene kan ikke tenkes på som en tretrinns modell. De må snarere ses på som dimensjoner ved inkluderingsarbeid. Disse må være til stede i sin helhet for at arbeidet mot inkludering skal skje. Det kan illustreres ved denne modellen:



(Ainscow & Booth, 2002, s. 7)

Figur 3: Tre dimensjoner for å utvikle en inkluderende skole.

Skolen ses på som en kunnskapsorganisasjon gjennom at den fungerer som et læringsfellesskap (Lillejord, 2003). Andreassen (2009, s. 47) sier det ligger et spenningsfelt mellom de erfaringene hvert organisasjonsmedlem gjør seg, og de forventningene som ligger til kollektiv og framtidsrettet læring. I en lærende organisasjon skjer kollektive læreprosesser kontinuerlig og bidrar til grunnleggende endring i måten organisasjonen fungerer på. Lærende organisasjoner forutsetter at medlemmene i organisasjonen bidrar til utvikling av kompetanse. Dette krever kunnskaps- og erfaringsdeling gjennom refleksjon og drøfting i forhold til målene som er satt. Endringer i læringsorganisasjonens kultur og struktur må til for å skape utvikling (Ibid.). Nebb og Grendstad (2009, s. 120), viser til Utdanningsdirektoratets Kompetanseberetning (2003) når de definerer begrepet lærende organisasjon: «[...] en organisasjon som utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser slik at virksomheten totalt sett blir i stand til å mestre daglige utfordringer og etablere ny praksis når dette er nødvendig». Dette skjer gjennom de ansattes og ledelsens fokus på system, og bruk av strategier for at kunnskap deles. På denne måten kan alle nyte godt av det som er den enkeltes kunnskap og erfaringer (Ibid.). Medlemmene i en lærende organisasjon kan ses på som aktører i et sosialt system (Nordahl, 2012b). Rammer og strukturer i systemet påvirkes gjennom regelmessig kommunikasjon og sosial samhandling hos aktørene. Kontinuerlig interaksjon i sosiale systemer påvirker både individet og omgivelsene (Ibid.). Støen (2013) sier at den gode skole er en skole hvor det oppleves at lærerne har et kollektivt ansvar for alle elevers sosiale og faglige utvikling.

For best mulig å kunne organisere for læring i skolen som organisasjon, har det vist seg hensiktsmessig å bruke en modell der teamarbeid står sentralt (Nebb & Grendstad, 2009, s. 119-121). Team kan defineres som grupper som har som mål å samarbeide og drive oppgaveløsning knyttet til elevenes læring og undervisning. Det er imidlertid ikke gitt at utvikling skjer om en gruppe mennesker møtes til faste tider hver uke. Dermed kan det være nyttig å dele inn team i *faste team* og *utviklingsteam*, der det i sistnevnte team organiseres for å drive med utviklingsarbeid mot tydelige mål (Ibid.). Dette gjøres gjennom klare forventninger om innhold i teamets arbeid gjennom refleksjon, samspill, ansvarlighet og ledelse (Nebb & Grendstad, 2009).

2.4.1 Holdninger, verdier og elevsyn

Flere forskere har funnet at det er av avgjørende betydning for utviklingen av en inkluderende skole, at lærergruppens verdier og holdninger er brakt i «samklang» (Tetler, 2000). Dette betyr at medlemmene i organisasjonen har noen verdier som er felles for dem, og som forplikter i forhold til en samarbeidende praksis (Ainscow et al., 2002). Ut fra informasjon om egen skoleorganisasjon, kan man forsøke å vise verdiene som ligger til grunn i praktiske sammenhenger (Ainscow, 2007). Skolen må ha en klar og tydelig målsetting som er skapt i enighet (Tetler, 2000). I læreplanverkets overordnede del (regjeringen.no) framheves viktigheten av at verdier ligger til grunn for opplæringen. I Norge preges våre holdninger av kristne og humanistiske verdier. Skolens verdigrunnlag skal prege praksisen i møte med alle elever og foreldre. Det skal i det daglige komme fram at alle elever er like mye verdt. Dette kan vises gjennom lærernes omsorg for, og anerkjennelse av, hver enkelt elev. «Elevens beste skal alltid være et grunnleggende hensyn» (Ibid., s. 5). Det må benyttes et profesjonelt skjønn for å trygge den enkelte elevs deltagelse i fellesskapet (Ibid.). Skolens oppdrag i samfunnet har historisk dreid seg om en målsetting om å føre mennesket mot et mål (Hausstätter, under utgivelse). Hausstätter (under utgivelse) hevder at elevrollen defineres gjennom tradisjonelle og kulturelle forståelsesrammer, der de voksne forstår og tolker eleven ut fra dette. Vi liker å tro at det er elevenes ønsker og mål som bestemmer undervisningen i skolen. Hausstätter (under utgivelse) mener imidlertid at det er de voksne rundt barnet som definerer disse. De voksnes holdninger preges av synet på hvordan en barndom skal være: barn har behov for å bli hjulpet og beskyttet (Rix, 2015). Rix (2015) mener at denne holdningen har ført til at noen barn blir sett på som spesielle eller særskilte. For å vurdere hvorvidt elever har særskilte behov er det derfor av avgjørende betydning at skolen og lærerne har en grunnleggende forståelse av:

- elevers forutsetninger for å lære
- strukturers påvirkning på individuell læring
- målsettingen med et opplæringstilbud

(Hausstätter, 2012, s. 287-288)

Elevenes deltagelse i et sosialt læringsfellesskap er en viktig tanke i den inkluderende skolen. Interaksjon med andre i et fellesskap der man føler tilhørighet, er sentralt (Nordahl, 2012b). Å se eleven som en del av et større system, gjennom å vektlegge læringsmiljøfaktorer, er grunntanken i en systemteoretisk tilnærming (Nordahl, 2012b, s. 11-12, Nordahl, 2005, s. 15). I systemteoretisk tenkning søker man å forklare fenomener uten å tenke årsak - virkning, men heller se på individets samspill med omgivelsene og den dynamikken som skjer (Ibid.). I en slik tilnærming flyttes fokuset fra å forklare vanskene ut fra individet, til å se på kontekstuelle faktorer (Nordahl, 2012b). Det handler om en forståelse av sosiokulturelle faktorer. Dysthe (2001, s. 42) forklarer sosiokulturell forståelse slik: «[...] kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i ein kontekst, og ikkje primært gjennom individuelle prosesser.» Fellesskapet blir sentralt når læring skjer (Ibid.). Ainscow og Booth (2002) redegjør for to ulike tilnærminger til inkluderende undervisning. Den ene går ut på å oppdage og identifisere elevens vansker med læring, med hensikt å finne ressurser og riktig hjelp. Elever med behov for særskilte tiltak blir sett på som elever med merkelapper som «språkvansker, lese- og skrivevansker, atferdsvansker», og så videre. Den andre tilnærmingen søker å få alle elever til å oppnå deltagelse gjennom å fjerne hindringer for læring i læringsmiljøet (Ibid.). Dovigo (2017, s. 37) understreker at disse to retningene er forskjellige fra hverandre, både praktisk og konseptuelt: å sette merkelapper på elevene skiller seg klart ut fra et ønske om å finne tilgjengelige utviklingspotensialer i konteksten.

2.4.2 Endringsledelse

I en initieringsfase for implementering av endring vil det være noen suksessfaktorer som ligger til grunn for gode resultater (Jahnsen, 2013, s. 96). En slik suksessfaktor er at skoleleder har tilrettelagt for refleksjoner i personalet slik at videre endring fundamenteres i et felles teori- og verdigrunnlag (Ibid.). Ainscow (2007) mener at systematiske endringer og utvikling innenfor lederskap, læring og klasseromspraksis må skje på flere nivåer. På denne måten kan kvaliteten på undervisningen bli bedre for alle elever i skolen.

Lederen må formulere en visjon og utvikle et inkluderende læringsmiljø som uttrykker interesse for, og påtar seg ansvaret for, alle elevers læringsprosesser (Tetler, 2000). Møller

(2004, s. 194) mener at skolelederens største utfordring er å håndtere stabilitet og forandring på en balansert måte. Det kan være motstridende krav om å opprettholde en eksisterende praksis, men også drive utviklings- og endringsprosesser gjennom implementering og innovasjon (Ibid.). Lillejord (2003, s. 32) hevder at lederutfordringene ligger i å balansere profesjonell autonomi og å jobbe med felles oppgaver som fører til endring og utvikling i organisasjonen. Fullan (2001, s. 107) beskriver disse utfordringene slik: «Change is a leader's friend, but has a split personality: its nonlinear messiness gets us into trouble». Lederens oppgave er å se fordelene og mulighetene som ligger skjult i dette kaoset gjennom å skape sammenheng og forståelse i kompleksiteten. Denne kompleksiteten kan også handle om å holde på med for mange prosjekter på en gang, gjerne initiert av eksterne aktører, noe som beskrives som *top down*-prosesser (Ibid.). For å kunne gjøre et godt implementeringsarbeid som munner ut i vellykkete resultater, presiserer Sunnevåg og Andersen (2014, s. 23-25) viktigheten av å se på den etablerte praksisen som skolen har. I dette arbeidet blir det viktig å skape aktiv deltagelse for alle i personalet, i tillegg til å sørge for at alle har en felles forståelse for ståsted, hvilke utfordringer man står overfor og hvilke beslutninger som skal tas. Lederens oppgave blir å legge til rette for at fokuset på endrings- og utviklingsarbeidet opprettholdes. Dette gjennom å legitimere at arbeidet prioriteres, samtidig som at personalet støttes i en krevende implementeringsperiode (Ibid.).

Hargreaves og Fullan (2014, s. 166) ser på endring som en bevegelse. Et godt grunnlag for endring oppstår når bakgrunnen for endringen kommer «nedenfra» samtidig som det settes inn krefter «ovenfra». Med støtte av ledelsen kan felles diskusjoner i kollegiet iverksette endringer. Endring kan skje på denne måten når grunnlaget er godt, gjennom tillitsfulle relasjoner, ansvarlighet og felles erfaringer hos medlemmene i organisasjonen (Ibid.). Det overordnede målet med endringsprosesser i læringsorganisasjoner er å skape et godt sosialt og faglig læringsutbytte for alle elever, gjennom praksisendring i klasserommet (Sunnevåg & Andersen, 2014). Et kontinuerlig arbeid for lærerne, der de ser på hverandres resultater fra klasseromsforskning, skaper kritisk refleksjon over undervisningen som skjer (Hattie, 2013).

2.4.3 Kollegabasert veiledning

Hattie (2013, s 73) ser på strategiene som vellykkede når skolen har satt av tid til fast planlegging til å se på læringsmål og mestringskriterier. Målet er å bruke informasjonen til å drøfte om man lykkes i undervisningen sin. Forutsetningen er at refleksjonene og drøftingene skjer i et miljø der omsorg og trygghet i kollegiet er satt høyt (Ibid.). Sammenlignet med andre profesjoner har ikke lærerne vært blant de første til å veilede hverandre (Lauvås, Lycke

og Handal, 2016, s. 183). Årsaken til dette kan være at det er utfordrende for lærernes autonomi å se nærmere på hverandres praksis (Ibid..). Kollegaobservasjon- og veiledning nevnes av Ainscow (2007) i prosessen mot å se på konteksten i større grad enn individet. Ofte innebærer det et holdningsmessig og praktisk endringsarbeid for å tilrettelegge for gjennomføring av kollegabasert veiledning. Kollegaveiledning representerer en formell situasjon mellom kollegaer, og det er viktig å gjøre avklaringer slik at et godt kollegialt forhold bevares i de uformelle situasjonene (Killén, 2012, s. 226). På den måten blir det lettere å kunne våge både å være til støtte, men også utfordre med et kritisk blikk på hverandres praksis (Ibid..). Dette støttes av Karlsen (2009, s. 350) som også snakker om de uformelle og formelle situasjonene som lærerne opplever, og de nære relasjonene som oppstår blant kollegaer. Å få andres synspunkter på praksisen sin gjør at lærerne må begrunne sine valg i større grad. Å motta støtte til sine valg er en av hensiktene med den kollegabaserte veiledningen. Samtidig kan praksisen avklares og problematiseres (Ibid., s. 184). Hattie (2013, s. 105) hevder at det ligger en styrke i det å være kritisk. Kommunikasjon om undervisningen og et kritisk blikk på planleggingen av den, fører til evaluering av praksisen og elevenes læringsutbytte. Ledelsen på skolen må sørge for arenaer for kollegiale debatter, der lærernes tenkemåter evalueres og sammenlignes (Ibid..). Kollegaveiledning gir mulighet for drøftinger i fellesskapet som skaper felles forståelse og som utvikler holdninger som er profesjonelle (Lauvås, et al., 2016 s. 184).

Ledelse av endringsarbeid i skolen med tanke på å utvikle kompetanse kollektivt i organisasjonen, kan gjøres gjennom å strukturere kollegavurdering (Emstad & Buland, gjengitt i Aas & Paulsen, 2017). En type strategi for å lære av praksiserfaringer er Lesson Study som opprinnelig stammer fra Japan (Olsen & Wølner, 2017). Lesson Study anses som et velegnet verktøy for å drive målrettede utviklingsprosesser. En slik aksjonsforskningsstrategi bygger på at lærerne selv finner mål og tema som de ønsker å observere i egen praksis, der den ene er observatør og den andre læreren underviser. Deretter byttes rollene. Det er imidlertid ikke læreren som er i fokus i observasjonen. Derimot er det elevenes respons på undervisningen som studeres (Ibid..). Norwich og Jones (2014) mener at Lesson Study kan gjøre lærerne oppmerksomme på elevene på en annen måte enn de får mulighet til når de står og underviser. Læringsutfordringene kan studeres på en annen måte når læreren har rolle som observatør. Læringsbarrierer kan lettere defineres, og gjennom å se på læringsmiljøfaktorer kan hindringer i kontekstperspektivet oppdages og gjøres noe med (Ibid..). Dette gir muligheter for læring for den enkelte lærer, bedre praksis til det beste for

eleven, og læring i organisasjonen (Olsen & Wølner, 2017). Lesson study er ofte benyttet som en skoleomfattende modell der alle lærerne er involverte. Dette krever at ledelsen tar ansvar for formell og praktisk tilrettelegging. Avsatt tid, inndeling av grupper og didaktisk fokus kan være noen områder som ledelsen må definere i samarbeid med lærerne (Ibid..).

For å kunne se nærmere på metoder og strategier som er hensiktsmessige i en inkluderende praksis, er det nødvendig å betrakte læring ut fra både elev- og lærerperspektivet (Ainscow, 2003). Det betyr at lærernes praksiskunnskap- og kompetanse utvikles parallelt med elevenes læring og utvikling. Lærere utvikler og legger grunnlaget for sin praksis gjennom praksiserfaringer og samarbeid med kollegaer (Ainscow, 2003).

2.5 Undervisningsstrategier

Det finnes ingen regel som sier noe om hvilke undervisningsmetoder eller strategier som garanterer optimale læringsforhold i klasserommet (Nordahl, 2002). Klasseromspraksisen har opp gjennom tidene vært basert på ulike pedagogiske perspektiver og læringsteorier (Dysthe, 1999). Slike læringsperspektiver kan imidlertid ikke kobles direkte mot særskilte modeller, metoder eller undervisningsstrategier. Praksisen baseres på et mangfold av teorier om læring (Ibid..). Med praksis i klasserommet som er basert på evidens, menes at det har vært gjort forsøk med en spesifikk metode i en begrenset gruppe elever. Når man oppnår ønsket effekt ved hjelp av disse metodene, kan vi si at de er evidensbaserte (Mitchell, 2015).

Undervisningsstrategiene som gir praksis basert på et mangfold, er de mest effektive. Mitchell (2015) sier at elever med spesialundervisning ikke nødvendigvis har behov for undervisningsstrategier som skiller seg ut fra annen undervisning. Derimot er det viktig å finne gode strategier som rommer læring for alle elever, både elever med og uten spesialpedagogiske behov (Ibid..).

2.5.1 Tolærer/ bruk av assistent eller barneveileder

Tolærersystemet er mye brukt i spesialundervisning (Lautsten, 2009, s. 108). Den foregår typisk på to ulike måter; spesialundervisningslærer kommer inn og deltar i klassens undervisning hele eller deler av tiden, eller en av teamlærerne kommer inn og støtter i andre teamlæreres timer. Det forekommer også at annet pedagogisk personale virker som den andre lærer i klasserommet (Ibid..). De vanligste formene for å organisere tolærerundervisningen, er undervisning i større eller mindre grupper og individuell undervisning (Ekeberg & Holmberg, 2004, s. 150). Hattie (2013, s. 323) mener at samarbeidsundervisning er for lite forsket på for å kunne konkludere positivt eller negativt. Schjerbeck, Dyssegaard, Larsen, Matthiesen og

Busk (2013) mener derimot at det er forskningsmessig belegg for å si at denne strategien er effektiv til undervisning av elever med særlige behov, i tillegg til øvrige elever. De kaller denne formen for kollaborativ undervisning. Mitchell (2015, s. 107) kaller dette co-teaching, som han definerer som kollaborativt samarbeid eller samundervisning. Dette samarbeidet går ut på at allmennlærer og spesiallærer er likeverdige parter i klasserommet. De oppfyller alle klassens elevers behov ved å slå egne kompetanser sammen (Ibid.). Dyssegaard, Larsen og Tiftikçi (2013, s. 66) ser på kollaborativ undervisning som at lærer og spesiallærer utveksler roller.

Ifølge Andersen, Beuchert-Pedersen, Nielsen og Thomsen (2014, s. 62) kan antall elever med særlige behov kun reduseres ved bruk av lærerutdannet tolærer. De har funnet at bruk av lærerutdannet tolærer begrenser behovet for ytterligere støttetimer i ordinær undervisning. I tillegg øker det trivsel i klasser (Ibid., s. 5). Dyssegaard et al. (2013, s.64) mener på sin side at bruk av assistent i samundervisning *kan* ha en positiv effekt på elever med særlige behov, under visse forutsetninger. Blant annet må assistentene gi støtte som er tilpasset elevens behov, og de må være i stand til å reflektere over egen praksis og hvilken virkning denne har på elevenes læring. Videre må de gi støtte til elevene slik at disse opplever støtten som en del av den ordinære undervisningen. På den måten kan de føle seg mindre stigmatiserte. Dyssegaard et al. (2013, s.68) finner også at samarbeid med lærer, i form av planlegging og evaluering er en viktig faktor for å lykkes ved bruk av assistent.

Flere forskere har funnet at noe av nøkkelen til suksess ved bruk av tolærer, ligger i et godt samarbeid lærerne i mellom. Dyssegaard et al. (2013, s. 64) påpeker viktigheten av et velfungerende samarbeid mellom partene. Det samme mener Andersen et al. (2014, s. 35). De hevder at et godt samarbeid er sentralt ved bruk av tolærer. Et godt samarbeid innbefatter blant annet at det regelmessig settes av tilstrekkelig tid til planlegging og evaluering (Dyssegaard et al., 2013, Mitchell, 2015). For å definere et godt samarbeid, har Andersen et al. (2014) kommet fram til følgende punkter:

- Anerkjennelse av hverandres kompetanse
- Avtale hvordan hverandres kompetanse kommer til uttrykk i undervisningen
- Sette av tid til å drøfte rollefordeling
- At begge parter er åpne for å motta feedback
- At begge parter har et ønske om å lære og utvikle seg
- Følelsen av tilknytning og kjemi seg i mellom

I tillegg til å avsette tid til planlegging og evaluering, mener Mitchell (2015, s.107) at samundervisning krever at lærerne aktivt støttes av skolens ledelse. Det må også være enighet om prosedyrer for håndtering av forstyrrende atferd på skolenivå. Lærerne må være enige om timenes mål, struktur, undervisningsstrategier og evalueringsmetoder. I tillegg må det være tydelig kommunikasjon med foreldre (Ibid..).

I likhet med Dyssegaard et al. (2013), Andersen et al. (2014) og Mitchell (2015) mener også Ainscow (2003, s. 24) at to pedagoger, eller en pedagog og en barneveileder i klasserommet, krever samarbeid og fleksibilitet for at ressursene skal utnyttes best mulig. Han har gjennom sin observasjon av praksis noen betraktninger rundt hvordan man best mulig kan utnytte at det er to voksne inne i klasserommet. Dette støtter oppunder det de ovenstående har beskrevet om samarbeid. Ved felles gjennomgang av stoff, kan pedagog 2 eller barneveileder brukes som modellærer og plasseres blant elevene i klasserommet. Modellering av ferdigheter som å rekke opp hånda, hvordan gå til og fra hylla og hente bøker, svare på spørsmål, og så videre, kan skje på denne måten. Modellering av hvordan en oppgave kan løses, vil også kunne gjøres ved at den ene læreren forklarer, mens den andre modellerer. Elever som trenger ekstra forklaring eller repetisjon etter felles gjennomgang, kan få dette av pedagog 1 før de går i gang med selvstendig arbeid. Pedagog 2 eller barneveileder har da ansvaret for å ha overblikk over klassen, og hjelpe resten av elevene. Etterpå kan det være hensiktsmessig å bytte roller. Når den ene pedagogen snakker, kan den andre skrive ned stikkord fra det som blir sagt, eller vise bilder for å gi visuell støtte (Ibid..).

2.5.2 Kooperativ læring

Mitchell (2015, s. 62) hevder at kooperativ læring, eller samarbeidslæring på grupper eller to og to, er en utmerket strategi for elever som har særskilte læringsbehov. Dette er under forutsetning av at alle deltagerne på gruppa kan yte et bidrag ut fra sine forutsetninger. Mitchell (2015) sier at et slikt gruppearbeid er mest suksessfullt når elevene på forhånd har mest mulig kunnskap. Samtidig må elevene øve på ferdigheter som er nyttige å ha i et gruppesamarbeid. For eksempel kommunikasjonsferdigheter som å lytte, se på den som snakker, stille spørsmål og komme med positive tilbakemeldinger til andre, nevnes av Mitchell (2015) som viktige. Festøy og Haug (2017, s. 68) mener fellesskapet med andre elever spiller en viktig rolle for elever som har spesialundervisning. Det kan være læring i å observere andres bearbeidelse av læringsstoff, ved å delta i slike prosesser. På lik linje med Mitchell (2015) ser også Festøy og Haug (2017, s. 78) det som viktig at deltagelsen i et fellesskap forutsetter at eleven må oppleve å bidra ut fra sine forutsetninger og kjenne et

engasjement i dette. I tillegg til dette vil elever med spesialundervisning kunne nyte godt av at fellesskapet kan gi dem dypere innsikt og positive læringsopplevelser. Å kunne kommunisere med de andre blir derfor viktige verktøy for å oppnå interaksjon i læringsfellesskapet (Festøy & Haug, 2017).

Også (Ekeberg & Holmberg, 2004, s. 152) hevder at tilpasset opplæring og spesialundervisning ofte blir organisert i mindre grupper. Det vanligste er at elevene innenfor gruppen jobber med samme lærestoff (Ibid.). Et vellykket gruppesamarbeid krever forarbeid og tett oppfølging og veiledning fra lærer. Gjennom å samarbeide i grupper kan elevene lære mer enn faget. De må blant annet respektere og tolerere hverandres forskjellighet, i tillegg til at de lærer noe om samhandling mennesker imellom. Dersom samarbeidet fungerer bra, kan det faglige læringsutbyttet bli bedre. Nettopp derfor blir lærerens rolle viktig gjennom hjelp og støtte før, under og ved avslutningen av arbeidsprosessen (Ibid.).

Lærerens kanskje viktigste oppgave er å sette sammen gruppene, slik at elevene påvirker hverandre positivt i prosessen (Ibid., s.153). Ved å variere måtene gruppene settes sammen på, kan elevene lære å samarbeide med ulike personligheter. Enkelte kan også ha uheldig innvirkning på hverandre. Ekeberg og Holmberg (2004, s.153) har funnet eksempler på ulike gruppeinndelinger:

Blandede grupper:	Elever på ulikt nivå
Nivådelte grupper:	Elever på likt faglig nivå
Selvvalgte grupper:	Elevene velger selv hvem de vil jobbe sammen med
Interessegrupper:	Elevene velger ut fra interesse for oppgaven
Tilfeldig sammensatte grupper:	Elevene fordeles ut fra en tilfeldig sammensetning
Inndeling etter elevtyper:	Rolige/urolige elever sammen, dominerende sammen

Elever med behov for særskilte tiltak og som selv er oppmerksomme på dette, kan oppleve det som vanskelig å være i en nivådelt gruppe over tid. Dette er også en god grunn til å variere gruppesammensetninger. Andre faktorer som kan påvirke gruppearbeidet er gruppestørrelse, romplassering, arbeidsmateriell og hvordan arbeidet blir fulgt opp av lærere i etterkant (Ibid.). Ifølge Ekeberg og Holmberg (2004) er en viktig del av læringen gjennom gruppeprosesser at elevene og lærerne vurderer samarbeidet. I tillegg kan lærere ved å

observere elevene gjennom gruppesamarbeidet, få nyttig informasjon om hvem som kan samarbeide med hvem. Gjennom dette kan de også få informasjon som gjør dem i stand til å foreta en analyse av sosiale roller i klassen (Ibid.).

2.5.3 Proaktive strategier

Proaktive strategier kan ses på som støttende og forebyggende undervisning (Nordahl, 2012, s.201). For at skolen og lærerne skal ha en mulighet for proaktive tilnærminger, mener Nordahl (2012) at det må foregå en prosess hvor elevenes læreforutsetninger og individuelle behov kartlegges. Det ideelle er å få satt i gang med proaktive pedagogiske tiltak så raskt som mulig. For å få gjennomført dette, mener Nordahl at informasjon om eventuelle læringsproblemer må deles med ledelsen ved skolen eller andre lærere enn læreren i klasserommet.

Mitchell (2015, s. 316) mener også det er viktig å kartlegge elevers ulike behov og læreforutsetninger, for å fange dem opp før eventuelle problemer utvikler seg. Han snakker om tidlig identifikasjon av elever i risikozonen, gjennom «Respons to Intervention» (RtI) (Ibid., s. 317). Ifølge han er dette en metode fra USA som bidrar til å fastslå ulike nivåer for støtte til alle elever. I RtI inngår oppfølging av alle elever, finne elever i risikozonen og evaluering av effekten på forskningsbasert tilrettelegging av undervisning. Dette er et system som ikke bare innbefatter alle elever i risiko.

For å forhindre alvorlige utfordringer med læring og atferd, beskriver Mitchell (2015, s. 318) tiltak på tre forskjellige nivåer. Det første nivået omfatter kjerneundervisning på klassenivå, som skal treffe 80- 85 prosent av elevene. Det andre nivået dreier seg om supplerende undervisning for elever som ikke har hatt utbytte av kjerneundervisningen. Dette kan dreie seg om 15-20 prosent av elevene. Mitchell (2015) mener at det skal gjennomføres mer omfattende og intensiv undervisning for disse elevene. Omfanget beskriver han som en time ekstra om dagen i smågrupper på to til fire elever. For å sikre fremskritt skal det foretas ukentlig evaluering av målferdigheter. For 5-10 prosent av elevene, vil dette fremdeles ikke være nok. På det tredje nivået intensiveres derfor tiltakene ytterligere. Disse elevene defineres med ekstreme skolefaglige vansker (Ibid., s. 319). Målene med tiltak vil være å løse og forebygge mere alvorlige fremtidige vansker. Mitchell (2015) foreslår både intensive individuelle tiltak og intensive tiltak i gruppe. Deres ferdigheter vurderes daglig. Det er på dette nivået Mitchell (2015) foreslår at det utformes spesialundervisning, og at spesialister involveres i undervisningen.

2.5.4 Kurs og intensiv opplæring

En måte å differensiere undervisningen på kan være å organisere kurs (Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 128). Elever lærer i ulikt tempo. Noen trenger en ekstra gjennomgang, mens andre kan gå videre med andre oppgaver. Enkelte elever kan også ha behov for en helhetlig repetisjon (Ibid.). Dersom det oppleves slik, kan kurs tilpasset elevens behov og forutsetninger også være en god løsning på differensiering. Kurs skal ikke erstatte ordinær undervisning, men fungere som et supplement (Ibid.).

Dersom kurs skal benyttes som en tilpasningsmetode, trenger det ikke å bli behov for flere ressurser. Det vil derimot antagelig bli nødvendig å tenke annerledes rundt bruken av dem (Ibid.). Noen skoler har med hell gitt teamene muligheter for å organisere sine egne timeplaner. På den måten har de unngått at timeplanen begrenser det tilpassete opplæringstilbudet (Ibid.).

Kurs kan enklest gjennomføres dersom flere lærere fra flere klasser samarbeider, men kan også gjennomføres som alenelærer. Gjennom samarbeid kan lærere utnytte hverandres styrker. Dette vil igjen bidra til at elevene får presentert en større bredde i ulike temaer (Ibid., s. 129). Dersom flere lærere er tilgjengelige, er det flere løsninger på hvordan det kan organiseres: fag kan parallell-legges slik at det kan gjennomføres kurs på tvers av klasser, kurs kan holdes på ulike nivåer og om ulike temaer eller kurs i ulike fag hvor eleven selv velger det faget de trenger kurs i, eventuelt at lærer avgjør dette. Ved å holde valgfrie kurs, kan eleven fordype seg i noe som interesserer dem. Dette kan fungere som inspirasjon og motivasjon (Ibid.).

Ved å samarbeide med andre lærere, kan elever på tvers av klasser få kurs konsentrert om det flere av elevene strever med (Ibid.). Noen elever kan få repetisjon av ett område, mens andre elever jobber med noe annet. I forbindelse med prøver, kan lærer gi kurs til de som strevde med forrige prøve, før de får ta prøven på nytt (Ibid.). Kurs kan videre organiseres som fagdager, hvor det avholdes flere kurs i forbindelse med et gitt tema (Ibid., s. 130). Det kan også gis helt konkret i forhold til for eksempel trening av multiplikasjon, hvor det legges opp til repetisjon på flere nivåer (Ibid.). Ved å organisere undervisning gjennom kurs, skjer læring i elevens tempo. Det er muligheter for å fordype seg og jobbe mer med ulike temaer. Dette øker sjansen for å lykkes (Ibid., s.129).

Når det gjelder intensiv opplæring, individuelt eller i gruppe, beskriver Mitchell (2015) ulike strategier som kan gjennomføres med god effekt. For at elever skal lære seg nye ferdigheter

og begreper, er det nødvendig med tilstrekkelig repetisjon og øvelse (Mitchell, 2015, s. 174). Målet er automatisering, og lagring av kunnskap i elevenes arbeidsminne og langtidsminne (Ibid., s. 175). Dette gjør det nødvendig med overlæring av visse, nyervervede ferdigheter. Forskning viser at læring med mellomrom gir best effekt i forhold til dette (Ibid.). Mitchell (2015) definerer mellomrommet som sekunder, dager eller år. Denne metoden har vist seg effektiv ved læring av staving, lesing, matematikk og koordinerte motoriske ferdigheter.

2.5.5 En til en- undervisning

Individuell undervisning eller en-til-en-undervisning betyr at eleven får et individuelt tilpasset undervisningsopplegg alene eller i små grupper (Ekeberg & Holmberg, 2004, s. 156). I noen tilfeller kan dette gi gode læringsmuligheter. Dersom eleven får differensierte oppgaver tilpasset eget nivå, kan dette øke motivasjonen for å delta aktivt i skolearbeidet (Ibid.). Bruk av en til en- undervisning er særlig aktuelt når denne organiseringen «ivaretar elevens behov bedre enn andre løsninger» (Ekeberg & Holmberg, 2004, s.156). For å få fulgt opp elevens totale opplæringstilbud, kan det for eksempel være en fordel at eleven har en time alene med kontaktlærer i uka. I samarbeid med den enkelte eleven kan ulike, sentrale opplæringsområder vektlegges gjennom individuell undervisning. Ifølge Ekeberg og Holmberg (2004, s. 157) kan disse områdene være arbeidsplaner, leksearbeid, oppfølging av elevens utvikling og mestringsområder, sette opp utviklingsmål, finne frem til motivasjonsfremmende faktorer, studieteknikk, repetisjon, prøveforberedelser, trene på ukjente ord og begreper og trene på lesehastighet. Dette kaller Ainscow (2003, s. 26) «Preparation for participation». Denne teknikken skal gjøre elevene klare for å delta i klasserommet. I praksis fungerer dette som en økt med elev og lærer i begynnelsen av uka eller i begynnelsen av en time, der eleven forberedes på det som skal gjennomgås i felles klasse. På samme måte kan det samme lærestoffet repeteres på slutten av en time eller mot slutten av uka. Mitchell (2015) peker på ulike måter å organisere undervisningen på for å gi elever nødvendige repetisjoner. Den ene er at elevene tilbys «tilstrækkelige muligheter for at forholde sig til den samme tanke ved flere forskjellige anledninger» (Ibid., s. 176). Det foreslås flere løsninger for dette, blant annet å gi elevene tilstrekkelig mulighet for øvelse utenfor klassen og selvstendig øvelse alene eller i gruppe (Ibid., s. 177). Han vektlegger også at elevene må gis muligheter til å møte innøvede ferdigheter i flere forskjellige situasjoner. Mitchell (2015) mener også at det kan være fordel med innøving av flere ferdigheter samtidig, i repetisjonsundervisningen.

I Essunga i Sverige har en skole klart å forbedre sine resultater betraktelig, både når det gjelder måloppnåelse og i forhold til skolens arbeid med inkludering (Persson & Persson,

2012). Der blir en til en-undervisning, eller «extra träningspass» som denne skolen kaller det, brukt til å bygge opp grunnleggende kunnskaper og ferdigheter. Dette skal sette elevene i stand til å delta aktivt i den ordinære undervisningen, i tillegg til å tette kunnskapshull (Ibid., s. 124).

2.5.6 Vurdering for læring

Vi kan skille mellom formativ og summativ vurdering i skolen (Mitchell, 2015, s. 244). Formativ vurdering ser på framskritt eleven har i løpet av en periode, modul eller kurs, og det skjer underveis i læringsprosessen. Summativ vurdering er en sluttvurdering av elevens læring og utvikling (Ibid.). Ainscow (2003, s. 26) ser på formativ vurdering som en viktig undervisningsstrategi for inkluderende undervisning. Han fremhever den løpende vurderingen som kontinuerlig foregår mellom elev og lærer, som viktig. Det skilles mellom vurdering *for* læring og *av* læring (Mitchell, 2015, s. 244). Formålet med den formative vurderingen er økt læringsutbytte for alle elever. Dette forutsetter at læreren benytter data- og evidensgrunnlag som utgangspunkt for sin undervisning (Hattie, 2013, s. 271). Mitchell (2015, s. 245) ser på undervisning og læring i et innbyrdes forhold. Gjennom vurdering for læring blir det mulig for læreren å justere og legge opp undervisningen etter å ha oppdaget en eventuell manglende framgang hos elevene (Ibid.). Hattie (2013, s. 57) mener at vurderingen må foregå gjennom å øke kvaliteten og mengden tilbakemeldinger, knyttet til spesifikke og klare læringsmål for eleven. Oppgavene som elevene skal gjennomføre må struktureres, slik at målene kan nås. Vurdering for læring gjør at man må se på læring som «prøving og feiling». Elevenes motivasjon for læring ligger i tilbakemeldingene eller *feedbacken*, der det eleven har klart, blir synlig. I tillegg må eleven vite hvordan forbedring kan skje (Ibid.). For at *feedbacken* skal være effektiv må den ifølge Mitchell (2015) være tilpasset oppgaven og dens kompleksitetsgrad. I tillegg må den være gitt på riktig tidspunkt, være eksplisitt og kommunisert slik at eleven forstår det som blir sagt. Videre er det ikke elevens evner eller den innsatsen som er lagt ned som det skal fokuseres på, men snarere strategien og det som faktisk er lært eller ikke lært. Læringen skal forbedres gjennom *feedback* fra lærer. Budskapet kan også gis av foreldre, en læringspartner eller gjennom en bok (Ibid.). Dobson og Sjøby (2012, s. 147) mener at *feedback* er en læringsaktivitet som er basert på anerkjennelse. Bruk av *feedback* kan handle om teknikker eller metoder, men i praksis dreier dette seg om å inneha en holdning der anerkjennende kommunikasjon står sentralt (Ibid.).

Alle elever trenger *feedback*. Dyssegaard et al. (2013, s. 63) mener at elever med behov for særskilte tiltak trenger tydelige målsettinger, både når det gjelder sosial og faglig utvikling.

Kriteriene som synliggjøres for elevene har til hensikt å vise dem hva læreren vurderer arbeidet etter, og de må angis på en nøyaktig måte (Hattie, 2013, s. 246, 255).

Læringskriteriene er kjennetegn på elevenes oppnåelse av målene. Dobson og Høihilder (2011, s.73) foreslår at elevene er med på å utarbeide kriteriene for måloppnåelse gjennom en idémyldringsprosess. Gjennom en type plan må eleven få mulighet til å se sin egen progresjon for å øke selvtilliten, aktiviteten i timene, sosial og faglig læring og oppnå bedre relasjoner (Hattie, 2013). I tillegg mener Mitchell (2015, s. 248) at det er viktig for elever med behov for særskilte tiltak å få feedback umiddelbart etter at de har løst oppgaven, eller underveis i en oppgave. Disse elevene trenger i større grad støtte for å strukturere arbeidet sitt gjennom stillasbygging. Det er også viktig at feedbacken er direkte eller korrigerende og at man ikke kun kommer med antydninger til hva som kan gjøres bedre (Ibid.). Målene som det skal jobbes mot, beskriver hva det er ønskelig at eleven tilegner seg av kunnskap, ferdigheter, verdier og holdninger. For elever med behov for særskilte tiltak er det viktig at målene blir utformet både for kortsiktige og overflatiske læringsresultater, og mer langsiktig dybdelæring (Ibid.).

Helt konkret vil feedbacken kunne gis ved hjelp av flere metoder. Eksempler på dette er bruk av ulike aktiviteter gjennom læringspartnerarbeid og feedbackstrategier som «Two stars and a wish» (Slemmen, 2010, Høihilder, 2011). I tillegg kan elevsamtaler være en god mulighet for eleven til å reflektere over egen læring og utvikling, og drøfte spørsmål knyttet til oppgavene som er gjort (Høihilder, 2011, s. 51). Slemmen (2010, s. 180) poengterer at eleven må føle et eierskap til læreprosessen sin slik at de kan være ressurser i arbeid sammen i par. For læreren gjelder det å bruke bevisene man finner på at eleven har lært noe, til å tilpasse oppgaver og lærestoff videre. I samtalene med elevene må læreren bruke refleksjonsfremmende spørsmål og gi tilbakemeldinger på en konstruktiv måte (Ibid.).

2.5.7 Andre strategier

Fleksibilitet: Spesialundervisning organiseres vanligvis slik at den blir fastlagt på timeplanen for et år (Nordahl, 2012, s. 203). Nordahl mener imidlertid at gode undervisningsstrategier ikke kan fastsettes i en timeplan som alltid skal følges. Det vil være nødvendig med fleksibilitet i timeplanstrukturen når det skal legges til rette for tilpasset opplæring og spesialundervisning (Ekeberg & Holmberg, 2004, s. 151). Skolene må tilpasse undervisningen og reagere umiddelbart på elevens behov for hjelp og støtte (Nordahl, 2012). Støtten som gis må gi elevene mestringstro og en opplevelse av å lykkes (Ibid.). Ifølge Laustsen (2009), har

individuelle og fleksible strategier spisset inn mot hver enkelt elevs behov i spesifikke situasjoner, best effekt på læring.

Teknologiske hjelpemidler: Bruk av teknologiske virkemidler i undervisningen har vist seg verdifullt for elever med særlige behov (Mitchell, 2015, s. 262). Ifølge Mitchell (2015) er dette en svært lovende strategi som vil utvikle seg raskt i tiden fremover. Nettopp derfor kan det også være en krevende strategi. På grunn av den raske utviklingen, er skolen avhengig av blant annet å ha tilstrekkelig ekspertise for å styre elevenes bruk. Vi forventer også i større grad at lærere har god kjennskap til både *software* og *hardware* (Wright, 2015). De skal vite om alt fra ulike apper til animasjon og twitter, og vite hvordan de kan benytte disse kreativt i klasserommet. Dette er kunnskap de ikke nødvendigvis innehar (Ibid.). I tillegg må det sørges for oppdatert utstyr som fungerer til enhver tid. Det kan også være en utfordring å velge riktig teknologiske hjelpemiddel blant mangfoldet som stadig utvikler seg. Mitchell (2015, s. 258) nevner i så måte viktigheten av samarbeid både med foreldre og elev når hjelpemiddel skal velges. Videre må det tilpasses til elevens naturlige omgivelser og holdes så enkelt som mulig. Til slutt mener Mitchell (2015) at hjelpemidlene krever jevnlig evaluering.

Når det legges vekt på økt standard og tilpasset opplæring, har skole og lærere behov for flere valgmuligheter (Wright, 2015). Ved økt fokus på dette, må lærere treffe med riktige teknologiske tiltak som kan føre til at den enkelte elev opplever mestring, og dermed læring (Ibid.). Som en del av denne individualiserte tilretteleggingen kommer elevers behov for teknologiske hjelpemidler (Mitchell, 2015, s. 253). Skolens spesialpedagogiske koordinatører som har som oppgave å koordinere det spesialpedagogiske tilbudet, har særlig behov for bred kjennskap til og kunnskap om disse hjelpemidlene (Petersen, 2015). På den måten kan de være viktige bidrag i å støtte egne kolleger i arbeidet med å sikre at elever med særlige behov får riktig teknologisk tilrettelegging (Ibid.). Ifølge Mitchell (2015, s. 254) er det like viktig å benytte teknologiske hjelpemidler i stort omfang overfor elever med særlige behov som det er å gi dem annen type støtte og tilrettelegginger. Teknologi kan inspirere dem og gi dem nye veier inn i opplæringens verden (Petersen, 2015, s. 119). For enkelte av disse elevene kan det være den eneste veien (Ibid.).

Visuell støtte og konkretisering:

Visuell støtte kan være avgjørende for at enkelte elever skal forstå det lærer formidler i klasserommet (Statped.no). Når fagstoffet blir mer komplisert, blir visualisering desto viktigere for innholdsforståelsen hos mange av elevene (Ibid.). Forskning viser at vi tilegner

oss 80 % av kunnskapen vi lærer gjennom synet (Hjelmeland, 1998). Gjennom skolen og læreren skal store mengder informasjon og tekst formidles. Det blir derfor viktig å tenke gjennom hvordan fagstoff skal presenteres for mest mulig effektiv læring. I klasserommet kan vi si at undervisning og visualisering bør sidestilles som to parallelle prosesser. Visualisering kan gi kommunikasjonen i klasserommet mer bredde og mangfold. Gjennom dette kan elevene oppnå mer varig kunnskap (Ibid..). Visuell støtte har som hensikt «å konkretisere innholdet og gi eksempler for å støtte opp om innholdsforståelsen» (Statped.no). Ifølge Kirfel (2010) handler konkretisering om mer enn kun visualisering. I tillegg til visualisering, nevner han tre aspekter som utgjør konkretisering i undervisning:

1) Materialisering: bruk av ulike konkrete materialer

2) Eksemplifisering: bruk av ulike eksempler

3) Kontekstualisering: finne meningsfulle situasjoner, gjenkjenne konteksten for å skape mening

Kirfel (2010) mener at vi ved å kontekstualisere, hjelper elevene med gjennomføringsevne og motivasjon. Gjennom å bruke alle fire aspektene i undervisning, oppnås at elevene benytter flere sanser i læringsprosessen (Hjelmeland, 1998). Hjelmeland (1998) mener at elever lærer best ved å se, høre, si høyt og gjøre. Ved å benytte flere sanser i opplæringen, mener han at det bidrar til å øke opplevelsen, som igjen bidrar til å styrke minnefunksjonen. Konkretisering kan ses på som et redskap, som *kan* ha positiv innvirkning på elevens læring. Dette fordrer imidlertid at det blir brukt på en god og gjennomtenkt måte (Kirfel, 2010).

3.0 Metode

I dette kapittelet vil vi gjøre rede for vårt valg av metode. Videre vil vi gå nærmere inn på momenter ved kvalitativ metode, observasjon og casestudie som er relevante for vår undersøkelse. Vi vil i tillegg komme inn på etiske sider ved intervju som metode, og viktige vurderinger i forhold til gyldighet og pålitelighet. Vi redegjør kort for analyse og tolkning, før vi til slutt beskriver forberedelser og gjennomføring av undersøkelsen.

3.1 Valg av metode

Hensikten med vår undersøkelse er å få fram hvordan spesialundervisning kan foregå innenfor klasserommet i større grad enn tradisjonell undervisning, og hva som ligger til grunn for slik praksis. Ifølge Jacobsen (2015, s. 53) er det første valget man må ta i en undersøkelse om man skal samle inn data selv, eller om man skal basere seg på data samlet inn av andre. Vi velger å samle egne data gjennom bruk av kvalitative intervju og observasjon. En kombinasjon av disse metodene, vil ifølge Thagaard (2016, s. 58), sette oss i stand til utvikle data fra eget feltarbeid. Når vi velger kvalitativ metode til fordel for kvantitativ, er dette fordi vi ønsker å få utdypende svar i forhold til vår problemformulering. Svarene skal «tolkes i lys av den kontekst de inngår i» (Ibid., s. 17). Dette er også bakgrunnen for at vi ikke velger åpent spørreskjema som metode for innhenting av informasjon. Vi søker også en forståelse av fenomenet *spesialundervisning i klasserommet*, noe Thagaard (2016) mener at kvalitativ metode er best egnet til. Gjennom å velge intervju i form av fokusgruppeintervju, søker vi å være åpne og legge så få føringer som mulig (Jacobsen, 2015, s. 56). Dette for å få fram hvordan informantene opplever og forstår egen praksis av spesialundervisning i klasserommet (Thagaard, 2016, s. 58). Vi velger å kombinere intervjuene med observasjon for å få ytterligere informasjon om hvordan dette praktiseres (Thagaard, 2016, s. 58).

3.2 Kvalitativ metode

Vår undersøkelse rettes mot å få fram så mange nyanser og detaljer som mulig. Ifølge Jacobsen (2015, s. 55) egner derfor den kvalitative metoden, eller det intensive designet seg best. Formålet er å få fyldig og omfattende informasjon om hvordan lærere og ledere opplever praksis i egen organisasjon, og hvilke synspunkter og perspektiver de har på spesialundervisning i klasserommet (Thagaard, 2016, s.95). Dette samsvarer ifølge Thagaard (2016, s. 95) med formålet med kvalitativt intervju. Slik vi ser det, vil intervjuene kunne gi oss et godt grunnlag for å få innsikt i læreres og lederes erfaringer og tanker rundt organisering av spesialundervisning (Thagaard, 2016, s.95). Det typiske kvalitative intervju

og intervjuer med mer fleksibel struktur, er preget av at interaksjonen mellom forsker og intervjuperson er viktig for resultatet (Thagaard, 2016, s.98). Vi vil derfor legge vekt på å skape gode relasjoner allerede i kontaktfasen.

Ifølge Thagaard (2016, s.14) kan kvalitativ tilnærming knyttes til fortolkende teorier som fenomenologi, hermeneutikk og symbolsk interaksjonisme. Vi søker både å utforske et dypere meningsinnhold og en dypere forståelse av lærernes og lederens erfaringer (Thagaard, 2016, s. 40). Disse tenkemåtene tilhører henholdsvis hermeneutikken og fenomenologien. Ifølge Gadamer (2010), legger hermeneutikken i nyere tid vekt på at vår mening og forståelse av de ulike temaene i vår undersøkelse, er basert på en ikke bevisst forforståelse fra vår side (Thomassen, 2016, s.86). Thagaard (2016, s.41) hevder at hermeneutikken legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, og at vi kan tolke de ulike temaene på flere nivåer. Dersom vår forståelse bygger på en forforståelse, må målet være å presentere en så utfyllende beskrivelse som mulig (Geertz, 1973 gjengitt i Thagaard, 2016, s. 41). Dette må innbefatte lærernes og lederens utsagn, målet med deres handlinger og våre fortolkninger (Ibid..). I vår undersøkelse vil vi veksle mellom å forholde oss til helhet og del. Intensjonen er en bedre forståelse av de ulike temaene (Thomassen, 2016, s. 91). Denne prosessen blir kalt den hermeneutiske sirkel, hvor vi alltid befinner oss innenfor en forståelsesspiral (Ibid..). Med vår forforståelse kan vi forstå delene i det vi undersøker, for så å få en ny forståelse av helheten. Dette igjen gjør at vi får et nytt syn på delene også videre. Ifølge Thomassen (2016) vil vi gjennom dette være en bestemmende del av forståelsessirkelen.

I motsetning til hermeneutikken har fenomenologien en grunntanke om at vi må sette vår forforståelse og det vi allerede vet *i parentes* når vi undersøker de ulike temaene i vår undersøkelse (Thomassen, 2016, s.84). Utgangspunktet for fenomenologien er våre egne opplevelser (Thagaard, 2016, s. 40). Våre egne erfaringer fra egen jobbsituasjon kan med dette danne utgangspunkt for undersøkelsen (Ibid..). Gjennom det Thagaard (2016) kaller *Den fenomenologiske reduksjonen*, må vi ha dette utgangspunktet i bakgrunn, og fokusere mer på fenomener slik informantene opplever den. Det blir det viktig at vi beskriver omverdenen slik den erfares av våre informanter. Med fenomenologien som utgangspunkt, kan vi beskrive felles trekk ved ulike erfaringer som våre informanter gir uttrykk for. Disse felles erfaringene kan gi oss et grunnlag for forståelse av de ulike temaene i undersøkelsen (Ibid..). Dette samsvarer med vårt ønske om å få tak i deltagerens syn på spesialundervisning i klasserommet slik informantene opplever det. Det samsvarer også med vårt ønske om å forsøke å finne felles trekk ved de to skolene.

3.2.1 Intervju

En av de vanligste metodene innenfor intensiv og kvalitativ tilnærming er åpent intervju (Jacobsen, 2015, s.87). Vi kan bruke det åpne intervjuet når vi er interessert i menneskers fortolkninger og meninger om et spesielt fenomen (Ibid..). Ifølge Jacobsen (2015, s. 89) kan vi benytte både individuelle intervjuer og fokusgruppeintervjuer til dette formålet.

Vi har valgt å intervju to skoleledere gjennom å benytte individuelle intervjuer. Lederne fikk muligheten til å legge fram sine meninger uten innblanding fra andre (Ibid..). Ifølge Jacobsen (2015) kan det gjennom denne metoden bli lettere å oppnå tillit, som fører til større åpenhet. Slik kan også ulike oppfatninger komme klart frem (Ibid..). Ved å utforme spørsmål på forhånd, kan svarene bli sammenlignbare (Thagaard, 2016, s.98). Thagaard (2016) kaller dette for et strukturert intervju. Rekkefølgen på spørsmålene er da fastsatt på forhånd, og informanten står fritt til å utforme svarene (Ibid..).

Fokusgruppeintervju innebærer at mindre grupper diskuterer et gitt emne under ledelse av en intervjuer (Wibeck, 2011). Deltagerne får da mulighet til å utforske et emne i fellesskap (Ibid..). Vi valgte å legge opp til et strukturert fokusgruppeintervju. Det vil si at vi i stor grad styrte hvilke spørsmål som ble tatt opp (Ibid..). Vi ønsket med dette å få deltagerne til å formidle egne erfaringer og utforske de ulike emnene i fellesskap (Ibid..). Med denne måten å organisere intervjuet på, mener Wibeck (2011) at vi kan få dybde i analysen av forståelse, meninger og erfaringer. Ettersom vi også var ute etter å forstå hva som ligger til grunn for måten de organiserer spesialundervisning på, ble det også viktig å fokusere på interaksjonen og kommunikasjonen i gruppa (Ibid..). Dette beskrives av Wibeck (2011) som en utfordring med denne metoden.

3.2.2 Observasjon

For å få ytterligere innsikt i organisasjonen, har vi valgt observasjon som metode i tillegg til intervjuene. Formålet var å se hvilken praksis skolen har i forhold til spesialundervisning i klasserommet. Ifølge Jacobsen (2015, s. 102) egner observasjon seg godt når vi vil registrere hva mennesker faktisk gjør i en kontekst. Han sier videre at vi gjennom dette kun ser hva mennesker gjør, og får ikke vite noe om den subjektive opplevelsen (Ibid..). Både åpen og skjult observasjon blir nevnt som mulige metoder (Ibid..). Vi valgte åpen observasjon for å kunne danne oss et reelt bilde av fenomenet, uten at forholdene som skulle studeres endret seg vesentlig (Thagaard, 2016, s. 79). Gjennom å velge åpen observasjon unngikk vi også noen etiske dilemmaer som kunne ha gitt oss utfordringer ved å velge skjult observasjon (Jacobsen,

2015, s.103). Ved å benytte denne observasjonsmetoden peker Thagaard (2016) på viktigheten av å etablere et godt samarbeid med deltagerne, noe vi valgte å legge vekt på fra første stund.

3.2.3 Casestudie

Vi har valgt å undersøke en ungdomsskole og en barneskole i vår studie. Undersøkelsen er rettet mot få enheter, med et formål om å få så mye informasjon som mulig. Thagaard (2016, s. 56) kaller denne type undersøkelse for case-studier. Ved å benytte casestudie vil vi få mulighet til å se på lærernes og skoleledernes opplevelse av hvordan det fungerer å organisere for spesialundervisning i klasserommet. Samtidig ville vi også se på samspillet mellom individenes opplevelse av dette og konteksten de var en del av (Jacobsen, 2015, s. 57). Ved å samle inn data fra få enheter får man mye informasjon om disse. Thagaard (2016, s. 56) har i sin definisjon av casestudier beskrevet at det vil si å fokusere på et fåtall enheter i intensive undersøkelser, med det formål å tilegne seg rikholdig informasjon.

To skoler kan ses på som to enheter som er avgrenset i rom (Jacobsen, 2015, s. 57). Jacobsen (2015, s. 58) kaller dette for kollektive enheter og case på høyere nivå. Det betyr at vi innenfor en organisasjon finner flere undergrupper, og innenfor hver undergruppe er det flere enkeltindivider. Innenfor en kollektiv enhet kan det altså være flere underenheter, i vårt tilfelle, skoleleder og en gruppe lærere på to kollektive enheter. En casestudie innebærer å studere et fenomen (spesialundervisning) i den konteksten fenomenet opptrer (i klasserommet) (Jacobsen 2015, s. 59). Vi valgte våre case ut i fra en antagelse om at vi ville finne tilsvarende resultater hos begge enheter (Thagaard, 2016, s. 57.). Ifølge Thagaard (2016) har slike casestudier et komparativt opplegg. Det vil si at to eller flere case sammenlignes. Formålet er å finne teoretiske likheter og ulikheter (Ibid.).

3.2.4 Casebeskrivelse

Med bakgrunn i Jacobsen (2015), har vi valgt få enheter som kan gi oss mye og god informasjon om fenomenet «spesialundervisning i klasserommet» (Ibid.). Dette kaller Jacobsen (2015) kriterium 3: Informasjon. Dette kriteriet legger til grunn at vi må vite noe om hvor gode informasjonskildene er, noe som kan være en utfordring (Ibid.). Thagaard (2016, s. 60) kaller dette «strategisk utvalg». Deltagerne har da egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen.

Felles for våre to skoler er at begge hevder å ha vært gjennom endringsprosesser der spesialundervisningen i større grad enn tidligere foregår i klasserommet. I tillegg er det færre elever som har enkeltvedtak om spesialundervisning nå.

Skolene vi valgte ut til å delta i undersøkelsen hevder begge å organisere spesialundervisningen på en annen måte enn det som er ansett som tradisjonell organisering. Begge skoler har gode resultater innenfor de fleste områder på brukerundersøkelser. De viser, ikke minst, høy faglig og sosial trivselsfaktor både hos foreldre og elever. Samlet sett tok vi disse kriteriene som en indikator på at de lykkes med organiseringen av spesialundervisningen slik de gjør det. Et annet kriterium var at skoleledere og ansatte uttrykte en opplevelse av å ha gjennomført et endringsarbeid i organisasjonen. Endringsarbeidet var knyttet til blant annet spesialpedagogisk praksis. Vi anså derfor at de passet inn i vår undersøkelse. Dette viste seg å stemme ganske godt.

3.3 Valg av informanter

Ulike undersøkelsesdesign består av ulike enheter (Jacobsen, 2015, s. 114). Ved intervju er enhetene mennesker, og ved observasjon situasjoner (Ibid.). Disse har mange fellestrekk og blir ofte behandlet sammen. Vi har valgt å utføre intervjuer i tillegg til observasjoner og velger derfor å se dataene i sammenheng og behandler dem samlet.

I vår undersøkelse har vi valgt ut lærere som vi antar har god kunnskap om fenomenet «spesialundervisning i klasserommet» på egen skole. Ifølge Jacobsen (2015) kalles disse derfor informanter. Undersøkelser er kun i sjeldne tilfeller basert på informanter alene, men er gjerne supplert med respondenter (Ibid.). Respondentene i vårt tilfelle ville vært elevene, siden disse har direkte kjennskap til fenomenet (Ibid.). Som en avgrensning har vi valgt bort å intervju elever, slik at vår undersøkelse kun er basert på informasjon fra informanter.

Da vi skulle velge medlemmer i fokusgruppa, kom vi fram til at vi ville få fram hvordan en ganske lik gruppe så på fenomenet (Jacobsen, 2015, s. 118). Dette kaller Jacobsen (2015) homogene grupper. Vi vurderte optimalt antall i gruppa (Ibid.), og kom fram til relativt få gruppemedlemmer på to til fire lærere. Vi var interesserte i å få fram så mange synspunkter og så mye informasjon fra hver enkelt lærer som mulig. Erfaringsmessig sier enkelte personer lite ved for mange gruppemedlemmer, og vi var interesserte i at alle skulle være aktive i prosessen.

En utfordring ved kvalitative metoder er at vi ikke kan undersøke mange enheter, blant annet fordi dette vil ta for lang tid, og gi oss for mye detaljert informasjon å bearbeide (Jacobsen, 2015, s. 113). Vi må avgrense vårt utvalg av enheter, og dette må være formålsoorientert (Ibid..). Ifølge Jacobsen (2015) innebærer dette at utvalget bør være styrt av hva slags informasjon vi ønsker å få. Forskjellige undersøkelser krever ulike utvalgsriterier. Vi har valgt enheter som vi antar vil gi oss «god og interessant informasjon i forhold til problemstillingen» (Jacobsen, 2015, s. 114).

Informantene presenteres slik i vår undersøkelse:

Skoleleder	Lærere	Skoleleder	Lærere
ungdomsskole	ungdomsskole	barneskole	Barneskole
A1	A2	B1	B2

3.4 Forskningsetikk

Det er utarbeidet særskilte etiske retningslinjer for studier hvor det er direkte kontakt mellom forsker og deltagere i undersøkelsen (Thagaard, 2016, s. 23). Dette er viktig fordi valgene som tas i løpet av en kvalitativ forskningsprosess kan få konsekvenser for de som deltar (Ibid., s. 24).

Forskning er en sosialt organisert virksomhet som er styrt av ulike normer og regler (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH], 2016). Den viktigste forpliktelsen i forskning er «idealet om å søke sannhet» (Ibid..). Det åpnes opp for forskjellige faglige tilnæringer og teoretiske ståsteder. Derfor blir det viktig å redegjøre for våre egne holdninger og verdier, og hvordan dette påvirker våre tolkninger (Ibid..). Felles forskningsetiske forpliktelser blir av NESH (2016) beskrevet som: redelighet av dokumentasjon, konsistens i argumentasjon, upartiskhet i vurderinger og åpenhet om usikkerhet.

«Forskningens frihet» innebærer en rett og plikt til åpenhet og offentliggjøring. Dette betyr at vi ikke kan holde tilbake eller velge ut rapportering av resultater og konklusjoner. Ifølge NESH (2016) står vi fritt til å søke om å forske og utføre forskning. Forutsetningen er at alle våre resultater og konklusjoner offentliggjøres, slik de framstår i forskningsrapporten. Det er vårt ansvar å følge lover og regler, og at forskningen ikke utgjør en risiko for mennesker, samfunn og natur (Ibid..).

I vår undersøkelse jobber vi ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet (NESH, 2016). Ifølge NESH (2016) betyr dette at vi viser respekt i valg av tema overfor dem som deltar og ved publisering og formidling av resultatet. Forskning må også skje i samsvar med personvern hensyn (Ibid.). I vår undersøkelse må vi vise særlig aktsomhet i forhold til at: a) elever under observasjonen ikke kunne velge selv om de ville delta, b) intervjuobjektene bisto aktivt med informasjon og c) skolene kan identifiseres direkte eller indirekte (Ibid.).

Ifølge NESH (2016) er det viktig at vi gir tilstrekkelig informasjon til de som skal delta i undersøkelsen. I vår undersøkelse vil vi gi informasjon om formål, hvem som får tilgang til informasjonen, hvordan resultatene blir brukt og om eventuelle følger (Ibid.). Vi vil gi informasjonen på en nøytral måte, slik at deltagerne ikke føler seg presset til å delta (Ibid.). Vi vil også innhente samtykke fra deltagerne. Vi ønsker å innhente samtykke uten ytre press, og gi tilstrekkelig informasjon, slik at deltagerne har reelle muligheter til å avstå fra deltagelse uten negative konsekvenser. Gjennom å innhente samtykke ønsker vi å forebygge krenkelser, og sikre deltagerens frihet og selvbestemmelse (Ibid.).

I forhold til konfidensialitet må informasjonen vi får inn ikke formidles videre på måter som kan identifisere deltagerne (Ibid.). Personlige opplysninger skal være aidentifisert, og publisering og formidling være anonymisert (Ibid.). Ifølge NESH (2016) er konfidensialitet spesielt viktig når barn deltar i forskning.

3.5 Krav til konfidensialitet og innhenting av samtykke

Jacobsen (2015, s. 35) definerer konfidensialitet som at det i praksis skal være umulig å kunne identifisere enkeltpersoner som deltar i en undersøkelse. Dette krever derfor en garanti fra dem som gjennomfører undersøkelsen, om at opplysninger knyttet til personer ikke spres. Når teksten skal utformes, blir det viktig at vi har informantene i tankene (Thagaard, 2016, s. 226). Samtidig som disse bør ha en fremtredende plass i teksten, blir det viktig å ta vare på deres anonymitet (Ibid.). Vi må fremstille resultatene på en akseptabel måte, samtidig som vi skal formidle våre funn slik de reelt fremstår (Ibid.). Dette kan bli en utfordring som vi må søke å løse på en god måte. Teksten må også fremstilles slik at ikke identiteten på informantene og skolene avsløres (Ibid.). I vår undersøkelse vil vi sørge for dette gjennom å unnlate å nevne navn på personer og skoler, alder og steder. Det ble brukt en del dialektuttrykk i våre intervjuer, som vi har valgt å gjøre om til bokmål. Dette fordi enkelte av uttrykkene kan avsløre hvilken del av landet undersøkelsen ble foretatt (Ibid., s. 227).

Godkjenning av prosjektet ble gjort gjennom søknad om tillatelse fra Norsk Senter for Forskningsdata (NSD). Godkjenning av prosjektet fra dem, skal sikre at alle formelle krav til behandling av personopplysninger og annen taushetsbelagt informasjon er ivaretatt (NESH, 2016). Da prosjektet var godkjent sendte vi ut informasjonsbrev til kontaktpersonen ved de utvalgte skolene. Ett informasjonsskriv inneholdt forespørsel om deltakelse i undersøkelsen, og informert samtykke. Gjennom dette brevet informerte vi om hvem vi var, hvorfor vi hadde valgt denne enheten for deltagelse i vår studie og hvilke undersøkelsesformer vi ønsket å benytte. I tillegg informerte vi om kravet til konfidensialitet og overholdelse av taushetsplikten. Informantene hadde også mulighet til å trekke seg fra undersøkelsen når de ønsket, uten å måtte grunngi dette nærmere. Vedlagt brevet var en samtykkeerklæring. Det andre informasjonsskrivet var stilet til foreldrene i forbindelse med observasjonene vi skulle gjennomføre. Gjennom dette informasjonsskrivet ble det gitt mulighet til å reservere seg mot observasjon. Begge enhetene samtykket og ingen foreldre reserverte sitt barn i forhold til observasjon.

3.6 Analyse og tolkning

Analyse kan i prinsippet ikke skilles fra tolkning (Thagaard, 2016, s. 161). Analyse og tolkning starter, ifølge Thagaard (2016, s. 120), når vi tar kontakt med deltagerne. Analysen kan imidlertid deles inn i en deskriptiv og en tolkende fase (Ibid.). Den deskriptive fasen har et formål om å gi oss en oversikt over sentrale temaer i materialet (ibid.). Analysen innebærer refleksjoner over dataenes meningsinnhold og temaer som undersøkelsen omfatter (Ibid.). Tolkning, derimot, handler om «hvordan mønstre og sammenhenger i dataene forstås» (Thagaard, 2016, s. 167).

Ifølge Jacobsen (2015, s. 126) starter alle analyser med en samling av rådata. Dette er data vi sitter igjen med etter gjennomført intervju eller observasjon (Ibid., s. 127). Et ideal for innsamling av rådata i kvalitative undersøkelser er når vi bruker båndopptager. Ved bruk av opptager kan vi registrere det meste (Ibid.). I tillegg anbefaler Jacobsen (2015, s. 127) å ta notater som et supplement. Dette medfører at vi kan sitte igjen med et omfattende materiale (ibid.). Strukturering av disse dataene innebærer å dele helheten inn i enkeltdele. Vi forsøker å se delene i lys av helheten ved å se på likheter og ulikheter. Denne prosessen kalles den «hermeneutisk analyse» (Ibid.). Vi velger å dele vårt materiale inn i tema eller kategorier for å finne sammenhenger mellom disse. Dette kaller Jacobsen (2015) for «Innholdsanalyse».

Jacobsen (2015, s. 130- 136) beskriver seks vanlige faser i en innholdsanalyse, hvorpå vi velger å forholde oss til fem av dem i vår undersøkelse. I det følgende redegjør vi derfor kort for disse fasene:

1. Tematisere: Dette vil si at vi forsøker å forenkle og strukturere teksten, for å finne fram til de viktigste temaene ut ifra transkripsjonen.
2. Kategorisere, det vil si gruppere tema: Dette innebærer at vi samler tema i grupper for å skape en struktur i teksten. Hensikten er å forenkle teksten, slik at vi i analysen kan forholde oss til færre kategorier, heller enn en mengde tema. Dette er også en forutsetning for at vi kan sammenligne intervjuene våre.
3. Fylle kategoriene med innhold, det vil si å illustrerer dem med sitater: Dette gjøres ved at vi plukker ut sitater fra intervjuet som belyser hva deltagerne mener om de ulike kategoriene.
4. Sammenligne intervjuer/ observasjoner og leter etter forskjeller og likheter mellom dem: I denne fasen går vi gjennom hver enkelt kategori, for å finne hvilke tema og kategorier som tas opp av samtlige, og hvilke som tas opp av noen.
5. Lete etter forklaring på forskjeller: Denne fasen består i å finne samsvar og forskjeller i oppfatningene, og eventuelt hvorfor det er ulik oppfatning om et tema.

Som tidligere beskrevet, legger hermeneutikken vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, og at fenomener kan tolkes på flere nivåer (Thagaard, 2016 s.41). Med bakgrunn i dette, mener vi derfor det blir viktig å være bevisste våre egne erfaringer, fordommer og forforståelser når vi skal analysere og tolke vår undersøkelse. Gjennom dette håper vi å være åpne for nye sannheter. «Ingen resultater gir «objektive», «riktige» eller «absolutte» svar. Alle resultater er tvetydige. Derfor må de tolkes av den som har laget undersøkelsen» (Jacobsen, 2015, s. 249).

Når vi tolker, betyr det ifølge Jacobsen (2015), at vi «må sette resultatene fra en undersøkelse inn i en større sammenheng». Det første steget vil være å sammenligne egne resultater med resultater fra andre undersøkelser (Ibid..). Vi har valgt to enheter vi tror er sammenlignbare ut i fra visse kriterier (Jacobsen, 2015). De ligner på hverandre i forhold til de trekk vi mener er viktige. Utfordringen med dette kan være at vi ikke har god nok oversikt, slik at viktige trekk som ikke er sammenlignbare overses. Det er også en utfordring at to enheter sjelden er helt like hverandre (Ibid..).

Ifølge Thagaard (2016, s. 167) utvikler vi en forståelse ut i fra en interaksjon mellom tendenser i data, egen forforståelse og faglig forankring. Hun mener videre at vi i tolkningsprosessen kan fremheve vår forståelse gjennom ulike begreper i intervjueteksten (Thagaard, 2016). Når vi nå skal tolke og analysere teksten videre, blir det derfor viktig å fokusere på det som representerer et overordnet perspektiv på datamaterialet (Thagaard, 2016). Vi vil forsøke å veksle mellom tolkninger av hver enkelt enhet og et mer generelt perspektiv. På den måten håper vi å videreutvikle vårt helhetsinntrykk og arbeide med materialet fra flere angrepvinkler (Ibid..).

3.7. Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet er egenskaper ved en undersøkelse som skal sørge for at vi blir sikrere på at vår forskning utføres og tolkes på riktig måte (Field, 2009). Enkelt sagt, vurderer validiteten om vi har målt det vi tenkte vi skulle måle, mens reliabilitet vurderer hvorvidt våre funn kan tolkes som konsekvente i ulike situasjoner (Ibid..). Jacobsen (2015, s. 143) beskriver validitet som *gyldighet* og reliabilitet som *pålitelighet*. Han mener disse to egenskapene må drøftes kritisk i forhold til kvaliteten på våre innsamlede data (Ibid..). Thagaard (2016, s. 204) mener også at reliabilitet handler om en kritisk vurdering av om undersøkelsen er gjennomført på en «pålitelig og tillitvekkende måte». Hun knytter validitet til tolkning av data, og gyldighet av disse tolkningene.

3.7.1 Validitet

Når vi vurderer om vi gjennom vår undersøkelse har fått tak i det vi vil eller ikke, vurderer vi intern gyldighet (Jacobsen, 2015, s. 143). Ved intern gyldighet oppfattes resultatene som riktige eller ikke. Når vi snakker om riktighet i vår undersøkelse, må vi ta hensyn til hver enkelt lærers og leders virkelighetsoppfatning. Informantene skildrer hver sin *sosiale virkelighet* (Jacobsen, 2015, s. 144). Ifølge Jacobsen (2015) er dette «kvalitative fenomener som er konstruert» (2015, s.144). Ved at vi har flere informanter i vår undersøkelse, har vi muligheter for å undersøke om flere gir samme beskrivelse av fenomenet «spesialundervisning i klasserommet». Ifølge Jacobsen (2015) styrker dette sannsynligheten for at noe er riktig. Dette kaller han for *intersubjektivitet*. Gjennom intersubjektivitet i kvalitative undersøkelser kommer vi nærmest sannheten (Ibid.. s. 144). Når vi skal vurdere intern gyldighet for vår undersøkelse, kreves ifølge Jacobsen (2015) blant annet en gjennomgang av følgende punkter:

- en vurdering av hvilke kilder vi har og ikke har tilgang til, og hvorfor (ikke)
- en drøfting av kildenes evne til å gi «riktig» informasjon: nærhet til fenomenet, kunnskap om fenomenet, vilje til å gi informasjon, trekk ved kontekst
- vurdering av forskjell på kvalitet ved bruk av ulike kilder

Ifølge Thagaard (2016, s. 205) styrkes våre tolkninger dersom vi viser til andre og mindre relevante tolkninger. Vi må derfor være oppmerksomme på avvik i forhold til generelle tendenser når vi skal tolke vår undersøkelse (Ibid.). Vi anser vår undersøkelse for å være av generell karakter og bør følgelig basere oss på minst to uavhengige kilder (Jacobsen, 2015, s. 148). Dette fordi «informasjon fra flere uavhengige kilder gir en gyldig beskrivelse av fenomenet» (Ibid., s. 149).

Ved å vurdere våre funns overføringsverdi til andre sammenhenger, vurderer vi ekstern gyldighet (Jacobsen, 2015, s. 143, Thagaard, 2016, s. 205). Validiteten blir styrket dersom vi argumenterer for at tolkninger av våre funn også kan gjelde for flere enheter (Thagaard, 2016, s. 215). Vår undersøkelse er en casestudie. I utgangspunktet er slike undersøkelsesopplegg knyttet opp mot nettopp kunnskap som er gyldig utover de enhetene vi undersøker (Thagaard, 2016, s. 214). For å kunne argumentere for dette, mener Thagaard (2016) det er viktig med *gjennomsiktighet* (Ibid.). Med dette mener hun at vi må redegjøre for hvordan vi gjennom analysen kommer fram til eventuelle konklusjoner i vår undersøkelse (Ibid.). En utfordring med dette, er at vår undersøkelse er basert på få enheter, som er valgt ut av oss etter spesifikke kriterier (Jacobsen, 2015, s. 153). Vi kan derfor komme i et dilemma med hensyn til om dette vil være gyldig for flere enheter (Ibid.). Når vi skal vurdere ekstern gyldighet for vår undersøkelse, kreves ifølge Jacobsen (2015) blant annet en gjennomgang av følgende punkter:

- hvordan enhetene er plukket ut
- støtte for funn i teori og andre undersøkelser

Oppsummert kan vi si at validitet handler om «muligheten den kritiske leseren har for å vurdere hvordan forskerens ståsted kan ha påvirket tolkningen av resultatene» (Thagaard, 2016, s. 217).

3.7.2 Reliabilitet

For å oppnå reliabilitet, eller pålitelighet, i vår undersøkelse, må vi forklare hvordan vi har gått fram for å innhente data (Thagaard, 2016, s. 203). Vi må reflektere blant annet over kontekst og vår relasjon til deltagerne. Dette må vurderes opp mot innsamlet data og

utviklingen av egen forskningsprosess (Ibid.). Ifølge Jacobsen (2015, s. 155) påvirkes informantene av det designet vi velger å benytte for vår undersøkelse. Når vi skal intervju og observere, vil hver enkelt informant bli utsatt for ulike påvirkninger (Ibid.). En av disse påvirkningene kaller Jacobsen (2015) for *undersøkereffekt*. Denne påvirkningen går i korthet ut på at alle som blir intervjuet i vår undersøkelse, vil bli påvirket av innhold, hvordan vi ser ut, kroppsspråk, hvordan vi snakker og så videre (Jacobsen, 2015, s. 155). Dette kan vi ikke kontrollere. Derfor blir det desto viktigere at vi reflekterer over og vurderer hvordan denne effekten kan ha påvirket våre resultater (Ibid., s. 156).

Jacobsen (2015, s. 156) nevner *konteksteffekt* som en annen påvirkning. Dette handler i hovedsak om hvor vi velger å avholde vår undersøkelse. Vi vurderer at en *naturlig kontekst* vil egne seg best for oss og vårt prosjekt. Vi velger dette fordi vi antar at vi da raskere kan skape en tillit mellom deltagerne og oss, fordi de er i kjente omgivelser. Andre vurderinger som bør gjøres, er tid til forberedelse for informantene og når på dagen undersøkelsen bør finne sted. For å skape pålitelighet må disse påvirkningene også vurderes. Vi må reflektere over og drøfte hvorvidt det kontekstuelle har påvirket våre resultater og på hvilken måte (Ibid.).

I vår undersøkelse har vi valgt individuelt intervju, fokusgruppeintervju og observasjon for innhenting av data. En kombinasjon av ulike metoder kan, ifølge Jacobsen (2015, s. 159) styrke påliteligheten. Det blir viktig at vi redegjør for vår egen rolle i de ulike situasjonene. På den måten økes troverdigheten (Ibid.). Vi må evne å ta et metaperspektiv på vår egen rolle og gjennom dette forstå informantenes aktørperspektiv. Jacobsen (2015, s. 159) mener da at vi har innfridd «kravet om refleksivitet». I tillegg blir det viktig med åpenhet (Jacobsen, 2015, s. 160). Vi må fortelle om og reflektere over fremgangsmetoder og hvordan disse har påvirket våre resultater. Dette styrker påliteligheten ytterligere (Ibid.).

3.8 Forberedelser

For å forberede oss best mulig til intervjuene ønsket vi å øve oss på gjennomføringen. I tillegg ville vi prøve ut om intervjuguiden fungerte og om spørsmålene vi hadde laget ville gi oss den informasjonen vi trengte. Derfor tok vi kontakt med lederen ved en skole vi begge kjenner godt og forhørte oss om det var mulig å gjøre et pilotintervju der. Gjennom å prøve ut intervjuene fikk vi kjenne på vår rolle som intervjuere. Jacobsen (2015, s. 96) snakker om *tillit* i intervjusituasjonene. I en intervjusituasjon har vi ikke lang tid på å etablere et

tillitsforhold, og vi kjente på at vi selv måtte føle oss trygge for å få informantene til å slappe av. I etterkant av piloteringen justerte vi intervjuguiden.

I forberedelsesfasen var det blant annet viktig å avklare hvor intervjuene skulle foregå. Vi fant det mest hensiktsmessig å planlegge for å kunne dra ut til skolene, slik at informantene var på sin «hjemmebane». Dette tenkte vi var mest komfortabelt og trygt for informantene, og dermed ville føre til at vi fikk innhentet best mulig informasjon. Et argument for å velge å møtes på skolen var at skolehverdagen er travel, og vi ønsket å legge beslag på minst mulig av lærernes tid. På den måten ble det enklere for lærere og skoleledere å kunne delta i studien. Vi ønsket å ha et *ansikt - til- ansikt intervju* (Jacobsen, 2015, s. 95) der vi kunne møte dem vi skulle intervju. Vi ønsket å ha et uformelt og personlig preg på intervjuet, og at formen skulle ligne på en åpen samtale (Jacobsen, 2015, s. 95). Vi planla at intervjuene skulle vare omtrent en til to timer.

Jacobsen (2015, s. 91) påpeker at kvalitative intervjuer kan gjøres mer strukturert ved å utarbeide en intervjuguide i forkant av intervjuet. Vi valgte å lage en intervjuguide for intervju av skoleleder og en intervjuguide for gruppeintervju av lærere. Arbeidet med å lage ,intervjuguiden bar preg av prosessorientert skriving. Vi endret på skjemaene flere ganger, og særlig etter pilotintervjuet, som beskrevet tidligere i dette kapittelet. Fra å ha et ganske omfattende skjema med overskrifter og mange underspørsmål, så vi etter hvert behovet for å ha flere overskrifter eller *kategorier*. Dette ble derfor en slags *før- kategorisering* (Jacobsen, 2015, s. 131). Intervjuguidens viktigste funksjon var å gi oss støtte underveis i intervjuet, slik at vi kunne kikke ned på papiret og sikre at vi dekket alle områdene vi ønsket å få svar på.

3.9 Gjennomføring av undersøkelsene

Vi utførte ett intervju med hver av skolelederne og ett intervju med hver av fokusgruppene. Intervjuene med skolelederne ble gjennomført på omtrent en time. Gruppeintervjuene tok noe lenger tid. Vi erfarte at det tok lenger tid når mange skulle snakke. Formen på intervjuene med skolelederne bar mer preg av «spørsmål – og svar» enn fokusgruppeintervjuene. Å intervju en gruppe ga et større preg av en samtale der deltagerne reflekterte over egen praksis underveis. I en slik prosess deler deltagerne erfaringer og gjennomgår og tolker sin opplevde virkelighet (Jacobsen, 2015, s. 89). Vår fortolkning av intervjuobjektene kaller Thagaard (2016, s. 43) dobbelt hermeneutikk. Vi legger våre erfaringer til grunn for vår forståelse av det som blir fortalt. Intervjuene ble tatt opp på diktafon slik at vi hadde mulighet

til å lytte til det som ble sagt i etterkant. Vi gjorde lydopptak på hver våre diktafoner slik at vi kunne fordele arbeidet mellom oss når vi skulle transkribere.

Vi valgte å transkribere kort tid etter hvert intervju, slik at vi fortsatt hadde intervjusituasjonen friskt i minne. Etter transkribering av alle intervjuer, valgte vi å dele temaene inn i hovedkategorier. Dette ga oss en god oversikt, før vi igjen delte inn i underkategorier. Det ga oss et godt grunnlag da vi skulle utarbeide kapittelet om presentasjon av funn. Dette ble et godt utgangspunkt for drøftinga.

Observasjonen ble utført ved at vi deltok i en undervisningsøkt på hver av skolene. Vi tok utgangspunkt i skjemaer for observasjon fra udir. no. Disse passet ikke helt til våre observasjoner. Derfor plukket vi på forhånd ut hvilke punkter som var aktuelle for vår studie.

4.0 Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil vi presentere funnene vi gjorde blant våre informanter i datainnsamlingen ved en ungdomsskole (A) og en barneskole (B). På hver skole har vi gjort et intervju med skolelederne (A1 og B1) og et fokusgruppeintervju med lærerne (A2 og B2), og sitatene er hentet fra disse. Vi vil først og fremst presentere funn hentet fra intervjuene, men også flette inn momenter fra observasjonene som underbygger eller motsier det vi fant. Vi vil dele inn funnene i våre fem hovedkategorier: Spesialundervisning, tilpasset opplæring og ordinær undervisning, inkluderende undervisning, skolekultur og profesjonelle læringsfelleskap i en lærende organisasjon og undervisningsstrategier.

4.1 Spesialundervisning, tilpasset opplæring og ordinær undervisning

Viktigheten av sammenhengen mellom innholdet i spesialundervisningen og den ordinære opplæringen understrekes i SPEED-prosjektet (Haug, 2017a). Samtidig har alle elever krav på opplæring som er tilpasset deres evner og forutsetninger. Skolenes praksis gjenspeiles gjennom skolens perspektiv på tilpasset opplæring.

4.1.1 Forståelsen av begrepet

Sammenhengen mellom tilpasset opplæring i den ordinære undervisningen og spesialundervisning kommer til syne i intervjuene. Informantene A2 og B2 ser ut til å knytte behovet for spesialundervisning opp mot store spesifikke vansker hos elevene. Dette kan være elever som har store vansker med å lese og skrive, vansker med arbeidsminnet eller psykiske funksjonshemminger. På spørsmål om hvordan informantene forstår begrepet spesialundervisning, kommer de inn på begrepet tilpasset opplæring. De setter ikke klare skillelinjer mellom det som hører inn under tilpasset opplæring og spesialundervisning. A1 forstår begrepet spesialundervisning som det samme som tilpasset opplæring:

«Jeg forstår vel det begrepet som det samme som tilpasset opplæring, altså det er egentlig det samme.»

Når tilpasset undervisning har samme betydning som spesialundervisning virker det som om begrepet spesialundervisning blir gjort mindre spesielt. Begge skoler ser ut til å være opptatt av å gjøre spesialundervisningen så lite spesiell som mulig.

«Sliter du med lese eller skrive eller arbeidsminne, og det gjør de jo ofte når det er spesialundervisning, så må jo også de fagene automatisk bli justert, uten at det blir så veldig spesielt på en måte.» (B2)

De snakker også om at spesialundervisning handler om å finne den rette metoden for at eleven skal utvikle seg og lære ut fra eget nivå. Informant A1 uttrykker at enkelte elever bare trenger et «ekstra dytt» med den rette metoden for å utvikle seg i en retning. Denne informanten mener også at elever med spesialundervisning har behov for «det lille ekstra». Dette i form av veiledning i større grad, andre innfallsvinkler eller det handler om å finne den rette metoden for at utviklingen skal gå framover.

«Jeg tenker at de trenger kanskje andre innfallsvinkler og andre metoder for å lære ting.» (B2)

Ved å gjøre spesialundervisningen mindre spesiell blir det en mindre overgang mellom spesialundervisning, tilpasset og ordinær opplæring. Informantene virker å være opptatte av dette. De virker også å være bevisste på sammenhengen mellom spesialundervisning og ordinær opplæring. De ser det som viktig at spesialundervisning ikke skal være noe som foregår atskilt fra klassen. Informant B2 uttrykker dette slik:

«Men det er ikke sånn at man alltid skal ut og at man alltid (...) Det skal ikke være et løp ved siden av klassa.»

I intervjuet stilte vi ingen spørsmål om begrepet tilpasset opplæring. Likevel ble det et stort tema i forståelsen av begrepet spesialundervisning.

4.1.2 Elevenes behov

Informantene ser ut til å ha høy bevissthet rundt hva som skal til for at eleven skal klare å følge undervisningen i klasserommet.

Et annet funn var at noen av informantene var opptatt av å gi elevene verktøy for at det ikke skulle oppstå et behov for spesialundervisning:

«(...) så det er en del av de andre som kanskje kan få et lite løft, og «slippe» spesialundervisning, det er sånn det er tenkt.» (B2)

Ofte blir spesialundervisning definert ut fra om elevene kan nå kompetansemålene for eget trinn eller ikke. Informant A1 mener at dersom elevene har mulighet til å nå disse målene med lav måloppnåelse, skal det ikke defineres som spesialundervisning. Den ordinære undervisningen må dermed tilpasses alle elever:

«Hvis vi har mulighet til å følge kompetansemålene, ikke nødvendigvis høyeste måloppnåelse, men kan allikevel jobbe etter kompetansemålene, så er det tilpassa opplæring og ikke spesialundervisning. Det blir flere og flere som kommer dit, da. I hvert fall så lenge vi er organisert som vi er organisert (tolærer), for vi favner jo de med tilpassa opplæring og, ikke sant, også de som vi ser trenger mer enn andre.»

Den samme informanten peker på viktigheten av at alle individer er forskjellige, og skal lære ulike ting, og at alle skal få en mulighet til å utnytte sitt potensiale ut fra egne forutsetninger:

«Vi kan ikke alle lære det samme, men vi kan alle lære å utvikle oss i en retning, og vi SKAL ikke alle lære det samme heller, tenker jeg, det er ikke poenget.»

4.1.3 Organisering av spesialundervisning

Informantene A2 og B1 mener at spesialundervisningen skal foregå inne i klasserommet i størst mulig grad. De mener at dette kan gi disse elevene nødvendig struktur i tillegg til at de har utbytte av å høre det samme som resten av klassen. Begge skoler legger vekt på lærerens rolle som veileder for elevene med spesialundervisning når de er i klasserommet. De uttrykker det på denne måten:

«(...) eller ikke forvirra, men det kan jo være... vanskelig nok med en vanlig struktur, da, og hvis du er ut og inn, så... Færrest mulig, og mest mulig struktur, da, så skjema deres på en måte blir klare for dem.» (B1)

«De får de samme oppgavene, men de får mye kanskje i større grad veiledning i klassen.» (A2)

Informantene B1 mener at en av utfordringene med tradisjonell spesialundervisning er at elevene i utgangspunktet ikke liker å bli tatt ut fra fellesskapet. Informantenes erfaringer tilsier at elevene helst vil være en del av fellesskapet, til tross for at de strever med læring. Informant A1 uttrykker et dilemma med inkluderingsstanken ved at enkelte elever er såpass svake at de har behov for helt alternative organiseringer for undervisning. Informanten mener at disse elevene får størst læringsutbytte av et undervisningstilbud utenfor klassen, og uttrykker dette slik:

«Det er vanskelig for de veldig svake, altså tilpasse for dem, i hvert fall så lenge de skal ha et ordinært tilbud, men med spes.ped. Det er nesten enklere med de som er så spesielle at de må være en til en.»

4.2 Inkluderende undervisning

Etter Salamanca (Unesco, 1994) skal inkludering være et overordnet prinsipp for undervisning. Inkludering fremmes også i ulike statlige dokumenter. Forståelsen av innholdet i begrepet kan være forskjellig. Det er ulike oppfatninger av hvordan inkludering best kan oppnås, og hvordan dette ser ut i praksis. Begrepet inkludering ble aktuelt i intervjuene uten at det ble stilt direkte spørsmål om dette fra starten av. Slik intervjuet utviklet seg ble dette likevel aktuelt å stille nærmere spørsmål om. Vår analyse og tolkning gikk i retning av at informantene var opptatte av inkludering og inkluderende undervisning.

4.2.1. Forståelsen av begrepet

Begrepet inkludering ser ikke ut til å bli brukt aktivt i hverdagen av informantene. Samtidig kan det virke som at begrepet er et grunnleggende fundament for praksisen de utfører. De bygger praksisen på en overbevisning om at det er viktig at elevene er sammen og at de er deltager på lik linje i fellesskapet. Informant B1 vektlegger at inkludering betyr at skolen skal være et sted der alle trives og er med, både elever og foreldre.

«Nei...det er jo at, det er vel at alle er med da. De skal trives og være med. Absolutt alle. Da er det ei skole for alle og ikke minst ei skole for alle foreldre, tenker jeg det må være....enten det er Per eller Kari. Det er ikke så lett, men det har å gjøre med trivsel...»

Begrepet inkludering ser ut til å forstås ut fra at alle individer er forskjellige, og dermed må møtes på ulik måte inne i klasserommet. De er opptatt av elevenes opplevelse av å være inkludert, men også hvordan undervisningen organiseres for å få til dette. Elevenes opplevelse av å være inkludert kan vises ved at elevene rapporterer at de har god trivsel på skolen. Informantene A2 har refleksjoner rundt hvordan man målte om elevene opplevde seg inkluderte. Dette skjedde gjennom elevsamtaler, elevundersøkelsen og utviklingssamtaler. Samtidig begrunnes inkluderingsbegrepet gjennom forskning. Å ta elever ut fra klasserommet anses som ekskluderende. Informant A1 uttrykker det på denne måten:

*«Og det viser jo forskning og, ikke sant, at det å ta elever **ut** i spesialundervisning(...) du kan bare kutte det ut med en gang, for du oppnår ikke noe framgang med det.»*

Denne betydningen av begrepet ser ut til å ligge til grunn for praksisen som utføres i klasserommet.

4.2.2 Inkludering i praksis

Det ser ut til at alle informantene vektlegger at det å være inne i klasserommet fører til at elevene «får med seg» mye av undervisningen. Det å lytte til det de andre sier, både lærere og medelever, anses som inkluderende. Dette fører til at de i større grad kan være aktive deltagere gjennom refleksjoner, diskusjoner og drøftinger med medelever. I tillegg får de større læringsutbytte gjennom å utføre læringsaktiviteter inne i klasserommet, selv om aktivitetene er på ulikt nivå:

«Så det er det vi prøver på da, mest mulig inne i klassen, men at det kan foregå flere ting inne i klasserommet samtidig, at ikke alle må drive med det samme, at det er aksept for det, og kanskje det er vanlig at vi gjør det sånn (...) Jeg mener det er vår oppgave å prøve å tilpasse sånn at de kan være med på de samme aktivitetene som de andre, men på sitt nivå, men sammen med de andre likevel.» (A2)

A2 ser på inkludering i klasserommet som en fordel i forhold til «drahjelp» fra de andre elevene. Elevgruppa blir sett på som en ressurs i læringsaktivitetene. Dermed stilles det høyere forventninger til elever med spesialundervisning: de skal støttes mot et høyere læringsnivå enn det de befinner seg på. Noen av informantene mener at lærernes forventninger endret seg ut fra om elevene var organisert i segregerte tiltak eller om de var inkludert i klasserommet. A2 knytter lærernes forventninger opp mot inkluderingsprinsippet:

«Hvis vi hadde delt gruppene sånn at de svake var på en gruppe, da hadde vi snakket BARE om det eller det, for ellers hadde det blitt for vanskelig(...) men når de er i klasserommet så MÅ vi gi dem den støtten, vi må være der(...) vi må hjelpe dem. Hadde de vært ute fra klassen hadde det blitt sånn at vi hadde kjørt på slik vi alltid hadde gjort. Når de er inne i klassen så må de jo få utfordringer.»

Observasjonen viste et eksempel på gitt støtte, og på at undervisningen ble gjort så enkel at alle kunne mestre oppgaven ut fra egne forutsetninger og eget nivå. Elevene skulle skrive en setning på PC som skulle bli til en helhet når elevene samarbeidet etterpå. En elev med spesialundervisning hadde behov for støtte fra lærer for å komme i gang med egen tankeprosess. Med denne hjelpen kunne eleven delta på lik linje med de andre på gruppa. Støtten ble gitt i form av at lærer snakket litt med eleven i starten på oppgaven, for så å snakke med hver og en av de andre elevene på gruppa. Dermed skilte ikke eleven seg ut fra flertallet.

B2 fortalte om det sosiale fellesskapet som en viktig mestringsarena. Den sosiale deltagelsen anses som viktig og fellesskapet benyttes for å øke den sosiale kompetansen hos elevene som har spesialundervisning.

«(...) det er kjempeviktig for dem å være en del av klassa til tross for at de ikke mestrer, for de kan mestre det sosiale samspillet, og det er masse de får til der, innenfor klassas mål(...)det er så viktig at unger føler seg som en del av den sosiale enheten, altså. (...) så er det de andre elevene i klassa, de har vært veldig sånn (...) det har aldri vært noe sånn manglende sosial aksept på at de har mye hjelp inne i klassa, det har liksom gått av seg sjøl.»

4.2.3 Utfordringer med inkludering

Begge skolene mener at det var utfordringer knyttet til inkluderende praksis. Enkelte av informantene er klare på at inkluderende organisering var vanskelig. Dette fordi sprikene var for store, eller at elevene hadde utfordringer som gjorde det vanskelig å finne ut om de opplevde seg inkludert. Både A1 og A2 hadde refleksjoner rundt dette.

«Det er jo i de tilfellene hvor det er veldig store avvik, det er klart, når vi på en ungdomsskole har elever som knapt kan lese (...) det er ikke så lett å få til det inne i klasserommet, når du er på 2. og 3. trinnsnivå og skal fungere på 9. trinnsnivå, og når du ikke har ordene eller begrepene, heller (...) det er vanskelig når avvikene blir så store. Det er vanskelig, altså.»

B2 opplever det som utfordrende når elevens vansker krever arbeidsformer som avviker fra det ordinære undervisningsopplegget. Spesielt blir det vanskelig hvis enkeltelever trenger materiell som gjør at deres utfordringer blir synlig i klasserommet:

«(...) det er litt vanskelig, kanskje med ordkort og sånne ting som vi lager(...) jo eldre du blir, jo mer flaut blir det, fordi det blir så tydelig(...) ja, da blir svakheten så synlig. De kan godt innrømme at de trenger hjelp, men at de andre skjønner hvor lite de kan, det er sårbart. (...)så det sier seg selv, men det å jobbe med konkretisering, det er ofte vanskelig når du kommer så langt opp.»

Informant A1 problematiserer inkluderende undervisning i forhold til de elevene som ikke alltid deltar i fellesskapet. En – til – en undervisning på enerom anses ikke som inkluderende, noe informanten uttrykker slik:

«Jeg forstår inkludering slik at man skal få være med de andre (...) jeg synes ikke det er inkludering det vi driver med på de elevene som er på enerom, de er på skolen, men de er jo ikke inkludert».

Oppsummert kan vi si at informantene er opptatte av at elevene skal *føle seg* inkludert som deltagere i fellesskapet. Det å være inne i klasserommet og få både sosiale og faglige erfaringer og opplevelser sammen med de andre, og at de stilles krav og forventninger til, ses på som viktige faktorer i inkluderingen. Samtidig er det vanskelig å oppfylle inkluderingstanken rundt elever som har større og mer sammensatte utfordringer.

4.3 Skolekultur og profesjonelle læringsfellesskap i lærende organisasjoner

En kollektiv praksis og en god samarbeidskultur anses som kriterier for en bred forståelse for tilpasset opplæring. Videre baseres det brede perspektivet på et systemperspektiv der konteksten har stor betydning. Derfor blir det viktig å se på skolen som organisasjon og hvilke endringsmekanismer, holdninger og verdier som ligger til grunn for den praksisen skolene har.

4.3.1 Skolekultur

Begge lederne som vi intervjuet ser på det å organisere skolehverdagen som en sentral oppgave, og synes det både er interessant og utfordrende. Videre beskriver begge lederne at det er viktig å ha med seg medarbeiderne sine i ledelsesprosessene. Dette gjøres i arbeidet mot en kollektiv praksis ut fra tanken om profesjonelle læringsfellesskap og en lærende organisasjon.

«Jeg har beholdt ressursgruppa, selv om jeg nå er ute av pulja (felles kommunalt skoleprosjekt), så har jeg beholdt dem, fordi jeg bruker dem sammen med meg i hvordan vi skal jobbe med utvikling i skolen da, legger opp en plan og en retning sånn at lærerne er med via dem da.» (A1)

Videre beskrives bruk av teamorganisering for å ivareta skoleutviklingsarbeidet. Begge skolene organiserer lærerne i det som kalles fagteam. Skolene benytter også erfaringsdeling i sitt utviklingsarbeid. Å dele gode undervisningsopplegg eller fortelle suksesshistorier anses som viktig. Samtidig er det ulikt hvordan dette blir organisert. Informanten A1 har systematisert erfaringsdelingen gjennom jevnlige økter, og mener at dette kan bidra til at kollegiet kan stå sterkere sammen:

«(...) ja, dele det, ja, sånn at vi kan bli sterkere sammen. For det er slutt på den tida der man lukka døra og så var man lærer bak lukket dør, men det er fortsatt en del lærere som er alene i fagene sine, som ikke er to, og det er klart at for dem er det en veldig berikelse å få se hva andre gjør.»

Informantene B2 kommer med eksempler på god delingskultur, men ser det som en utfordring at de fortsatt jobber mye individuelt og at det ikke blir delt erfaringer i tilstrekkelig grad. De uttrykker at de i større grad ønsker en kollegial erfaringsdeling:

«(...) vi sitter jo litt sånn tuete når det gjelder fag, tenker jeg, vi har jo litt å lære der, men i det vi får spørsmålet om vi har noe, så er vi på tilbudssida, men det er vel kanskje ikke noe sånn fora at vi deler så mye. Jeg skulle ønske at det var sånn deling i mye større grad, da.»

Våre funn kan tyde på at lærerne synes det er nyttig å dele erfaringer fra praksisfeltet. Informant B1 vektlegger blant annet å ha mange møtepunkter med felles refleksjoner, over viktige og aktuelle saker i skolehverdagen. Disse møtepunktene anses som viktige for å vedlikeholde opparbeidede strukturer og skolens felles praksis. Begge skoler ser ut til å ha fokus på nettopp å finne felles systemer og strukturer som gjør at de drar i samme retning. Dette kan bidra til å opprettholde en kollektiv praksis.

4.3.2 Holdninger, verdier, læringssyn og elevsyn

Skolenes ideologi, pedagogiske plattform, læringsyn og elevsyn kan sies å prege hvordan lærerne tenker at læring skjer og holdningene til elever og foreldre. På begge skolene observerte vi at det var blitt jobbet aktivt med hvilke verdier praksisen ble fundert på. På den ene skolen hadde de drøftet seg fram til kriterier for hvordan praksisen skulle se ut når visse verdier lå til grunn. På den andre skolen hadde de gjort et endringsarbeid for å skape bedre holdninger til elever (særlig elever med atferdsvansker) og foreldre. Relasjonskompetanse er en verdi som settes høyt hos begge skolene, i tillegg til samarbeid, anerkjennelse og mestring. A1 og B1 snakker begge om læringsyn og elevsyn som viktig for ledelsen å ha et bevisst forhold til:

«Ja, vi har faktisk jobba en del med læringsyn(...) alle ansatte, også assistenter, hadde planleggingsdag hvor vi jobba med det her med læringsyn og elevsyn. Ja, den går vi jo gjennom hver høst. Da bruker jeg litt av planleggingsdagene, og da får teamene sitte og se på dem, og så diskutere; hva betyr det for meg i mitt møte med

elevene. (...) hvordan ser det ut hvis man ser på det utenfra, sånn at man har fått snakka om det før man møter eleven igjen på høsten da, sånn at man har det friskt.» (A1)

A2 og B2 viser også bevissthet rundt holdninger og verdier, og refererer til ledelsens arbeid for å få en kollektiv praksis gjennom systematisk arbeid med temaet:

«Poenget er liksom sånn at hvis du jobber med en rød tråd da, gjennom hele lærerkollegiet (...), og det er rektor hos oss veldig flink på.» (B2)

Informantene viser gjennom både intervju og observasjon at de har definert hvilke verdier de ønsket å bygge praksisen sin på. Anerkjennelse, mestringstro og samarbeid er verdier som både ble nevnt og som var synlige for oss som gjestet skolen. I tillegg vektlegger de viktigheten av menneskeverd og likeverdighet gjennom et ønske om å forstå hva som ligger til grunn for elevenes atferd.

«(...) og anerkjennelse, at de føler seg anerkjent for den de er (...) det er utrolig viktig, og det at læreren har trua på dem, at de kan få til ting. Det er det aller, aller viktigste for at man i det hele tatt skal kunne lære noe.» (A1)

Ved bekymring for en elevs utvikling kan det også se ut som om begge skoler forsøker å se «bakenfor» kartlegginger og prøveresultater, slik at det ikke kun er fakta som ligger til grunn for bekymring, men et helhetlig bilde av elevens fungering i skolehverdagen.

«Altså, vi diskuterer det på team, ikke sant, er det noen jeg ser her som jeg er bekymra for? At det er vansker vi ikke helt får taket på. Er det en utvikling som vi ser ikke er der, som vi undres på om kan skyldes andre ting.» (A2)

Begge skolene er konkrete på hva det vil si å vise gode holdninger i møte med elevene. Alle informantene snakker om at skolenes holdninger og verdier skal komme til syne i praksis og virker å ha høy bevissthet rundt dette. Observasjonen vår understøtter det informantene sier, gjennom synlige standardiserte oversikter over hvordan lærerne ønsket at verdigrunnlaget skal komme til uttrykk i ulike situasjoner.

«Også lager man plakater til hvert klasserom, sånn at man har spesifisert det litt mer konkret, da. Skrive litt ned hvordan dette ser ut i praksis. Ja, det er ikke bare noen tomme ord, liksom, eller flotte ord, da, de er jo veldig flotte, men hva betyr det egentlig?» (A1)

Både A2 og B2 spesifiserer nærmere hva de gjør i dialog med elevene når de viser sitt elevsyn. De uformelle samtalene der læreren er interessert i hele eleven, også hva de har gjort på fritiden. Informantene mener at elevene på denne måten blir tryggere og blir mer motiverte og mottakelig for læring:

«(...) slå av en liten prat med dem innimellom. Bruk nå litt av oppstarten av timen til å spørre, ja, hvordan var helga (...) et lite klapp på skuldra, liksom sånn ja, slå av en spøk og (...) by litt på seg sjøl. Du kan fortelle et eller annet dumt du gjorde i helgen eller, altså slik at de føler at de kjenner deg litt, og da blir de tryggere på deg og tenker at okei (...) at det blir noe personlig for dem, det tror jeg er viktig. Og ha litt koll på (...) ja, spørre hvordan fotballkampen gikk i helgen, eller hvordan turnstevnet var (...)» (A2)

Informant B2 beskriver i intervjuet at de har høy bevissthet rundt lærerens ansvar for å skape en god relasjon. Informant A2 beskriver også lærerens ansvar for at holdningene og et positivt elevsyn skal ligge til grunn i det daglige arbeidet med elevene uansett hvilke utfordringer som oppstår. Det ser ut til at de skiller mellom elev/person og atferd:

*«(...) men så er det å møte dem dagen etterpå, med blanke ark, javel det gjorde jeg i går, det var dumt, men det har ikke noe å si for personen. I hvert fall sånn tenker jeg: det du gjorde var dumt, men det er ikke noe galt med **deg** for det.»*

Begge skoler fremhever arbeidet med holdninger, verdier og elevsyn som et betydningsfullt grunnlag for praksis. De ulike undervisningsstrategiene baseres på dette grunnlaget, og informantene framhever spesielt viktigheten av at dette kommer til syne i klasserommet.

4.3.3 Endringsledelse

Når det gjelder å organisere for spesialundervisning i klasserommet ser det ut til at det ved begge skolene har skjedd en endring. Dette gjelder både bruk av ressurser, timeplanlegging, og forebyggende tiltak som vektlegging av klasseledelse. Sentralt ved begge skoler er økt bevissthet rundt kollektiv praksis. B2 ser det som svært viktig at alle ansatte på skolen *«drar i samme retning.»* A2 reflekterer over at nasjonalt initierte prosjekter ofte kan bli sett på som noe som *«blir tredd nedover hodet»*. De mener likevel at det er kommet noe godt ut av endringen, i form av dannelsen av en felles kultur.

«At det har vært sånn her felles kultur da, som kanskje har fått ting på plass.»

B1 forteller om lederrollen som viktig for å legge til rette for at lærerne skal få gjort en god jobb. Dette beskrives som å måtte ta ledelsen og legge føringer gjennom timeplanlegging, der det tidligere har vært fri flyt. Å styre gjennom å etablere gode rutiner og ha mange møtepunkter med personalet, har ført til bedre trivsel og bedre læringsresultater. B1 er opptatt av å bruke mye tid på å sette sammen lærere som skal samarbeide og få riktig lærer til riktig klasse. I tillegg ser B1 det som viktig å forberede lærerne på de endringene som skal skje. Informanten mener dette skaper trygghet i personalet.

«(...) Være litt tidlig ute og i forkant, slik at jeg trygger dem, slik at de VET. At jeg hele tida informerer. Og hvis jeg må ta noen upopulære valg så prøver jeg hele tida å informere slik at de vet det, og ikke bare legger fram timeplanen. Så hvis jeg vet at det blir vanskelig for DEG, så har vi pratet sammen i forkant (...)»

Fra ledelsesperspektiv knytter B1 det interne endringsarbeidet med klasseledelse og gode tiltak for alle elevene opp mot nedgangen de har hatt i antall elever med vedtak om spesialundervisning. Tidligere hadde lærerressursene blitt benyttet utenfor klasserommet, selv om det egentlig var behov for dem inne i klassefellesskapet:

«Og alle de spesped-timene, alle var ute på rom(...) folk ble borte(...) og vi trenger lærerne inne i klasserommet!»

Videre snakker B2 om en endringsprosess i forhold til å følge opp overgangssituasjoner for elevene. Dette kan være fra time til friminutt, fra friminutt til time, skifte av klasserom, oppfølging i friminuttet, og så videre. Det beskrives at de har jobbet mot en mer kollektiv praksis som kommer til syne ved at de for eksempel er på plass i klasserommet når elevene kommer inn:

«Vi er tett på, og hvor tett på (...) det har faktisk endra seg. Ja, med en gang klassene kommer inn, så er vi der, så står vi ved døra og venter, slik at de ser oss.»

Informantene A2 ser det også fra lærernes perspektiv, og framhever også endringsprosesser gjennom at de har jobbet systematisk med klasseledelse på veien mot endring av skolekulturen. Begge skolene er opptatt av kollegaobservasjon og kollegaveiledning. Informant A2 ser på det å være to lærere inne i klasserommet i basisfagene, som et godt utgangspunkt for å veilede hverandre:

«(...) så der har vi jobba med noe vi kaller kollegaobservasjon (...) vi underviser i forskjellige fag, og da kanskje vi samarbeider og så har hun en bestilling, av...til meg da, (...)da vil jeg at du skal legge merke til hvordan du tilpasser til elevene...og da sitter jeg og følger henne i en time, lager meg noe stikkord og så får hun en konkret tilbakemelding med en gang etterpå. Og det har vi gjort tre ganger i hvert fall..»

For å bedre klasseromsundervisningen, har de samme informantene jobbet med «Lesson Study» i hele kollegiet. Lesson Study er et standardisert materiale nettopp til dette formålet. Blant annet har de tatt for seg en økt hvor målet var elevaktivisering, og hvor en undervisningstime skulle planlegges ut ifra å treffe elever med høy, middels og lav måloppnåelse:

«Og da tenker jeg den der Lesson study er veldig fin. For sånn som vi kjørte Lesson study nå, så var målet elevaktivisering i timen, og de skulle tilpasse, de skulle treffe både lav, middels og høy måloppnåelse. Det var liksom fokuset når de laget timen.»
(A1)

Et oppsiktsvekkende funn var det vi opplevde som en stor forskjell på informantene A1 og B1. Den ene hadde en systematisk struktur på arbeidet med kollegaveiledning, mens den andre informanten var derimot generelt mer opptatt av at hardt arbeid ga resultater:

«Ja, jeg har bare bretta opp ermene jeg, og begynt å jobbe, rett og slett (...) her er det hardt arbeid, gå inn og begynn! Litt forenkla sagt det, men det er faktisk litt dèt, ja.»

Begge informantene rapporterer imidlertid en endring ved færre elever med vedtak om spesialundervisning nå, enn for en del år tilbake. Det kunne virke som om ingen av lederne er spesielt opptatt av å påvirke innhold og metoder i undervisningen. De virker mer fokusert på sitt ansvar for å utvikle lærernes kompetanse og trygge dem på valgene de tar. Videre er de opptatte av å skape en forståelse for at ressursene blir fordelt slik de gjør. Vi fant at det er et lavt fokus på ressurser og diskusjoner om dette. Fokuset ser ut til å ligge på hvordan ressursene best kan utnyttes, ikke hvor lite ressurser de har, eller hvor mye de mangler.

4.4 Undervisningsstrategier

Metoder og undervisningsstrategier som bidrar til å gjennomføre spesialundervisning i klasserommet er ikke entydige. Derimot kan en variasjon av ulike strategier øke læringsutbyttet for alle elever, også de med spesialundervisning.

4.4.1 Tolærersystem

Felles for begge skoler er at de benytter seg av tolærersystemet i basisfag. De har imidlertid valgt ulike måter å organisere seg på i klasserommet. Mens den ene skolen har valgt en løsning med to lærere som har likt ansvar for undervisningen, har den andre valgt at en lærer har hovedansvar. A1 refererer til inspirasjon fra Essunga i Sverige og sin egen rektorutdanning som grunnlag for å velge å fokusere på å organisere spesialundervisningen inne i klasserommet, med to lærere:

«Så vi har jo sett litt dit da, og lest litt og hørt litt der. Så for meg var det egentlig helt i tråd med det jeg tror på, da jeg begynte her, at vi organiserte det sånn.»

Måten de to lærerne fordeler arbeidsoppgaver i klasserommet på blir dermed noe ulikt. På den ene skolen utøver kontaktlærer klasseledelse, mens den andre har hovedfokus på de elevene med behov for spesialundervisning. Lærerne på den andre skolen utøver begge klasseledelse ved å komme med komplementerende kommentarer eller utfylle den andre ved å forklare på en annen måte:

«(...) så vi prøver å utfylle hverandre, da. Så du sitter jo ikke der bare og ser ut i lufta liksom. Da er det greit liksom å enten utfylle med noen kommentarer eller eksempler, eller skrive på tavla mens den andre gir beskjed.» (A2)

Informanten A2, som har valgt organiseringen med at begge lærere utøver klasseledelse, har også valgt at det samme lærerparet underviser i de ulike basisfagene. Det vil si at for eksempel har samme lærerpar engelsk i alle parallelle trinn. De mener at fordelene med dette er at det blir mer effektivt i forhold til planlegging, i tillegg til at de kan dra nytte av erfaringene de gjør seg etter undervisningsøktene. De mener også at de blir mer fleksible med denne måten å organisere på. Elever kan bytte grupper, og involverte lærere blir i stand til å gjennomføre undervisningen, uansett om en av lærerne er borte. Flere fordeler beskrives slik av de samme informantene:

«Ja, du får liksom helheten da, og det er mye lettere sammen og mer effektivt, sikrer egentlig at alle elevene får det samme med en sånn organisering. Du trenger ikke å planlegge så mye, så du sparer jo forarbeid.»

Det at to lærere er til stede i undervisningen og fordeler spesialundervisning og fag ses på av informant B2 som en god løsning, samtidig som det må sikres at eleven får nødvendig oversikt og gjennomgang av det som skal foregå i klassen. Ifølge disse informantene kan dette

gis både i og utenfor klasserommet, avhengig av hva som blir best for den enkelte klassen og eleven. Både A2 og B2 peker på viktigheten av planlegging i samarbeid for å lykkes med tolærersystemet.

«(...) så vi tar og bruker det, og så gjør vi sånn, okei, nå skal X (navn på lærer) gjøre det og omvendt, så vi har hverandre hele tida, det er veldig godt. Vi utfyller hverandre.» (A2)

A2 og B2 mener begge at bedre kvalitet på spesialundervisningen i klasserommet avhenger av at begge lærerne har oversikt over den ordinære undervisningen. De peker på at dette er en utfordring ved bruk av tolærer. Dersom det ikke er et godt samarbeid mellom lærerne, er det også en risiko for at det utvikles en individuell praksis:

«Jeg har jo opplevd for noen år siden, hvor det ikke fungerte i det hele tatt, man prata nesten ikke altså, det ble veldig sånn en og en, da, i stedet for to sammen.» (A2)

B2 mener at det ikke er vilkårlig hvem som kan brukes som tolærer. De mener det er viktig at den som er lærer nummer to, kjenner godt til elevene som går i klassen.

«(...) Også har jo det litt med relasjon å gjøre også, for du kunne kanskje satt inn en assistent på det, men det er noe med relasjonen du har, autoriteten du har i ei gruppe, hvem du setter inn. Du kan ikke sette inn hvem som helst som tolærer i klassen.»

Begge informanter opplever bruk av tolærer som nyttig for både lærere og elever i undervisningssammenheng, men påpeker at det er samarbeidskrevende. Forskjellen på de to skolene er måten de to lærerne organiserer seg på inne i klasserommet. Den ene ser på hverandre som likeverdige parter i klasseledelsen, mens den andre skiller mellom ansvar for elever med spesialundervisning og den ordinære undervisningen.

4.4.2 Kooperativ læring

Felles for begge skoler er at elevsamarbeid benyttes som en av metodene for å utføre spesialundervisning i klasserommet. Informant A2 ser ut til å bruke dette som metode i større grad enn informant B2. A2 benytter metoden for å utnytte styrken hos elevene uten spesialundervisning. De får ytterligere kjennskap til lærestoffet ved å forklare det til elevene med spesialundervisning.

«(...) Og elevene som da kan det godt, er med og forklarer, og så plutselig så er vi overflødig fordi at unga har klart å forklare hverandre.»

De samme informantene vektlegger bevisste valg i forhold til hvem som skal samarbeide med hvem. De velger samarbeidspartnere ut ifra elevenes nivå, og ut ifra hvem som kan få ut det beste potensialet i hver enkelt elev. Dette tas også hensyn til når de plasserer elevene i klasserommet, slik at det blir enkelt for dem å omorganisere pulter til grupper. Bevisstheten rundt elevsamarbeid understrekes av informant B2. De gjør en vurdering om gruppearbeid er den mest funksjonelle strategien for den enkelte klasse. Informant A2 bruker også kooperativ læring bevisst i tilknytning til vurdering for læring.

4.4.3 Vurdering for læring

Vurdering for læring nevnes som en metode som gjør det mulig å drive spesialundervisning i klasserommet. Begge skoler bruker læringspartner som en vurderingsmetode, blant annet til hverandrevurdering. Vurdering og tilbakemeldinger brukes for å framheve elevens faglige og sosiale utvikling. Informant A2 fokuserer på den individuelle utviklingen til hver enkelt elev:

*«(...) jamen, okei, det var bra, og de får et bilde av seg selv, selv om de sitter og lytter, og de vet jo også at de er svake, men de har et bilde... og kan faktisk... det skal sies mer positivt enn negativt på tilbakemeldinger, så vi har fokus på **utviklinga**.»*

Samme informant vektlegger læring som prøving og feiling. De er ikke opptatte av å få riktig svar, men prøver å få tak i hvordan elevene har tenkt:

«(...) Mange er så veldig opptatt av (...) hva er SVARET på et mattestykke, eller hva er RIKTIG. Men det er ikke så nøye, da. Men hva TENKER du, for alle tenker noe, ikke sant? Hva er din strategi? Hvordan kom du fram til svaret? Hvorfor tenker du slik? Svaret kan være så feil som bare det, men det har alltid skjedd en masse gode tanker i slike prosesser da (...) Og da kan du bygge på det som er positivt da, og de som er litt svake har jo også noen tanker om hvorfor det ble sånn nå.»

A2 forteller om bruk av ulike egenvurderingsmetoder for å vise hvordan de hele tiden sjekker ut om de har med seg alle elevene, eller om noen trenger en repetisjon eller gjennomgang på en annen måte.

«Jeg bruker mye «lukk øynene- tommel opp – tommel til sida – eller tommel ned» for å forsikre meg: hvem har jeg med meg? Og det gir oss et raskt blikk, og da tør de å være ærlige og ingen ser dem, og det er en måte å forsikre seg om at du har med alle på. For hvis du spør, ikke sant, så (...) og da ser vi ofte at vi kan gjennomgå det både en og to ganger til. (...) og «post-it-lapp» også med en oppgave på slutten av timen, det

har jeg gjort noen ganger, som da går direkte mot målet for timen: fikk de med seg dette her eller fikk de ikke.»

Metoder fra vurdering for læring brukes også for at lærerne skal få en oversikt over elevenes læring og deretter ha mulighet for å justere undervisningen. De sikrer med dette forståelsen gjennom at elevene forteller om ting de har lært eller ønsker å lære mer om.

Det beskrives av informant A2 at elever med spesialundervisning ofte har behov for mer støtte enn andre elever for å kunne gjøre egenvurdering. De er opptatt av hvordan de kan gi disse elevene denne støtten i klasserommet. Et oppsiktsvekkende resultat blant våre funn er at elevene ved den ene skolen holder sin egen utviklingssamtale. Med hjelp og støtte av lærer vurderer de da på forhånd sin egen måloppnåelse, hva de får til og hva de må øve mere på. Informant A2 forklarer hvordan de gjør dette:

«Hvordan har jeg det på skolen? Hvorfor har jeg det sånn som jeg sier? Så velger de seg ut tre fag, sånn to som de liker og et som de synes er vanskelig eller vil jobbe mer med. Som dem da fyller ut på, skriver hvorfor synes jeg det er vanskelig, hvordan kan jeg komme meg videre i dette her, veldig sånn detaljert. Og de svake elevene har jo også fag de liker og fag de synes er vanskelige, de trives på skolen, og når dem da kommer... de må vi støtte litt mer inn i samtalen, de skal jo holde den helst helt selv, men så er vi der for å svare på spørsmål eller sånn.»

Informanten mener at denne måten å avholde utviklingssamtaler på, er med på å bevisstgjøre spesielt de svake elevene på hva de selv kan gjøre og hva lærer kan bidra med. De mener også at samtalen i seg selv blir mer meningsfull og bidrar mer til refleksjon hos eleven det gjelder:

*« (...)hva må **jeg** gjøre? Hva kan **jeg** gjøre hva kan jeg bidra med for at det skal bli bedre, hva kan lærern bidra med og hva kan mor og far bidra med? Og det tenker jeg, det er en, hvert fall for de som er svake, og de som trenger noe ekstra, en mere positiv måte å ha utviklingssamtale på, enn at vi skal lese opp «bla,bla,bla...» hele tida.»*

Prinsippene fra vurdering for læring brukes dermed som verktøy for elevenes læring, motivasjon og mestring. I tillegg brukes prinsippene for at lærer skal kunne tilpasse godt nok til den enkelte elev og ha muligheten til å repetere eller endre undervisningen videre ut fra informasjon som kommer fram.

4.4.4 Kurs

Under observasjon registrerte vi at informant A2 bruker tolærer-systemet til å holde det de kalte kurs, for deler av klassen. Elevene deles inn i kurs, lærerne mottar innspill fra elevene på hva de har behov for å repetere. Dette utgjorde kurs 1, 2 og 3 der innholdet i kurset blir tilpasset elevenes faglige nivå. Informantene sier at utfordringen med denne måten å gjøre det på, er at kurset er frivillig, og at det vil være muligheter for at de elevene som faktisk har behov for denne gjennomgangen velger å ikke delta. Kurs blir også beskrevet brukt som forhåndsbestemte grupper der lærerne definerer hvem som skal delta på de ulike kursene. Intensive kurs over en bestemt tidsperiode kan benyttes når spesifikke ferdigheter skal trenes og automatiseres. Dette kan for eksempel være lesing, skriving, multiplikasjon eller begrepsforståelse. Informant A1 beskriver at det også kan være kurs som forberedelse til det som skal foregå i klassen:

«(...) men da var det en liten gruppe som stort sett måtte ut å ha lettest gjennomgang før de gikk inn å kunne jobbe med klassen. Da var de liksom mye ute, men inn å jobbe.»

Den andre skolen benytter ikke kurs som en av sine strategier.

4.4.5 En til en - undervisning

For at elevene med spesialundervisning skal kunne følge undervisningen i klasserommet, mener alle informantene at det er viktig med enkelte økter med individuell undervisning. Disse øktene ser ut til å inneholde planlegging av uka og enkelte timer, gjennomgang av tema, lekser og begreper. De kan også ta opp temaer eller tanker som måtte oppta elevene og som de ikke får utløp for inne i klasserommet. Informantene A2 kaller disse øktene for fagoppfølging. Informant B1 fokuserer på forkunnskapene elevene trenger for å kunne delta i ordinær undervisning:

«Det å forberede dem før de kommer inn i klasserommet blir jo ganske viktig, det tenker jeg at er helt avgjørende (...) Noen trenger jo en del, jeg kaller det forkunnskaper, da, for å henge med klassa.»

De deler en oppfatning om at elevene har behov for forkunnskaper for å mestre dette. Gjennom vår observasjon fikk vi se i praksis at en elev ble forberedt på det som skulle gjennomgås i klasserommet. På denne måten fikk eleven forkunnskaper som gjorde det mulig å gjenkjenne lærestoffet, og delta mer aktivt i klassefellesskapet.

B2 ser på en til en – undervisning som viktig for å gi elevene en opplevelse av sammenheng mellom spesialundervisningen og den ordinære undervisningen.

«(...) at de skjønner det, at det er en tråd i det jeg driver med (...) jeg tror at tolærer og sånn er gull verdt, men jeg tenker og at den strukturen og den oversikten og noe gjennomgang, det må skje en til en. Om det er i klasserommet eller utafor klasserommet det avhenger like mye av klassa som av enkeltelevne.»

Informantene ser på en til en – undervisning som viktig både når det gjelder forberedelse til klassens gjennomgang, for å sikre sammenhengen mellom spesialundervisning og ordinær undervisning, gi eleven struktur og oversikt over uka. Dette kan videre gi elev og lærer en mulighet for å snakke fortrolig sammen. Læreren får også en god oversikt over elevens læring og mulighet til å vurdere tiltaksnivået.

4.4.6 Proaktive strategier

For å identifisere elever i risiko benytter begge skolene ulike kartlegginger som drøftes internt, og gjennom faste møtepunkter med PP- tjenesten. De beskriver gode rutiner for å følge opp kartleggingsresultatene. Samtidig beskriver informant B2 at det ofte følger en bekymring for faglige eller sosiale forhold, i forkant av kartleggingene. Tiltak settes som oftest i verk etter interne drøftinger på team. Dette gjelder elever med både faglige og sosiale utfordringer.

«Det starter jo på en måte med en vanlig kartlegging, så ser vi avviket, og så tar vi det på en måte derfra. Det er to vidt forskjellige ting, tenker jeg (...) Vi kan ha utfordrende elever på atferd, men det faglige er intakt, så kan vi ha det motsatte. Og så har du noen ganger kombinasjonen.»

Informant B1 peker på viktigheten av å gi «underhåndsbekjeder» til de elevene som har behov for dette. Slike bekjeder er støttestrategier for å hjelpe elevene til å klare å være med på det som foregår i klasserommet. Lærerens rolle blir å være i forkant og forberede elevene på det neste som skal gjøres, og det neste som skal skje. Dette kan også gjøres gjennom bekjeder på elevenes læringsplan slik at foreldrene kan være delaktige i denne forberedelsen.

«Gi underhåndsbekjeder, hva kommer nå, og (...) det er en sånn grunntanke jeg tror mye på. For å gjøre dem beredt til å være med på det som foregår.»

Andre type proaktive strategier er å aktivere elevenes forkunnskaper om et emne eller et fag. B2 nevner videre hvordan skolen benytter læringsstrategier med tanke på elever som har spesialundervisning. Dette er eksempler på verktøy som benyttes for *alle* elever, slik at de kan møtes i fellesskapet.

«(...)bruker begrepskort og nøkkelord og bison og alt det der, bruker vi i de faga, og det gagnar jo veldig de med spesialundervisning, men også de andre for å få i gang førkunnskaper og hva skal vi faktisk ha, så vi bruker på en måte sånn samme verktøy, da kanskje.»

Andre eksempler på proaktivitet hos lærerne blir videre beskrevet hos B2 i form av å forebygge konflikter og utfordrende atferd som kan prege oppstart av neste undervisningsøkt. De sikrer overgangen mellom friminutt og time ved å følge elevene inn og vente ved disse til kontaktlærer eller faglærer kommer. De er også opptatt av å gi læreren en beskjed om det som har skjedd. Den samme informanten ser på ekstra tilsyn ute som forebyggende for det sosiale miljøet i klassen. Å få avsluttet eventuelle konflikter ute, ses på som viktig for at alle elevene skal få en god time etterpå. Dette fører til at også elever som strever med sosial kompetanse er i læringsmodus når timen kommer fordi de slipper å ta med seg hendelser fra friminuttet inn.

4.4.7 Andre strategier

Fleksibilitet

Fleksibilitet ses på som viktig hos alle informantene. Informant B1 beskriver fleksibilitet hos lærerne på skolen i form av at det kan gjøres timeplanendringer ved behov. En dynamisk timeplan gjør at ressursene settes inn der det til enhver tid er størst behov. Dermed må endringer i arbeidsoppgaver påregnes i løpet av skoleåret. B1 vektlegger informasjon og god kommunikasjon med den enkelte lærer for å skape forståelse for eventuelle endringer.

«Lærerene våre er veldig fleksible, utifra at (...) hvis vi ser at det er behov, ikke sant, for timeplanendringer, men da må du jo skape en forståelse for det.»

B2 forteller også om en holdning som er preget av fleksibilitet slik at de kan flytte på ressursene ut fra elevens behov.

«Ressursbruken er rett og slett fleksibel etter ungen, tenker jeg.»

A1 løser dette ved å ha en flytende ressurs som kan benyttes til oppfølgingstimer med elever. Disse timene kan brukes til for eksempel å planlegge uka og få en oversikt.

«Hvis det er noen elever som for eksempel kanskje må planlegge uka, få litt oversikt, ha en oppfølgingstime med kontaktlæreren sin, samtale tid rett og slett. Og den kan jo flyttes litt på og brukes litt fleksibelt, rett og slett, i perioder da.»

Teknologiske hjelpemidler

Informant A1 forteller om at det settes av tid til å dele erfaringer ved bruk av PC som verktøy i undervisningen, når det er to lærere i klasserommet. Vi observerte at lærerne hadde avgrensede roller i forhold til bruk av verktøy og annet innhold i undervisningen.

Informantene er opptatte av å holde seg oppdatert når det gjelder dette verktøyet:

«(...) kompetanseheving. Og den kan vi gjøre internt på huset. Det er ikke vanskelig å bruke PC, men noen gjør det sånn, så da må de dele, så andre kan få litt tips og idéer.»

Informant B2 bruker teknologiske hjelpemidler i all undervisning slik at elever som har behov for det, får innlæring gjennom flere kanaler. De nevner eksempler som bruk av film, NRK Supernytt og Den magiske kroppen i naturfag.

« (...)men vi bruker jo sånn PC og sånn, Salaby, Locus og Multi og det er jo masse sånne som vi bruker.»

Informant A1 uttrykker en frustrasjon over at elever med behov for det, ikke får lov til å bruke de teknologiske hjelpemidlene som finnes for å løse ulike oppgaver, som for eksempel kalkulator på prøver for elever med spesifikke matematikkvansker. Gjennom at de ikke får lov til dette mener informantene at de *«presses til å mislykkes.»*

«Men du kan jo likevel klare deg med dagens teknologi. Hvorfor får de ikke lov til å bruke kalkulator da? (...) Det viktigste er vel at de klarer å finne målet, ikke hvordan de kommer seg dit.»

A2 henter ned videofiler som handler om det temaet de jobber med slik at elevene kan se på disse hjemme. På denne måten mener de at elevene får repetert det som er gjennomgått i timen, og blir i stand til å løse oppgaver på en selvstendig måte.

«(...) og så når de kommer hjem og skal gjøre lekser så kan de sitte å se på den: å ja, sånn var det jeg gjorde, og bli påmint, jeg må ikke huske tilbake til timen bestandig.»

Videre bruker A2 lydopptak for elever som ikke trives med å snakke høyt i klassen. Fagsamtaler tas opp uten at læreren er til stede, slik at det skal kjennes trygt å snakke. Læreren kan høre på lydfilen i etterkant. Bruk av PC, internett og andre multimedier ses på som et viktig supplement i spesialundervisning i klasserommet på begge skolene.

Visuell støtte og konkretisering

Under observasjonen så vi at lærerne ved den ene skolen brukte konkrete og visuell støtte aktivt. Da de var to lærere snakket den ene mens den andre visualiserte ved å skrive på tavla, og konkretiserte ved fysisk å vise gjenstander eller materiell. Informantene anser dette som viktige støttestrategier for å tilrettelegge for spesialundervisning inne i klasserommet. De beskriver praktiske tilnærminger til fag som matematikk som nyttige. A2 beskriver dette gjennom et eksempel på et økonomiprojekt:

«De skulle lage handleliste, skulle ned og skrive opp priser på ulike butikker, og bruke regneark, lage budsjett. De fikk en utfordring; hvor mye hadde de i lønn, og hvor mye brukte de i måneden (...).»

Informant A1 forteller også om praktisk tilnærming gjennom *Arbeidslivsfag*, som hun mener passer godt for elever med behov for særskilte tiltak:

«Så har vi innført arbeidslivsfag, som er et genialt fag for disse elevene. De får litt mer sånn praktisk i løpet av uka.»

Videre viste observasjonen bruk av modellering i undervisningssituasjonen i klasserommet. A2 beskriver viktigheten av dette slik:

*«Det er viktig at vi skriver opp alle beskjeder som kommer, at vi modellerer, modellerer, modellerer, modellerer, ikke sant, hele tida, fordi du skal fange **alle**. Hvis ikke får vi da tusen spørsmål etterpå, og da har faktisk ikke vi vært tydelige nok (...) og så bruker vi mye mer visuelle ting sjøl, fordi at i alle klasserom, blant anna, så bruker vi mye mer sånn visuell støtte.*

Begge skolene legger vekt på fleksibilitet og varierte metoder slik at undervisningen favner alle elevene inne i klasserommet. I tillegg benytter de ulike organiseringsformer for å gjøre elevene i stand til å følge ordinær undervisning på sitt nivå.

5.0 Drøfting

I dette kapittelet drøfter vi våre funn opp mot teorigrunnet vårt. Målet med dette masterprosjektet var å gå i dybden på to case der spesialundervisningen i stor grad foregikk i klasserommet. Vi ønsket å finne ut hva som måtte til for å få til spesialundervisningen innenfor klasserommets rammer, på en god måte. Vi har ikke gjort vurderinger ved å se nærmere på skolens data og målinger, men har vært opptatte av å høre på lærere og lederes refleksjoner over temaet.

I drøftingsdelen har valgt å holde på strukturen med de fire hovedtemaene våre; spesialundervisning, tilpasset opplæring og ordinær undervisning, inkluderende undervisning, skolekultur og profesjonelle læringsfellesskap i lærende organisasjoner og undervisningsstrategier. Innenfor hvert tema drøfter vi, og reflekterer rundt våre funn, knyttet opp mot teorien. Forskningsspørsmål 1: *Hvilke organisatoriske faktorer ligger til grunn for praksisen?* besvares i hovedsak gjennom kapittel 5.1, 5.2 og 5.3. Forskningsspørsmål 2: *Hvilke undervisningsstrategier benyttes?* besvares i hovedsak gjennom kapittel 5.4.

5.1 Spesialundervisning, tilpasset opplæring og ordinær undervisning

Ved å analysere og se grundig på våre funn ser vi at det er særlig tre hovedmomenter som kommer til syne: 5.1.1 Forståelsen av begrepet, 5.1.2 Elevens behov og 5.1.3 Organisering av spesialundervisning.

5.1.1 Forståelsen av begrepet

I våre to case-studier stilte vi spørsmål om forståelsen av begrepet spesialundervisning. Begge skoler ser ut til å knytte dette begrepet opp mot tilpasset opplæring, og hadde ingen entydig definisjon. Vi stilte ingen direkte spørsmål om begrepet tilpasset opplæring, men det var dette samtalen raskt kom til å dreie seg mye om. Informantene skiller i liten grad mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring, verken når det gjelder organisering eller innhold. En informant forstår begrepet spesialundervisning som «å finne den rette metoden», og at det gjelder elever som «har behov for en ekstra dytt med den rette metoden». En annen informant sier at de ser på begrepene som «nesten det samme». Dette kan knyttes til Hausstätters (2012) tanke om at det er de samme prinsippene som ligger til grunn for innhold i begge formene for undervisning. Funnene i SPEED står i kontrast til våre funn. Der fant de at spesialundervisning og tilpasset opplæring kunne være svært forskjellige undervisningsformer (Haug, 2017a).

I våre to case fant vi at de er opptatte av å normalisere elevenes vansker. De ønsker ikke at spesialundervisning skulle være så spesielt. Med dette mener de at eleven selv skal ha en opplevelse av å være som de andre, og tilhøre fellesskapet. Dermed har de større fokus på den ordinære opplæringen, og hvordan denne skal se ut, når det gjaldt organisering, metoder og strategier. Med dette ser det også ut til at grensen blir høyere for å definere at eleven ikke har utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Informantene er opptatt av at elevene i størst mulig grad deltok i den ordinære undervisningen. Olsen (2016) mener at inkluderingsperspektivet synes å ligge til grunn når spesialundervisning og tilpasset opplæring knyttes nært opp til hverandre. Dette perspektivet rommer både ordinær undervisning, tilpasset opplæring og spesialundervisning (Ibid.). I våre funn ser det ut til å være fokus på sammenhengen mellom den ordinære opplæringen og spesialundervisningen. Denne tenkningen samsvarer med Bachman og Haug (2006), som mener at begrepene spesialundervisning og ordinær opplæring i stor grad er forutsetninger for hverandre. Informantene var opptatte av at elevene ikke skal miste for mye, verken faglig eller sosialt, ved å være ute av klasserommet i stor grad. Dette støttes av Nordahl (2009), som viser til at individrettete tiltak fører til lavere læringsutbytte for elevene. Oppfatningen av sammenheng mellom ordinær undervisning og spesialundervisning, kaller Haug (2017a) for koherens. Poenget til Haug (2017a) er at om elevene blir tatt ut fra klassen i to-seks timer i uka, vil dette uansett ikke veie opp for læringsutbyttet av den ordinære opplæringen. Gjennom våre funn blir det tydelig at begge skolene vektlegger at spesialundervisningen skal foregå i klasserommet. De har fokus på hvordan det kan tilrettelegges til det beste for alle elever, noe som kan ses i sammenheng med den relasjonelle forståelsesrammen for spesialundervisning til Emanuelsson et al. (gjengitt i Bachman & Haug, 2006). Det sosiale samspillet innenfor fellesskapet vektlegges i en slik forståelse. Dette kan bety at tilrettelegging og tilpasning foregår i klassens fellesskap, noe som samsvarer med det Bachman og Haug (2006) kaller integrerende inkludering. Våre informanter uttrykker også at elevene selv sier at de ikke liker å bli tatt ut av fellesskapet. Dette kan henge sammen med en følelse av å skille seg ut ved å ha spesialundervisning som segregert tiltak, som kan sies å tilsvare Bachman og Haug (2006) sitt begrep segregerende inkludering. Følelsen av å stå utenfor fellesskapet støttes av Rix (2015). Denne formen for undervisning kan føre til marginalisering. Dermed ses spesialundervisning og ordinær opplæring på som to svært ulike deler, som ikke støtter opp om hverandre. Ved at disse to formene for undervisning for det meste samsvarer, kan elevene i større grad delta i fellesskapet. Med dette kan følelsen av å skille seg ut reduseres.

5.1.2 Elevenes behov

Ingen av informantene snakker spesielt om spesialundervisning som en rettighet når elevene ikke har utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Opplæringslova §5.1 slår fast at elevenes samlede tilbud skal gi et forsvarlig utbytte av opplæringen. Gjennom observasjoner og intervjuer ser vi at skolene legger stor vekt på nettopp dette. Når det samlede opplæringstilbudet skal vektlegges, blir det viktig at den ordinære opplæringen er av god kvalitet. Dette får konsekvenser for behovet for spesialundervisning (Nordahl, 2012). Skoler som har god kvalitet på opplæringen generelt, har mindre behov for spesialundervisning (Haug, 2017a, Nordahl, 2012, Olsen 2016). Haug (2017a) kaller dette komplementaritet. Det helhetlige opplæringstilbudet består av spesialundervisning og ordinær opplæring, og sammenhengen mellom disse er viktig, og de må stå i samsvar med hverandre.

De to skolene ser ut til å ha fokus på elevenes ulike grad av måloppnåelse, og er ikke i så stor grad opptatte av om eleven når målet eller ei. De ser det som viktig at eleven skal ha en utvikling ut fra sitt eget nivå. Når det gjelder måloppnåelse, ser Hausstätter (2012) at det er flere veier til de samme målene. Dermed fokuseres det på prosessen mot måloppnåelsen, og ikke selve målet. Det blir derfor viktig at den tilpassede opplæringen tar høyde for at elever lærer på ulike måter, og at dette skal imøtekommes. Våre informanter mener også at alle elever har behov for ulike tilnærminger til det som skal læres. De poengterer at elever har behov for å lære ulike ferdigheter og kunnskap. Alle skal ikke lære det samme. En aksept for dette kan bidra til at undervisningen i større grad kan tilrettelegges ut fra den enkelte elevs behov. Utgangspunktet for tilretteleggingen kan dermed knyttes til det eleven trenger å lære og i mindre grad styres av lærebøkens progresjon. På en annen side har svært individrettede tiltak vist seg å ha liten effekt på læring (Nordahl & Dobson, 2009). Ut fra et slikt perspektiv blir det viktig å knytte den enkeltes læring opp mot læringsaktiviteter som foregår i fellesskapet. Dermed kan det se ut til at undervisningsstrategiene som brukes innenfor samme klasserom, blir viktige.

5.1.3 Organisering av spesialundervisning

Våre funn tilsier at skolene etterstreber å organisere for at spesialundervisningen skal foregå i klasserommet, og ser ut til å ha en høy bevissthet rundt organisatoriske forhold. De ser betydningen av at elevene har en strukturert skolehverdag. Dette gjelder særlig for mange av elevene som har spesialundervisning, og som kan oppleve mangel på struktur som svært utfordrende. SPEED bekrefter denne tankegangen ved å hevde at en oppstykket skolehverdag er lite hensiktsmessig for elever som har stort behov for struktur (Haug, 2017a). Elevene kan

lett miste sammenhengen i undervisningen ved å gå ut av klasserommet, på gruppe eller en til en med lærer. Kanskje jobbes det også med et annet fag og andre tema, slik at elevene som ikke er til stede mister gjennomgang. Derfor kan det være av betydning at lærerne samarbeider om det som foregår både i spesialundervisning og ordinær undervisning (Festøy & Haug, 2017). Hausstätter (2013) nevner også strukturelle forhold som en av flere organisatoriske faktorer som påvirker læring. Videre ser han på det relasjonelle som en annen organisatorisk faktor, noe som også viser seg viktige i våre funn. Informantene ser på veilederrollen til lærerne som viktig når det gjelder å undervise elever med behov for spesialundervisning. Dermed blir relasjonen mellom lærer og elev preget av et annet type forhold enn hvis læreren underviser og eleven tar imot. Gjennom å ta hensyn til behov for struktur og relasjonelle forhold, ivaretas også behovet for individuelle tilrettelegginger som en tredje organisatorisk faktor (Ibid.). Sammen med skoleutvikling og variasjon i undervisningen utgjør disse faktorene, ifølge Hausstätter (2013) organiseringen av elevenes læringsprosesser. Dermed blir det viktig for skolene å kontinuerlig jobbe med disse, for å opprettholde og videreutvikle god undervisningspraksis. Dette ser ut til å være ekstra viktig for elever med ulike læringsutfordringer. Bachman og Haug (2006) påpeker at organisatoriske forhold har stor betydning for læringsutbyttet til elever med spesialundervisning. Skolenes bevissthet rundt organisering er dermed viktig for å ivareta sammenhengen mellom det som skjer i klasserommet og det som eventuelt skjer når elevene er ute av klassen.

Funn fra vår undersøkelse viser at det oppleves utfordrende å legge til rette for de elevene med størst behov innenfor klassefellesskapet. Informantene sier at noen elever har størst læringsutbytte i et segregert organiseringstilbud. Dette står i samsvar med det Emanuelsson et al. (gjengitt i Bachman & Haug, 2006) kaller den kategoriske forståelsen. Denne legger vekt på «organisatorisk differensiering» rettet mot individet. Det kan også sies å være i konflikt med et bredt perspektiv på tilpasset opplæring. En av tankene bak dette begrepet er at individet skal ivaretas innenfor en kollektiv tankegang (Bachman & Haug, 2006, Hausstätter, 2012, Wilson, 2013).

Bachman og Haug (2006) på sin side, ser endring av hele skolers praksis som den største organisatoriske utfordringen. Endringene skal føre til at alle elever sikres et godt utbytte i den ordinære undervisningen (Ibid.). Dette drøftes nærmere i kapittel 6.3. Skolens utfordring med organisering for elevene som fungerer aller svakest, betraktes som et dilemma i forhold til inkluderings tanken av våre informanter. Dette drøfter vi nærmere i neste delkapittel.

5.2 Inkluderende undervisning

Da vi undersøkte våre funn nærmere, så vi at inkluderingsbegrepet lå til grunn for mye av praksisen på skolen, både organisatorisk og innholdsmessig. Gjennom vår analyse fant vi tre hovedmomenter som er naturlig å drøfte i dette underkapittelet: 5.2.1: Forståelsen av begrepet. 5.2.2: Inkludering i praksis. 5.2.3 utfordringer med inkludering

5.2.1 Forståelsen av begrepet

Våre funn tilsier at begrepet inkludering forstås som at skolen skal være for alle elever. SPEEDs forståelse av inkluderingsbegrepet samsvarer med dette (Haug, 2017a). Til tross for at informantene ikke bruker begrepet inkludering eksplisitt, fikk vi en forståelse av at praksis baseres på prinsippene om likeverdighet. Dette kan knyttes opp mot Haug (2014) som ser på hvilke verdier som ligger til grunn for inkluderende undervisning. Fellesskap og sosial likhet er fremtredende verdier. Den ene informanten forstår det som at inkludering innbefatter både elever og foreldre og virker opptatt av at sosiale forskjeller skal utjevnes. Florians (2008) forståelse av begrepet kan ses i sammenheng med informantens syn. Hun mener at målet om likeverdighet kan oppnås gjennom undervisning som preges av aksept og toleranse overfor forskjellighet, og at denne ulikheten må normaliseres. Dette samsvarer også med det vi tidligere har gjort rede for, nemlig at informantene vil gjøre spesialundervisningen mindre spesiell, og dermed anses variasjoner blant elevene som en del av vanlig menneskelig utvikling (Ibid.).

Informantene knytter inkluderingsbegrepet opp mot elevenes trivsel, men også å være fysisk til stede i klasserommet. De ser ut til å mene at det er ekskluderende å ta elever ut av klasserommet i undervisningssammenheng. Det kan sies å være det samme synet som Norwich (2008) representerer. Han mener at eleven har rett til å delta i ordinær undervisning og føle seg respektert og akseptert gjennom å få individuell tilrettelegging. I tillegg skal eleven ha medvirkning og kjenne seg involvert på en aktiv måte. Ut fra dette synet kan det fort oppfattes som ekskluderende å organisere spesialundervisningen utenfor klasserommet.

5.2.2 Inkludering i praksis

Det ser ut til at våre informanter ser på inkludering som et overordnet prinsipp som ligger til grunn for praksis. Dette støttes av Kristeva (2010) som viser til at inkludering er et resultat av internasjonale diskurser. I våre funn ser det ut til at en overordnet inkluderingstanke kommer til syne i praksis. Gjennom at elever med spesialundervisning er til stede i klasserommet, kan de få med seg det samme som de andre. De får med seg både lærerens og medelevenes

læringsaktiviteter. En undervisningspraksis som preges av at noen elever defineres som «de andre», kan være problematisk innenfor en inkluderende tankegang. Det fører til at elevene med spesialundervisning må tilpasse seg flertallet, og de er dermed en minoritetsgruppe som er annerledes. Språklig sett mener derfor Levin (2010) at *interaksjon* er en betegnelse som bør brukes til fordel for inkluderingsbegrepet. Inkluderingsideologien forsvinner så fort «noen» defineres utenfor fellesskapet og må passe inn hos «de andre». Våre funn tilsier nettopp at fellesskapet fører til større grad av interaksjon gjennom deltagelse i muntlige læringsaktiviteter, men også differensierte skriftlige aktiviteter. Dette kan bety at våre informanter forstår inkludering som noe mer enn kun en differensiering av fagstoff inne i klasserommet. Dette støttes gjennom funn i SPEED der det hevdes at interaksjon oppnås gjennom å kommunisere med hverandre (Festøy & Haug, 2017). Samtidig mener Nordahl (2012b) at den inkluderende skolen krever interaksjon mellom elevene i læringsfellesskapet. Gjennom elevenes deltagelse i daglige rutiner og strukturer som til enhver tid foregår i skolefellesskapet, kan elevene ta aktivt del i skolehverdagen. Rix (2015) mener dette er viktige faktorer for å oppnå inkludering. Dette samsvarer med våre funn der elevenes felles sosiale og faglige opplevelser vektlegges i inkluderingsammenheng. Florian (2008) mener også at inkluderende praksis må dreie seg om mer enn kun differensiert undervisning. Samtidig beskriver Johnsen (2010) gjennom sine didaktiske prinsipper, at tematisk differensiering kan være en måte å drive inkluderende undervisning på. En annen måte å betrakte inkluderende praksis i klasserommet på, er å ha et helt individuelt opplegg for elever med spesialundervisning mens de sitter i klasserommet. Det siste prinsippet kan sies å føre til interaksjon med medelever i mindre grad, og kan bidra til stigmatisering, selv om eleven er fysisk til stede i fellesskapet. Skolene vi undersøkte, virket å vektlegge det første prinsippet. Ingen av elevene som vi observerte satt med helt egne opplegg som ikke hadde sammenheng med det resten av klassen gjorde. Derimot fant vi at undervisningen ble gjort så generell og enkel at alle kunne mestre oppgaven på eget nivå. Elevene på et faglig høyt nivå blir sett på som ressurser for elever med spesialundervisning. Når elever arbeider med samme fagstoff kan det stilles høyere forventninger til elever med spesialundervisning. Ifølge SPEED kan forventninger også knyttes opp mot relasjonen mellom elev og lærer (Haug, 2017a). For å oppnå godt læringsutbytte må det legges vekt på både emosjonell og faglig støtte. Læreren kan ha en god emosjonell relasjon, uten å stille krav til eleven, men da vil den faglige relasjonen være mindre god. Dermed blir det faglige utbyttet mindre (Ibid.). Dette krever samtidig at både medelever og lærere støtter elevene som har spesialpedagogiske tiltak, på en helt annen måte enn hvis de hadde vært i segregerte tiltak, slik at de har mulighet til å nå opp

til disse forventningene. Slik vi forstår våre informanter «tvinges» dermed både lærere og medelever til å praktisere ut fra inkluderende prinsipper gjennom gode relasjoner.

Elevsamarbeidet ble sett på som en ressurs i denne sammenhengen.

Ifølge SPEED anses kvaliteten på elevenes tid i fellesskapet som viktig innenfor en inkluderende tankegang (Festøy & Haug, 2017). Gjennom å ha høy bevissthet rundt forberedelser og lærersamarbeid, valg av strategier og ulike tilrettelegginger innenfor klasserommets rammer, virket det som om våre informanter var opptatt av nettopp denne kvaliteten. Tetler (2000) mener at når lærerne velger bevisste strategier og disse forberedes gjennom å støtte seg til en teoretisk tilnærming til praksis, kan dette føre til et inkluderende læringsmiljø. Tetler (2000) mener også at dette kommer til syne gjennom lærernes gjennomføring i praksis. Evaluering og analyse i etterkant av praksis anses som en viktig del av prosessen mot en inkluderende undervisning. Dette samsvarer med våre funn, som tilsier at personalet reflekterer over praksis gjennom å bruke data fra ulike undersøkelser. Det kan sies at Ainscow (2007) støtter dette synet ved å se på inkludering som en prosess. Han mener dette handler om at lærerne må finne stadig nye måter å undervise på og ha en eksperimenterende holdning til disse. Ifølge Johnsen (2010) krever dette fleksibilitet både når det gjelder valg av fagstoff og annen differensiering. Tetler (2000) mener at en del av denne prosessen må handle om den enkelte lærers evne til å endre organisering av praksisen. På denne måten legges forholdene til rette for den overordnede inkluderingsideologien. Å tenke inkludering som en prosess ligger nært opp til det Tetler (2000) mener handler om et bredt perspektiv på det som har med undervisningspraksis å gjøre. Ifølge Ainscow og Booth (2002) kan dette bety at inkluderingsbegrepet dermed kan ses i nær sammenheng med tilpasset opplæring. Ved å legge vekt på faglig, inkluderende prosesser kan inkludering knyttes opp mot et bredt perspektiv på tilpasset opplæring (Bachman og Haug, 2006). Våre funn bekrefter at noen av informantene opplever å være i en prosess rundt hvordan de stadig utforsker og endrer organisering og tilrettelegging av undervisningen.

5.2.3 utfordringer med inkludering

Selv om informantene ser på inkludering som det motsatte av ekskludering, ser de det som lite inkluderende hvis det blir synlig at eleven skiller seg for mye ut faglig og sosialt. De tenker at dette kan virke stigmatiserende. SPEED understøtter dette synet. Intensjonen med inkludering motarbeides hvis stigmatisering blir resultatet (Festøy & Haug, 2017). Intensjonene med inkluderingsprinsippet er, ifølge SPEED, at alle elever uansett forutsetninger skal ha tilhørighet i klassens fellesskap (Festøy & Haug, 2017). Spørsmålet er om følelsen av

tilhørighet for den enkelte elev oppfylles gjennom kun tilstedeværelse i klasserommet? Den individuelle oppfatningen av å være inkludert, kan være vanskelig å få innsikt i. Antagelig vil følelsen av inkludering og ekskludering variere fra elev til elev. Måten elevene oppfatter dette på, kan fortelle om måten det organiseres på, er vellykket sett opp imot inkluderingsintensjonen. Informantenes forståelse av inkludering kan sies å stå i kontrast til det Persson og Persson (2012) sier om tilstedeværelse i klasserommet. De mener at inkludering i større grad handler om sosial tilhørighet, enn om å være fysisk tilstede i fellesskapet hele tiden. Dette støttes av Wilson (2013), som også mener inkluderingsbegrepet ikke må forstås som at alle elever til enhver tid må være sammen. SPEED spesifiserer dette ytterligere ved å hevde at tilhørighet også handler om at du har noe å bidra med inn i fellesskapet, og som dermed gjør deg til en aktiv deltager. På denne måten blir du også en naturlig del av dette (Festøy & Haug, 2017). Informantene virker å anse det som utfordrende å inkludere elever med store sammensatte hjelpebehov. Enkelte av disse elevene mente de hadde bedre utbytte av å ha helt segregerte tiltak. Videre oppfattes det som vanskelig hvis det for enkelte elever benyttes arbeidsformer i undervisningen som skiller seg betydelig ut. Dette kan føre til at elevene selv føler seg utenfor fellesskapet og dermed ikke kan medvirke i de læringsprosessene som foregår der. Elevens deltagelse blir dermed svekket, og læringsutbyttet kan bli lite. Disse utfordringene samsvarer med Haugs (2014) beskrivelse av fire utfordringer med å oppnå inkluderende undervisning i praksis.

5.3 Skolekultur og profesjonelle læringsfellesskap i lærende organisasjoner

Vi intervjuet både lærere og skoleledere og fikk med dette mulighet til å undersøke om det lederen sa, også ble oppfattet slik av personalgruppen vi intervjuet. I tillegg fikk vi innblikk i hvordan skolen fungerte som en lærende organisasjon, sett både fra leder- og lærerperspektiv. Innenfor denne kategorien drøfter vi følgende områder: 5.3.1: Skolekultur 5.3.2: Holdninger, verdier, læringsyn og elevsyn. 5.3.3: Endringsledelse.

5.3.1 Skolekultur

Våre funn tyder på en høy bevissthet rundt viktigheten av å enes om praksis og strategier som fører til en mer inkluderende skole. Informantene har mange møtepunkter der de drøfter ulike undervisningsstrategier som blir brukt i klasserommet. Videre jobber de sammen for å utvikle en kultur som ligger til grunn for skolens felles praksis, og for å forbedre egen praksis. Utviklingsarbeidet som ble beskrevet ligger nært opp til det Ainscow og Booth (2002) sine tre dimensjoner for å utvikle en inkluderende skole. Alle de tre dimensjonene jobbes med kontinuerlig, og ses i sammenheng med hverandre. Å utvikle en god skolekultur blir med dette en forutsetning for å oppnå gode undervisningsstrategier og en inkluderende praksis.

Arbeidet mot en felles skolekultur krever at skolen jobber med både individuelle og kollektive læringsprosesser i kollegiet. Nordahl (2012) hevder at verdigrunnlaget må endres slik at det skapes en felles skolekultur. Dette fordi kulturen påvirker skolens praksis. Våre informanter uttrykker begeistring over å jobbe sammen i kollektive prosesser. De opplever det svært positivt å samarbeide om praksis to og to. Utviklingsarbeid i team og for hele skolen blir også ansett som nyttig og verdifullt. Nebb og Grendstad (2009) mener at strukturert teamorganisering er en god måte å drive organisasjonslæring på. Skolene vi undersøkte har faste team som trinnteam og fagteam der utviklingsarbeidet er sentralt. Våre funn kan tyde på at det er klare forventninger fra ledelsen til hva disse møtepunktene skal inneholde. Ifølge Nebb og Grendstad (2009) er dette viktig, for at team skal bidra til utvikling og læring for teamets medlemmer. Skolene har noe ulike opplegg for erfaringsdeling, men begge skolene ønsker mer av dette, og anser det som svært viktig for egen læring og for læring i fellesskapet. Det ble uttrykt at gode samarbeidsferdigheter og trygge relasjoner ligger til grunn i personalet. Hargreaves og Fullan (2014) bruker begrepet relasjonell interaksjon når de snakker om profesjonelle læringsfellesskap. For å utvikle og endre skolekulturen kreves at alle tar aktivt del i utviklingsarbeidet på en positiv måte gjennom individrettet og kollektiv forpliktelse. Da kan gode felles beslutninger tas. Dette utgjør det Hargreaves og Fullan (2014) kaller skolens profesjonelle kapital. I likhet med Hargreaves og Fullan (2014) mener også Andreassen

(2009) at alle medlemmene må være aktivt deltagende i prosessene for at organisasjonen skal være i utvikling. Spenningsfeltet mellom kollektive forventninger og individuelle erfaringer kan derfor være en utfordring i lærende organisasjoner (Andreassen, 2009). Selv om skolene har faste møtepunkter og bruker en del av denne tiden til erfaringsdeling, uttrykte informantene at de fortsatt har for mye individuell praksis, og at de ønsker mer tid til samarbeid og erfaringsdeling. Dette støttes av SPEED, der det blir uttrykt at man må bort fra en individuell praksis for å få til skolebasert utvikling. I SPEED blir det gitt eksempel på at man i større grad kan lykkes med kollektive endringsarbeid nettopp ved å jobbe mindre individuelt og med klare forventninger fra ledelsen om hva teamsamarbeid skal brukes til (Haug, 2017b). Viktigheten av kulturelle faktorer poengteres gjennom SPEED. Skolens kollektive kultur og praksis har stor betydning for elevenes læringstilbud. Derfor må kartleggingsresultater og måloppnåelse ved skolene knyttes opp mot kvaliteten på skolekulturen og den kollektive praksisen heller enn individrettede forklaringer hos elevene.

5.3.2 Holdninger, verdier, læringsyn og elevsyn

Lærerne ved skolene som vi undersøkte er opptatt av å se «bak» elevenes prestasjoner. De ønsker å lete etter forklaringer i konteksten hvis prøveresultatene er lavere enn de har forventet. Eleven blir forstått ut fra hva som kan påvirke dem i deres omgivelser. En slik forståelse kan knyttes opp mot en systemteoretisk tilnærming. Nordahl (2005, 2012b) legger vekt på at forklaring på vansker skal forstås ut fra hvilke læringsmiljøfaktorer som kan tenkes å påvirke eleven. Denne tenkningen samsvarer med et sosialt- kognitivt læringsperspektiv. Gjennom Bandura beskriver SPEED at læring er sosialt betinget (Haug, 2017a). Et sosiokulturelt læringsyn støtter denne tankegangen (Dysthe, 2001). Vi fant at våre informanter har jobbet grundig med felles forståelse av holdninger og verdier som fundament for å definere et felles lærings- og elevsyn. Tetler (2000) hevder at dette er avgjørende for å utvikle en inkluderende skole. Dette støttes av Ainscow og Booth (2002) som mener at felles og forpliktende verdier er viktig for å understøtte felles praksis i skolekulturen. Spørsmålet er om det er hensiktsmessig å ha jobbet fram et felles verdigrunnlag, dersom dette ikke kommer til syne i praksis? Ainscow (2007) peker på viktigheten av at verdigrunnlaget skal synliggjøres gjennom praksis i hverdagen. I Norge påpekes dette i den overordnede delen av læreplanverket som sier at den daglige praksisen skal preges av et synlig verdigrunnlag, både overfor elever og foreldre (regjeringen.no).

Gjennom SPEED-prosjektets eksempel understrekes også viktigheten av at et sosiokulturelt læringsyn kommer til syne gjennom klasseromspraksisen, og i det daglige møtet med elevene

(Haug, 2017b). I våre observasjoner så vi at en av skolene hadde jobbet med standarder for felles forståelse av hvordan deres verdigrunnlag skal komme til syne i deres daglige møte med elevene. Informantene forklarte at de hver høst diskuterer og drøfter seg fram til hvordan de ønsker at deres felles holdninger til elevene skal komme tydelig fram i skolehverdagen. Dette arbeidet foregår på team, og dokumentene henger synlige i gangen på skolen. Vi tolker det som at lærerne er positivt engasjerte i dette arbeidet, og at det er en svært viktig del av deres jobb for å møte elevene best mulig. Vi ser dette opp mot Hausstätters (under publisering) tenkning, der eleven forstås gjennom tradisjon og kultur. Ved å endre på kulturen, slik skolene i våre case har gjort, vil også de voksnes forståelse av elevene forandres. Der Rix (2015) mener at de tradisjonelle holdningene har ført til at elever ses på som spesielle, finner vi at våre informanter har utviklet et mer nyansert syn på vansker. Dette gjennom deres bevisste arbeid med et felles fundament for verdier, holdninger og elevsyn. Hausstätter (2012) mener at måten skolen vurderer elevers særskilte behov på, er av stor betydning. En felles forståelse for elevers læreforutsetninger og ulike strukturer som kan påvirke læring, kreves for å gjøre disse vurderingene. I tillegg til dette mener Hausstätter (2012) at lærerne må ha et felles kjennskap til opplæringstilbudets målsetting. SPEED ser ut til å støtte opp under dette synet, når de sier at det både må tas individuelle og kontekstuelle hensyn når det skal gjøres tilpasninger i elevenes opplæringstilbud (Festøy & Haug, 2017).

For å se på hvordan tilbudet om spesialundervisning skal tilrettelegges, mener SPEED det blir riktig å ta hensyn til både individfaktorer og relasjonelle faktorer. Vi har sett at skolenes arbeid med å skape felles holdninger og verdier må ligge til grunn, for å forstå elevenes vansker og behov på denne måten. Haug (2017b) mener at det er en utfordring at alle i et personale på en skole jobber med sine egne verdier og oppfatninger. I våre funn fant vi at dette ikke blir sett på som en utfordring. Vi så derimot at et slikt arbeid er satt i system gjennom forpliktende samarbeid på team, tidfestet til planleggingsdag hver høst, og er forankret i ledelsen.

5.3.3. Endringsledelse

Utviklingsprosjekt som er igangsatt enten av eksterne aktører, eller skoleleder, for å skape en felles kultur blir ansett som krevende, men viktig av våre informanter. Lederens oppgave er ifølge Fullan (2001) å skape en oversikt og sammenheng for lærerne i kompliserte utviklingsprosesser. Våre funn tilsier at lederne på de to skolene er opptatt av å tilrettelegge slik at lærerne kan ha fokus på de ulike arbeidsoppgavene som skal utføres. Lærerne bekrefter

dette. De viser til flere endrings- og utviklingsarbeid som har ført til endringer i praksis. I forbindelse med dette arbeidet, kan våre funn tyde på at skolenes fokus i stor grad ligger på innholdet og egen praksisutvikling, og i mindre grad på diskusjoner rundt ressurser og eventuelle mangler av sådanne. Lederne synes å legge vekt på relasjonell tilnærming gjennom forutsigbarhet og dialog med lærerne når endringer skal initieres. Dette kan være føringer gjennom timeplanlegging, fordeling av ressurser eller andre kollektive prosesser i personalet. Sunnevåg og Andersen (2014) ser ut til å støtte dette gjennom å presisere at noe av oppgaven til en skoleleder er å prioritere og tilrettelegge for skoleutviklingsarbeidet, samtidig som medlemmene i organisasjonen får nødvendig støtte. Lillejord (2003) mener også at en av skolelederens oppgaver består av å iverksette og opprettholde skoleutviklingsarbeid. Utfordringen er balansegangen mellom å jobbe med dette, samtidig som lærernes integritet ivaretas. Møller (2004) hevder det samme når hun sier at en slik balansegang er krevende. I en skole skal det både fokuseres på den nåværende praksis, samtidig som det skal foregå stadige utviklinger og endringer. Skolelederne i vår undersøkelse knytter sitt interne utviklingsarbeid opp mot et redusert antall elever med spesialundervisning i forhold til tidligere. Videre ser lederne sitt arbeid med å tilrettelegge slik at lærerne får gjort en god jobb, som svært viktig. Disse tilretteleggingene har blant annet bestått i å sette av tid til felles refleksjoner i personalgruppa. Ifølge Jahnsen (2013) er det en suksessfaktor ved endringsimplementering. Dette skjer gjennom at det skapes en kollektiv forståelse for teori som ligger til grunn for bedre praksis. Det ser ut til at lederne i vår undersøkelse har høy bevissthet om at læring må skje i alle ledd i en kunnskapsorganisasjon. Ainscow (2007) mener at læring nettopp må skje på flere nivåer. Det vil si læring på ledernivå, lærernivå og i klasserommet, noe som lederne snakket om som parallelle prosesser.

5.3.4 Kollegabasert veiledning

Vi fant at begge ledere synes det var viktig med felles refleksjoner og erfaringsdeling. På den ene skolen er refleksjoner og erfaringsdeling i kollegiet satt i system fra ledelsens side. Hattie (2013) anser dette som en vellykket strategi og poengterer viktigheten av fastsatt tid til gjennomføringen av dette. Hensikten er å reflektere over egen praksis for å vurdere hvorvidt den er hensiktsmessig eller ikke for elevenes læringsutbytte. Våre funn strider imot det Lauvås et al. (2016) påstår har vært tradisjonelt for norsk skole. De hevder at kollegaveiledning har blitt oppfattet som truende for lærernes autonomi. Kanskje noe av grunnen til at skolene i vår undersøkelse ser ut til å lykkes med kollegabasert veiledning, kan være at de har en etablert praksis for å drøfte felles verdier og holdninger. Dette er ifølge

Ainscow (2007) viktige faktorer i et endringsarbeid for å få til kollegabasert veiledning. Det samme sier Lauvås et al. (2016), som hevder at kollegaveiledning gir lærerne muligheter for å utvikle en kollektiv forståelse. Gjennom dette skapes profesjonelle holdninger. Det kan se ut som om skolene har prioritert arbeidet mot felles holdninger og verdier. Samtidig er lederne opptatte av gode relasjoner mellom de ansatte gjennom å skape trygghet og forutsigbarhet. Ifølge Killèn (2012) og Karlsen (2009) er det viktig at nettopp gode relasjoner ligger til grunn for kollegabasert veiledning slik at dette arbeidet ikke utgjør en trussel i relasjonen. På denne måten blir det tryggere å utfordre hverandre, og veiledningen vil dermed gi et større utbytte for den enkelte lærer. Dette kan knyttes opp mot at Hattie (2013) ser det som en styrke at lærere reflekterer kritisk rundt hverandres praksis.

5.4 Undervisningsstrategier

I dette kapitlet belyser vi i hovedsak forskningsspørsmål 2: Hvilke undervisningsstrategier benyttes? I våre funn så vi flere undervisningsstrategier som ble brukt i klasserommet for å kunne gjennomføre spesialundervisningen der. I dette underkapitlet drøfter vi disse undervisningsstrategiene i sin helhet: 5.4.1: Tolærersystem. 5.4.2: Kooperativ læring. 5.4.3: Proaktive strategier: 5.4.4: Kurs, 5.4.5: En til en - undervisning, 5.4.6: Vurdering for læring og 5.4.7: Andre strategier.

Våre funn viste at informantene benytter flere ulike undervisningsstrategier. De anser variasjon som viktig for å kunne tilrettelegge for elever med spesialundervisning. Det er i samsvar med Mitchell (2002), som framhever den mangfoldige praksisen, og sier at varierte strategier er mest effektfulle. Nordahl (2002) sier også at det ikke er en metode som gir bedre undervisningsresultat enn andre. Det har heller vært ulike perspektiver og teorier som har preget praksisen (Dysthe, 1999). SPEED framhever også variasjon som et middel for å nå ut til mangfoldet av elever (Haug, 2017a). Blant våre informanter blir det vektlagt å benytte en variasjon mellom de samme strategiene for alle elever, uansett forutsetninger og vansker. Det kan bety at det ikke anses å være metoder som passer bedre for elever med spesialundervisning. Dette støttes av Mitchell (2015), som mener at elever med spesialundervisning ikke vil trenge andre metoder enn øvrige elever. Samtidig blir det viktig å finne gode strategier som fungerer for alle. Gode undervisningsstrategier innenfor ordinær opplæring har også god effekt for elever med behov for særskilte tiltak (Haug, 2017a). En god tilrettelegging innenfor den ordinære undervisningen vil være avgjørende dersom man skal legge til rette for elever med spesialundervisning i klasserommet. Bevisstheten rundt valg av metoder, og variasjonen mellom disse, vil være sentral. Dersom kvaliteten på den ordinære

undervisningen ikke er god nok, kan konsekvensen være at flere elever har behov for spesialundervisning og særskilte tiltak (Haug, 2017a).

5.4.1 Tolærersystem

En av informantene forteller at inspirasjonen til å organisere med tolærer i klasserommet er hentet fra en skole i Essunga i Sverige. Troen på denne organiseringsformen virket å være sterk hos denne informanten. Denne skolen har oppnådd en stor forbedring av læringsresultatene og kommet nærmere intensjonen om inkludering (Persson & Persson, 2012). De to skolene benytter tolærersystem på to forskjellige måter. Ansvarsfordelingen mellom pedagogene var ulik. Dette er i tråd med Laustsen (2009, s. 108) sin beskrivelse av to ulike måter å organisere dette på. Den ene informanten valgte å definere én lærer som kontaktlærer og én som spesialpedagog. Spesialpedagogen tok seg av elevene med spesialundervisning og hadde ansvaret for opplegget til disse elevene inne i klasserommet. Denne måten å organisere på samsvarer med Dyssegaard et al. (2013), som beskriver samarbeidet som en utveksling av roller mellom kontaktlærer og spesialpedagog. Den andre varianten var at to kontaktlærere eller trinnlærere hadde likeverdig ansvar for hele undervisningen for alle elevene. Gjennom dette får alle elevene undervisning som er tilpasset sitt behov. Dette er i tråd med Mitchell (2015) sin tanke om at kompetansen som finnes hos de ulike lærerne til sammen blir god undervisning for alle klassens elever. Schjerbeck et al. (2013) mener også at tolærer er en god strategi for å undervise alle elevene i en klasse. Hattie (2013) derimot, mener at det er for lite forskning til grunn for å kunne si at tolærer er en effektiv undervisningsstrategi. Kvaliteten på undervisningen avhenger av at det er kompetente lærere som utøver tolærersystemet (Andersen, et al., 2014). På en annen side kan bruk av assistent eller barneveileder også ha god effekt forutsatt at de har gode refleksjonsevner og gir relevant støtte til elevene. I tillegg må de ha et godt samarbeid med lærer (Dyssegaard et al., 2013). Våre informanter vektlegger også godt samarbeid med assistentene, men assistent eller barneveileder blir ikke brukt som en del av tolærersystemet. Derimot så vi at de blir benyttet preventivt for å forhindre utagering hos elever med atferdsutfordringer. Assistentene blir sett på som en ressurs i tillegg til de to lærerne som hadde ansvar for undervisningen. Bruk av kompetente lærere og assistenter kan se ut til å ha sammenheng med at behov for særskilte tiltak reduseres, samtidig som trivselsfaktoren forbedres (Andersen, 2014). Kompetente voksne er også noe våre informanter anser som betydningsfullt. De uttrykte at de voksne må ha den naturlige autoriteten i klasserommet, og grunnlaget for dette kommer gjennom trygge relasjoner.

Våre funn kan tyde på at samarbeidet mellom lærerne ble ansett som svært betydningsfullt. Tolærersystemet krever et godt og hyppig samarbeid mellom lærerne. De uttrykte at det er utfordrende å få tilstrekkelig tid til dette i en travel hverdag. Dyssegaard et al. (2013) og Mitchell (2015) støtter at nok tid til samarbeid er en suksessfaktor for tolærersystemet. Samtidig er kvaliteten avhengig av at samarbeidet mellom de to lærerne fungerer godt (Dyssegaard et al., 2013, Andersen et al., 2014, Ainscow, 2003). Denne tenkningen ser ut til å samsvare med våre funn. Informantene kom med eksempler på at samarbeid ikke hadde fungert godt. Da blir tolærersystemet vanskelig å gjennomføre. Den ene informanten påpekte at det i slike tilfeller er fare for at det utvikles en individuell praksis. Samarbeidet ser ut til å dreie seg om både planlegging i forkant av undervisningen, men også erfaringsdeling og refleksjon i etterkant, ble ansett som viktig. Dette ser ut til å samsvare med Mitchell (2015) som ser på viktigheten av at lærerne kommer til enighet om nettopp disse faktorene. Våre funn tyder på at forarbeidet blir mer effektivt når de er to, samtidig som det gir større fleksibilitet. Dette kan knyttes opp mot at Ainscow (2003) anser samarbeid og fleksibilitet som nødvendig for at lærerne skal utnytte hverandres kompetanser på best mulig måte, samtidig som de ivaretar behovet for variasjon av strategier. Flexibiliteten hos våre informanter ivaretas også gjennom at den ene læreren fortsatt kan gjennomføre undervisningsopplegget, til tross for at den andre læreren av ulike grunner ikke er til stede. I tillegg kan elevene bytte gruppe og likevel få med seg samme innholdet i undervisningen.

Våre observasjoner viste en praksis som samsvarer med Ainscow (2003) sin beskrivelse av hvordan tolærer praktisk kan benyttes. Blant annet ble modellering brukt som en strategi da det var to lærere i klassen. Tolærer ble også brukt til å arrangere kurs, og til å få gjennomført forberedelse av elevene til det som skulle foregå i klasserommet. Dette drøftes nærmere i henholdsvis kapittel 5.4.4 og 5.4.3. Ifølge Ekeberg og Holmberg (2004) er dette en vanlig måte å benytte tolærerressursen på. Ved å organisere på denne måten kan de dra nytte av hverandres kompetanse, samtidig som de kan nå ut til flere av elevene. I tillegg skapes det sammenheng mellom spesialundervisningen og det som skal foregå i klasserommet, noe som påpekes som viktig gjennom SPEED (Haug, 2017a).

5.4.2 Kooperativ undervisning

Gjennom våre funn så vi at det i begge case benyttes gruppearbeid som en strategi for å organisere spesialundervisning i klasserommet. Mitchell (2015) kaller dette kooperativ læring, og legger noen kriterier til grunn for at denne strategien skal være vellykket. Blant annet mener han at det er nødvendig at eleven er forberedt på det som skal jobbes med, i størst

mulig grad. I våre case så vi at elevene får støtte og veiledning av lærerne, men det er også bevissthet rundt de andre elevenes rolle. Elevene som er ansett som faglig sterke forklarte lærestoffet til de elevene som trenger det. Samtidig blir det sett på som viktig for elevene med særskilte behov å følge de sterke elevenes læringsaktiviteter. Dette samsvarer med SPEED som hevder at elever lærer gjennom deltagelse i andre elevers læringsprosesser. Fellesskapet framheves som viktig for elever med behov for særskilte tiltak (Festøy & Haug, 2017). Elevene fungerer best i et gruppesamarbeid når de har gode samarbeids- og kommunikasjonsferdigheter. Sosial kompetanse kan best trenes når man er i samspill med andre. Våre funn tyder på at lærerne anser fellesskapet som en kilde til å lære sosial kompetanse. Å organisere elevene i grupper kan være en god innfallsvinkel for å trene på sosiale ferdigheter og samarbeidsferdigheter. Ifølge Ekeberg og Holmberg (2004) representerer samarbeid i gruppe læring på et annet nivå enn kun det faglige. Vi observerte at lærerne har en sentral og viktig rolle for at elevene skulle mestre gruppearbeidet på best mulig måte. De var opptatte av å forberede og veilede elevene med behov for dette underveis. Lærerenes rolle ble imidlertid ikke framhevet under gruppeintervjuene. Det er derfor usikkert hvorvidt de var bevisste egen rolle når det gjelder kooperativ undervisning. Derimot var det tydelig bevissthet rundt sammensetning av grupper med elever, og hvordan de organiserer klasserommet for enklest mulig å kunne strukturere i grupper. Dette er ifølge Ekeberg og Holmberg (2004) av stor betydning for å få til en positiv gruppedynamikk. Støtten gjennom forberedelse og veiledning som elevene får fra sin lærer, kan framheves som viktige kriterier for at samarbeidet i gruppen skal bli vellykket (Ekeberg, et al., 2004). Noen av våre funn går ut på at det er en formening om at ikke alle klasser passer til å organisere i grupper. Det er også ulike måter å utføre gruppeinndelingen på. Ekeberg og Holmberg (2004) framhever viktigheten av å variere gruppeinndeling. Dette fordi elever med behov for særskilte tiltak kan oppleve stigmatisering gjennom plassering på nivådelte grupper i lengre tid. Det virker ikke å bli brukt nivådelte grupper på skolene vi undersøkte. De var derimot opptatt av å finne det beste læringspotensialet ut fra elevenes egne forutsetninger. Ekeberg og Holmberg (2004) støtter dette gjennom tanken om at læreren kan hente mye informasjon om både sosiale og faglige ferdigheter når elevene deltar i gruppesamarbeidet.

5.4.3 Proaktive strategier

Faglige avvik identifiseres gjennom skolens kartleggingssystemer hos våre informanter. Det er ifølge Nordahl (2012) avgjørende å få tak i elevenes forutsetninger for læring gjennom å kartlegge for å kunne jobbe proaktivt. Dette kan sies å være i tråd med Mitchell (2015) som

også er opptatt av å kartlegge elevers kunnskap og ferdigheter. Videre mener Nordahl (2012) at elevenes oppdagede utfordringer må drøftes med andre lærere og ledelsen ved skolen. Det samsvarer med våre funn, som viser at lærerne bruker teamene for å drøfte elevenes læringsutfordringer på bakgrunn av kartleggingsresultater, og utforme aktuelle tiltak. Det vil være en fordel å oppdage elever som er i risikozonen i en tidlig fase. Tiltak kan da settes inn før det utvikler seg til å bli et læringsproblem for eleven (Mitchell, 2015). Dette vil kreve at lærerne til enhver tid har oppmerksomheten rettet mot alle elevers læring, for tidlig å fange opp de som strever. Mitchell (2015) beskriver tiltak på ulike nivåer i sin modell RtI. Våre funn ser ikke ut til å være på linje med denne tankegangen. Informantene deler ikke inn tiltakene i ulike nivåer, men beskrev derimot at enkelte elever trenger større grad av proaktive strategier enn andre, både faglig og sosialt. Samtidig jobber de ut fra Mitchell (2015) sin tanke om at det er viktig å se på elevenes respons på tiltakene, og justere undervisningen i forhold til dette. Videre beskrev de også at enkelte elever har intensiverte tiltak.

Proaktive strategier for faglig undervisning ser i våre funn ut til å rettes mot *alle* elevene i en klasse. Mitchell (2015) kaller dette kjerneundervisning. Supplerende undervisning har til hensikt å styrke elevenes ferdigheter, slik at de blir i stand til å delta i den ordinære undervisningen (Mitchell, 2015), noe våre informanter så ut til å være bevisste på. Dette kom fram ved at de forbereder elevene i forkant av læringsaktiviteten, og blir gjort gjennom både skriftlige og muntlige beskjeder og påminnelser. Samtidig blir flere ulike læringsstrategier presentert, for å aktivere elevenes forkunnskaper. Ifølge Nordahl (2012) handler dette om at proaktive strategier skal være til støtte i elevens undervisning. Repetisjoner og beskjeder kan føre til at elevene er godt forberedt, noe som skaper forutsigbarhet og trygghet. Dette er to komponenter som kan bidra til økt motivasjon, og gjennom dette økt læringsutbytte.

Forberedelse til overganger og forebyggende konflikthåndtering blir ansett som viktig i en av casene. God kommunikasjon lærerne imellom og ekstra tilsyn i friminuttene er tiltak de nevnte i forbindelse med dette. Ved å løse negative hendelser i forkant eller der de oppsto, mener våre informanter at de forhindret at uheldige atferdsstrategier kommer til syne i klasserommet. Det kan sies å være samsvar mellom slike proaktive strategier og det Mitchell (2015) beskriver som intensive individuelle tiltak. Høy bevissthet på slike forebyggende tiltak samsvarer med Ainscow og Booth (2002) sin beskrivelse av en tilnærming til inkluderingstanken. Denne går ut på å fjerne hindringer for aktiv deltagelse i læringsfellesskapet.

Det virker å være et skille mellom faglig forebyggende arbeid og atferdsmessig forebyggende arbeid i våre funn. Å skille mellom disse faktorene står i kontrast til SPEED, der Haug (2017) påpeker viktigheten av å se både faglige og emosjonelle elementer i relasjonell sammenheng. Utfordringen kan derfor bestå i å opprettholde en balansegang mellom å støtte eleven på emosjonelle behov, samtidig som faglig relevante forventninger bevares og opprettholdes.

5.4.4 Kurs

Den ene skolen valgte å organisere det de kaller for kurs. Bruk av kurs kan være en måte å differensiere undervisningen på (Damsgaard & Eftedal 2014). Videre mener Damsgaard og Eftedal (2014) at kurs kan være en god måte å få repetert fagstoff på. Dette er også noe disse informantene brukte kursene til. Vi observerte at kurs blir brukt til repetisjon av matematiske ferdigheter. Dette kan knyttes opp mot Mitchell (2015) som mener at automatiserte ferdigheter kan oppøves gjennom overlæring i form av repetisjon på gruppe. Mitchell (2015) anser en slik metode som virkningsfull. Vi observerte at deltagelse på kurs var basert på elevenes egenverdier, og de var i dette tilfellet frivillig å delta på. Ifølge våre informanter er utfordringen ved frivillige kurs at de elevene som har mest behov for dette, velger å ikke delta. De benytter derfor en veksling mellom frivillighet og lærernes vurdering av deltagere til de ulike kursene. Kurs anses som supplerende til den ordinære opplæringen (Mitchell, 2015). Dette samsvarer med våre funn som benytter denne metoden i direkte sammenheng med gitt matematikkundervisning. Observasjon av undervisningen på kurset viste at gjennomgangen var så enkel at det ble sikret at alle elevene ble koblet på fra oppstart. Dette fører til at elevene lærer ut fra sitt eget tempo, noe Damsgaard og Eftedal (2014) mener gir større muligheter for å kunne fordype seg og jobbe mer over tid, noe som igjen gir større motivasjon hos elevene. Elevene på den ene skolen ble forberedt til det som skulle foregå i fellesskapet, ved at det ble gjennomgått og jobbet med på kurs. Å jobbe med læring med mellomrom, slik det blir i praksis på kurs, anses som viktig av Mitchell (2015) for at elevenes kunnskap skal lagres i arbeidsminnet og videre i langtidsminnet.

Å benytte kurs som en strategi krever en annen tilnærming til ressursbruken (Damsgaard & Eftedal, 2014). Skolen som organiserte kurs valgte å parallell-legge fag for å kunne gjennomføre dette. Denne organiseringsformen nevnes også av Damsgaard og Eftedal (2014). Ut fra ledelsesperspektivet i våre funn blir det vektlagt å bruke mye tid på organisering gjennom timeplanen. Denne blir ansett som et godt pedagogisk grunnlag som skal komme elevens læring til gode gjennom blant annet parallell- legging av fagene. Lærernes ulike kompetanse og sterke sider kan sies å bidra til at elevene får presentert temaer og fagstoff på

en mer mangfoldig måte. Dette vil være en styrke for elever som trenger varierte tilnæringsmåter til det de skal lære.

5.4.5 En- til- en undervisning

Observasjon ved den ene skolen viste en lærers undervisning med en elev alene på et grupperom. Denne økten ble brukt til å gjennomgå nytt lærestoff som en forberedelse til deltagelse i ordinær undervisning. Fokuset var på å gi eleven nødvendige forkunnskaper. Dette kan sies å være det samme som Ainscow (2003) kaller «Preparation for participation». Dette ble ikke ansett som et ekskluderende tiltak hos våre informanter. Heller tvert om. Ved at elever blir godt forberedt får de muligheten til å være aktive deltagere i klassens fellesskap. I likhet med Ainscow (2003) mener også Persson og Persson (2012) at en- til en- undervisning kan gi elevene større forutsetninger for å delta aktivt i fellesskapet. Dette kan gi økt trygghet før gjennomgang i felles klasse, som igjen øker motivasjonen og læringsutbyttet. Ekeberg og Holmberg (2004) er opptatt av nettopp å fremme elevenes motivasjon gjennom en slik organisering. Vi fant at en til en- undervisning også blir benyttet til å gi elevene god oversikt over skoleuka. De blir forberedt på det som skal skje, både faglig og sosialt, og når det gjelder leksearbeid. Gjennom dette er de opptatt av å gi elevene god struktur og sammenheng i skolehverdagen. Ekeberg og Holmberg (2004) mener at dette må skje i samarbeid med eleven. De hevder også at en slik undervisning kan romme trening i spesifikke ferdigheter innenfor blant annet begrepstrening og lesetrening. Persson og Persson (2012) på sin side, kaller dette «extra träningspass». Tiden alene med lærer benyttes til å øve ferdigheter med elevene, innenfor grunnleggende områder i basisfag. Kan det være at en slik undervisningsstrategi kan være avgjørende for enkeltelevs opplevelse av inkludering og aktiv deltagelse i klasserommet? Når deler av spesialundervisningen setter elevene i stand til deltagelse i den ordinære undervisningen, kreves også at læreren ser sammenhengen mellom det som foregår en- til- en og i klasserommet. Dette framheves, som tidligere nevnt, som svært viktig gjennom SPEED (Haug, 2017a).

5.4.6 Vurdering for læring

Våre funn viser at vurdering for læring ser ut til å forbedre mulighetene for å følge hver elevs individuelle læringsutvikling. Informantene fokuserer på framgangen til den enkelte elev, og at denne skal synliggjøres for eleven selv. For elever som strever med lav mestringsfølelse på grunn av faglige og sosiale utfordringer, er dette spesielt viktig. Dobson og Sjøby (2012) understøtter denne tenkningen når de mener at læreren vurderer elevene gjennom å gi anerkjennende tilbakemeldinger. Målet er å forbedre læringen til den enkelte elev. Dette kan

henge sammen med at elever med spesialundervisning ofte jobber etter egne mål. Det blir derfor viktig at målene synliggjøres og dermed tydeliggjøres for eleven (Dyssegaard et al., 2013). Hattie (2013) framhever viktigheten av at kriterier og mål må formuleres nøyaktig og presist for elevene. Dette samsvarer med Mitchell (2015) som også mener at feedback må kommuniseres på en forståelig måte til elevene. Våre funn ga oss informasjon om flere måter å involvere elevene i å formulere mål og kriterier og egenvurdering av læringen. Informantene benytter metoder som gir læreren raskt svar på elevenes ståsted, og metoder som er mer omfattende og krever mer av både lærer og elev. Denne tenkningen samsvarer med Høihilder (2011) som mener det er viktig med elevinvolvering når kriterier utformes. Ved å organisere vurdering for læring for elever med spesialundervisning på denne måten, kan de følge egen utvikling. Slik får de mulighet til å være mer aktive deltagere, både faglig og sosialt.

Informantene ser ut til å være opptatte av å være nysgjerrige på elevenes læringsprosess, i større grad enn å komme fram til et fasitsvar. Dette kan se ut til å henge sammen med Mitchell (2015) sin mening om at fokuset skal være rettet mot elevens læringsstrategier, heller enn evner og innsats. Feedback som gis umiddelbart ser ut til å være ekstra viktig for elever med behov for særskilte tiltak. Slik feedback kan gis på flere måter, blant annet av læringspartner (Mitchell, 2015). Hattie (2013) sier at elevenes motivasjon ligger nettopp i tilbakemeldingene som gis. Å få konstruktiv feedback fra lærer eller medelever kan bidra til økt læringslyst. Våre funn viser at lærerne ser det som betydningsfullt å få tak i hvordan elevene tenker når de skal løse en oppgave. På den måten er de opptatt av at elevene er i en læringsprosess basert på at det er lov å prøve og feile. Hattie (2013) mener at det er nettopp dette vurdering for læring handler om. Den kontinuerlige samhandlingen mellom lærer og elev når feedback gis, ses på av Ainscow (2003) som en viktig inkluderende undervisningsstrategi. Dette knyttes til våre funn der lærerne mener at elever med spesialundervisning får økt mestringsfølelse gjennom positiv feedback på egen læring ved å delta i klasseromsfellesskapet. Denne positive samhandlingen mellom elevene kan også bidra til bedre sosiale relasjoner. Slik støtter våre funn Ainscow (2003) sin tanke om at vurdering for læring kan knyttes til inkluderingsprinsippet.

Mitchell (2015) mener vurdering for læring er en god metode for å fange opp informasjon om elevenes utbytte og måloppnåelse. Denne informasjonen kan benyttes til å tilpasse og endre undervisningen. Våre funn kan tyde på at informantene praktiserer vurdering for læring på denne måten. De mener at dette kan bidra til å få en god oversikt over hva elevene har lært eller ønsker å lære mer om. Å få denne oversikten kan knyttes opp mot Slemmen (2010) som

mener at lærerne må bruke informasjonen de får, i videre planlegging og gjennomføring av undervisningen. Hattie (2009) påpeker på sin side at læreren må strukturere oppgavene for at elevene skal nå sine mål. Høihilder (2011) og Slemmen (2010) viser til flere metoder som kan benyttes for å gi læreren informasjon, og disse brukes også av våre informanter. Som et bidrag for å få god oversikt over elevenes faglige og sosiale læringsutbytte, organiserte den ene skolen for at elevene selv planla og gjennomførte sin egen utviklingssamtale, med støtte av lærer. De mener at dette førte til en bevisstgjøring, spesielt for elever med behov for særskilte tiltak. Det tydeliggjør hva den enkelte skal ha fokus på framover for både lærer, elev og foreldre. Selve samtalen framstår dermed som mer betydningsfull og bidrar til økt refleksjon hos elevene. Dette kan begrunnes ut fra Høihilder (2011) som hevder at elevene gjennom slike samtaler får økt mulighet til nettopp å reflektere over egen læringsutvikling. Elevenes opplevde eierskap til sin egen læring kan bidra til en mer aktiv deltagelse i fellesskapet (Slemmen, 2010).

5.4.7 Andre strategier

Fleksibilitet.

Fleksibilitet i ressursbruk og organisering blir ansett som viktig i våre funn. Dette innebærer en grunnleggende holdning, initiert fra ledelsen, om at timeplanen er dynamisk. Den blir ikke styrt av ressurser, men derimot av elevenes behov. Nordahl (2012) peker på det samme. Gjennom en fleksibel timeplan kan gode strategier for undervisning skapes. Ekeberg og Holmberg (2004) støtter dette gjennom å mene at skolens tilrettelegging av tilpasset opplæring og spesialundervisning avhenger av en fleksibel tilnærming til strukturen i timeplanen. På en annen side ser Nordahl (2012) ut til å mene at fleksibilitet handler om at skolen må evne å sette inn nødvendige tiltak, straks et læringsproblem er oppdaget. Funn viser at den ene skolen var organisert fleksibelt ved å ha en flytende ressurs som benyttes til både faglig, sosial og emosjonell oppfølging av enkeltelever. Nordahl (2012) mener at slik støtte kun har effekt dersom elevene opplever økt mestring. Flexibilitet som fører til individrettede tiltak som beskrevet i funnene, har ifølge Egelund og Tetler (2009) best læringseffekt. Den flytende ressursen i våre funn blir kalt oppfølgingstimer. I disse timene blir både strukturelle, faglige og sosiale behov ivaretatt. Innholdet i en slik time kunne i våre funn variere fra gang til gang, og behovet kunne være større i perioder. Ved å organisere på denne måten kan det sies å ligge gode muligheter for å opprette og utvikle gode relasjoner mellom lærer og elev.

Teknologiske hjelpemidler

Teknologiske virkemidler anses av Mitchell (2015) som en god støtte for elever med behov

for særskilte tiltak. Dette bekreftes i våre funn. Informantene legger særlig vekt på å være oppdaterte på områder som har med bruk av PC og andre teknologiske verktøy. De har høy bevissthet rundt å dele erfaringer på god bruk av disse, særlig i den ene casen. Dette kan knyttes opp mot Mitchell (2015) som peker på at det kan være en utfordring for skolene til enhver tid å ha god nok kjennskap til verktøyenes utvikling. Han mener også at evaluering rundt bruken av disse er viktig. Evalueringselementet ble ikke spesifikt uttalt i våre funn, men kan legges til rette for gjennom skolenes bruk av erfaringsdeling.

For at elevene som har individuelle tiltak skal ha best utbytte av slike hjelpemidler, må lærerne ha oppdatert kjennskap til hvordan disse benyttes (Wright, 2015). Petersen (2015) støtter dette gjennom å mene at kompetansen bør ligge hos lærer med spesialpedagogisk ansvar på skolen. Slik kan denne læreren inneha en støttefunksjon på egen enhet. Skolens fokus virker å være at elevene skal kunne benytte seg av de teknologiske mulighetene som finnes, og at dette kan være avgjørende for at den enkelte skal kunne mestre egen hverdag. Hos Mitchell (2015) anses støtte gjennom PC og andre hjelpemidler som like viktig sammenlignet med andre spesialpedagogiske støttetiltak. Våre informanter benytter ulike teknologiske tilnærminger for å treffe elever som på andre måter ikke kan få vist sine ferdigheter. Videre kan gjennomgått lærestoff på skolen følges opp med for eksempel videofil hjemme. Dette kan sies å være med på å skape sammenheng mellom spesialundervisningen og den ordinære undervisningen, noe som framheves som viktig i SPEED (Haug, 2017a). De teknologiske mulighetene som ligger i å stoppe opp, repetere og bruke flere sanser, gagnar alle elever, og særlig elever med behov for særskilte tiltak. For noen elever vil dette kunne virke inspirerende og føre til at de oppdager andre måter for tilegnelse av kunnskap. Dette avhenger av at hjelpemiddelet er det riktige for den enkelte elev, og at det tilrettelegges slik at både foreldre og lærere kan støtte eleven i bruken av det (Mitchell, 2015).

Visuell støtte og konkretisering

Ifølge observasjon var visuell støtte og konkretisering aktivt i bruk hos våre informanter. Informantene betrakter dette som viktige strategier for at elever med spesialundervisning kunne delta i felles gjennomgang i klassen. Dette bekreftes gjennom Statped.no, der det hevdes at dette kan være med på å øke forståelsen av blant annet mer abstrakt fagstoff. Bruk av visuelle hjelpemidler støttes ytterligere av Hjelmeland (1998). Han hevder at kunnskap og kommunikasjon gjennom visuell støtte utgjør størsteparten av faglig læring. Mange elever med spesialundervisning vil ha behov for eksempler og modeller som gjør læringsprosessen mer utbytterik. Våre informanter utnytter dette gjennom bruk av tolærer, hvor det som blir

gjennomgått av en lærer, samtidig blir understreket av den andre læreren ved bruk av visuell og konkret støtte. At dette foregår parallelt anses av Hjelmeland (1998) som et bidrag til god interaksjon i klasserommet, og at læringen blir varig.

Gjennom skolens praktiske tilnærminger til enkelte fag, blant annet i matematikk, ivaretas Kirfel (2010) sine fire aspekter for konkretisering (visualisering, modellering, konkretisering og kontekstualisering). Hjelmeland (2015) hevder også at konkretisering handler om mer enn kun visualisering. Det vil styrke elevenes læring dersom alle fire aspekter blir utnyttet på en planlagt og bevisst måte (Kirfel, 2010). Det virker som om våre informanter har høy bevissthet rundt sammenhengen mellom muntlig presentasjon av lærestoff og bruk av konkrete. Modellering blir sett på som viktig for å kunne tilrettelegge for alle elever i klasserommet. Denne praksisen samsvarer med Hjelmeland (1998) som mener at en slik måte å legge opp undervisningen på, gir best læringsutbytte for elevene. Å sette elevenes læring inn i en praktisk sammenheng kan føre til økt motivasjon og evne til gjennomføring av oppgavene (Kirfel, 2010). Ut fra våre funn kan det se ut som at det er stor bevissthet rundt å hjelpe elevene til å gjennomføre oppgavene i felles klasse, ut fra egne evner og forutsetninger. Bruk av konkretisering, modellering og visuelle støtte ser ut til å være en viktig undervisningsstrategi for å kunne gjennomføre spesialundervisning i klasserommet.

6.0 Oppsummering og konklusjon

I dette kapittelet vil vi først foreta en metodisk refleksjon som innebærer et kritisk blikk på våre metoder, i tillegg til en vurdering av gyldighet og pålitelighet. Deretter oppsummerer vi med utgangspunkt i vår problemstilling og våre forskningsspørsmål.

6.1 Metodisk refleksjon

Våre funn er basert på et utvalg som består av to case, og vi har tidligere gjort rede for bakgrunnen for å velge en kvalitativ tilnærming. Vi har sett at tilstedeværelse på skolene, og dialog med de som organiserer og gjennomfører spesialundervisningen hver dag, har gitt oss en annen informasjon enn om vi hadde valgt en ren kvantitativ studie. Informasjonen vi ba om i intervjuene, bar preg av vår egen bakgrunn og erfaringer. Til tross for at vi forsøkte å stille åpne spørsmål, og med en tanke om å holde vår egen forforståelse i bakgrunn, kan resultatene likevel ha blitt farget av dette. Vi opplevde imidlertid at vi i intervjuene fikk utdypende og ny informasjon gjennom å bruke nettopp vår egen bakgrunn som et supplement til det våre informanter fortalte om. Det at vi var kjent med hva en skolehverdag innebærer, kan også ha ført til at vi opplevde å oppnå god kommunikasjon og interaksjon i intervjuene. Det var kun to deltagere på det ene fokusgruppeintervjuet. Dette kan ha ført til at enkelte dimensjoner ved den ene skolen, som burde ha kommet fram, ikke kom fram. Slik vi ser det, er det optimale antallet på et sånt intervju fire til fem deltagere.

Når det gjelder observasjonene vi gjennomførte, oppdaget vi viktigheten av tydelighet i kontaktfasen. Selv om de begge ble interessante og nyttige observasjoner, ble vår intensjon med denne metoden ikke oppfylt ved den ene skolen. Vårt ønske var å observere i klasserommet, mens det på denne skolen var tilrettelagt for observasjon ved en-til-en-undervisning. Dette ga oss imidlertid et godt innblikk i hvordan denne undervisningsstrategien kunne benyttes på en utbytterik måte og var i så måte ikke bortkastet. Vi kunne også ha forberedt oss bedre ved å ta utgangspunkt i et mer nøyaktig og gjennomtenkt observasjonsskjema.

Vi har forsøkt å knytte våre funn opp til teori slik de framstår. Vi har benyttet Jacobsens (2015) fem faser i dette arbeidet, og mener dette har hjulpet oss til å tolke og analysere på en åpen, upartisk og, så godt som, objektiv måte. Vi er ikke av den oppfatning at vi har funnet en optimal løsning eller den eneste sannheten vedrørende spesialundervisning i klasserommet. Vi håper imidlertid at vi har maktet å sette våre funn inn i et mer overordnet og generelt perspektiv.

Vårt tema åpnet opp for bruk av en rekke kilder. Vi valgte å ta utgangspunkt i de som var mest kjent for oss, for så å utvide, blant annet ut i fra kildehenvisninger disse ga, og ut i fra søk i ulike databaser. I ettertid ser vi at vi kunne benyttet nyere kilder i større grad. Det hadde kanskje gitt oss en større bredde og mer oppdatert informasjon i enkelte tilfeller. Vi fikk signaler underveis fra vår veileder om enkelte kilder som var av mindre god kvalitet. Vi valgte å ta hensyn til dette, ved å ta bort store deler av dette materialet, og erstatte det med mer anerkjente kilder.

Utvalget av case og informanter fungerte godt. Det kan imidlertid ha påvirket enkelte av informantene at vi til daglig jobber i PP-tjenesten. PP-rådgivere har hos enkelte en «ekspertstatus» som kan føre til usikkerhet, noe som igjen kan føre til at informasjon av betydning ikke kommer fram. Det kan også føre til at enkelte sier det de tror vi vil høre, til fordel for slik det faktisk er. Selv om vi var bevisste på å skape trygghet og åpen dialog, kan vi derfor ikke vite om dette var en faktor som påvirket våre resultater. Gjennom å avholde alle intervjuer i kjente omgivelser, ble kanskje denne faktoren mindre framtrædende. Et større materiale kunne gitt grunnlag for at funnene kan generaliseres. Våre funn er smale, men dypere, og de kan dermed ikke generaliseres til å gjelde for alle skoler.

6.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

I denne masteroppgaven har vi forsøkt å finne svar på problemstillingen:

Hvordan kan skoler lykkes med spesialundervisning i klasserommet?

Gjennom å undersøke to case ved fokusgruppeintervjuer og observasjoner ved to skoler, har vi sett på faktorer som kan være avgjørende for å lykkes med å gjennomføre spesialundervisningen i klasserommet. Fokuset har vært på både lærer- og ledernivå, fordi vi har ønsket å se på hele skolen som organisasjon. Å lykkes med spesialundervisning, med gode læringsresultater for elevene det gjelder, er et mangfoldig og komplisert tema. Det viste også studiene i SPEED-prosjektet (Haug, 2017a). Vi har gjort våre undersøkelser i lys av SPEED og annen relevant teori. Selv om vi har kommet fram til at vi gjennom denne undersøkelsen ikke kan generalisere våre funn, er det enkelte funn, som sammen med teorien, virker å være sentrale for å kunne lykkes med spesialundervisning i skolen generelt. Vi jobbet ut fra to forskningsspørsmål:

- Hvilke organisatoriske faktorer ligger til grunn for praksisen?
- Hvilke undervisningsstrategier benyttes?

I det følgende vil vi oppsummere de mest sentrale hovedtrekkene i våre funn, basert på de to forskningsspørsmålene.

6.3 Hvilke organisatoriske faktorer ligger til grunn for praksisen?

Både teori og våre funn tilsier at undervisningsstrategier alene ikke er tilstrekkelig når det skal legges til rette for spesialundervisning i klasserommet. Ulike organisatoriske faktorer må danne en grunnmur som utgangspunkt for en god praksis. Slike faktorer kan se ut til å ha direkte påvirkning på elevenes læringsutbytte. Struktur og system i organisasjonen har stor betydning, særlig for elever med behov for særskilte tiltak. Disse elevene har i større grad behov for sammenheng og tydelige rammer. Både teori og våre funn viser at sammenhengen mellom spesialundervisning og ordinær undervisning, er av særlig betydning for å lykkes med en inkluderende undervisning i klasserommet. Koblingen mellom at eleven er til stede i klasserommet og inkluderingsperspektivet, ser ut til å være sterk i våre funn. Samtidig ser vi at organiseringsformer som tilsier at elevene er noe ute av klassen, ses på som viktige for at eleven skal kunne ha utbytte av klasseromsundervisningen.

Lederens rolle ser ut til å være svært viktig for hvordan spesialundervisningen organiseres på en skole. En sentral del av ledelsens oppgave er det holdningsskapende arbeidet. Dette begrunnes i at inkluderingsperspektivet synes å prege både ledere og lærere i våre funn, uten at det uttales eksplisitt gjennom bruk av inkluderingsbegrepet. Ledelsen er opptatt av å sette av tid til å drøfte hva som skal prege lærerens møte med elevene, og hvordan elevsynet skal komme til syne gjennom praksis. En lav bevissthet rundt bruken av selve begrepet trenger dermed ikke bety liten grad av bevissthet på innholdet i inkluderingstanken – nemlig at alle elever skal høre til og kjenne seg som en del av et fellesskap. Skolens holdninger kan sies å bære preg av at alle elever skal møtes ut fra en tanke om likeverdighet og respekt, gjennom blant annet en anerkjennende kommunikasjon. Både ledere og lærere var tydelige på at det fantes mange utfordringer i dette. Disse var knyttet opp mot å ivareta inkluderingsprinsippet for de elevene som hadde store sammensatte behov og dermed fungerte best i helt segregerte tiltak. Ekskludering ble koblet opp mot å være ute av klasserommet i mer enn en til to timer i uken. Samtidig ble det også ansett som ekskluderende hvis eleven skilte seg for mye ut inne i klasserommet, ved å jobbe med oppgaver som avvek i stor grad fra fellesskapets aktiviteter. Fysisk tilstedeværelse til enhver tid trenger ifølge teoretiske funn, ikke være kriterier for å oppfylle inkluderingstanken. Det handler mer om aktiv deltagelse der eleven har noe å bidra med inn i fellesskapet. Tiden ute av klasserommet ble brukt til å forberede elevene, slik at de mestrer dette. Informantene var opptatt av å tilrettelegge undervisningen for alle elever, med

ønske om å gjøre elevene med spesialundervisning mindre spesielle. Dette krever et samarbeid og kollektiv tankegang innad i organisasjonen. Erfaringsdeling og refleksjon gjennom bruk av kollegaveiledning og Lesson study ser ut til å være gode verktøy som leder til kollektiv praksis. Dette kreves for at spesialundervisning og ordinær undervisning skal fungere i sammenheng og som en støtte for hverandre slik at det oppnås komplementaritet.

De viktigste organisatoriske faktorene virker fra ledelsens side å ha en tett og god dialog med lærerne, og gjennomtenkte, praktiske tilrettelegginger som avlaster og hjelper lærerne til å gjøre en god jobb. Det kan imidlertid se ut som om dette ikke nødvendigvis er avhengig av en fast struktur for å kunne fungere godt. Samtidig anses fleksibilitet som en styrke, slik at innsatsen settes inn der den trengs mest og følger elevens behov. Lederens oppgave ser ut til å være å skape en forståelse for at ressursene blir fordelt slik de gjør. Gjennom intervjuene med både skoleledere og lærere, fant vi at det var et lavt fokus på ressurser og diskusjoner om dette. Det er interessant å merke seg at fokuset så ut til å ligge på hvordan ressursene best kunne utnyttes, ikke hvor lite ressurser de hadde, eller hvor mye de manglet. Videre virket lederne å være opptatte av å sette riktige lærere på riktig klasse, og sette sammen lærere som samarbeidet godt. Det lå som regel omfattende vurderinger til grunn for de avgjørelsene som ble tatt. Vi fant at ulike temaer ble initiert som felles prosjekter fra ledelsen, og faktorer som samarbeid to og to, og i team, erfaringsdeling, kollegabasert vurdering og veiledning, ble satt høyt i våre to case. Sammenfattet kan vi si at dette representerer et høyt fokus på kollektiv praksis. Dette ser ut til å ha en god innvirkning på praksisen som utøves i klasserommet, basert på felles forståelse og erfaringer.

Oppsummert kan det sies at skolene ser ut til å ha et bredt syn på tilpasset opplæring. Dette kan begrunnes ut fra at individet blir ivaretatt gjennom en kollektiv tankegang. Denne fører til at de har faglige og inkluderende prosesser i organisasjonen. Prosessene baseres på en god faglig benyttelse av organisasjonens samlede profesjonelle kapital. I tillegg er de opptatt av å tilrettelegge for alle elever i klasserommet gjennom en inkluderende undervisning, hvor eleven har en plass innenfor det sosiale fellesskapet. Et bredt syn på tilpasset opplæring ser ut til å ha avgjørende betydning for å lykkes med spesialundervisning i klasserommet og for den inkluderende skolen.

6.4 Hvilke undervisningsstrategier benyttes?

Slik teorien også støtter, viser det seg at et mangfold av undervisningsstrategier er positivt for et mangfold av elever i klasserommet. Å lære gjennom varierte metoder gjør at læring treffer

flere. Med praktisk, visuelle, konkrete og tekniske hjelpemidler ser det ut til at flere kan lære innenfor klasserommets rammer.

Noe vi anser som et sentralt funn er bruken av en- til- en- undervisning. Måten dette ble gjort på peker i motsatt retning av det som SPEED har i sine funn, nemlig at det er for lite sammenheng mellom spesialundervisning gitt utenfor klasserommet, og det som skjer inne i klassa. Dette begrunnes med at våre funn viser at tiden utenfor klasserommet ble brukt til å sette elevene i stand til å være i klasserommet. Dermed er det stor grunn til å tro at sammenhengen mellom disse to undervisningsformene er stor i de to casene vi undersøkte. Samtidig ble eleven forklart sentrale begreper og temaer og fikk øvd på noen ferdigheter alene med lærer, med mål om at eleven skulle føle større faglig og sosial mestring, læringsglede og tilhørighet i klassen. Dette peker tilbake på inkluderingsprinsippet, og tanken om at dette ikke kun dreier seg om fysisk tilstedeværelse, men aktiv deltagelse.

To lærere i klasserommet brukes på begge skoler på ulik måte. Rollen til lærer nummer to var forskjellige. Det er viktig at kvaliteten på samarbeidet mellom disse to lærerne fungerer godt for at læringsutbyttet skal bli godt for elevene. Ansvarsfordelingen må være tydelig og klar, og samhandlingen i klasserommet må være avklart.

Våre informanter så ut til å ha bevissthet rundt gruppesammensetninger og variasjonen rundt dette. For at kooperativ læring skal fungere for elever med spesialundervisning, ser det ut til at dette er viktig. Informantene uttrykte også at de var opptatte av hvordan de satte sammen elevene i grupper slik at de kunne dra nytte av hverandre. Gjennom dette kan positiv interaksjon oppnås og gi mestringsopplevelser og læring. Undervisning gjennom ulike kurs blir sett på som en god strategi for å kunne følge opp elevenes behov for intensive tiltak og ekstra gjennomgang og repetisjon.

Skolene har et høyt fokus på forebyggende strategier gjennom å sette inn tiltak på ulike nivåer. De legger kartleggingsresultater til grunn for disse tiltakene, samtidig som at metoder fra vurdering for læring brukes aktivt for å finne elevenes ståsted i ulike fag. Videre blir vurdering for læring benyttet til å reflektere over praksis og justere undervisningen deretter. Den ene skolen uttrykker at de i stor grad vektlegger elevinvolvering ved bruk av vurdering for læring. Utviklingssamtalen som elevene selv holder, er et godt eksempel på dette.

Høy bevissthet rundt bruk av visuelle tilrettelegginger og praktiske tilnærminger, ser ut til å være til stede ved begge skolene. Dette gjør at elever med spesialundervisning lettere forstår

det som blir gjennomgått i felles klasse, og bør ifølge Hjelmeland (1998) foregå som en parallell prosess til muntlige undervisningsformer. En måte å visualisere og konkretisere undervisningen på, gjøres gjennom bruk av varierte teknologiske hjelpemidler. Dette kan være avgjørende for at elever med spesialundervisning i klasserommet skal ha tilhørighet og læringsutbytte.

Til sammen utgjør bruk av flere og varierte metoder og undervisningsstrategier på en bevisst måte, en viktig faktor for å kunne lykkes med spesialundervisning i klasserommet.

6.5 Konklusjon

Vi har sett at sentrale føringer gjennom Salamancaerklæringen og ulike stortingsmeldinger, gir få føringer for hvordan praksisen skal utøves på den enkelte skole for å oppfylle intensjonene om deltagelse i fellesskapet for alle elever. Vår undersøkelse viser at inkludering betraktes som mer enn et spørsmål om hvor elevene plasseres. Inkluderingsstanken handler like mye om de voksnes tankesett og handlemåte overfor elevene, både i ordinær undervisning og spesialundervisning, i og utenfor klasserommet.

Vårt prosjekt viser at de organisatoriske faktorene må ligge til grunn, for å kunne lykkes med spesialundervisning inne i klasserommet. Uten en kollektiv praksis gjennom profesjonelle læringsfellesskap og en tydelig ledelse, vil det være vanskelig å utøve undervisningsstrategier som fremmer en inkluderende undervisning, og dermed spesialundervisning, innenfor klasserommets rammer. Vi ser at det er en kort vei mellom et bredt perspektiv på tilpasset opplæring og prinsippet om inkludering i skolen. Vårt arbeid er tydelig på at variasjon og fleksibilitet i bruken av undervisningsstrategier, og bevissthet rundt bruken av disse, er avgjørende for å treffe mangfoldet av elever i klassefellesskapet. For at dette skal fungere er det viktig at spesialundervisningen ses i sammenheng med den ordinære undervisningen. Vi ser at en god og gjennomtenkt organisering av ordinær undervisning kan føre til mindre behov for spesialundervisning. Gjennom vårt prosjekt har vi funnet at det å lykkes med spesialundervisning i klasserommet er et viktig bidrag til å komme nærmere idéen om den inkluderende skole.

6.6 Veien videre

Enkelte av funnene vil det etter vår mening være interessant å se nærmere på, og prøve ut, for å se om flere skoler vil ha nytte av den samme tilnærmingen til spesialundervisningen. Som PP- rådgivere i daglig kontakt med flere skoler, vil det være nyttig for oss å bruke informasjonen som har kommet fram gjennom dette prosjektet, i vårt daglige arbeid. Det

hadde vært interessant å se om praksis hadde endret seg i større grad dersom vi hadde erstattet ordet *inkludering* med *interaksjon*. Kunne et slikt lingvistisk paradigmeskifte bidra til økt fokus på likeverdig deltagelse i fellesskapet?

Samtidig som dette masterprosjektet avsluttes, legges rapporten «Inkluderende fellesskap for barn og unge»¹ fra ekspertutvalget fram. Utvalget er ledet av Thomas Nordahl. Her presenteres flere forslag til endringer av systemet rundt spesialundervisningen, som også samsvarer med måten det organiseres og praktiseres i våre to case:

- Intensive kurs
- Fleksibilitet
- Systematisk tolærersystem
- Profesjonelle læringsfellesskap
- Differensierte læremidler
- RtI

Dette er med på å aktualisere vårt prosjekt, også i tiden framover. Vi er nysgjerrige på hva disse endringene vil føre til. Vi er enige i ekspertutvalgets mål om at elever med spesialundervisning i fremtiden skal motta et opplæringstilbud av høy kvalitet og at de skal oppleve økt inkludering.

¹ «Inkluderende fellesskap for barn og unge». Konferanse, Høgskolen Innlandet, avdeling Hamar, 23.4. 2018. David Mitchell og Thomas Nordahl.

Litteraturliste

Ainscow, M. (2003). Using teacher development to foster inclusive classroom practices. I Booth, T., Nes, K. and Strømstad, M. (Ed.) (2003). (Kap.2, s15-32). *Developing Inclusive Teacher Education*. New York. RoutledgeFalmer.

Ainscow, Mel. (2007). From special education to effective schools for all: a review of progress so far I Lani Florian (ed). *The Sage Handbook of Special Education*. Sage

Ainscow, M. og Booth, T. (2002) *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Center for studies on Inclusive Education. Bristol.

Andersen, S. C., Beuchert-Pedersen, L. V., Nielsen, H. S., Thomsen, M. K. (2014). 2L Rapport. Undersøgelse af effekten af tolærerordningen. København. Aarhus universitet.

Andreassen, R.A (2009). Ledelse i en lærende skole – i spenningsfeltet mellom den kollektive framtid utfordring og den individuelle praksiserfaring. I Andreassen, R. A., Irgens, E. J. og Skaalvik E. M.(red.) (2009). *Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen*. (Kap.4, s. 45-56) Trondheim. Tapir akademiske forlag.

Bachman. K. og Haug, P. (2006) Forskning om tilpasset opplæring. *Forskningsrapport 62*. Volda. Høgskulen i Volda.

Damsgaard, H.L. og Eftedal, C.I. (2014). *...men hvordan gjør vi det? Tilpasset opplæring i videregående skole*. Oslo. Cappelen Damm AS

Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra

<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

Lesedato: 27.4.2016.

Det kongelige kunnskapsdepartement. Meld. St. 21 (2016-2017). Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen.

Det kongelige kunnskapsdepartement. Meld. St. 18 (2010-2011). Læring og fellesskap.

Dobson, S. og Høihilder E.K. (2011). Vurderingskriterier og kjennetegn på måloppnåelse. I Høihilder, E.K. (red.). (2011). *Elevvurdering. Metodebok for lærere i grunnskolen*. (s. 72-76). Oslo. PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.

- Dobson, S. og Søby, K. (2012). Vurdering som uttrykk for faglig forståelse og anerkjennelse. En nærstudie av feedback knyttet til elever med svake læreforutsetninger. I Nordahl, T. (2012). *Bedre læring for alle elever*. I Nordahl, T. (red). (2012a) *Bedre læring for alle elever*. (Kap. 6, s. 134- 147). Oslo. Gyldendal akademisk.
- Dovigo, F.(2017). Linking theory to practice in inclusive education. I Dovigo, F. (Ed). (2017). *Special Educational Needs and Inclusive Practices: An International Perspective*. (Kap. 3, s. 33-62). Rotterdam. Sense Publishers
- Dyssegaard, C..B, Larsen, M. og Tiftikci, N. (2013). Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen. Systematisk review. København. IUP, Aarhus universitet.
- Dysthe, O. (1999). Ulike teoriperspektiv på kunnskap og læring. *Bedre skole. Tidsskrift for lærere og skoleledere*. (3), s. 4-10
- Dysthe, Olga. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo. Abstrakt forlag.
- Egelund, N., og Tetler, S.(red.) (2009). *Effekter av spesialundervisningen: Pædagogiske vilkår i kompliserte lærings-situasjoner og elevens faglige, sociale og personlige resultater*. København. Danmarks pædagogiske universitetsforlag.
- Ekeberg, T.R. og Homberg, J.B. (2004). *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle*. Oslo. Universitetsforlaget
- Emstad, A.B. og Buland, T. (2017). I Aas, M. og Paulsen, J.M. (red.). (2017). Å lede i fremtidens skole. *Bedre skole. Tidsskrift for lærere og skoleledere*. (4), s. 51-55
- Festøy, A.R.F og Haug, P (2017). Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning i lys av inkludering. I Haug, P (red.) (2017a).. *Spesialundervisning. Innhold og funksjon*. (Kap. 3, s. 52-73). Oslo. Det Norske Samlaget.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London. Sage Publications. Ltd.
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: future trends. *British journal of Special Education* (Volume 35, No. 4). Oxford. Blackwell Publishing
- Gadamer, H-G. (2010) *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo. Pax Forlag.

- Groven, B. (2013) *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Hargreaves, A. og Fullan, M. (2014) *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler. Hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo. Kommuneforlaget AS.
- Hattie, J. (2013) *Synlig læring*. Oslo. Cappelen Damm Akademisk.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo. Gyldendal akademisk.
- Haug, P. (2017a). Kva spesialundervisning handlar om, og kva funksjon den har. I Haug, P (red.). *Spesialundervisning. Innhald og funksjon*. (2017a). (Kap. 6, s. 123-145). Oslo. Det Norske Samlaget.
- Haug, P. (2017b, 13.6.2017). Spesialundervisning- innhald og funksjon. Hentet fra URL: www.youtube.com/watch?v=2hudnmrula4&sns= Lesedato : 2.10.2017
- Hausstätter, R.S. (2012). Grenseoppgangen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. I Hausstätter, R.S. (red.). (2012). *Inkluderende undervisning*. (Kap.2, s. 21-32). Bergen. Fagbokforlaget
- Hausstätter, R.S. (2013). Spesialpedagogikk og spesialundervisning. I Wilson, D., Hausstätter, R. S. og Lie, B. (2013) *Spesialundervisning i grunnskolen*. (Kap. 5, s. 65-73) Bergen. Fagbokforlaget.
- Hausstätter, R. (under utgivelse). “Se meg som den jeg er” eller “se meg som den jeg ønsker”: om elevidentitet og relasjoner i skolen.
- Hjelmeland, E. (1998). *Meir effektiv læring ved hjelp av visualisering*. Oslo. PEDLEX Norsk skoleinformasjon
- Høihilder, E.K. (2011). «Two stars and a wish». I Høihilder, E.K. (red.). (2011). *Elevvurdering. Metodebok for lærere i grunnskolen*. (s. 64-67). Oslo. PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Forståelse, beskrivelse og forklaring*. Kristiansand. Høyskoleforlaget
- Jahnsen, H. (2013) Utvikling av skolens kultur. I Vold, E. K. (red.). *Rom for læring. Læringsmiljø og pedagogisk analyse*. (Kap. 6, s. 90-108). Bergen. Fagbokforlaget.

- Johnsen, B. (2010). Annerledeshet og utdanning. I Kristeva, J. Og Engebretsen, E. (red.), *Annerledeshet. Sårbarhetens språk og politikk.* (Kap. 7, s. 126-144). Oslo. Gyldendal Akademisk
- Karlsen, T.J. (2009). Nyutdannet lærer – mange muligheter. I Svanberg, R. og Wille, H.P. (red.). (2009). *La stå! Læring – på veien mot den profesjonelle lærer.* (Kap.12, s. 331-353). Oslo. Gyldendal Akademisk
- Killèn, K. (2012). *Profesjonell utvikling og faglig veiledning – Et fellefaglig perspektiv.* Oslo. Gyldendal Akademisk
- Kirfel, C. (2010). *Tangenten 1/2010.* Korden. Bergen. Caspar Forlag AS.
- Kostøl, A.K. (2012). Sammenhengen mellom ordinær undervisning og spesialundervisning i grunnskolen. I Nordahl, T. (red.). (2012a) *Bedre læring for alle elever.* (Kap.2, s. 36-60). Oslo. Gyldendal akademisk.
- Kristeva, J. og Engebretsen E. (red.) (2010) *Annerledeshet. Sårbarhetens språk og politikk.* Oslo. Gyldendal Akademiske.
- Laustsen, H. (2009). Resultater fra delprosjektet «Effektundersøgelse af indsatsen over for børn og unge med lettere vanskeligheder». I Egelund, N. og Tetler, S. (red.), *Effekter av spesialundervisningen.* (s. 31-121). København. Danmarks pædagogiske universitetsforlag.
- Levin, I. (2010). Annerledeshet og interaksjon. Sårbarhet i møtet med den andre. I Kristeva, J. Og Engebretsen, E. (red.) (2010), *Annerledeshet. Sårbarhetens språk og politikk.* (Kap. 9, s. 164-178). Oslo. Gyldendal Akademisk
- Lillejord, S. (2003) *Ledelse i en lærende skole.* Oslo. Universitetsforlaget.
- Lauvås, P., Lycke, K.H. og Handal, G. (2016). *Kollegaveiledning med kritiske venner.* Oslo. Cappelen Damm Akademisk
- Mitchell, David (2015). *Hvad der virker i inkluderende undervisning.* Danmark. Dafolo
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen.* Oslo. Universitetsforlaget.
- Nebb, S. og Grendstad, K. (2009). Arbeid i team og organisering for utvikling i skolen. I Andreassen, R. A., Irgens, E. J. og Skaalvik E. M.(red.) (2009). *Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen.* (Kap.10, s. 117- 128) Tapir akademiske forlag. Trondheim.

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

Nordahl, T., Sunnevåg, A-K. (2008). *Spesialundervisningen i skolen. Stor avstand mellom idealer og realiteter*. Høgskolen i Hedmark. Rapport nr.2

Nordahl, T. (2009). Realisering og resultater av tilpasset opplæring i grunnskolen. I Nordahl, T., og Dobson, S. (red.). (2009). *Skolen og elevenes forutsetninger. Om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning*. (S. 193- 209). Vallset. Oplandske Bokforlag

Nordahl, T. (2012). Bedre læring for alle elever. I Nordahl, T. (red). (2012a) *Bedre læring for alle elever*. (Kap. 9, s. 192-206). Oslo. Gyldendal akademisk.

Nordahl, T. (2012b) *Dette vet vi om pedagogisk analyse*. Oslo. Gyldendal akademisk.

Nordahl, T. (2017). Forståelse av læringsutbytte til elever som mottar spesialundervisning. I Haug, P (Red.). *Spesialundervisning. Innhold og funksjon*. (2017a). (Kap. 16, s. 350-367). Oslo. Det Norske Samlaget.

Norwich, B. og Jones, J. (2014). An Introduction to Lesson Study: Its Relevans to Inclusive Teaching of Pupils with Learning Difficulties. I Norwich, B. og Jones, J (Ed.). (2014). *Lesson study. Making a Difference to Teaching Pupils with Learning Difficulties*. (Kap.1, s.3-14) London. Bloomsbury Academic

Norwich, B. (2008). *Dilemmas of Difference, Inclusion and Disability. International perspectives and future directions*. London and New York. Routledge

Olsen, M. H. (2016) *Tilpasset undervisning og spesialundervisning*. Oslo: Pedlex.

Olsen, K.R. og Wølner, T.A. (2017). *Lesson study og læreres læring*. Oslo. Gyldendal Akademisk

Opplæringslova, LOV- 1998-07-17-61. (2017). Hentet fra <https://lovdata.no/>

Persson, E. og Persson, B. (2012) *Inkludering och måluppfyllelse – att nå framgång med alla elever*. Stockholm. Liber.

Regjeringen.no. Kunnskapsløftet. Læreplanverket for grunnskolen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf#page16> Lesedato: 8.1.2018

- Rix, J. (2015). *Must Inclusion be Special? Rethinking educational support within a community of provision*. New York. Routledge
- Schjerbeck, Rune H. Dyssegaard, C., Larsen, M.S., Matthiesen, P. og Busk, J.Ø (2013). Kollaborativ undervisning- tolærerordning. Inklusion- viden til praksis. Ministeriet for Børn og Undervisning. Hentet fra www.inklusionsudvikling.dk/ebog/tolaererordning.
- Statped. (2017, 4. juli). Tilrettelegging i omvendt undervisning. Hentet fra www.statped.no/fagomrader-og-laringressurser/finn-laringsressurs/teknologitema/omvendt-undervisning/hvordan-lage-en-god-undervisningsvideo/ Lesedato: 1.2.2018
- Sunnevåg, A-K. og Andersen, P. G. (2014) *Dette vet vi om utviklingsarbeid og endringsprosesser*. Oslo. Gyldendal Akademisk.
- Petersen, L. (2015). Afterword: making it happen. I McKeown, S og McGlashon, A (2015). *Brilliant ideas for Using ICT in the Inclusive Classroom*. (Afterword, s. 119-120). Oxon og New York. Routledge
- Støen, J. (2013). Skoleleder i utviklingsprosesser. I Vold, E. K. (red.). *Rom for læring. Læringsmiljø og pedagogisk analyse*. (Kap. 7., s.110-119). Bergen. Fagbokforlaget.
- Tetler, S. (2000). *Den inkluderende skole – fra visjon til virkelighet*. København. Nordisk Forlag.
- Thagaard, Tove. (2016). *Systematikk og innlevelse*. Bergen. Fagbokforlaget
- UNESCO (1994) The Salamanca statement. Spania. Special Education, Division of Basic Education.
- Udir (2016, 2.februar). Tilpasset opplæring for alle elever. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/> Lesedato: 29.11.2017
- Utdanningsforbundet (2016). Nøkkeltall for grunnskolen t.o.m. skoleåret 2015/16. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/kunnskapsgrunnlag/publikasjoner/2016/nokkeltall-for-grunnskolen-t.o.m.-skolearet-201516.-faktaark-20161/> lesedato: 4.6.2017

Wilson, D. (2013). Retten til spesialundervisning. I Wilson, D., Hausstätter, R. S. og Lie, B. (2013) *Spesialundervisning i grunnskolen*. (Kap. 1, s. 13-25) Bergen. Fagbokforlaget.

Wright, C. (2015). Foreword. I McKeown, S og McGlashon, A (2015). *Brilliant ideas for Using ICT in the Inclusive Classroom*. (Foreword,). Oxon og New York. Routledge



Rune Sarromaa Hausstätter
Avdeling for pedagogikk og sosialfag Høgskolen i Lillehammer
Postboks 952
2604 LILLEHAMMER

Vår dato: 24.04.2017

Vår ref: 53445 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.03.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

53445	<i>Organisering og tilrettelegging av spesialundervisning i klasserommet</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Innlandet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Rune Sarromaa Hausstätter</i>
<i>Student</i>	<i>Line Svevad Glestad</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.



INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget (lærere) informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

TAUSHETSPLIKT

Lærere tilhører en yrkesgruppe som har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler at dere er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, tid, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Personvernombudet legger med dette til grunn at du ikke innhenter personopplysninger om noen av elevene, og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling av opplysninger som finner sted.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Innlandet sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

PROSJEKTLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektlutt er 15.05.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

Informasjonsskriv til foreldre vedrørende masterprosjekt.

Vi er masterstudenter i spesialpedagogikk, fordypning i rådgivings og endringsarbeid ved HINN; Høgskolen Innlandet, avd. Lillehammer. Temaet for masteroppgaven er spesialundervisning i klasserommet og vi ønsker å undersøke hvordan lærere og ledere i grunnskolen arbeider med dette. Deres barns skole har takket ja til å være med på denne undersøkelsen.

I tillegg til intervjuer med skoleleder og lærere ønsker vi å observere lærernes praksis i klasserommet. I denne forbindelse opplyser vi om at taushetsplikten vil bli overholdt og at det ikke skal registreres personopplysninger knyttet til elevene. Det er kun skolens praksis som skal observeres.

Dere har likevel rett til å reservere deres barn mot å være til stede i klasserommet under observasjonen. En slik reservasjon meldes til kontaktlærer innen _____.

Elevene vil bli godt forberedt av lærerne på forhånd, og vi vil presentere oss muntlig når vi kommer i klasserommet.

Observasjonen vil foregå_____.

Ved spørsmål, ta kontakt med Kjersti (959 28707) kjb@ringsaker.kommune.no eller Line (901 99317) lgd@ringsaker.kommune.no.

Vår veileder ved Høgskolen i Innlandet, avd. Lillehammer, er Rune Sarromaa Hausstätter: rune.hausstatter@hil.no

Mvh Kjersti Brekke Røhnebæk og Line Svevad Glestad.

Informert samtykke

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Vi er masterstudenter i spesialpedagogikk, fordypning i rådgivings og endringsarbeid ved HINN; Høgskolen Innlandet, avd. Lillehammer. Temaet for masteroppgaven er spesialundervisning i klasserommet og vi ønsker å undersøke hvordan lærere og ledere i grunnskolen arbeider med dette.

Vi har valgt å kontakte deres skole fordi vi har fått kjennskap til at skolen organiserer spesialundervisning på en annen måte enn den tradisjonelle.

Vi vil benytte intervju og observasjon som metode. Vi ønsker å utføre gruppeintervjuer med tre lærere, og et intervju med leder individuelt. Spørsmålene vil dreie seg om organisering og tilrettelegging for å utføre spesialundervisning innenfor klasserommets rammer. I tillegg ønsker vi å observere hvordan dette utføres i praksis på deres skole. I intervjuene vil vi benytte lydopptak og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta 1-2 timer. Observasjoner og intervjuer utføres etter avtale med dere.

Det er frivillig å være med og dere har mulighet til å trekke deg når som helst underveis. Det er ikke nødvendig å begrunne dette nærmere. Alle innsamlede data vil da bli slettet. Innsamlet data vil bli behandlet konfidensielt og taushetsplikten vil bli overholdt. Opplysninger anonymiseres og opptak slettes etter prosjektets ferdigstillelse. Oppgaven er planlagt ferdigstilt våren 2018.

Foreldrene blir informert om vårt prosjekt/observasjon i eget skriv, og elevene informeres muntlig. Det er mulig å reservere seg mot å være i klasserommet når observasjonen pågår.

Vi håper det oppleves interessant å delta på undersøkelsen.

Ved spørsmål, ta kontakt med Kjersti (959 28707) kjb@ringsaker.kommune.no eller Line (901 99317) lgd@ringsaker.kommune.no.

Vår veileder ved Høgskolen i Innlandet, avd. Lillehammer, er Rune Sarromaa Hausstätter: rune.hausstatter@hil.no

Mvh Kjersti Brekke Røhnebæk og Line Svevad Glestad.


Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om studien av spesialundervisning i klasserommet og ønsker å stille til intervju og tillater observasjon i klasserommet.

Signatur

INTERVJUGUIDE - LÆRERE

Innledning	Presentasjon av oss selv og masterprosjektet
Problemstilling	Hvordan kan det organiseres og tilrettelegges for spesialundervisning i klasserommet?
Åpningsspørsmål	<ul style="list-style-type: none">- Hva heter du?- Hvilke interesser har du utenom jobb?- Hvor lenge har du vært lærer?- Hvilken utdanning har du?- Hvilke(t) klassetrinn underviser du på?- Hvilke fag underviser du i?- Hva er det mest spennende med yrket ditt?- Hva er det mest utfordrende med yrket ditt?
Spørsmål om spesialundervisning	<ul style="list-style-type: none">- Hvordan forstår dere begrepet «spesialundervisning».- Hvilke interne styringsdokumenter har skolen i forhold til spesialundervisning?- Omtrent hvor mange elever har spesialundervisning ved denne skolen?- Hvilke muligheter har dere til å drøfte bekymringer for elever og dra nytte av den kunnskapen andre har?- Hvem har ansvaret for å skrive IOP?



- I hvor stor grad påvirker innholdet i sakkyndig vurdering fra PP-tjenesten spesialundervisningen?

- Hvordan vurderes elevenes læringsutbytte?

Spørsmål om organisering

- Hvordan organiseres spesialundervisningen på deres skole?
- I hvilken grad organiseres spesialundervisningen i klasserommet?
- Hvordan opplever dere fordelingen av ressursene?
- Blir spesialpedagogiske ressurser brukt til å fjerne hindringer for læring og deltakelse og redusere kategorisering?
- Hvilke strategier eller rutiner har dere for å gjøre gode tiltak rundt elever med store atferdsutfordringer?
- Hvilken betydning mener dere at skoleledelsen har i forhold til organiseringen av spesialundervisning?
- I Opplæringsloven heter det bl.a. at PPT skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseheving og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge opplæringen bedre for elever med spesielle behov. På hvilke måte mener du at PPT bidrar i dette arbeidet her på skolen?
- Hvilke organiseringsformer benyttes? (Kurs, grupper, stasjoner etc.)
- Hvilken betydning har organiseringsformen for innholdet i spesialundervisningen?

Spørsmål om tilrettelegging

- Hvilke undervisningsmetoder benyttes når spesialundervisningen foregår i klasserommet?
- Hvilke utfordringer opplever dere ved å tilrettelegge for spesialundervisning i klasserommet?
- Hva mener dere at dere lykkes med i forhold til å gi alle elever god undervisning?
- Hvem har ansvar for å planlegge innhold og aktivitet i spesialundervisningen? Hvilken rolle har assistentene i dette arbeidet?

Spørsmål om
læringssyn

- Hvis det er flere voksne (lærere og assistenter) til stede i klasserommet, hvordan fordeles arbeidsoppgavene? På hvilken måte planlegges/avtales dette?
- Hvordan fungerer samarbeidet rundt elever med utfordrende atferd?
- Hvordan fungerer samarbeidet rundt elever med fagvansker?
- I hvilken grad deler dere erfaringer rundt egen praksis i forhold til spesialundervisning?
- På hvilken måte skaper erfaringsdelingen endringer i undervisningspraksisen?
- Hvordan vurderes elevenes læringsutbytte?
- Hvordan tilrettelegges hjemmearbeidet for elever med IOP?
- Hvordan drøfter dere hverandres syn på hva som kan være årsak til at elever får problemer?
- Hvilke(t) læringssyn preger deres organisasjon? (Behavioristisk, konstruktivistisk, sosiokulturelt...)
- I hvilken grad prøver dere å sette dere inn i hvordan eleven opplever undervisningen?
- I hvilken grad tror dere at elevene føler seg rettferdig behandlet?
- I hvilken grad tror dere at elevene føler seg inkludert?
- I hvilken grad mener dere at elevene selv er deltagende i egen motivasjons- og læringsprosess.

INTERVJUGUIDE – SKOLELEDELSE

Innledning	Presentasjon av oss selv og masterprosjektet
Problemstilling	Hvordan kan det organiseres og tilrettelegges for spesialundervisning i klasserommet?
Åpningsspørsmål	<ul style="list-style-type: none">- Hva heter du?- Hvilke interesser har du utenom jobb?- Hvor lenge har du vært rektor/inspektør/fagleder ved denne skolen?- Hvilken utdanning har du?- Hva er det mest spennende med yrket ditt?- Hva er det mest utfordrende med yrket ditt?
Spørsmål om spesialundervisning	<ul style="list-style-type: none">- Hvordan forstår du begrepet «spesialundervisning».- Hvilke interne styringsdokumenter har skolen i forhold til spesialundervisning?- Omtrent hvor mange elever har spesialundervisning ved denne skolen?- Hvem har ansvaret for å skrive IOP?- Kan du beskrive prosessen fra bekymring for en elev til sakkyndig vurdering er skrevet?- I Opplæringsloven heter det bl.a. at PPT skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseheving og organisasjonsutvikling for å

Spørsmål om
organisering

tilrettelegge opplæringen bedre for elever med spesielle behov. På hvilke måte mener du at PPT bidrar i dette arbeidet her på skolen?

- I hvor stor grad påvirker innholdet i sakkyndig vurdering fra PP-tjenesten spesialundervisningen?

- Hvordan vurderes elevenes læringsutbytte?

- Hvilke kartlegginger benyttes ved din skole?

- Hvordan bruker dere resultatene fra disse kartleggingene? (Rutiner, strategier...?)

- Hvordan er skolen organisert? (Ledelser, team, osv)

- Hvordan organiseres spesialundervisningen på deres skole?

- Hvordan blir ressursene fordelt, og hvordan foregår denne prosessen? (Leder? Plangruppe? Spespedteam?)

- Hvilke strategier eller rutiner har dere for å gjøre gode tiltak rundt elever med store atferdsutfordringer?

- I hvor stor grad vurderes anvendelsen av ressurser gjennom året med tanke på fleksibilitet i forhold til elevenes varierende behov?

- I hvilken grad organiseres spesialundervisningen i klasserommet?

- Hva er din rolle i arbeidet med organiseringen av spesialundervisning?

- Blir spesialpedagogiske ressurser brukt til å fjerne hindringer for læring og deltakelse, og redusere kategorisering?

- Hvilke organiseringsformer benyttes? (Kurs, grupper, stasjoner etc.)

- Hvilken betydning har organiseringsformen for innholdet i spesialundervisningen?

Spørsmål om
tilrettelegging

- I hvor stor grad påvirker du som leder hvilke undervisningsmetoder som benyttes når spesialundervisningen foregår i klasserommet?
 - Hvilke utfordringer opplever du på ledernivå ved å tilrettelegge for spesialundervisning i klasserommet?
 - Hva mener du at dere lykkes med i forhold til å gi alle elever god undervisning?
 - Hvem har ansvar for å planlegge innhold og aktivitet i spesialundervisningen? Hvilken rolle har assistentene i dette arbeidet? Hvilken rolle har du som leder?
 - Hvis det er flere voksne (lærere og assistenter) til stede i klasserommet, hvordan fordeles arbeidsoppgavene? På hvilken måte planlegges/avtales dette? Hvilken rolle har du som leder?
- Hvilken rolle har du som leder i samarbeidet rundt elever med utfordrende atferd?
- Hvilken rolle har du som leder i samarbeidet rundt elever med fagvansker?
 - I hvilken grad deler dere erfaringer rundt egen praksis i forhold til spesialundervisning?
 - På hvilken måte skaper erfaringsdelingen endringer i undervisningspraksisen?
 - Hvordan tilrettelegges hjemmearbeidet for elever med IOP?
 - Hvordan organiseres samarbeidstiden/ansvarsfordelingen i forhold til elever med spesialundervisning? (Team, plangruppe, spes. ped.team, spes.ped.koordinator?)

Spørsmål om
læringssyn

- Hvilke(t) læringssyn preger denne skoleorganisasjonen?
(Behavioristisk, konstruktivistisk, sosiokulturelt...)
- I hvilken grad mener du at elevene selv er deltagende i egen
motivasjons- og læringsprosess.

OBSERVASJONER KNYTTET TIL LÆRINGSKULTUR		
Hva gjør læreren for å utøve klasseledelse som en integrert kompetanse i klasserommet?		
1. Læreren utøver strategisk og situasjonsbestemt klasseledelse	Notater	
2. Undervisningen er balansert mellom lærerkontroll og elevkontroll ved at læreren bruker elevenes interesse og opprettholder elevenes oppmerksomhet og engasjement	Notater	
3. Læreren utøver proaktiv fremfor reaktiv ledelse	Notater	
4. Læreren har en sterk tilstedeværelse ved å være årvåken i klasserommet	Notater	
Hva gjør læreren for å etablere og kommunisere forventninger om læring?		
5. Læreren engasjerer elevene og gir gode læringsmål for undervisningen (jf. læreren gir og minner elevene om spesifikke læringsmål og kriterier for måloppnåelse)	Notater	
6. Læreren oppmuntrer elevene til læringsprogresjon (jf. læreren bruker formativ vurdering der læreren hjelper med elevenes individuelle og kollektive læringsprogresjon)	Notater	

7. Læreren bruker elevens forkunnskaper og engasjerer elevene muntlig (for eksempel ved å få elevene til kritisk refleksjon over tidligere kunnskap)	Notater	
8. Læreren bruker ulike strategier og aktiviteter i undervisningen	Notater	
9. Læreren organiserer elevene i grupper slik at de kan praktisere og utdype sine kunnskaper og ferdigheter	Notater	
10. Læreren gir elevene tilgang til læringsressurser og er tilgjengelig for å veilede læringsgrupper	Notater	
11. Læreren er tilgjengelig, veileder og gir elevene tilbakemeldinger i grupper eller individuelt	Notater	
12. Læreren stiller spørsmål til det faglige arbeidet i elevgruppene	Notater	
13. Læreren gir elevene tilbakemeldinger om læring (jf. læreren hjelper elevene til å anerkjenne læring, progresjon og fremgang)	Notater	

14. Læreren anerkjenner positiv læringskultur	Notater	
---	---------	--

Hva gjør læreren for å gi elevene tilbakemeldinger og fremovermeldinger i undervisningen?		
15. Læreren gir elevene tilbakemelding om læringsprogresjon i fellesskapet, elevgrupper og/eller individuelt	Notater	
16. Læreren gir elevene tilbakemelding om læring i fellesskapet, elevgrupper og/eller individuelt	Notater	
Annet observasjonspunkt (etter avtale mellom læreren og observatøren i forkant av observasjonen)	Notater	