

Institutt for lærerutdannig og pedagogikk

**LÆRERES ARBEID MED
TILPASSET OPPLÆRING OG INKLUDERING**

**Hvordan arbeider lærere med tilpasset og inkluderende opplæring
for elever med lærevansker og spesialundervisning?**

Sara Inger Lisbeth Mina Eira

Kandidat nr. 14

Masteroppgave i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring, SPEMG 06-7-FM

UIT- Norges arktiske universitet

Mai 2018



Sammendrag

Tema for denne oppgaven er tilpasset og inkluderende opplæring for elever med lærevansker og spesialundervisning. Jeg har tatt utgangspunkt i elever med lærevansker, og som av den grunn mottar spesialundervisning i skolen. Problemstillingen har som målsetting å søke svar på hvordan lærere jobber med tilpasset og inkluderende opplæring for elever med lærevansker og spesialundervisning. Tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp i den norske skolen, der opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger i et inkluderende miljø.

Begrepene tilpasset opplæring, likeverd og inkludering syns å ha en bred oppslutning, men arbeidet med å realisere og iverksette tiltak viser store variasjoner. Mange mener at skolen, slik den er strukturert i dag, i liten grad klarer å tilpasse seg de elever som trenger tilpasning utover det ordinære opplæringstilbudet.

Nasjonale føringer for skolen er stadig i endringer, målet er en bedre skole for alle elever. Det stilles krav om kompetanseutvikling hos lærere, god læringsarena for alle elever, elevvurdering osv. Disse endringene vil prege skolen, men fokuset må fortsatt være på elevenes helhetlige læringsmiljø, og en tilrettelagt opplæring som ivaretar den enkeltes evner og forutsetninger.

Den metodiske tilnærmingen i denne oppgaven er kvalitative intervjuer med lærere som arbeider med elever med lærevansker og spesialundervisning. Resultatene jeg fikk viser at lærerne organiserer undervisningen på forskjellige måter. De differensierer opplæringen forskjellig. Målet til alle lærerne i undersøkelsen er å bli bedre på tilpasset opplæring og inkludering for alle elever, men fortsatt har de et stykke igjen.

Forord

Å være student er krevende. Å være masterstudent i full jobb er dobbelt krevende. Derfor er det en stor tilfredsstillelse å ha kommet i mål med denne oppgaven. Det har gått med mye tid til dette arbeidet, noen ganger har jeg vært på nippet til å slutte. Selv om arbeidet har vært krevende, har det samtidig vært veldig lærerikt og inspirerende i mitt arbeid som lærer.

Først vil jeg takke min veileder, Ann-Elise Rønbeck. En stor takk for faglige råd og presise og konstruktive tilbakemeldinger.

En stor takk går også til mine informanter som velvillig har stilt opp og svart på mine spørsmål. Dere ga meg nyttig informasjon som gjorde det mulig å skrive denne oppgaven.

Å skrive masteroppgave ved siden av full jobb, familie, reindrift og andre aktiviteter har til tider vært en hektisk prosess. Jeg vil derfor takke mann og barn som har vært tålmodige med at mamma har brukt mye tid foran PC og strødd bøker utover hele huset. Jeg er kjempetakknemlig, og ser fram til igjen å være tilstede!

Jeg vil også takke mine venninner. Dere har hele tiden hatt tro på at jeg skal komme i mål med dette prosjektet. I tunge stunder har dere heiet meg fram. Tusen takk for at dere alltid har tatt dere tid til å høre meg snakke om og diskutere mitt arbeid med oppgaven.

Lisbeth

Innhold

<i>Sammendrag</i>	2
<i>Forord</i>	3
<i>1. Innledning</i>	7
<i>1.1 Bakgrunn og tema</i>	8
<i>1.2 Temaets aktualitet</i>	9
<i>1.3 Problemstilling</i>	9
<i>1.4 Organisering av oppgaven</i>	10
<i>2. Teori</i>	11
<i>2.1 Tilpasset opplæring</i>	11
<i>2.1.1 Tilpasset opplæring i offentlige dokumenter</i>	11
<i>2.1.2 Ulike tolkninger av tilpasset opplæring</i>	14
<i>2.1.3 Organisatorisk og pedagogisk differensiering</i>	17
<i>2.2 Inkludering</i>	18
<i>2.2.1 Inkludering i politiske dokumenter</i>	18
<i>2.2.2 Inkluderingsbegrepet</i>	21
<i>2.2.3 Ulike former for inkludering</i>	23
<i>2.3 Elever med lærevansker</i>	24
<i>2.3.1 Generelle lærevansker</i>	25
<i>2.3.2 Spesifikke lærevansker</i>	27
<i>2.3.3 Sammensatte lærevansker</i>	28
<i>2.4 Hvordan ivareta elever med lærevansker</i>	29
<i>2.5 Opplæring for elever med spesialundervisning</i>	32
<i>2.5.1 Rett til spesialundervisning</i>	33
<i>2.5.2 Den individuelle opplæringsplanen</i>	35
<i>2.5.3 Organisering av spesialundervisning</i>	36

3. Metodologi	37
3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted.....	38
3.1.1 Fenomenologi og hermeneutikk	38
3.2 Forskningsdesign	40
3.3 Kvalitativ metode.....	40
3.3.1 Semistrukturert intervju.....	42
3.3.2 Intervjuguiden	43
3.3.3 Utvalg	44
3.4 Gjennomføring av intervjuet	46
3.5 Transkribering.....	48
3.6 Funn og analyse av datamateriale	48
3.7 Validitet og reliabilitet	50
3.8 Etikk.....	52
4. Funn og diskusjon	53
4.1 Hvordan tilpasses opplæringen for elever med lærevansker og spesialundervisning? .	54
4.1.1 Hvordan forstår lærerne begrepet tilpasset opplæring.....	54
4.1.2 Hvordan lærerne velger ut og tilpasser opplæringen, lærestoffet og arbeidsmåtene	56
4.1.3 Muligheter og variasjon i opplæringen.....	60
4.1.4 Utfordringer med tilpasset opplæring	61
4.1.5 Elevmedvirkning.....	62
4.2 Hvordan inkluderes elever med lærevansker og spesialundervisning?	63
4.2.1 Begrepet inkludering	63
4.2.2 Organisering av tilpasset opplæring og inkludering av spesialundervisningen.....	65
4.2.3 Likeverdig og inkluderende opplæring	69

5. Oppsummering og konklusjon	71
5.1 Oppsummering av hovedfunn	71
5.1.1 Forskningsspørsmål 1	71
5.1.2 Forskningsspørsmål 2	73
5.1.3 Veien videre	75
Litteratur	78
Vedlegg	82

1. Innledning

Min bakgrunn er den travle skolehverdagen der man prøver å finne løsninger som sikrer god opplæring til hver enkelt elev. Utallige variasjoner av tilpasset opplæring og spesialundervisning har vokst frem i bestrebelsene etter å gi elever gode læringsbetingelser. Spesialundervisningen skal tilrettelegges for elever med fungering fra det laveste, til det høyeste nivå på de fleste utviklingsområder. Det innebærer mange forskjellige læringssituasjoner og derfor er det også umulig med felles løsninger. Spørsmålet er hva som er den enkeltes beste, og hva som er fellesskapets beste. Hvor mye forståelse og kompetanse har lærerne i å tilrettelegge og se nytteverdien av mangfold.

Det har gjennom flere år vært en satsning på tilpasset opplæring og inkludering, denne satsningen ble først nevnt gjennom Stortingsmelding nr. 30 Kultur for læring (2004). Deretter har Kunnskapsløftet (2006) videreført det som et av sine overordnede mål ved å sørge for at omfanget av tilpasset opplæring og inkludering øker. Satsningen gir lærerne en sentral plass i tilretteleggingen av elevens utvikling, læring og følelse av å høre til. Tilpasset opplæring og inkludering er blitt sentrale begrep, og målsettingen er at skolene skal tilpasse opplæring og jobbe med inkludering og på den måten redusere spesialundervisningen. Nye tall fra Grunnskolens informasjonssystem (GSI) viser at spesialundervisningen øker til tross for intensjonene om lavere spesialundervisning i skolene.

I en klasse finner man alle typer elever; faglig sterke, de som sliter faglig, de umotiverte og motiverte. Som lærer har jeg erfart hvor krevende det er å skulle gi en god tilpasset opplæring og inkludere alle. Alle elever i skolen skal ifølge opplæringsloven ha en opplæring som er tilpasset dem og som håndterer forskjellighet på en positiv måte som kommer elevene til gode.

I denne oppgaven undersøker jeg hvordan inkluderende og tilpasset opplæring blir praktisert i forhold til elever med lærevansker og spesialundervisning i grunnskolen. Min undersøkelse har fokus på hvordan lærerne tilpasser opplæringen og legger til rette for inkludering. Denne oppgaven setter søkelyset på hvordan lærere praktiserer tilpasset og inkluderende opplæring for elever med lærevansker og spesialundervisning.

1.1 Bakgrunn og tema

Jeg har valgt å undersøke opplæringstilbud til elever med spesialundervisning i grunnskolen for å få mer kjennskap til hvordan de utdanningspolitiske intensjonene praktiseres. I min undersøkelse har jeg tatt utgangspunkt i de politiske intensjonene om inkludering og tilpasset opplæring og forsøker å belyse praksis i lys av disse knyttet til hvordan lærere utfører spesialundervisning. Undersøkelsen har til hensikt å belyse hvordan lærerne opplever at de tilrettelegger for inkluderende og tilpasset opplæring for elever med spesialundervisning, og i hvilken grad de opplever at dette fungerer for eleven, og fremmer videre utvikling.

Norske elevers svake resultater i de nasjonale prøvene har ført til at skolenes fokus på faglige resultater er blitt sterkere vektlagt. Det måles i hvilken grad elevene behersker de grunnleggende ferdighetene i fagene lesing, skriving, matematikk og engelsk. Prøvene er et verktøy for individuell oppfølging og tilpasning av opplæringen. Men tester og kartleggingsprøver har liten effekt på elevenes læringsutbytte når testresultatene ikke fører til endret praksis. Det ser ut til at bruk av tester og ulike kartleggingsverktøy har liten innvirkning på undervisningen i skolen (Wilson, Hausstatter, Lie, 2010).

Forskning viser at inkludering kan ha en positiv effekt både faglig og sosialt for alle elever. Forutsetningene er at skolen har en positiv holdning til inkludering og at lærerne har tilstrekkelig kompetanse og spesialpedagogisk støttepersonell (Dyssegaard, Larsen, & Tifticki ,2013).

Fellesskapet har alt å vinne på å være inkluderende. Men i hvilken grad klarer lærerne å sørge for at elever med spesialundervisning, får de samme rettigheter og vilkår som alle andre? Det er store forskjeller på hvordan skoler klarer å tilrettelegge og å skape fellesskap for alle. Enkelte skoler strever med å tilrettelegge spesialundervisningen og inkludere elevene i fellesskapet, mens andre skoler lykkes svært godt med arbeidet (Olsen, 2016).

1. 2 Temaets aktualitet

Hensikten med min studie er å få informasjon om læreres forståelse av inkludering og tilpasset opplæring, samt belyse hvordan de praktiserer dette i forhold til elever med lærevansker og spesialundervisning. Tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp for den norske grunnskolen, og har blitt videreført som et sentralt begrep i Kunnskapsløftet.

Forskning har vist at opplæringen ikke alltid er tilpasset. Det er stor enighet blant lærere om betydningen av tilpasset opplæring som et generelt prinsipp, men når det kommer til praktiseringen så øker usikkerheten samt at forståelsen varierer (Bachmann & Haug, 2006).

Bachman og Haug hevder at mange skoler strever med å realisere tilpasset opplæring, og at de er usikre i hva de skal legge i begrepet tilpasset opplæring. De inndeler læreres forståelse av tilpasset opplæring enten som en vid eller en smal forståelse. Den smale forståelsen går på konkrete tiltak for å få til en tilpasset opplæring. Den vide forståelsen av begrepet handler om at tilpasset opplæring som prinsipp gjennomsyrrer hele skolens virksomhet. For eksempel ved at tilpasset opplæring også er inkludering. At fellesskapet tilpasses slik at alle elever føler en tilhørighet til en klasse eller en gruppe og det sosiale livet på skolen, og at de oppnår deltagelsen slik at elevene kan bidra til fellesskapet og ikke bare være en tilskuer.

Demokratiseringen vektlegges slik at alle stemmer blir hørt, ikke bare elevene men også foreldrene. Læringsutbyttet settes også i fokus, slik at alle elever får en opplæring som er til gagn for dem både sosialt og faglig (Bachmann & Haug, 2006).

1. 3 Problemstilling

Lærerne har en sentral rolle i tilretteleggingen for inkludering og tilpasset opplæring for elever med spesialundervisning. Informasjon om hvordan lærerne tilrettelegger for eleven er sentralt i min oppgave. Masteroppgaven tar utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvordan arbeider lærere med tilpasset og inkluderende opplæring for elever med lærevansker og spesialundervisning?

For å belyse dette har jeg valgt følgende underspørsmål til min problemstilling:

1. Hvordan tilpasses opplæringen for elever med lærevansker og spesialundervisning?
2. Hvordan inkluderes elever med lærevansker og spesialundervisning?

1. 4 Organisering av oppgaven

Opgaven er inndelt i fem deler. Første kapittel har en innledning hvor jeg sier litt om bakgrunnen for valg av oppgave, problemstillingen og aktualiteten rundt denne.

Kapittel 2 er teorikapittelet. Der skriver jeg om begrepene inkludering og tilpasset opplæring, slik de er nedfelt i lovverk og forskrifter og hvordan begrepene kan forstås. Inkludering og tilpasset opplæring gjelder også elever med lærevansker av ulik art. Jeg tar for meg de ulike typene lærevansker. Derpå skriver jeg om spesialundervisning. Jeg ser på lovverket som regulerer spesialundervisningen og hva en individuell opplæringsplan (IOP) innebærer.

I kapittel 3 redegjør jeg for metode og framgangsmåte i egen forskning. Jeg har valgt kvalitativ forskningsintervju som metode.

I fjerde kapittel presenterer jeg dataene fra informantene og drøfter disse opp mot teorien, med fokus på forskningsspørsmålene og problemstillingen.

Til slutt i oppgaven oppsummerer jeg funnene jeg har gjort og reflekterer rundt disse og beskriver mine erfaringer fra forskningsprosjektet.

2. Teori

Denne oppgaven omhandler tilpasset opplæring og inkludering for elever med lærevansker og spesialundervisning i grunnskolen. Det er viktig å velge teori som belyser problemstillingen og er med på å gi en helhetlig og bred innsikt i den videre drøftingen. Jeg vil avklare flere begreper, og mine forskningsspørsmål ligger til grunn for valg av teori.

Det er mange utfordringer i skolen hvor alle ulike typer elever har rett på opplæringen ut i fra sine evner og forutsetninger. Fra sentralt hold ønsker man mer tilpasset opplæring og mindre spesialundervisning (NOU 2009 18: Rett til læring). Alle vil ha god opplæring og det skal være kvalitet på den undervisningen som gis. Derfor vil jeg ta for meg hva styringsdokumentene sier om tilpasset opplæring og inkludering, og forklare hvordan begrepene kan forstås. Jeg vil også forklare ulike typer lærevansker. Skolen har en plikt til å gi alle elever tilpasset opplæring, alle har rett på en likeverdig og inkluderende opplæring. Tilslutt ser jeg på skolens og lærerens rolle i oppfølgingen av disse elevene.

2. 1 Tilpasset opplæring

I sentrale dokumenter er tilpasset opplæring omtalt både som formål, prinsipp og virkemiddel. Bestemmelsen om tilpasset opplæring er nedfelt som en del av opplæringslovens formålsbestemmelse (§1-2). Samtidig blir tilpasset opplæring omtalt som et overordnet prinsipp man arbeider etter i Læreplanverket Kunnskapsløftet 2006. For det tredje er tilpasset opplæring et virkemiddel for et viktig mål: elevenes læring (Nilsen (red.), 2017).

2. 1.1 Tilpasset opplæring i offentlige dokumenter

I dagens skolepolitiske målsetninger står programerklæringen sterkt om å utvikle en inkluderende skole som gir alle tilpasset opplæring. I den enkelte skole betyr inkludering at man tar hensyn til barn og unges ulike forutsetninger og evner, både i organisering og pedagogikk. Derfor forutsetter opplæringsloven at utdanningssystemet skal være likeverdig og tilpasset den enkeltes forutsetninger og evner (St.meld. nr. 18, 2010-2011 *Læring og fellesskap*). Tilpasset opplæring gjelder all undervisning, både spesialundervisning og ordinær undervisning, noe som innebærer at både elever med og uten lærevansker skal gis en opplæring som tar hensyn til deres muligheter til videre utvikling.

Tilpasset opplæring er imidlertid ingen ny oppgave for skolen. Ved hver læreplanrevisjon og ved større endringer i grunnlaget for skolen siden 1939 har fenomenet som vi i dag kjenner som tilpasset opplæring, fått et utvidet innhold (Bachmann og Haug, 2006). Normalplanen fra 1939 var preget av et ønske om å innføre reformpedagogikk med økt vekt på individualisering. I planen frarådes det å drive med vanlig klasseorientert undervisning, og det blir et viktig premiss for hvordan tilpasning blir forstått senere. I 1970 årene innførte man sammenholdte klasser, hvor alle elever på samme alder skulle gå i samme klasse. Med dette kom kravet om å øke den pedagogiske differensieringen som en individualiseringsform. M74 innførte det lokalt forankrede lærestoffet som en ny form for tilpasning. I 1975 kom en samordnet lov for opplæring i grunnskolen, som innførte retten til opplæring for alle. Videre ble tilpasset opplæring aktualisert i M87 gjennom opplæring til språklige minoriteter, og begrepet ble nok en gang en sak. I L97 ble alle disse elementene videreført som en del av forståelsen av tilpasset opplæring (Bachmann og haug, 2006).

Tilpasset opplæring er lovfestet for alle elever i Opplæringsloven § 1-3 (lovdata.no).

”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten.”

I læreplanverket Kunnskapsløftet (2006) generelle del står det om tilpasset opplæring:

”Skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blick for den enkelte. Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse. Det pedagogiske opplegget må være bredt nok til at læreren med smidighet og godhet kan møte elevenes ulikheter i evner og utviklingsrytme” (udir.no/generell-del-av-lareplanen).

Under punkt seks i *”Læringsplakaten”* står det at skolen og lærebedriften skal *”fremme tilpasset opplæring og varierende arbeidsmåter”* (udir.no/laringsplakaten).

Tilpasset opplæring kan sees på som et prinsipp som gjelder alle elever. Det vil si at undervisningen skal tilpasses både elever som er flinke på skolen, men også til de elevene som ikke gjør det så bra. Dette vil si at læreren skal tilrettelegge etter alle elevers behov uavhengig av hvilken kulturell bakgrunn, kjønn, legning eller sosiokulturelle forskjeller

elevene har (Nordahl og Overland, 2015). Alle elever skal få en opplæring i forhold til deres forutsetninger. Dette innebærer at lærerne må tilpasse lærestoffet, læremidlene, arbeidsmåte og organiseringen i forhold til elevens læreforutsetninger og muligheter for læring (Buli- Holmberg og Ekeberg, 2016).

Det som skiller Kunnskapsløftet fra tidligere læreplaner er en dreining bort fra fellesskapet og over mot en sterkere individualisering med tilpasset opplæring for den enkelte elev (Bachmann og Haug, 2006). Det er en forskyvning fra de kollektive undervisningsprosesser og allmenndannelsens felles referanserammer, over til den enkelte elevs rett til tilrettelegging ut i fra egne interesser og evner. Tilrettelegginga skal skje ut fra den enkeltes forutsetning, læringsmål og resultater. Slik overlates det til den enkelte skole og lærer å konkretisere tilpassede lokale og individuelle læreplaner. Læringsplakaten er også tydelig i sin dreining mot den individuelle kompetanse: Fellesskapstanken er understreket i ett av punktene, mens det individuelle hensynet fremheves i fem punkter. Kollektive prosesser er tonet ned til fordel for individuelle resultater. Videre argumenterer Bachmann og Haug (2006:18) for at individuell tilpasning er blitt en del av en ny ideologisk orientering i norsk utdanningspolitikk, det er ikke lenger bare et praktisk tiltak som skal løse utfordringer.

I Stortingsmelding 30 (2003-2004) *Kultur for læring* blir det uttalt at det i dagens skole er store og systematiske forskjeller i læringsutbytte, og det er en høy andel elever som tilegner seg for dårlige grunnleggende ferdigheter. Tilpasset opplæring blir i tråd med disse betraktningene fremmet som et viktig tiltak for å motvirke sviktende måloppnåelse i skolen. Retten til tilpasset opplæring skal ivaretas innenfor den ordinære opplæringen eller i form av spesialundervisning. I en slik forståelse blir spesialundervisning et verktøy for å oppnå en bedre tilpasset opplæring (Harkestad Olsen, 2016).

Skolen er først og fremst en fellesskapsarena, tilpasset opplæring kan ikke forstås som en ren individualisering av opplæringen. Tilpasset opplæring handler om å skape god balanse mellom evnene og forutsetningene til den enkelte elev og fellesskapet. Denne balansen skapes gjennom læringsmiljøer med varierte arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og organisering. En slik variasjon krever at skolene bruker sin kompetanse til å lede læringsprosesser som tar utgangspunkt i forutsetningene og evnene elevene har. Dette forutsetter at skolen løpende vurderer, varierer og endrer egen praksis (St.meld. nr. 18, 2010-2011 *Læring og fellesskap*).

I Stortingsmelding nr. 22 (2010-2011): *Motivasjon – Mestring – Muligheter* står det at målet om tilpasset opplæring krever pedagogisk differensiering av læringsarbeidet i klasserommet. De presiserer at prinsippet om tilpasset opplæring er krevende, men å mestre pedagogisk differensiering i klasserommet er en viktig kompetanse for den profesjonelle læreren. Pedagogisk differensiering kan bety at elevene får ulike oppgaver, at de får ferdigstille arbeid med ulike tidsfrister. De kan også få mulighet til å velge ulike innganger til læring ut fra sine egne interesser eller sin egen kunnskap om læringsstrategier.

Både tilpasset opplæring og inkluderingsideen står som vist ovenfor sterkt i dagens skolepolitiske målsetninger. Men tilpasset opplæring, spesielt i henhold til spesialundervisning, har ikke alltid vært knyttet til en integrerende og inkluderende praksis i et klassefelleskap. Selv om integrering av alle elever i samme skole ble vanligere fra midten av 1970-tallet, både var og er det fortsatt vanlig å gi elever spesialundervisning segregert fra klassen. Noen vil uttale at integrering og inkludering er synonyme begreper, mens andre erkjenner at inkludering er noe mer. Dette er knyttet til tanken om at alle har tilhørighet i den inkluderende skolen, mens skolen som skal integrere noen har allerede definert noen utenfor fra starten av (Buli- Holmberg og Ekeberg, 2016).

Selv om tilpasset opplæring er en viktig målsetning for skolen i dag, er ikke formålet med selve opplæringen tilpasningen i seg selv (Dale & Wærness, 2003). Formålet med opplæringen i dagens skole er relatert til den helhetlige kompetansen som ønskes at elevene skal tilegne seg gjennom skolegangen, og tilpasning kan betraktes som et virkemiddel for å oppnå denne kompetansen. Hva slags kompetanse en ønsker at elevene i skolen skal opparbeide seg er som kjent tilknyttet hvilke mål utdanningspolitiske styringsdokumenter legger til grunn for opplæringen. Skolen er en såkalt målstyrt virksomhet og læreplanen for skolen formulerer ulike mål på ulike nivåer og med ulik presiseringsgrad (Wilson, Hausstatter, Lie, 2010).

2. 1.2 Ulike tolkninger av tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er en måte å forstå undervisning og læring på. De fleste elever vil få tilpasset opplæring gjennom det ordinære opplæringstilbudet, mens spesialundervisning sikrer tilpasset opplæring for elever med lærevansker (Nordahl og Overland, 2015).

Sammenhengen mellom prinsippet tilpasset opplæring, ordinær opplæring og spesialundervisning kan illustreres slik:

Tilpasset opplæring	
Ordinær undervisning	Spesialundervisning
Ordinær undervisning gjelder for alle elever.	Spesialundervisning gjelder for elever som etter sakkyndig vurdering (§5-6) har fått innvilget denne retten med bakgrunn i et enkeltvedtak. Dette utløser vanligvis ekstra ressurser.
Ordinær undervisning er den opplæringen som alle elever skal ha, som skoleeier har plikt til å gi, og som er nedfelt i opplæringsloven § 1-2.	Spesialundervisning er den opplæring elever med særskilte behov har en juridisk rett til. (enkeltvedtak etter forvaltningsloven), og som er nedfelt i opplæringsloven § 5-1.
Ordinær undervisning skal være tilpasset den enkelte elevens utviklingsnivå og læreforutsetninger.	Spesialundervisning skal være tilpasset den enkelte elevens spesielle behov for tilrettelegging utover den ordinære undervisningen.

Figur 3: Tilpasset opplæring i forhold til ordinær undervisning og spesialundervisning (Buli- Holmberg og Ekeberg, 2016:27).

Modellen viser tilpasset opplæring som et overordnet begrep, og at det gjelder alle elever i den norske skolen. Selv med et slikt prinsipp, vil det alltid være elever som har behov for særskilt tilrettelegging av sin opplæring, ut fra sine evner og forutsetninger. Det er disse som har rett til spesialundervisning. Spesialundervisning er i motsetning til tilpasset opplæring, en juridisk rett som fattes av pedagogisk psykologisk tjeneste i en sakkyndig vurdering (Ekeberg og Buli-Holmberg, 2016). Forholdet mellom ordinær- og spesialundervisning er relativ. Dersom den ordinære opplæringa er godt tilpasset elevenes forutsetninger, vil behovet for spesialundervisning reduseres (Nordahl og Overland, 2015).

Bachmann og Haug (2006) skiller mellom en smal og en vid forståelse av tilpasset opplæring. En smal tilnærming til tilpasset opplæring vil lett være sterkt pragmatisk. En smal forståelse er ofte knyttet opp mot metode og konkrete tiltak i opplæringen, rettet mot enkeltelever, med sikte på å gi dem en god opplæring. Den er praksisrettet, kan settes i verk direkte, og den kan enkelt registreres og vurderes. Den går altså mer på pragmatisk handling, med vekt på en

leting etter gode løsninger og i mindre grad være basert på grunnleggende teoretisk og empirisk basert forståelse av undervisning. Blant norske lærere kan det se ut til at det store flertallet har en smal forståelse av tilpasset opplæring.

Dette innebærer at den metodeorienterte og individrelaterte oppfatningen av tilpasset opplæring står sterkt i skolen og at den sannsynligvis også vil gjenspeiles i pedagogisk praksis (Nordahl og Hausstatter, 2009).

Innenfor en vid eller bred forståelse av tilpasset opplæring vektlegges i større grad fellesskapet og det kollektive i skolen. Det kan i større grad betraktes som en ideologi eller en pedagogisk plattform som skal prege hele skolen og all undervisning. Innenfor denne forståelsen vil en ensidig vektlegging av undervisningsmetoder ikke være tilstrekkelig for å kunne sikre en tilpasning av opplæringen (Bachmann og Haug, 2006). Her vil en i større grad prioritere en helhetlig skoleutvikling og utvikling av en samarbeidskultur i den enkelte skole. Det tas utgangspunkt i at alle elever skal få en godt tilpasset opplæring innenfor fellesskapet i skolen og det kollektive får større betydning enn i den smale forståelsen av tilpasset opplæring. Fellesskapet framstår her som minst like viktig som individet.

Skolen vil vektlegge fellesskapet og ha fokus på læringsmiljøets betydning for elevens læringsutbytte, hvor både faglig og sosial inkludering er viktig (Nordahl og Hausstatter, 2009). Siden begrepet dreier seg om at alle elever skal ha utbytte av å være i skolen er det i utgangspunktet ikke nok å differensiere opplæringa slik man gjør i den smale tilnærminga. Opplæring er både kulturelt og sosialt betinget og foregår i en samhandling mellom elev - skole, elev - lærer, barn -lærestoff og elev – elev ((Nordahl og Overland, 2015).

Nordahl og Hausstatter (2009) har satt opp en oversikt over hva som kan kjennetegne en smal og bred tilnærming til tilpasset opplæring.

Smalt perspektiv på tilpasset opplæring	Bredt perspektiv på tilpasset opplæring.
<ul style="list-style-type: none"> • Individualisering av opplæring ved individuelle utviklingsplaner, arbeidsplaner, læringsstiler, ansvar for egen læring, ulik gruppeinndeling, steg-ark, mappevurdering. • Nivådifferensiering, spesialundervisning, segregering. • Fokus rettes på den enkelte elev når eleven har problemer i skolen. • Fokus på indre motivasjon. • Vektlegging av individet framfor fellesskapet. • Flertallet av lærere fortolker tilpasset opplæring smalt 	<ul style="list-style-type: none"> • Vektlegging av inkludering og sosial deltagelse for alle elever. • Fokus på kollektive tilnærminger i undervisningen i tillegg til individuell tilpasning. • Utvikling av en samarbeidsorientert skolekultur. • Elevenes problemer i skolen settes inn i en kontekstuell sammenheng der fokus rettes på læringsmiljøet og undervisningen. • Fokus på både indre og ytre motivasjon. • Vektlegging av struktur og tydelighet i undervisningen

Figur 4: *Smal og bred tilnærming til tilpasset opplæring* (Nordahl og Hausstatter, 2009:44).

Her er spesialundervisning satt inn som en del av den smale forståelsen fordi spesialundervisning kan forstås som den mest individualiserte undervisningen i skolen. Men det betyr ikke at det ikke også vil gis spesialundervisningen innenfor en bred forståelse av tilpasset opplæring (Nordahl og Hausstatter, 2009).

2.1.3 Organisatorisk og pedagogisk differensiering

I Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008): *Kvalitet i skolen*, står det at tilpasset opplæring skal skje innenfor ramma av fellesskapet og at dette stiller store krav til læreren i forhold til differensiering. Det betyr variasjon i arbeidsmåter og tilrettelegging. På denne måten er begrepet differensiering knyttet opp til begrepet tilpasset opplæring. Differensieringen kan være organisatorisk eller pedagogisk.

Når elevene begynner på skolen kommer de med sine ulike evner, interesser og erfaringer. Organisatorisk differensiering er det når elevene deles inn i grupper etter nivå, evner eller interesser. Organisatorisk differensiering vil si at elever grupperes etter bestemte kriterier, f.eks. prestasjonsnivå, og gis forskjellig undervisning. Spesialundervisning er fortsatt ofte organisert utenfor den ordinære klassen, altså organisatorisk differensiering (udir.no/ tilpasset opplæring).

Pedagogisk differensiering er ulike tiltak innen klassens ramme, basert på elevenes ulike forutsetninger. Differensiering skjer gjennom valg av mål, innhold og arbeidsmåter. Eksempelsvis kan lærestoffet i matematikk differensieres ved å variere tempo, vanskelighetsgrad (nivå), emne og mengde. Differensiering i tempo vil si at elevene arbeider fram mot det samme målet, men i hvert sitt tempo. Differensiering i vanskelighetsgrad betyr at arbeidet har forskjellige vanskegrader, elevene får arbeide med oppgaver etter sine evner. Mengdedifferensiering er at elevene utfører forskjellig mengde oppgaver, noen gjør 10 oppgaver, mens andre utfører 2 oppgaver. I tilpasset opplæring skal differensieringen i prinsippet være pedagogisk, ikke organisatorisk (udir.no/ tilpasset opplæring).

I arbeidet med tilpasset opplæring kommer man ikke utenom begrepene inkludering og differensiering. Disse er nært knyttet til begrepet tilpasset opplæring da mange vil si at man ikke kan gi tilpasset opplæring uten å differensiere og inkludere.

2.2 Inkludering

Den norske fellesskolen har som mål å være en skole for alle, den skal legge til rette for at alle føler inkludert faglig, sosialt og kulturelt. Et vesentlig trekk ved inkluderende opplæring er samspill mellom å møte mangfold og å utvikle fellesskap for alle elever (Nilsen (red.), 2017).

2.2.1 Inkludering i politiske dokumenter

Inkludering er et overordnet prinsipp i den norske skole og er et viktig prinsipp i utviklingen av en skole for alle. Inkludering innebærer at alle har tilhørighet fellesskapet i skolen, der fellesfølelsen utvikles mellom grupper og ulike elever. Elevene skal ha like muligheter til å utvikle seg i arbeidet med fagene, som igjen vil si at opplæringen skal møte elevene ut fra deres egne forutsetninger (Bjørnsrud og Nilsen (red.), 2008).

Det er opplæringsloven som regulerer grunnskoleopplæringen i Norge. I tillegg har Norge forpliktet seg i ulike internasjonale konvensjoner og erklæringer som også legger føringer for undervisnings- og skoletilbud til barn med særskilte behov.

Verdenserklæringen om Menneskerettigheter ble vedtatt i FNs Generalforsamling i 1948.

Artikkel 26 fastslår retten til undervisning for alle (fn.no/menneskerettigheter).

FNs Barnekonvensjon ble ratifisert av Norge 8.januar 1991 og gjelder som norsk lov. Dersom andre norske lover kommer i konflikt med Barnekonvensjonen så er det Barnekonvensjonen som gjelder. Det er særlig to artikler som er aktuelle i opplærings sammenheng:

Barnekonvensjonens Artikkel 28. Utdanning.

Barnet har rett til utdanning. Staten skal gjøre grunnskoleutdanningen gratis og obligatorisk og gjøre ulike former for videregående utdanning tilgjengelig for alle barn, og sette i verk tiltak for å redusere tallet på de som ikke fullfører skolegangen. Disiplin i skolen skal utøves på en måte som er forenlig med barnets menneskeverd. Staten skal også fremme internasjonalt samarbeid om utdanning, og særlig ta hensyn til utviklingslandenes behov.

Barnekonvensjonens Artikkel 29. Målet med utdanning.

Utdanningen skal fremme utvikling av barnets personlighet, og teoretiske og praktiske ferdigheter. Den skal skape respekt for menneskerettighetene og fremme holdninger om fred, toleranse, og vennskap mellom folk. Utdanningen skal skape respekt for naturen, og for barnets egen og andres kultur.

FNs Barnekonvensjon forplikter landene til å arbeide for et inkluderende utdanningssystem.

Dette skal landene sikre ved blant annet effektive støttetiltak tilpasset den enkeltes behov, i et miljø som gir størst mulig faglig og sosial utvikling, i tråd med målet om full inkludering (Nilsen (red.), 2017).

Salamanca erklæringen er en internasjonal erklæring i regi av FN (UNESCO) som omhandler prinsipper for opplæring av personer med særskilte behov. Denne erklæringen ble undertegnet i Salamanca i Spania i 1994, av 25 internasjonale organisasjoner og 92 nasjoner, deriblant Norge (Barneombudet 2017). Salamanca-erklæringen ble en viktig internasjonal pådriver i arbeidet for en inkluderende opplæring. Erklæringen legger vekt på at inkludering angår alle elever. Det vektlegges at spesialundervisning må utvikles som ledd i en reform av hele skolen

og opplæringen, man skal møte behovene hos mangfoldet av elever med en opplæring som er tilpasset elevenes behov. Ivaretagelse av mangfoldet ses på som mer enn bare å iverksette individuelle tiltak for å hjelpe elevene. Opplæringen må ha plass og fleksibilitet for mål og innhold som kommer behovene og forutsetningene hos ulike elever i møte (Nilsen (red.), 2017).

I Stortingsmelding 30 *Kultur for læring*, (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003 – 2004) s.85, tas likeverdig og inkluderende opplæring opp. Stortingsmeldingen fastslår at:

” Likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen. Det betyr at opplæringen må være tilgjengelig for alle, og at alle skal få gode muligheter for læring, mestring og utvikling. Elever og lærlinger er ulike, og derfor har de ulike behov og forutsetninger. Et likt tilbud til alle gir ikke et likeverdig tilbud. For å gi et likeverdig tilbud, må skolen gi en variert og differensiert opplæring.

Norges offentlige utredninger 2009:18 *Rett til læring* er en utredning om en helhetlig tiltakskjede for barn, unge og voksne med særskilte behov. Utvalget ble ledet av Jorid Midtlyng. Prinsippene om retten til tilpasset og likeverdig opplæring i en skole for alle og universell utforming skal vektlegges. Begrepene integrering og inkludering blir diskutert i denne utredningen. Det er stor tilslutning til begge begrepene i skolen, men de er forstått og praktisert forskjellig. Rapporten konkluderer blant annet med at skolen er best for de gruppene som tradisjonelt har fungert i skolen. Skolen er lite følsom overfor variasjon, ulikheter, mangfold, avvik og det som er annerledes.

Med integrering menes oftest at eleven får opplæringen i et fellesskap. Da er hovedvekten lagt på deltakelse i det sosiale fellesskapet. Inkludering handler også om å øke elevenes deltakelse i skolens kultur og læring og som gir mindre utskilling. Inkludering innebærer i tillegg at opplæringen er tilpasset den enkelte og har de nødvendige kvaliteter når det gjelder struktur, prosess og resultat. I skolehverdagen kan dette gi ulike utslag for elever som har behov for mer eller annen hjelp. En variant er at enkeltelevers behov ikke blir tatt hensyn til, ut fra et ønske om ikke å skille noen ut. Dette vil være en integrering uten inkludering. Når opplæringen rettes mot «normaleleven», vil de som har særskilte behov få en opplæring som er mindre tilrettelagt og mindre tilpasset deres forutsetninger. Mye av kritikken av den

integrerte opplæringen går nettopp ut på at elevene er til stede i et fellesskap, men at de ikke får en god nok opplæring. Denne situasjonen utfordrer likeverdigheten og likestillingen.

Det må skilles mellom «likt tilbud», forstått som en helt lik behandling av individ og grupper, og «likeverdig tilbud», forstått som en differensiert behandling av individ og grupper. I stedet for passivt å kompensere dersom eleven ikke «passer inn», skal skolen aktivt ta hensyn til sosiale, kulturelle og språklige forskjeller mellom elevene i sitt innhold og i sin organisering.

I den generelle del av Kunnskapsløftet 06 framstår inkludering som et sentralt og overordnet ideologisk prinsipp i skolen. Læreplanen viser til overordnede prinsipper i fellesskolen.

Likeverd, inkludering og tilpasset opplæring:

- Den generelle delen av læreplanen, som har som målsetting å utvikle hele mennesket, er overordnet alle fagplaner.
- «Hovedmålet er å gjøre elevene i stand til «å ta hånd om eget liv»
- Alle elever skal få en god opplæring faglig og sosialt, tilhøre en klasse, være del av et fellesskap, og ta del i skolens sosiale liv sammen med andre. Samtidig skal alle kunne bidra inn i fellesskapet ut fra sine forutsetninger og sosial bakgrunn (udir.no/ læreplanverket).

Likeverdig opplæring er ikke en opplæring som er lik, men en opplæring som tar hensyn til at elevene er ulike. Derfor må opplæringen alltid ha et stort rom for tilpasning. Arbeidet med å gi elever likeverdig opplæring må ta utgangspunkt i blant annet evner, forutsetninger, bakgrunn og interesser hos den enkelte (udir.no/ læreplanverket).

2.2.2 Inkluderingsbegrepet

Alle, elever og lærlinger, har rett på å få gode muligheter for læring, mestring og utvikling.

Likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen. En forutsetning for likeverd er inkludering. Inkludering betyr å styrke barns og elevers deltakelse i et faglig, sosialt og kulturelt fellesskap og aktivt motvirke forhold som virker ekskluderende.

Arneberg og Overland (Olsen, 2013:33) velger å definere inkludering slik:

Med inkludering menes at elevene skal ha en opplæring som er tilpasset deres forutsetninger og behov, samtidig som de inkluderes i klassens og skolen kulturelle og sosiale fellesskap.

Det kan være vanskelig å operasjonalisere begrepet inkludering, fordi det fins ikke en klar, felles definisjon av begrepet. Opplæringsloven § 8-1 gir elevene en lovfestet rett til å tilhøre en lokal skole og en gruppe av elever. Dette ligger tett opp mot tanken om inkludering (Olsen, 2013).

En forståelse av de politiske intensjonene knyttet til prinsippet om en inkluderende skole, vil gi en inngang til å forstå hva inkludering er eller kan være. Begrepet inkludering opptrer ofte i par med begrepet tilpasset opplæring. Det kan tolkes at det ene forutsetter det andre, uten at begrepene er synonyme. Tilpasset opplæring er en forutsetning for en inkluderende skole, men tilpasset opplæring er ikke i seg selv inkluderende (Olsen, 2013).

Opplæringsloven § 1-3 gir elevene en lovfestet rett til tilpasset opplæring. Det er ikke etablert tilsvarende rettighet til et inkluderende læringsmiljø faglig, sosialt og kulturelt. I NOU 2003 beskrives det at inkludering oppnås gjennom kravet om tilpasset opplæring (Olsen, 2013).

Haug (2014) operasjonaliserer begrepet inkludering gjennom fire sentrale elementer:

- Å være i fellesskapet – alle elever må være medlem av en klasse eller gruppe, slik at de får ta del i skolens sosiale liv sammen med andre.
- Å være deltaker i fellesskapet – alle må gi bidrag til fellesskapet ut fra sine forutsetninger. Dermed blir tilpasset opplæring et viktig virkemiddel for inkludering. Alternativet er å være tilskuer.
- Å sikre demokratiseringen – alle skal bli hørt, og alle elever og foresatte skal få uttale seg og påvirke egne interesser i opplæringen.
- Å øke utbyttet – alle skal ha god opplæring faglig og sosialt.

Inkludering handler om å kunne forstå mangfoldet og ulikhetene blant de ulike elevene, å se på det som en berikelse for fellesskapet og som noe som kan gi positive impulser til hele læringsmiljøet (Buli-Holmberg og Ekeberg, 2016). Det å arbeide med inkludering stiller krav til lærestedet og hver enkelt persons evne til å bygge gode relasjoner med utgangspunkt i menneskers egenart og likeverd. Inkludering er både en prosess og et mål, og dreier seg om hvordan lærestedet kan møte individets forutsetninger og behov på best mulig måte. Dette krever tilrettelegging for mangfoldet og endringer i tilbudet, slik at den enkelte deltar mer og har større utbytte av å delta i fellesskapet. Gjennom å arbeide med å fokusere på inkludering,

vil elevene oppleve å bli tatt inn i fellesskapet og vil derfor være mer deltakende på grunn av dette (Haug, 2014).

2.2.3 Ulike former for inkludering

Ifølge Haug (2014) er ikke skolen konstruert for de som går der. Det betyr at skolen ikke klarer å inkludere alle elever på en måte som gjør at de mestrer i et inkluderende felleskap. Skolen blir i seg selv ekskluderende fordi den ikke er tilpasset de som går der. Dette sammenfaller med en av konklusjonene til NOU (2009): Rett til læring. Nøkkelen til en inkluderende skole er kvaliteten på den ordinære opplæringa, i tillegg til kvalitet i spesialundervisninga skriver Haug (2014). Han presiserer at en mer praktisk tilnærming til inkludering er å oppfatte inkludering som et ideal som en jobber frem mot.

Nordahl og Overland (2015) beskriver inkluderingens tre dimensjoner, som sammen blir til inkluderingens treenighet:

- Sosial inkludering, vil si at eleven opplever naturlig deltakelse i fellesskapet.
- Faglig inkludering, vil si at eleven føler seg som en verdifull bidragsyter til de oppgaver som undervisningen stiller.
- Psykisk/ kulturelt inkludering, vil si at elevene opplever at de er inkludert.

Den norske skole skal bidra til både faglig og sosial utvikling hos alle elever. For elever med særskilte behov er det viktig å vurdere nøye hvordan det sosiale og personlige området ivaretas i opplæringen. Alle elever skal delta aktivt i det sosiale og faglige fellesskapet i skolen for å oppleve seg inkludert. Gjennom en slik deltakelse vil eleven tilegne seg kunnskaper, holdninger og ferdigheter som er nødvendige for å mestre det sosiale miljøet. En elevs IOP kan derfor inneholde mål innen det sosiale og personlige området i tillegg til faglige mål (Nordahl og Overland, 2015).

Ved å differensiere opplæringen kan et tilsynelatende segregert tilbud kan også ha et inkluderende mål. Eksempelvis en økt alene med lærer kan gi eleven verktøy til å bidra i klassen faglig, sosialt og kulturelt. Hvis tiden utenfor klassen ikke kan knyttes til disse tre dimensjonene faller inkluderingen (Olsen, 2013).

Begrepet fellesskap kan diskuteres. I skolen er det vanlig å skille mellom tre typer fellesskap (Nordahl og Overland, 2015):

- Formelle voksenstyrte læringsfellesskap
- Voksen- elev fellesskap
- Elev- elev fellesskap

Selv om en elev er inkludert i ett fellesskap, er det ikke sikkert det er inkludert i de andre typene fellesskap. Skolens oppgave er å stimulere alle elevers læring og utvikling på best mulig måte, denne stimuleringen er avgjørende forutsetning for elevenes inkludering i de ulike fellesskap. Dette er ikke enkelt. En for sterk inkludering i et fellesskap kan svekke inkluderingen i et annet fellesskap, i verste fall føre til ekskludering. Man kan spørre om noen fellesskap er viktigere enn andre, eller om alle former for inkludering må være gjennomført og opplevd før inkluderingen er vellykket (Nordahl og Overland, 2015).

2. 3 Elever med lærevansker

Ikke alle elever har de evner og forutsetninger som skal til for å nå skolens opplæringsmål fullt ut. I LK06 legges det derfor vekt på individuell tilpasning av innhold og arbeidsmåter i skolen. Elever som, til tross for tilpasset opplæring, ikke har et forsvarlig utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har gjerne ulike former for lærevansker, og derfor får de spesialundervisning.

Begrepet lærevansker er vanskelig å forklare. I fagmiljøene fins det ingen entydig definisjon på begrepet. Elever som, til tross for tilpasset opplæring, ikke har et forsvarlig utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, kan defineres som elever med lærevansker. Definert så bredt, er lærevansker et begrep som omfatter en rekke forhold som kan hindre elever i å tilegne seg kompetansemålene i LK06. Lærevansker har oftest ingenting med intelligens å gjøre (elevsiden.no/laerevansker). Haugen (2014:27) definerer begrepet lærevansker:

Lærevansker kjennetegnes ved at den unge på ett eller flere områder gjennomgående mislykkes i å nå aldersadekvate ytelser relatert til sosiale, språklige og/ eller skolefaglige områder.

Denne definisjonen bruker Haugen om vansker barn og unge har i utviklingsoppgaver eller læringsresultater i skole eller barnehage.

På amerikansk betegnes lærevansker som *learning disabilities*. I amerikansk faglitteratur er det en tendens til å holde evnesvikt, syns eller hørselssvikt eller kulturell bakgrunn utenfor lærevansker begrepet. Norsk spesialpedagogisk miljø deler ikke det synet. Der er synet at i praksis er det umulig å fastslå at lærevansker hos en elev utelukkende har en årsak. Læring dreier seg om å tilegne seg kompetanse til å mestre ulike ferdigheter og få kunnskap og ferdigheter på nye områder. Flere faktorer kan spille inn på et barns læring (Buli-Holmberg og Ekeberg, 2016).

Lærevansker kan deles inn i tre typer: Generelle lærevansker, spesifikke lærevansker og sammensatte lærevansker. Buli -Holmberg og Ekeberg (2016) foretar denne inndelingen av lærevansker:

Lærevansker	
Generelle lærevansker	Spesifikke lærevansker
Innebærer lærevansker på flere områder.	Innebærer lærevansker på spesifikke områder.
Elever har problemer med det meste som skal læres, trenger blant annet mer tid enn de fleste andre.	Elever kan oppfatte og forstå like raskt som andre, men får problemer på ett felt, for eksempel matematikkvansker.
Sammensatte lærevansker	
Elever har både generelle og spesifikke lærevansker. For eksempel synshemmet elev som i tillegg har atferdsvansker.	

Figur 1: Inndeling av lærevansker (Buli -Holmberg og Ekeberg, 2016, s. 69).

2. 3.1 Generelle lærevansker

Generelle lærevansker omfatter lærevansker på flere utviklingsområder og eleven har problemer med det meste som skal læres. Generelle lærevansker viser seg gjennom at elevene har et langsomt innlæringstempo. Elevene må derfor bruke mer tid enn det som er vanlig for å lære seg grunnleggende kunnskaper og ferdigheter. Elevene har reduserte evner som medfører dårlig begreps- og språkforståelse. Innlæringsvanskene vil påvirke elevens utvikling på de fleste fagområdene i skolen (Buli -Holmberg og Ekeberg, 2016).

Et av hovedkjennetegnet på generelle lærevansker kan vise seg gjennom lavere prestasjoner enn det som er forventet i forhold til alder. Utviklingsforsinkelse på 2-3 år, i forhold til det som forventes for alderen, regnes som en norm. Mange elever vil fungere langt svakere enn normen. Det innebærer at generelle lærevansker blir benyttet om de elevene som skårer jevnt over svakt på evnetester. Elever med utviklingshemming og barn med psykososiale vansker hører også under denne kategorien (Buli- Holmberg og Ekeberg, 2016).

Elever med generelle lærevansker har ofte problemer med å forstå informasjon som er basert på språk, både muntlig og spesielt skriftlig. Funksjoner som resonnering, problemløsning, læring, selvregulering, hukommelse, persepsjon og språk kan være redusert i varierende grad. I tillegg har de fleste begrensede ferdigheter innenfor motorikk og sosial fungering. Elevene vil ofte være umodne emosjonelt og sosialt og kan ha vansker med å fungere i en klassesituasjon uten støtte og veiledning av en voksen (Buli -Holmberg og Ekeberg, 2016).

Generelle lærevansker blir ofte benyttet om de barna som skårer jevnt over svakt på evnetester, uten at de har noen ytre identifiserbare kjennetegn på en diagnose. Dersom en elev har en IQ-skåre som er under 70, konkluderes det ofte med at eleven har generelle lærevansker (netped.no/laerevansker). Det er den pedagogisk-psykologiske tjenesten (PPT) som utfører kartleggingen av disse elevene. Evnetestene PPT utfører stiller krav om sertifisering, slike evnetester ligger utenfor lærernes arbeidsområde (Buli -Holmberg og Ekeberg, 2016:72). Evnetester måler læreforutsetninger eller intelligens. De mest brukte evnetestene er de såkalte Wechsler-testene, som finnes i en versjon for voksne (WAIS-IV), skolebarn (WISC-IV) og for førskolebarn (WPPSI-IV) (Psykologforeningen.no/hva-er-evnetester).

I kartleggingen er det vesentlig å finne ut om årsaken er sen modning, om eleven har begrensede evneforutsetninger, eller en kombinasjon av begge. Når skolefaglig funksjonsnivå skal identifiseres vil man se på:

- faglig utviklingsnivå i forhold til det som er forventet for alder og klassetrinn
- motivasjon for skolefaglige oppgaver
- om vansker gjør seg gjeldende i flere skolefag

- begrepsforståelse
- lese-, skrive- og regneferdighet
- evne til problemløsning
- konsentrasjon og utholdenhet
- evne til å følge regler
- evne til å samarbeide med andre

For elever med generelle lærevansker er det viktig å jobbe blant annet med begrepstrening, trening i studieteknikk, visualisering av lærestoffet, opplæring i dagliglivets gjøremål og arbeidsforberedende aktiviteter. De har i særlig grad behov for konkretisering av lærestoffet. Det handler om læring gjennom visualisering, handling og erfaring. Praktisk arbeid og utplassering i arbeidslivet vil for mange være meningsfylt og motiverende (Buli -Holmberg og Ekeberg, 2016).

2. 3.2 Spesifikke lærevansker

Spesifikke lærevansker dreier seg om innlæringsvansker på et spesifikt avgrenset område, og hvor det ikke er samsvar mellom elevenes evneforutsetninger og prestasjoner. Det er snakk om ferdigheter på ett spesielt område, eksempelvis språkvansker, lese- og skrivevansker, matematikkvansker, motorikkvansker og nonverbale lærevansker. Fellestrekk for denne type vansker er at elevenes evneprofil er ujevn på den måten at utviklingen ikke samsvarer med den øvrige utviklingen hos elevene. Eleven kan altså skjønne og forstå lærestoffet like raskt som andre, men for eksempel lesingen kan være et problem (axonforlag.no/spesifikke-laerevansker). Årsaken til spesifikke lærevansker har utgangspunkt i persepsjonsvansker, og viser seg ved manglende evne til å organisere og tolke sensorisk informasjon. Er ikke nødvendigvis et resultat av evnesvikt (Buli -Holmberg og Ekeberg, 2016).

Definisjonen, av spesifikke lærevansker, som er mest anerkjent ble i 1987 utformet av The National Joint Committee for Learning Disabilities (Buli-Holmberg og Ekeberg, 2016:83).

...refererer til en heterogen gruppe med vansker som manifesterer seg med signifikante problemer i tilegnelse og bruk av lytting, tale, lesing, skriving, resonnering og matematiske eller sosiale ferdigheter. Disse vanskene er knyttet til individet og antas å ha med en dysfunksjon i sentralnervesystemet å gjøre.

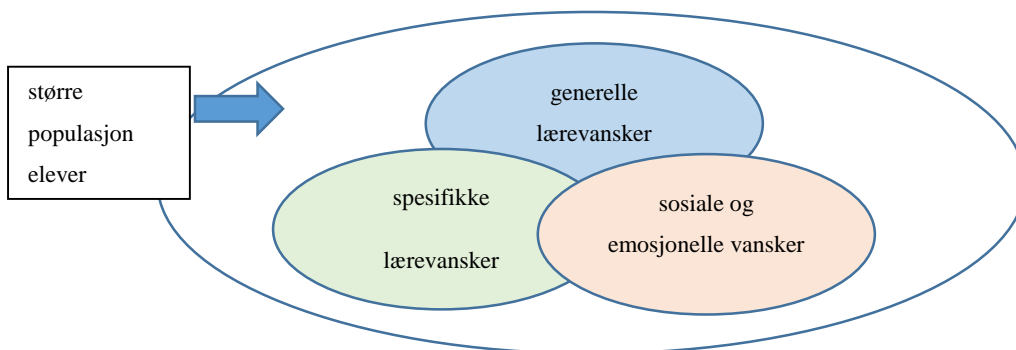
Det ligger i definisjonen at på tross av evneforutsetninger innenfor normalt variasjonsområde, har disse barna vansker med å tilegne seg aldersforventede kunnskaper på et område. Elever med spesifikke lærevansker kan få problemer i de fleste skolefag, fordi lesing, skriving og regning er grunnleggende ferdighetene som virker inn på de fleste skolefag (axonforlag.no/ spesifikke-laerevansker).

Spesifikke lærevansker blir ofte kartlagt ved å sammenligne elevenes resultater fra fagprøver med ferdigheter i lesing, skriving og regning, Lærerens observasjoner og vurdering av eleven er også med på å danne et utgangspunkt av elevens potensial. Det er i tillegg viktig å vurdere hvordan de sosiale og emosjonelle, pedagogiske og evnemessige faktorene virker sammen med de spesifikke vanskene (Buli -Holmberg og Ekeberg, 2016).

Når en lærer skal legge til rette for tilpasset opplæring og spesialundervisning for elever med spesifikke lærevansker, er det ofte nødvendig med kompetansetilføring fra fagpersoner eksternt. Det fins en rekke metoder som kan benyttes, for eksempel for lese- og skrivevansker kan man bruke metoder som brukes i begynneropplæringen. Metodene som velges bør være slike som motiverer eleven til å jobbe med de områdene hen har vansker i. Mange lærere opplever det som utfordrende å finne måter å undervise på som gjør eleven nysgjerrig og lysten på å lære mer (Buli- Holmberg og Ekeberg, 2016).

2. 3.3 Sammensatte lærevansker

Sammensatte lærevansker er, når flere vansker opptrer samtidig og utgjør en kompleks og sammensatt lærevanske, ofte dobbeltdiagnoser. Det kan være stor variasjon i alvorlighetsgrad og det kan være vanskelig å definere hva som er primær- og sekundærvanske når vanskene er sammensatte (axonforlag.no/ sammensatte- laerevansker). Eksempelvis har en elev med generelle lærevansker kombinert med syns- eller hørselsproblemer og epilepsi sammensatte lærevansker. Et annet eksempel er en elev med spesifikke språkvansker som er stille og tilbaketrukket, og som ikke har venner. Vi ser en sammenblanding av lærevansker og funksjonshemninger / sykdom. Mange elever som har sammensatte lærevansker kan utvikle lærehemmende atferd; konsentrasjonsvansker, sviktende utholdenhet, motorisk uro, rastløshet eller tilbaketrukkethet (Buli -Holmberg og Ekeberg, 2016).



Figur 2 skjematisk framstilling av sammensatte lærevansker (Eckhoff 1997).

I en klasse vil det fins elever med ulike vansker som for eksempel generelle vansker, spesifikke vansker, sosiale / emosjonelle vansker. Vanskene kan opptre hver for seg, eksempelvis spesifikke vansker som dysleksi, eller det kan være sammensatte vansker som forsinket læring i tillegg til dysleksi.

En elev kan ha bare sosiale eller emosjonelle vansker uten at det påvirker læring. Det er først når disse to faktorene opptre samtidig at man snakker om sammensatte lærevansker. Det er verd å merke seg at elever med sammensatte lærevansker trenger nødvendigvis ikke alltid å ha sosiale og emosjonelle vansker. Vi ser av figuren at vanskene er gjerne flettet i hverandre, og det kan være vanskelig å tilrettelegge skolehverdagen og læringsbetingelsene på en best mulig måte for disse elevene (Eckhoff,1997).

2. 4 Hvordan ivareta elever med lærevansker

Det er ganske enkelt å forestille seg at elever som strever, med for eksempel lesing og skriving, matematikk eller sosiale relasjoner, har gått på noen nederlag opp gjennom årene. Medelever kommer raskt videre i læreprosessen sin, mens de strever og har en langsom framgang. For elever som strever med å lære kan dette oppleves vanskelig og sårbart. Selv elever med store lærevansker har målbar framgang i sin læring, selv om progresjonen er langsommere sammenlignet med elever med «normale» læreforutsetninger. Utfordringen for læreren blir å få eleven til å fokusere på egen mestring og framgang. Få eleven til å sammenligne med seg selv og egen framgang, ikke med andres framgang.

Skolen må tilpasse opplæringen for elever med ulike lærevansker. I prinsipper for opplæringen i Kunnskapsløftet har tilpasset opplæring i et inkluderende læringsmiljø fått en sentral plass, og framholdes som et viktig prinsipp i forhold til å oppfylle kravene i opplæringsloven.

Like muligheter forsås som at alle elever skal gis muligheter til å bidra i fellesskapet, møte utfordringer de kan strekke seg mot og gis muligheter til å utvikle seg i fagene. For at skolen skal oppnå dette må de jobbe med motivasjon, relasjoner, variasjon i lærestoff, arbeidsmåter, organisering og intensitet (NOU 2009:18).

Forskning viser at det er læreren som er den største forklaringsfaktoren når det gjelder elevenes læringsutbytte. På oppdrag av Kunnskapsdepartementet gjennomførte Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning en undersøkelse for å finne ut hva slags lærerkompetanse som økte læringseffekten (2008).

I rapporten legges det vekt på tre slags kompetanse: evnen til å inngå i sosiale relasjoner med elevene, det å kunne etablere regler og strukturer i opplærings situasjonen og høy didaktisk og faglig kompetanse. Disse kompetansene kan også få betydning for hvordan spesialundervisningen gjennomføres, og effekten av læringsutbytte (Wilson, Hausstatter, Lie, 2010).

Lærer-elev relasjonen er selve kjerne relasjonen i skolen. Tillitsfulle relasjoner er det beste utgangspunktet for effektiv læring. Lærere må trenes til å etablere tillitsrelasjoner som grunnlag for sin innflytelse (Spurkeland, 2011). Lærer- elev relasjon er også av betydning for å skape tilhørighet i klassefellesskapet. Lærernes praktisering av inkludering skal knyttes til fellesskapet, og at læringsmiljøet skal ivareta elevenes utvikling gjennom faglig og sosial inkludering. Et inkluderende læringsmiljø stimulerer til aktiv deltakelse, som igjen kan fremme læring. (Nilsen, 2017). Når elevene opplever læreren som en tydelig og trygg voksenperson, bidrar dette til motivasjon for læring og et bra læringsmiljø. En lærer som klarer å skape gode relasjoner og et trygt miljø i klassen, øker sannsynligheten for at elevene vil være motiverte i faglig arbeid (Meld. St.18, 2010-2011).

Opplæringslovens § 9a gir eleven rett til et godt psykososialt miljø, dette gjelder i alle tilfeller i skoletiden når elevene er på skolens område (opplæringsloven, 1998). Kontaktlæreren har et

spesielt ansvar for gjennomføringen av dette. Kontaktlæreren skal blant annet samtale med faglærerne om det psykososiale miljøet i klassen og hvordan enkeltelever har det. Kontaktlæreren har ansvaret for halvårsvurdering i orden og i oppførsel, dialog om annen utvikling, fagsamtalen med eleven og foreldresamtalen. Kontaktlæreren har dermed et særskilt ansvar for å følge opp elevens faglige og ikke-faglige utvikling, blant annet elevens forhold til medelever og ansatte ved skolen. Dette innebærer at det vil være kontaktlærer som er nærmest til å ta opp spørsmål og problemer knyttet til elevens psykososiale miljø. Det er også kontaktlærer som har ansvaret for den løpende kontakten med elevens foreldre (udir.no/læringsmiljø).

Säljö (Olsen, Mathisen, Sjøblom, 2016:68) beskriver læring som en konsekvens av menneskers aktiviteter og erfaringer og krever en eller annen form for personlig engasjement i situasjonen. Dette engasjementet er nær forbundet med motivasjon for å lære. I skolesammenheng kan det forklares når eleven får en oppgave, eleven vil straks vurdere hvorvidt det er mulig å mestre eller ikke mestre oppgaven og hvor stor utfordring det innebærer. Eleven med sterk motivasjon for å lykkes vil ikke motiveres av enkle rutineoppgaver. På samme måte vil ikke eleven som vurderer sjansen for å lykkes som liten, motiveres av for vanskelige oppgaver. Læringsflyten aktualiseres når oppgaven har en vanskegrad som harmonerer med elevenes evner og forutsetninger. Da vil eleven se en mulighet til å lykkes, samtidig som oppgavene oppleves utfordrende (Olsen, Mathisen, Sjøblom, 2016).

Elever som ofte får negative tilbakemeldinger vil utvikle et negativt selvbilde og er ofte mindre villige til å yte i skolearbeidet sitt. Gjennom tilpasset opplæring kan lærer fremme læringsmotivasjonen, hvis eleven opplever en følelse av å lykkes i det de jobber med. Og kan virke lite motiverende, hvis eleven ofte opplever at hen ikke mestre det de skal gjøre.

Dersom elevene utvikler en følelse av å være en dyktig elev, fremmes læringsmotivasjonen hos den enkelte. For å fremme motivasjon og læring må læreren bruke variert organisering og intensitet i undervisningen (Dale og Wærness, 2003).

God spesialundervisning er helt nødvendig. Det sikrer at elever som trenger spesialundervisning når sitt fulle potensiale - at de lærer, trives, utvikler selvtillit og troen på seg selv, og den gir dem muligheten til å nå drømmene sine i fremtiden. Barnekonvensjonen

og opplæringsloven understreker at alle elever har rett til et forsvarlig og individuelt tilpasset skoletilbud i en inkluderende skole. I Barneombudets fagrapport 2017 *Uten mål og mening?* konkluderer man med at verken elevenes – eller spesialundervisningens potensiale blir utnyttet fullt ut. Dette skyldes ikke at spesialundervisning i seg selv ikke nytter – men at spesialundervisningen som gis ikke er god nok. Både forskning og praksis har vist at mulighetene for å gi elevene et godt læringsutbytte er større i spesialundervisningen enn i den ordinære undervisningen. Dette forutsetter imidlertid at undervisningen gis av lærere med riktig kompetanse, at man har høye forventninger til eleven og at innhold og organisering er tilrettelagt elevens behov.

Flere undersøkelser viser at lærere uttrykker at de mangler kompetanse og ressurser til å støtte elever med særskilte behov innenfor den ordinære opplæringen. Elever med mindre vansker som kunne fått tilfredsstillende utbytte av opplæringen dersom den hadde vært godt tilpasset, får det ikke på grunn av dårlig ressurstilgang. Elevene henvises da i stedet til spesialundervisning (Nordahl m.fl., 2018).

Nordahl og Overland (2015) skriver at en skole som har lykket med tilpasset opplæring som regel vill ha mindre behov for spesialundervisning enn en skole der tilpasningen er dårlig. En god ordinæropplæring vil møte mange barns særskilte behov og dermed redusere behovet for spesialundervisning (Olsen, 2016).

2. 5 Opplæring for elever med spesialundervisning

Opplæringsbehovet til elever med spesialundervisning vil variere. Det avhenger av hvilken form og grad av lærevansker elevene har, og hvor store lærevanskene er. Dersom eleven skal kunne utvikle seg og lære optimalt, er det viktig at opplæringen blir tilpasset elevens forutsetninger.

Det er store individuelle forskjeller blant elever som har spesialundervisning, men det de alle har til felles er dårlig læringsutbytte av den ordinære opplæringen (Nordahl og Overland, 2015). Elever med spesialundervisning kan ha behov for flere repetisjoner, mer tid, mindre krav til abstrakt tenkning, og forenkling av oppgaver. Deres læring kan skje i et langsommere tempo, og det kan også være vanskelig å overføre innlærte ferdigheter til andre situasjoner. Spesialundervisning kan gis i form av personlig støtte og hjelp i

klasesituasjonen, eleven får sin opplæring i en gruppe, eneundervisning eller får sin opplæring på en annen opplæringsarena enn nærskolen. De individuelle forskjellene i utviklingsnivået vil gi ulike forutsetninger for å kunne delta aktivt i egen opplæring (Eknes, 2000).

I NOU 2009:18 *Rett til å lære* antyder undersøkelser gjort i Norge at rundt 25 prosent av elevene i norsk skole har vansker med å delta aktivt i opplæringen. De lærer ikke det de skal og oppfattes å ha behov for særskilt tilrettelegging. Seks–syv prosent av elevene i grunnskolen får spesialundervisning etter § 5-1 i opplæringsloven. De har ikke tilstrekkelig utbytte av den ordinære opplæringen. GSI-tall for skoleåret 2017-18 viser at 7,9 prosent av elevene i grunnskolen får spesialundervisning, 68 prosent av disse er gutter. Andelen elever med spesialundervisning er nesten tre ganger så høy på 10. trinn som på 1. trinn. 40 prosent får spesialundervisningen hovedsakelig i den ordinære klassen. Resten får det meste av spesialundervisningen i grupper eller alene. Det har vært en jevn økning i andelen som får spesialundervisningen i den ordinære klassen de siste årene (udir.no/GSI-tall).

2. 5.1 Rett til spesialundervisning

I en klasse vil det være forskjeller i elevenes læringsforutsetninger. Dette medfører stor spredning i elevenes kunnskapsnivå også. I opplæringsloven og læreplanen står det at alle elever har rett til tilpasset opplæring i forhold til evner og forutsetninger. I noen tilfeller vil det ikke være nok med en tilpasset opplæring innenfor de ordinære rammene i skolen. Da må det vurderes om eleven har behov for spesialpedagogiske tiltak.

Retten til spesialundervisning er knyttet opp til hvilke behov og muligheter eleven har i forhold til sin opplærings situasjon. Det er med andre ord ikke medisinske, men pedagogiske årsaker som skal være avgjørende for om en elev skal få tilbud om spesialundervisning. Spørsmålet om utbytte, skal være det styrende i forhold til opplæringstilbudet for eleven (Nordahl og Hausstatter, 2009).

Opplæringsloven omhandler rettigheter og plikter forbundet med skolegang i Norge. Lovens minimumsstandard er at eleven skal ha forsvarlig utbytte av opplæringen, og at opplæringen skal være likeverdig (Barneombudets fagrapport, 2017). Her nevner jeg noen sentrale paragrafer i Opplæringsloven som styrker elevenes rettigheter i forhold til inkludering og tilpasset opplæring (Opplæringsloven, 1998):

§1-3 Alle elever har rett til tilpasset opplæring og tidlig innsats.

§5-1 Rett til spesialundervisning.

§8-1 Retten for alle barn til å gå på sin nærscole.

§8-2 Elever skal ikke inndeles i grupper etter nivå, kjønn eller etnisitet.

Kapittel 9a Psykososialt miljø. Kapittelet presiserer at hver enkelt har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø.

Opplæringsloven skiller mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring som ifølge § 1.2 alle har rett til. Begrepet tilpasset opplæring blir dermed et overordna prinsipp som gjelder for all opplæring i grunnskolen. Selve retten til spesialundervisning er regulert i opplæringsloven kapittel 5. Som tidligere nevnt er retten til spesialundervisning knyttet til hvilke behov og muligheter eleven har i forhold til sin opplærings situasjon. I § 5-1. i Opplæringsloven Rett til spesialundervisning står det:

Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning. I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevar som får spesialundervisning, skal ha det same totale undervisningstimetallet som gjeld andre elevar, jf. § 2-2 og § 3-2

Grunnskolen er forankret i prinsippet om at alle har rett til likeverdig opplæring. Likeverdig opplæring betyr at skolen må ta hensyn til elevenes ulike forutsetninger, egenskaper og bakgrunn. Opplæringa kan ikke være lik for alle, men ta hensyn til at alle er ulike. Det er når enkelt elever ikke har utbytte av ordinær undervisning, hvor denne er differensiert og tilpasset elevens ulike behov, at retten til spesialundervisning skal vurderes. Spesialundervisning skal dermed også være et virkemiddel for å arbeide mot et likeverdig og inkluderende opplæringssystem (Dalen, 2013).

Spesialpedagogiske tiltak og andre tiltak er en særlig tilrettelegging av undervisningen, som skal ivareta de spesielle behov som elever med lærevansker har. Det handler om systematisk regulering av omfang, tempo, intensitet og struktur (Buli-Holmberg og Ekeberg, 2016).

Det kan være at elevens behov må tilpasses med spesielle undervisningsmetoder, materiell og

utstyr. Det som er mest vanlig er lettleste utgaver av lærebøker, pc/ ipad eller annet teknisk utstyr, regulere omfang og mengde av oppgaver, konkretisere lærestoffet etc.

Spesialundervisningen er en måte å sikre tilpasset opplæring og inkludering på, uten at man er berørt av de samme rammer og ressurser som den ordinære opplæringen.

Skolen kan henvise elever til pedagogisk- psykologisk tjeneste, PPT, for sakkyndig vurdering. Vurderingen skal vurdere elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, hvilke lærevansker eleven har og hva er realistiske opplæringsmål. Den må også vurdere hvilken opplæring vil gi et forsvarlig opplæringstilbud. Etter at det foreligger en sakkyndig vurdering av eleven, har kommunen plikt til å fatte enkeltvedtak om elevens rett til spesialundervisning. Et enkeltvedtak gir eleven en individuell rettighet. Skoleeier har plikt til å innfri retten, altså sørge for at eleven får den spesialundervisningen hen har krav på (Wilson, Hausstatter, Lie, 2010).

Før skolen kan henvise elever til PPT må de prøve ut tiltak innenfor det ordinære opplæringstilbudet. Tiltakene skolen prøver ut, skal være egnet til å gi eleven et forsvarlig, inkluderende og likeverdig opplæringstilbud. Plikten til å prøve ut gjelder ikke de tilfellene hvor det er klart at elevens behov ikke kan løses innenfor rammene av ordinær opplæring (Barneombudets fagrapport, 2017).

Alle elever som får spesialundervisning skal ha en individuell opplæringsplan (IOP). Planen skal vise mål for og innholdet i opplæringen og hvordan undervisningen skal gjennomføres. Den skal bygge på enkeltvedtaket om spesialundervisning. Målet er et tilfredsstillende utbytte av opplæringen (Wilson, Hausstatter, Lie, 2010).

2. 5.2 Den individuelle opplæringsplanen

En individuell opplæringsplan defineres som en plan for elever med særskilte behov, den skal bidra til å sikre at eleven får et likeverdig og tilpasset opplæringstilbud. Hensikten med en IOP er å utvikle kortfattede og praktiske planer til hjelp i planleggingen, gjennomføring og evaluering av opplæring for elever med spesialundervisning. Den skal sikre at elevens opplæringstilbud står i samsvar med den sakkyndige vurderingen og enkeltvedtaket (Olsen, 2016).

En IOP vil måtte stå i et bestemt forhold til den gjeldende læreplanen, skolens plan og klassens plan. Bestemmelsene og reglene om opplæringsinnhold i lovverk og læreplaner, skal i utgangspunktet legges til grunn for spesialundervisning og dermed individuelle opplæringsplaner (Nordahl og Overland, 2015). Den individuelle læreplanen blir skolens juridiske dokument, fordi det skal være mulig å etterprøve at eleven har mottatt et opplæringstilbud i samsvar med enkeltvedtaket. I §5-5 i opplæringsloven står det at opplæringstilbudet til elever som mottar spesialundervisning skal dokumenteres. Det skal gå frem hvilken opplæring eleven faktisk har fått, og elevens utvikling skal beskrives i en halvårsrapport (Wilson, Hausstatter, Lie, 2010).

En IOP er et redskap for å gjennomføre opplæringen for elever med spesialundervisning. Planen beskriver mål for opplæringen, innholdet i opplæringen og hvordan opplæringen skal gjennomføres. Planen kan avvike målene fra fagplanen i de fagene eleven får spesialundervisning i. Målene i individuell opplæringsplan må utformes slik at det ikke er tvil om hva eleven skal lære, og det må være mulig å evaluere opplæringen ut fra målene. IOP:en beskriver elevens opplæringstilbud i helhet, også i de fagene eleven ikke får spesialundervisning i. Dette slik at lærerne kan bruke den som et redskap til å tilpasse opplæringen i alle fag. Slik sikrer man at eleven får et tilfredsstillende læringsutbytte i samsvar med sine evner og forutsetninger (Wilson, Hausstatter, Lie, 2010).

Det er skolen som har hovedansvaret for å utarbeide en IOP, og i de fleste tilfeller er dette et samarbeid mellom de som jobber med eleven. Når skolen utarbeider IOP skal de høre barnet og samarbeide med foreldrene. Det er ofte slik at foresatte har særlige kunnskaper på elevens styrker og vansker, samt interesser og behov (Wilson, Hausstatter, Lie, 2010).

2. 5.3 Organisering av spesialundervisning

Spesialundervisningen organiseres ulikt i skolene. Undersøkelser som ulike forskere har gjennomført viser at den spesialpedagogiske praksisen i skolene er preget av individfokusering, til tross for at mange av elevenes problemer kan relateres til den pedagogiske konteksten (Nordahl og Overland, 2015). Spesialundervisning innebærer at det settes i gang tiltak, utenom de ordinære, som skal kompensere for utgangsforutsetninger som er forskjellige, og som bare noen har krav på.

Noen måter spesialundervisningen organiseres på (Solli, 2005):

- Eleven kan få tekniske hjelpemidler og utstyr, for eksempel pc, ipad, lydbøker.
- Ekstra hjelp og støtte inne i klassen av en assistent eller innenfor et tolærersystem.
- Eleven får deler eller hele spesialundervisningen utenfor klassen, som gruppeundervisning eller enetimer.
- Mindre klasse hvor eleven får all sin spesialundervisning.
- Opplæring utenfor skolen.
- Tilrettelagt prøver og eksamener, for eksempel utvidet tid.

Forskning viser at det er vanligst å opprette permanente smågrupper på fast basis i norsk, matematikk og engelsk. De fagene som flest har hjelp til er matematikk, norsk og engelsk. Den nest vanligste differensieringsmåten er å dele klassen i mindre permanente klasser. Bruk av enetimer til elever er nesten like vanlig som bruk av tolærersystem. Tilsvarende omfang har bruk av grupper som får sin opplæring utenfor skolens område. Det synes også som om de organisatoriske differensieringsmåter skolene praktiserer, legges fast for året (Solli, 2005; Bachmann og Haug, 2006).

Studier viser at effekten av spesialundervisning er avhengig av hvordan og under hvilke betingelser spesialundervisning gjennomføres. Skoler som har tett oppfølging av elevene og som har en gjennomtenkt og begrunnet pedagogisk praksis, syns å oppnå de beste resultater. Skoler som har et godt og inkluderende miljø har fleksible løsninger, som gjør at spesialundervisningen er en naturlig del av opplæringstilbudet og ikke virker stigmatiserende (Solli, 2005).

3. Metodologi

Hensikten med denne studien er å beskrive og fortolke informantenes forståelse av tilpasset opplæring og inkludering for elever med lærevansker og spesialundervisning. Et slikt utgangspunkt innebærer at jeg prøver å studere handlingene til de som arbeider med elevene og meninger bak deres utsagn. Ideelt sett bør det være en sammenheng mellom hensikten med undersøkelsen, problemstillingene, teorigrunnet og metoden (Maxwell 1996). Med metodologi refererer jeg ikke bare til de konkrete teknikkene for innsamling av informasjon og data, men til et helhetlig valg av forskningsstrategi.

I det følgende vil jeg begrunne mitt valg av metodologi ut fra nettopp dette forholdet. Jeg gir en nærmere begrunnelse for mitt vitenskapsteoretiske ståsted, design og metode ved å gjøre greie for framgangsmåte, valg av informanter, datainnsamling og analysemåter.

3. 1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Jeg ønsker å få innblikk i informantenes forståelse av tilpasset opplæring og inkludering for elever med lærevansker og spesialundervisning. Gjennom fortolkning vil jeg prøve å forstå informantenes erfaringer og få frem deres mening. Derfor valgte jeg et kvalitativt forskningsdesign med en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming, med vektlegging av den enkeltes verbale beskrivelse av fenomenet tilpasset opplæring og inkludering for elever med lærevansker og spesialundervisning (Kvale, 2006).

3.1.1 Fenomenologi og hermeneutikk

Den fenomenologiske - hermeneutiske forskningen gjør oss i stand til å få frem den mening eller betydning som viser seg i bestemte erfaringer, og som uttrykker seg i handlinger og fortellinger. Fenomenologien bygger på en subjektiv opplevelse av menneskets erfaring i sin egen livsverden. Fenomenologien kan kort beskrives som en filosofisk retning som beskriver hendelser og handlinger slik de opptrer og viser seg, og som de umiddelbart oppfattes av våre sanser. Metoden tilstreber å beskrive hvordan mennesker opplever fenomener rundt seg. Det fenomenologiske perspektivet er i denne undersøkelsen intervjupersonenes opplevelser av tilpasset opplæring og inkludering for elever med lærevansker og spesialundervisning (Olsson og Sörensen, 2013).

Målet med undersøkelsen er å få økt forståelse av og innsikt i denne problematikken. Da må jeg være meg selv bevisst min forforståelse. Jeg har jobbet i skolen i 16 år, og kjenner dermed skoleverket godt. Jeg har vært både kontaktlærer, faglærer, spesiallærer, jobbet både med barne- og ungdomsskoleelever og vært rektor i to år. Dette betyr at jeg må ha distanse til datamaterialet, slik at studiens troverdighet styrkes. Som forsker må man være bevisst at man kan påvirke informantenes utsagn. Mange kvalitative studier blir utført av forskere som har sin bakgrunn i og en spesiell interesse i forskningsfeltet, og da har forskeren en kunnskap og en forforståelse som det må redegjøres for (Larsen, 2012).

Jeg må være bevisst på at de dataene jeg har samlet inn allerede er tolket av mine informanter. Som forsker må jeg tolke disse fortolkningene. I tillegg kan det være slik at informantene ikke sier alt, men tar noe for gitt siden jeg selv er en del av den eksisterende skolekulturen. Det å ha et kritisk blikk for mulige feiltolkninger og ha en distanse til fortellingene kan være av betydning i det videre analysearbeidet. Man må ha respekt for innspillene som kommer, for uten tillit vil det trolig ikke være mulig å få informantene til å fortelle om sine opplevelser (Fossåskaret, Fuglestad og Aase, 1997).

For å oppnå forståelse gjennom tolkning av datamaterialet forholder jeg meg til hermeneutiske prinsipper for tolkning. Mens fenomenologi illustrerer hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden, er hermeneutikk opptatt av fortolkningen av meningen (Olsson og Sørensen, 2013). Hermeneutikk er en type filosofi som studerer språk, kommunikasjon og fortolkning og forståelse av tekster. Hermeneutikken som forståelsesform går ut på å skape forståelse, mening og refleksjon. Fortolkningsprosessen bidrar til å skape en helhetlig forståelse. Det grunnleggende prinsippet i fortolkningsprosessen er en stadig veksling mellom forståelsen av deler av teksten, og forståelsen av teksten som helhet. Betydningen en finner i deler av teksten belyser teksten som helhet, samtidig som teksten som helhet påvirker forståelsen av delene. Denne prosessen kalles en hermeneutisk sirkel, og pågår til en opplever å forstå teksten som sammenhengende og konsistent (Olsson og Sørensen, 2013; Dalen, 2011).

På grunn av tidsressurser og ut fra behovet om en oversikt av datamengden, vil forskningen min konsentrere seg omkring noen få elementer som kan gi mye informasjon. På denne måten håper jeg å få tak i informantenes unike fortellinger og få en dypere innsikt i hvordan de opplever og forholder seg til sin livssituasjon.

I undersøkelsen ønsker jeg å få frem erfaringene mine informanter har fra sin arbeidshverdag, og den enkeltes verbale beskrivelse av det vedkommende har forstått og opplevd. Jeg prøver å tolke svarene ut fra helhetsinntrykket i intervjuene. Deretter prøver jeg å finne de fenomenene som gir mening for informantene, og som jeg igjen analyserer opp mot teorier jeg valgte til oppgaven. Denne prosessen er ny for meg, og må hele tiden ses i forhold til min forståelse, og forforståelse som jeg har med meg inn i prosjektet.

3. 2 Forskningsdesign

Som forsker kan man velge ulike strategier for å gjennomføre forskningen. Dette omtales gjerne som design, en skisse for hvordan undersøkelsen legges opp. Et forskningsdesign viser den faglige konteksten av undersøkelsen, det vil si hva undersøkelsen har fokus på, hvem som deltar, hvor den gjennomføres og hvordan den utføres. En kan si at forskningsdesign viser undersøkelsens samlede arbeidsplan, som omfatter metoder for både datainnsamling og dataanalyse (Thagaard, 2009). To av disse metodene kalles for kvalitativ og kvantitativ. Hvilken metode man velger å anvende i en undersøkelse avhenger av problemstillingen som skal undersøkes. Begge metodene har sine svake og sterke sider, samtidig som de kan virke supplerende på hverandre. Metoden som velges er avhengig av undersøkelsens formål, problemstilling og data som en ønsker å innhente. På denne måten kan leseren forstå bedre prosessene som ligger til grunn for oppgaven. Designet og metoden kan forklares som et redskap i forskerens verktøykasse for å løse problemer og komme frem til ny kunnskap (Kvale og Brinkmann, 2009).

Metodetilnærmingen jeg valgte å bruke er den kvalitative metoden, for den vil være best egnet til å gi meg svar på min problemstilling: Hvordan arbeider lærere med tilpasset og inkluderende opplæring for elever med lærevansker og spesialundervisning? Jeg valgte denne forskningsmetoden fordi jeg synes det er viktig å komme i personlig kontakt med informantene, for å spørre utdypende og lytte til deres opplevelser (Dalen, 2011; Olsson og Sörensen, 2013).

3. 3 Kvalitativ metode

En metode er en måte å gå frem på for å samle inn empiri om virkeligheten på. Den metoden man velger, skal være et hjelpemiddel til å gi en beskrivelse av virkeligheten. Det er mange oppfatninger av hva denne virkeligheten er, hvordan man kan finne ut om den, og hvordan man best kan samle inn informasjon (Brekke og Tiller, 2013).

Grovt sett kan vi skille mellom kvalitativ og kvantitativ forskning. Ulikhetene mellom disse, ligger i at den kvantitative metoden som oftest omdanner data til tall og mengestørrelser, og en utfører statistiske analyser. Innenfor kvalitative metoder er det forskerens forståelse eller tolkning av meninger, motiver, sosiale prosesser eller sammenhenger som står i fokus.

Likheten mellom begge tilnæringsmåtene er at de har et felles formål som er å bidra til å

bedre innsikten i det samfunnet vi lever i og studere hvordan enkeltmennesker, grupper og institusjoner handler og samhandler innenfor dette (Olsson og Sørensen, 2013).

Målsettingen med min oppgave er å se hvordan lærere jobber med tilpasset og inkluderende opplæring for elever med lærevansker og spesialundervisning. Problemstillingen min er i stor grad formålstjenlig for en kvalitativ tilnærming.

Formålet med intervjuet er å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon. Det kvalitative intervjuet er spesielt godtegnet for å få informantenes egne erfaringer, tanker og følelser. I et forskningsintervju innhenter man beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomener (Kvale 2006).

Brinkmann og Kvale (2009:118) snakker om syv faser i intervjuet:

1. Tematisering - formålet med undersøkelsen
2. Planlegging - planlegg studien med hensyn til de syv stadiene
3. Intervjuing - gjennomføre intervjuet på grunnlag av intervjuguide
4. Transkribering – klargjøre intervjumaterialet for analyse
5. Analysering – bestemme egnet analysemetode
6. Verifisering - funnenes generaliserbarhet
7. Rapportering – funnene formidles i en lesbar rapport

Brinkmann og Kvale (2009) fremholder viktigheten av at alle fasene av intervjuet er nøye gjennomtenkt før igangsetting, ikke minst at en har tenkt gjennom hvordan en vil analysere intervjuene etter at de er gjennomført. De sier at intervjuundersøkelsens syv faser viser en konsistent styring mot sluttrapporten. Jeg forstår dette slik at de syv fasene som de beskriver kan være en god hjelp for meg som relativt uerfaren intervjuer til å klare å holde den røde tråden gjennom hele arbeidet.

Den kvalitative tilnæringsmetoden har sin styrke i å forstå, samtidig som den går mer i dybden istedenfor i bredden. Dette gir en bedre mulighet for å få helhetsforståelse av noe (Kvale, 2006). Forskeren møter informantene ansikt til ansikt. Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. Innenfor denne forskningen er det viktig med forskerens fortolkning

og forståelse av informantenes meninger, selvforståelse, intensjoner og holdninger (Dalen, 2011). På denne måten kan man få en bedre forståelse av det som studeres, og forklare funnene en har kommet fram til (Larsen, 2012). Noen forskere hevder at styrken med de kvalitative intervjuene er at undersøkelsessituasjonen er veldig lik hverdagssituasjoner. Ved å bruke færre informanter, vil man komme nærmere og få tilgang til mer detaljert data. Man har også mulighet til å få frem variasjonene i informantenes oppfatning, tanker og følelser omkring emnet man undersøker (Olsson og Sörensen, 2013). Ved å intervju lærere som daglig jobber med elever med lærevansker og spesialundervisning, håper jeg at de kan belyse mine antakelser og gi meg et realistisk bilde på skoledagens virkelighet for elever med lærevansker og spesialundervisning (Olsson og Sörensen, 2013).

Svakheter ved ei kvalitativ tilnærming kan være faren for den subjektiviteten som ligger i bakgrunnen til forskeren. Forskeren selv er en del av metoden og kan derfor påvirke resultatet (Dalen, 2011). Det kan også være en ulempe at en ikke kan generalisere funnene ved kvalitative undersøkelser. Samtidig er det vanskeligere og mer tidkrevende å behandle dataene, å få oversikt over dataene og kunne sammenligne svarene. For noen informanter kan det føles vanskeligere å være ærlig når man sitter ansikt til ansikt med intervjueren, eller at man svarer det de tror intervjueren vil høre. Man kan ikke være like anonym, som ved avkrysning på skjemaer (Larsen, 2012).

Jeg valgte en kvalitativ forskningsmetode fordi jeg synes det er viktig å komme i personlig kontakt med informantene, både for å spørre utdypende og lytte til deres opplevelser. Jeg ønsker dybde, og ikke bredde. Jeg ønsker nærhet i samtalen slik at de kan dele sine tanker med meg. Jeg ønsker ikke bare en beskrivelse av situasjonen, men å få innblikk i deres forståelsesverden, hva de fra deres perspektiv oppfatter er av betydning for opplevelsen av tilpasset opplæring og inkludering.

3.3.1 Semistrukturert intervju

Når en har valgt kvalitativ metode med personlig intervju som tilnæringsstrategi for å belyse problemstillingen, vil neste steg i forskningsprosessen være å ta stilling til hvilken intervjuform man ønsker å anvende.

Det skilles mellom to typer kvalitative intervjuformer. Den ene formen er åpen ustrukturert intervju, mens den andre er et veldig strukturert intervju hvor spørsmålene og rekkefølgen er

lagt på forhånd. Forskjellen på disse intervjuene er hvordan de er organisert.

Den første formen ligger nært opp til vanlig samtale, der det ikke er satt opp noen fast plan for hva det skal spørres om. Et slikt intervju krever at intervjueren har god erfaring og ikke minst god kjennskap i det aktuelle temaet. Den strukturert vil kunne gi mer sammenlignbare svar.

Det som er mest brukt i kvalitative intervjuer er noe mellom disse to, en delvis strukturert tilnærming, også kalt semistrukturert intervju.

I semistrukturerte intervju er temaene lagt på forhånd men forskeren følger informantens fortelling. Intervjueren har laget en intervjuguide på forhånd og har en skisse over emner som skal tas opp i intervjuet. Ved å bruke semistrukturerte intervju, har forskeren bedre muligheter til å sammenlikne intervjuene fra de ulike informantene der dette er av interesse (Dalen, 2011; Kvale, 2006).

Kvale (2006:21) definerer den semistrukturerte intervjuet slik:

“Et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene”.

Jeg har valgt å bruke semistrukturert intervjuform, med en intervjuguide, der temaet for forskningen min er skissert.

3.3.2 Intervjuguiden

For å kunne besvare problemstillingen best mulig, har jeg som skrevet ovenfor valgt å bruke et kvalitativt forskningsintervju, med en semistrukturert intervjuguide. I et kvalitativt forskningsintervju brukes det sjelden standardiserte spørreskjemaer, man ønsker ikke at forskeren i for stor grad styrer samtalen, men heller å få frem synspunkter og meninger til informantene (Dalen, 2011).

En intervjuguide inneholder emnene som skal tas opp i intervjuet, samt rekkefølgen de skal ha. For den semistrukturerte intervjuformen vil guiden inneholde en grov skisse over emner, samt forslag til spørsmål. Her er det viktig at spørsmålene i guiden samsvarer med forskningsspørsmålene, slik at man på best mulig måte får belyst problemstillingen i oppgaven (Kvale, 2006).

Intervjuguiden ble inndelt i to hovedtemaer med spørsmål som skulle besvares.

Problemstillingen er operasjonalisert i følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan tilpasses opplæring for elever med lærevansker og spesialundervisning?
2. Hvordan inkluderes elever med lærevansker og spesialundervisning?

Første temaet i intervjuguiden omhandler tilpasset opplæring. For å få svar på dette temaet stiller jeg spørsmål som skal fortelle om informantens oppfatning av begrepet tilpasset opplæring, utvelgelse av lærestoff, organisering og variasjon av spesialundervisning, utfordringer/ muligheter med arbeidsmåtene, elev deltakelse og bruk av IOP.

I det andre temaet på intervjuguiden ser jeg på inkludering. Her også starter jeg med at informanten forklarer begrepet inkludering. Jeg ønsker at spørsmålene skal gi et bilde på hvordan lærerne jobber med inkludering, og hvordan om lærerne oppfatter elever med lærevansker som inkludert i fellesskapet.

Intervjuet innledes med bakgrunnsopplysninger. Dette er opplysninger som hjelper å danne et bilde av informanten.

Spørsmålene som ble brukt i intervjuet var skrevet ned. På denne måten ble spørsmålenes ordlyd og rekkefølge klarlagt på forhånd. Dette gir meg som intervjuer en struktur, og trygghet på at jeg får spurt om alt jeg vil i løpet av intervjuet. Når det gjelder utformingen av spørsmålene i intervjuguiden, skjønnte jeg raskt at dette ikke er en enkel prosess. Spørsmålene må stilles på en slik måte at man får høy validitet ved at man på best mulig får målt det man ønsker å måle. Spørsmålene er stort sett åpne for å gi rom for informantens refleksjon. For å oppnå dette må spørsmålene være presise og inneholde nok informasjon, slik at de ikke misforstås. Spørsmålene i guiden er stilt slik at informantene ikke kan svare med ja eller nei. Intervjuet avsluttes med en kort oppsummering.

3.3.3 Utvalg

I kvalitative undersøkelser er det å velge informanter en viktig del som må planlegges og forberedes. Informanter blir valgt ut på bakgrunn av hvem som har innsikt og kvalifikasjoner som er egnet til problemstillingen (Thagaard, 2009). Målet med et kvalitativt intervju er å øke informasjonsverdien, for på den måten å skape grunnlag for en dypere og mer fullstendig forståelse for det fenomenet en studerer. Det vil si at utvelgelsen av informanter ikke skjer

tilfeldig. Utvelgelsen bør skje med bevisste strategiske og teoretisk definerte valg (Dalen, 2011).

Det å få tak i intervjuenheter kan oppleves som vanskelig. Informantene må være frivillige og de må grundig orienteres om hva de deltar i. Bare på denne måten kan det bygges opp et nødvendig tillitsforhold som er en forutsetning for at intervjusituasjonen skal fungere (Dalen, 2011). For å få tilgang til informanter sendte jeg en skriftlig forespørsel til forskjellige skoler. Jeg fikk respons av to personer som var villige til å stille opp som informanter. Jeg valgte å bruke sosiale medier for å få tak i flere informanter. Sendte forespørsel til mine venner på Messenger og ba dem om å spre budskapet. Det kom raskt positive svar fra flere, og jeg valgte ut to informanter til.

Det er helt vanlig å foreta hensiktsmessige utvalg (Thagaard, 2009). Hensikten var å få tak i informanter som kunne gi meg et svar på min problemstilling. Primært ønsket jeg kontakt med pedagoger som jobber med elever med lærevansker og spesialundervisning. I tillegg la jeg vekt på geografisk spredning. De informantene som ble valgt ut skal bidra til å gi en nyansert beskrivelse av problemstillingen min.

I kvalitative studier er valg av informanter viktig. Det kan ikke være for mange, men mange nok til at validiteten blir god og at svarene gir et godt nok grunnlag til analyse og tolkning. Antall intervjupersoner avhenger av studiens formål. Hvis antallet er høyt, vil det ikke være mulig å gjennomføre grundige tolkninger av intervjuene. Et kvalitativt intervju kjennetegnes som nevnt ved at man går i dybden istedenfor i bredden, og det innebærer at antall informanter ikke kan være for utstrakt (Kvale, 2006).

Jeg har intervjuet tre lærere. Informantene har en spredning i alderen fra ca. 30 til 50 år. Alle har erfaring i skolen både som faglærer, kontaktlærer og med spesialundervisning. To av informantene har 1.avdeling i spesialpedagogikk. Felles for informantene er at de daglig jobber med spesialundervisning og er i kontakt med elever med lærevansker.

For lettere å synliggjøre informantenes utsagn i dataanalysen, gir jeg en kort presentasjon av dem, og de blir omtalt med fiktive navn;

- Anne er førskolelærer med tilleggsutdanning. Hun har 1.avdeling spesialpedagogikk, og jobber mye med spesialundervisning. Hun har ca. 20 år erfaring fra skolen, har jobbet mye som kontaktlærer.

- Siri har ca. 10 års arbeidserfaring fra skolen. Hun er også førskolelærer med tilleggsutdanning, og 1.avdeling spesial pedagogikk. Hun er kontaktlærer og har hatt spesialundervisning i dette året.

- Inger har jobbet som utdannet lærer i ca. 3 år, og har jobbet med elever med lærevansker og spesialundervisning i alle år. Dette året er hun kontaktlærer.

3. 4 Gjennomføring av intervjuet

I god tid før jeg skulle gjennomføre intervjuene hadde jeg sendt inn meldeskjema til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Jeg hadde fått svar om at studien var godkjent, og det var bare å begynne. Før intervjuene sendte jeg ut intervjuguiden til informantene, slik at de fikk forberede seg litt til intervjuet. Det ble avtalt på telefon når og hvor intervjuet skulle finne sted.

Møte mellom forsker og informant er på ingen måte uvesentlig i kvalitativ forskning. Både kommunikasjon og relasjon som oppstår har stor betydning for intervjuet. Forskeren må være bevisst på forholdet mellom forsker og informant, og kommunikasjon dem imellom kan påvirke forskningen. En god relasjon til informantene er avgjørende for å få til et godt intervju (Thagaard, 2009).

Ved kvalitative intervju anbefales det å bruke lydopptaker. Intervjueren kan konsentrere seg mer om hva informanten sier, i stedet for å notere. Lydopptaker kan gjøre det lettere å engasjere seg og stille eventuelle oppfølgingsspørsmål. Ulempen kan være at strukturen kan virke for stram, som igjen kan påvirke samhandlingen til å virke unaturlig.

Alle informantene mine sa seg villig til at intervjuene ble tatt opp, jeg garanterte anonymitet, samt at lydfilene ville bli makulert etter at jeg er ferdig med denne oppgaven.

Informantene fikk velge hvor og når intervjuene skulle finne sted. For meg som forsker er det viktig at informantene føler seg trygge, og at vi kan gjennomføre intervjuet uforstyrret. To av intervjuene ble gjort hjemme hos informantene, og ett intervju ble gjort på informantens arbeidsplass.

To av intervjuene ble gjennomført på samisk blandet med norsk, siden både jeg og informanten snakker samisk daglig, mens spørsmålene mine er skrevet på norsk. Jeg har gjort notater både på samisk og norsk underveis. Det tredje ble gjennomført på norsk.

Et intervju gir innsikt i informantenes erfaring, følelser, forståelse og opplevelser (Thagaard, 2009). Intervju er levende samtaler ifølge Kvale (2006). Det er de første minuttene som er mest betydningsfulle i forhold til å skape fortrolighet mellom forsker og informant. Samtlige intervju startet med litt hverdagsprat før jeg startet lydopptakeren og begynte med intervjuet. Jeg valgte å starte intervjuene med ufarlige temaer om informantens bakgrunn og utdanning. Hensikten var å få en ufarlig start og nyttig bakgrunnsinformasjon om mine informanter.

Etter det gikk vi over til hovedtemaene i undersøkelsen. Intervjuene startet med at informantene forklarte hvordan de oppfatter begrepene tilpasset opplæring og inkludering. Dette gjorde jeg fordi det er viktig for meg som forsker å vite informantenes oppfatning av begrepene. Spørsmålene jeg stilte tok utgangspunkt i elever som mottar spesialundervisning etter enkeltvedtak og hvordan skolen best mulig kan imøtekomme deres ulike behov. Jeg presiserte at jeg ville høre deres personlige mening og erfaring, og at ingen svar er riktige eller gale. Jeg hadde på forhånd vært litt redd for at lydopptakeren skulle forstyrre intervjuene, men det gikk veldig fint. Både jeg og informantene glemte lydopptakeren under intervjuene. Jeg opplevde informantene ærlige i forhold til egen praksis og opplevelse av skoledagen for målgruppen i min forskning. Intervjuene varierte fra 40 minutter til litt over en time, og alle intervju ble tatt uten pauser.

Jeg prøvde å følge intervjuguiden. Underveis i intervjuene ble noen av informantene oppmerksomme på informasjon som de hadde glemt ved tidligere spørsmål. Det førte til at jeg beveget meg frem og tilbake i intervjuguiden. En slik måte å intervju på er i samsvar med den hermeneutiske og fenomenologiske filosofien hvor deltagerne får fortelle om sin oppfattelse av verden og meningen de legger i sine erfaringer. Det er den menneskelige

interaksjonen i intervjuet som lager grunnlaget for den vitenskapelige kunnskapen. Et intervju har en tosidighet, den personlige relasjonen og den kunnskapen den produserer (Kvale, 2006).

3. 5 Transkribering

Etter å ha gjennomført intervjuene, transkriberte jeg dem som betyr å skrive ned det informantene sa under intervjuet. Etter transkriberingen fra muntlig til skriftlig form, ble intervjusamtalene strukturert, slik at de blir bedre egnet for analyse (Kvale og Brinkmann, 2009). Transkriberingen av datamaterialet er nødvendig for at det skal kunne kodes for deretter å kategoriseres og abstraheres slik at det skal fremstå tydelig for leseren (Dalen, 2011).

Jeg hørte nøye gjennom intervjuene på lydfil. Jeg skrev ned alt som informantene fortalte, men unnlot fyllord og liknende, som ikke har betydning for innholdet. Jeg transkribert på det språket som er brukt i intervjuet, i to av intervjuene vekslet språket mellom samisk og norsk. Transkriberingen gjorde det lettere å notere seg memos som er knyttet til selve intervjuet. Når jeg strukturerte intervjuene etter tema, måtte jeg oversette det som var skrevet på samisk til norsk. Jeg prøvde å passe meg for at innholdet i utsagnene ikke ble forandret. Disse analytiske notatene vil stå sentralt i den kvalitative analysen (Dalen, 2011). Lydfilene vil være råmaterialet. Derfor blir det nødvendig å forholde seg til disse under hele analysen. Transkribering er derfor en begynnelse på analysen (Kvale og Brinkmann, 2009).

3. 6 Funn og analyse av datamateriale

Jeg vil presentere og drøfte resultatene fra analysen av innsamlet data i kapittel 4.

I følge Kvale (2006) er det fem måter å analysere et intervju på. Det er meningskategorisering, meningsfortetning, meningsstrukturering gjennom narrativer, meningstolkning og ad hoc – metoder for meningsgenerering. Den mest brukte formen for intervjuanalyse er antakelig en ad hoc bruk av ulike tilnæringsmåter og teknikker for meningsgenerering, og det er denne jeg tar i bruk for å analysere intervjuene. Det blir ikke brukt noen standardmetode for å analysere intervjumaterialet som helhet. I stedet foregår det et fritt samspill mellom ulike teknikker. De data en får gjennom kvalitative undersøkelser kan være svært omfangsrike. Når datainnsamlingen er ferdig sitter man ofte med store mengder

datamateriale. Analysen av kvalitativ data er en kreativ prosess, som krever analytisk hardhet og hardt arbeid.

I presentasjon av data og analyse, har jeg tatt utgangspunkt i forskningsspørsmålene, hovedkategoriene. Jeg har valgt å se på forskningsspørsmålene hver for seg og knyttet det mot informantenes intervjuutsagn. Forskningsspørsmål 1 omhandler tilpasning av opplæring for elever med lærevansker og spesialundervisning. Til dette temaet har jeg 8 spørsmål fra intervjuguiden. Forskningsspørsmål 2 handler om inkludering av elever med lærevansker og spesialundervisning. Jeg har 7 spørsmål i intervjuguiden omkring dette temaet.

Jeg har valgt å kategorisere materialet i analysen etter forskningsspørsmålene. Jeg sammenligner informasjonen fra informantene innenfor hvert tema, og jeg prøver å gå i dybden på de enkelte temaene. Thagaard (2009) skriver at man ikke må ha for mange kategorier for da kan sammenligningen bli lite oversiktlig, og for få kategorier betyr at informasjon kan gå tapt. Jeg har laget en oversikt over hva informantene har svart på de ulike spørsmålene. Dermed kan jeg se besvarelsene opp mot hverandre og får oversikt over informasjonen fra intervjuene. Ved å sammenligne informasjonen kan jeg lettere se tendenser. I framstillingen brukes det noen steder direkte sitater fra intervjuene, slik at presentasjonen belyser det informantene selv har uttalt.

Temaet, problemstillingen og intervjuguiden har vært det samme for alle intervjuene. Hvert intervju har blitt behandlet fra lydopptak til skriftlig form. Informasjonen fra informantene synes derfor å være sammenlignbare. De ulike svarene blir tatt ut av intervjuet og satt inn i en ny sammenheng i tematiseringen.

Svakheten i kategorisering er at analysen ikke ivaretar et helhetlig perspektiv, når utsnitt fra tekster fra ulike informanter sammenlignes og forstås. Teksten løsrives fra sin opprinnelige sammenheng, og det er derfor viktig at informasjonen settes inn i den sammenheng som utsnittet av teksten er en del av (Thagaard, 2009).

3. 7 Validitet og reliabilitet

Under et forskningsprosjekt er det viktig å sikre seg størst mulig reliabilitet og validitet. Disse to begrepene fungerer i forskningsprosessen som en slags kvalitetskontroll. Reliabilitet viser til om forskningen er pålitelig og validitet til om den er gyldig. Pålitelighet og gyldighet er en integrert del av forskningsprosessen når vi snakker om kvalitativ forskning (Kvale og Brinkmann, 2009).

Innenfor kvalitativ forskning blir validitet knyttet sammen med tolkninger som dreier seg om i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomener som vi ønsker å vite noe om. Validitet betyr gyldighet, og innenfor pedagogiske målinger ser man på i hvilken grad testen måler det den gir seg ut for å måle. Hvis resultatene fra en studie kan overføres til annen kontekst, er man med på å sikre studiene troverdighet (Kvale, 2006). Det kan være enklere å sikre høy validitet gjennom kvalitative undersøkelser enn ved kvantitative. Dette fordi kvalitativ forskning er en fleksibel prosess hvor en kan endre spørsmål underveis. Hvis en oppdager at det er andre momenter enn det man først tenkte på som viktig for problemstillingen, så kan man ta dette inn for å få en mer valid informasjon (Larsen, 2012).

Når vi snakker om validitet i gjennomføringen av forskningsprosessen, handler deskriptiv validitet om hvordan datamaterialet er samlet inn og behandlet. Dersom man klarer å stille spørsmål som gjør at informantene kommer med fyldige uttalelser, styrkes validiteten. Det er flere forhold som kan være en trussel mot validiteten i en undersøkelse. Det kan være svikt i hukommelsen hos informanten, eller at informanten prøver å «pynte på» sannheten eller at en gir de svarene en tror intervjueren ønsker å høre. Intervjueren kan også være med å påvirke validiteten i negativ retning. Ved å «legge ord i munnen» på den som intervjues, eller at man tror man har forstått hva respondenten mener, uten at det er tilfelle. For å avklare slike hendelser kan det være lurt med overlappings spørsmål, eller be om utdypende svar. Når denne gyldigheten skal vurderes, må en ta med en rekke faktorer i vurderingen. En av disse er at man ofte utvikler en personlig samtaleform under intervju (Kvale og Brinkmann, 2009). Det å være bevisst min rolle og hvilken påvirkning den kan ha på forskningen er av betydning for validiteten. Mitt forhold til den enkelte deltaker kan påvirke hvilken informasjon jeg får.

Begrepsvaliditet sier noe om graden av samsvar mellom teoretiske definisjoner av begreper og operasjonalisering av begrepene, noe som kan være avgjørende i forhold til formulering av spørsmål i en intervjuguide. Et eksempel fra min intervjuguide kan være hvilket innhold jeg og mine informanter legger i begrepene tilpasset opplæring og inkludering. Begrepsvaliditet er i denne sammenhengen, den overordnede formen for validitet ved måling, og sier noe om i hvilken grad vi måler det vi virkelig ønsker å måle. I mitt tilfelle ønsker jeg å se hvordan lærerne tilrettelegger for elever med lærevansker. Hvordan organiseres undervisningen? Får de opplæring etter evner og forutsetninger? Og er deres opplæring likeverdig og inkluderende? Kjernen i en vurdering av begrepsvaliditet er å undersøke om det operasjonelle begrepet oppfører seg som vi teoretisk ville forvente. Begrepsvaliditet er en nødvendighet for at forskningsresultat skal være meningsfull, tolkbar og generaliserbar (Kleven, 2002).

Reliabilitet henviser til hvor pålitelig forskningsresultatene er, og god reliabilitet betyr at dataene man sitter med er lite påvirket av tilfeldige målingsfeil (Kvale, 2006).

Reproduserbarhet er derfor et kriterium for høy reliabilitet. Når det gjelder kvalitative metoder generelt, kan dette bli et problematisk krav. Å bruke kvalitative intervju som forskningsmetode handler om å søke etter hva som kjennetegner den sosiale arenaen en undersøker, og hvilke erfaringer og meninger et lite antall personer har. Reliabilitet forutsetter at det man undersøker er stabilt, men i de fleste tilfeller av kvalitative undersøkelser er temaene som undersøkes dynamiske (Brekke og Tiller (red.),2013). For å oppnå god reliabilitet i oppgaven, er det flere ting som er viktig å ta hensyn til. I intervjuguiden er det begreper som informantene skal ta stilling til. Det er viktig at disse begrepene blir forklart av informantene, slik at jeg som forsker vet deres utgangspunkt. Presise utsagn og en uforstyrret intervjusituasjon kan være med å redusere småfeil, og reliabiliteten blir dermed bedre.

Under et intervju er en avhengig av samspillet mellom intervjuer og den som intervjues. Når det gjelder intervju som metode hevder Kvale (2006) at ulike intervjuere kan fremkalle forskjellige uttalelser om det samme temaet, avhengig av intervjuerens følsomhet overfor og kunnskap om intervjuemnet. Det samme gjelder for tolkning. Ulike intervjuere kan tolke utsagn forskjellig. Subjektive tolkninger av svarene kan likeledes være tolkninger som ikke stemmer overens med det intervjupersonene mente med svarene eller hadde ønske om å formidle. At flere tolker dataene og får samme resultat, er med på å styrke reliabiliteten til en undersøkelse (Larsen, 2012).

I kvalitative studier er det ofte ikke mulig å teste og beregne reliabiliteten ved hjelp av standardiserte metoder, fordi blant annet datamaterialet og undersøkelsesopplegget er mindre strukturert enn i kvantitative studier (Kvale, 2006).

3. 8 Etikk

Ved all forskning som inkluderer mennesker er det nødvendig med noen konkrete etiske regler. Når man gjennomfører et kvalitativt intervju, er det viktig å reflektere og ta i betraktning de etiske sidene det ofte fører med seg. Forskere må ta stilling til en rekke viktige avgjørelser i løpet av hele undersøkelsesprosessen.

Etikk er forholdet mellom mennesker, hva vi kan gjøre og ikke gjøre mot hverandre. Det handler om måten vi har innvirkning på hverandre, både direkte og indirekte. Etikk omhandler prinsipper, regler og retningslinjer for å vurdere om en handling er rett eller feil (snl.no/etikk).

I forskning der enkeltmennesker deltar, kan det oppstå problemer av etisk karakter. Et godt utgangspunkt er å ha respekt for enkeltmennesker og at man sikrer anonymitet for den enkelte som er med i forskningen (Dalen, 2011).

Det er utarbeidet visse retningslinjer som forskere må forholde seg til. Forskerens ansvar er å ivareta de forskningsetiske hensynene overfor forskningspersonene. Blant annet kreves det at informantene skal gis tilstrekkelig informasjon. Videre skal de gjøres oppmerksom på følgene ved å delta, og de skal gjøres oppmerksom på selve hensikten med prosjektet.

Forskningsmaterialet skal anonymiseres og det stilles krav til hvordan personidentifiserbare data skal oppbevares. Alle disse etiske retningslinjene er i tråd med personvernet (Kvale, 2006).

Etter at personopplysningsloven ble innført i 2001, er det meldeplikt for prosjekter som omfatter personopplysninger. Forskeren må sende inn et utfylt meldeskjema til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (dalen, 2011). Der må forskeren gå i detaljer på hva som skal forskes på, hvordan det skal gjennomføres og hvordan opplysningene skal behandles. Som tidligere nevnt, har jeg søkt og fått godkjent mitt forskningsprosjekt hos NSD.

Før intervjuene sendte jeg ut et brev der jeg informerte om forskningsarbeidet, samt hva undersøkelsen gikk ut på og hva som var hensikten med undersøkelsen. Det ble også

informert om at ingen identifiserbare opplysninger vil bli avslørt og at alt annet personidentifiserbart materiale ville bli slettet etter undersøkelsens slutt. Ikke bare for å verne om informantene, men også for å sikre de etiske og moralske forhold. Det betyr at det er ingen opplysninger i mitt arbeid som forteller hvilken skole lærerne arbeider på, informantenes eksakte alder, navn eller hvor de bor. I stedet har jeg gitt informantene med fiktive navn.

4. Funn og diskusjon

I dette kapittelet presenterer og drøfter jeg det empiriske materialet fra intervjuene jeg har gjennomført. Jeg vil tolke og drøfte dette i lys av den teorien jeg har lagt fram i kapittel 2. Utgangspunkt for forskningen min var problemstillingen:

Hvordan arbeider lærere med tilpasset og inkluderende opplæring for elever med lærevansker og spesialundervisning?

Jeg har delt presentasjonen og drøftingen av resultatene inn i to temaer, som vil være relevante for å belyse oppgavens problemstilling. Drøftingen av resultatene vil skje parallelt med presentasjonen. Temaene i presentasjonen er forskningsspørsmålene til min problemstilling:

- Hvordan tilpasses opplæringen for elever med lærevansker og spesialundervisning?
- Hvordan inkluderes elever med lærevansker og spesialundervisning?

Hensikten med denne oppgaven er å gi et bilde av hvordan disse tre lærerne forstår, gjør valg og utfører tilpasset og inkluderende opplæring for elever med lærevansker og spesialundervisning. Det er ikke mulig å generalisere på et så spinkelt grunnlag, men jeg håper at analysen kan si noe om de svarene jeg har fått står i forhold til forskning på fagfeltet.

4.1 Hvordan tilpasses opplæringen for elever med lærevansker og spesialundervisning?

For å kunne svare på dette spørsmålet var det flere ting som måtte belyses. Under forskningsspørsmål 1 behandler jeg underspørsmål 1-8 i intervjuguiden. Jeg har ordnet det under følgende overskrifter:

4.1.1 Hvordan forstår lærerne begrepet tilpasset opplæring

I sentrale dokumenter er tilpasset opplæring omtalt både som formål, prinsipp og virkemiddel. Det blir lagt forskjellig betydning i begrepet og hva det i praksis innebærer. Det betyr at når man spør ulike personer om betydningen av begrepet, er det stor sannsynlighet for å få ulike svar (Nilsen, 2017). Tilpasset opplæring kjennetegnes ved variasjon i bruk av arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og variasjon i organisering og intensitet i undervisningen (Bachmann og Haug, 2006).

På spørsmålet om hvordan mine informanter forklarer tilpasset opplæring, svarer Siri:

Jeg forstår det slik at en må tilpasse undervisningen slik at man når elevene på det faglige nivået de er. For elever med lærevansker gjelder det å tilpasse opplæringen etter elevens faktiske aldersadekvate nivå, og hjelpe elevene til å nå kompetansemålene, slik at eleven får følelse av å kunne.

Inger forklarer tilpasset opplæring er at man nivådeleer eller mengde differensierer undervisningen etter elevenes nivå, både faglig og sosialt, slik at det blir forskjellig arbeidsmengde og krav for hver enkelt elev til hvordan oppgavene skal utføres. Hun sier også at tilpasset opplæring gis innenfor de ordinære timene, mens spesialundervisning gis utenom de ordinære rammene.

Anne sier igjen: «*At man skal tilpasse undervisningen etter elevens forutsetninger, selv om alle jobber med samme tema*». Hun sier videre at alle har rett på tilpasset opplæring, og at undervisningen må differensieres, slik at alle opplever mestring.

Opplæringsloven er tydelig på at opplæringen skal tilpasses elevens evner og forutsetninger, i § 1-3 står det: «*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte elevn,*

lærningen og lære kandidataten». Prinsippet om tilpasset opplæring kjennetegnes av variasjon i bruk av arbeidsmåter, lærestoff, læremidler, organisering og intensitet i opplæringen. Her ligger en forståelse til grunn for at ulike elever har ulike måter å lære på, har ulike behov og ulike sterke sider (St.meld. nr. 18, 2010-2011 *Læring og fellesskap*).

Ingen av informantene nevner ordet evner når de forklarer begrepet tilpasset opplæring. Anne sier at undervisningen tilpasses etter elevens forutsetninger. Når informantene skal forklare hvordan de velger ut og tilpasser opplæringen, hvordan de velger ut lærestoffet og hvilke arbeidsmåter som brukes i opplæringa, kommer det fram at de tar utgangspunkt i elevens evner. Siri sier: «*Som lærer vet man elevens omtrentlige faglige nivå, evner og interesser. Man gjør valg ut ifra dette*». Inger nevner her både evner og forutsetninger: «*Gjennom å kartlegge eleven får man et bilde av elevens evner og forutsetninger ...*». Dette kan forklares med at begrepet tilpasset opplæring brukes både som formål, prinsipp og virkemiddel i den norske skolen. Den vide bruken kan gjøre det litt vanskelig å definere begrepet.

To av informantene sier at tilpasset opplæring er at man tilpasser opplæringen til det nivået eleven er på. Dette samsvarer med Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) skriver om at tilpasset opplæring skjer når elevens læring og lærerens undervisning er i samsvar med hverandre. Informantenes utsagn kan tolkes som en smal forståelse av tilpasset opplæring, hvor man har fokus på den enkelte elev. Spesialundervisning hører inn under den smale forståelsen, fordi spesialundervisning kan forstås som den mest individualiserte undervisningen i skolen (Nordahl og Hausstatter, 2009). Den smale forståelsen er knyttet til konkrete tiltak, metoder og bestemte måter å organisere undervisningen på (Bachmann og Haug, 2006). I læringsplakaten i LK06 blir også den kollektive identiteten tonet ned til fordel for den individuelle identiteten (udir.no/laringsplakaten). Fokuset på individet og forskjeller i lokale handlingsrom, kan gjøre at det blir store ulikheter i hvordan opplæringen blir tilpasset.

Tilpasset opplæring gjelder alle elever i den norske skolen (Ekeberg og Buli-Holmberg, 2016). Dette vil si at læreren skal tilrettelegge etter alle elevers behov uavhengig av hvilken kulturell bakgrunn, kjønn, legning eller sosiokulturelle forskjeller elevene har (Nordahl og Overland, 2015). Både Anne og Inger trekker fram at alle elever har rett på tilpasset opplæring. Inger nevner i tillegg at dette gjelder både faglig sterke og svake elever.

Spesialundervisning sikrer tilpasset opplæring for elever med lærevansker (Nordahl og Overland, 2015). Inger nevner at: «... *spesialundervisning gis utenom de ordinære rammene*». Siri sier «*ved spesialundervisning utløses det ekstra ressurser til å jobbe med enkelt elever*». I opplæringsloven § 5-1 står det: «*Elever som ikke har eller som ikke kan få tilfredstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning*». Elever som, til tross for tilpasset opplæring, ikke har et forsvarlig utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har gjerne ulike former for lærevansker, og har krav på spesialundervisning (Haugen, 2014). Mine informanter jobber alle med elever med lærevansker. Siri jobber med en elev som har en generell lærevanske og mangler verbalt språk. Denne eleven har flere vansker og som utgjør en kompleks og sammensatt lærevanske, eleven har flere diagnoser. Anne jobber i år med to elever som har sammensatte lærevansker, begge eleven har lese- og skrivevansker og atferdsvansker. Hun sier at selv om elevene strever med det samme, er de veldig forskjellige og trenger forskjellige tilpasninger. Inger har fire elever i klassen sin som får spesialundervisning, alle har spesifikke lærevansker, enten med lesing og skrivning, matematikk eller atferdsvansker. En av elevene hennes har diagnosen dysleksi.

4.1.2 Hvordan lærerne velger ut og tilpasser opplæringen, lærestoffet og arbeidsmåtene

Hvordan opplæringen skal tilpasses til den enkelte er det få føringer på. I Kunnskapsløftet står det at skoleeier er ansvarlig for at opplæringen er i samsvar med gjeldende lover og forskrifter, men at skolene lokalt kan bestemme hvordan de ønsker å organisere opplæringen slik at hver enkeltes behov blir ivaretatt på best mulig måte. De vanligste måtene å tilpasse opplæringen på er variasjon av lærestoff og læremidler, ulik organisering og forskjellige arbeidsmåter.

Dette gir svært løse retningslinjer for hvordan tilpasning av opplæringen til hver enkelt elev skal foregå, og det er grunn til å tro at ulike lærere benytter seg av en rekke forskjellige strategier for å tilpasse opplæringen til hver elevs evner og forutsetninger.

Anne sier:

Det er viktig å kjenne eleven, slik at jeg vet hva eleven trenger å øve på, enten sosialt eller faglig. Lærestoff og arbeidsmåte velges ut i fra elevens behov, evner og interesser. Jeg tilpasser opplæringen slik at eleven skal føle mestring, og gjør valg av læringsmål basert på elevens forutsetninger.

Videre sier Anne at hun begynner med små oppgaver til de som har lærevansker, har faste rutiner og lager avtaler med eleven. Buli- Holmberg og Ekeberg (2016) sier at det kan være en utfordring for læreren å finne måter å undervise på som gjør eleven nysgjerrig og lysten på å lære mer. Anne sier hun bruker så langt som mulig samme lærestoff som de andre i klassen benytter. I tillegg bruker hun samme omslag som de andre i klassen har på bøkene, men med tilpassede oppgaver inni omslaget. Dette mener jeg samsvarer med teorien om at opplæringen må tilpasses slik at den kommer behovene og forutsetningene hos ulike elever i møte (Nilsen (red.), 2017).

Siri sier om dette emnet:

Jeg benytter observasjon og kartlegginger til å skaffe informasjon om eleven.

Kartlegging kan være med på å redusere synsing om eleven. Eleven får oppfølging av barnehabilitering, de veileder oss om hva vi må ha fokus på. Vi jobber alltid med samme tema som de andre i klassen, men vi jobber ikke like mye som de andre. Han trenger mere tid på å lære nytt stoff. Som lærer kjenner jeg elevens faglige nivå, evner og interesser, og gjør valg ut ifra dette. Det er ikke sikkert at det alltid fungerer. Man må se på hvordan eleven reagerer på opplæringen og justere etter denne reaksjonen.

Siri forteller at eleven hennes trenger mere tid på å lære mindre lærestoff enn de andre i klassen. Teorien sier at et barn som trenger mye tid på å lære, kan ha behov for en annen tilnærming til lærestoffet enn barn som raskt forstår hva som forventes av oppgaven og hvordan den kan løses (Olsen, Mathisen, Sjøblom, 2016). Elever med generelle lærevansker har ofte et langsomt innlæringstempo. Elevene må derfor bruke mer tid enn det som er vanlig for å lære (Buli- Holmberg og Ekeberg, 2016). Det Siri forteller om hvordan de jobber med variasjon i intensitet i opplæringen er et kjennetegn på tilpasset opplæring.

Inger sier at hun tilpasser opplæringen ut ifra sitt kjennskap til elevene. Hun forteller om en elev som ikke liker å jobbe med bøker. For denne eleven bruker hun mere nettsider, apper og praktiske arbeidsmåter i stedet. Videre sier hun at gjennom kartlegging av elevene får man et bilde av elevenes evner og forutsetninger, og dermed kan hun planlegge undervisningen slik at elevene får mål de kan nå, for eksempel oppgaver med tilpasset vanskegrad. Hun sier også at hun jobber med holdningene elevene har til faget de strever med, prøver å få eleven til å se nytte av faget, slik at eleven er villig til å jobbe med faget.

Læremidler kan bidra til at elevene utvikler gode arbeidsvaner. De skal motivere og aktivisere til læring, og være til hjelp i selvstendig arbeid og i samarbeid med andre elever. Noen ganger er det behov for særskilt tilrettelegging også når det gjelder læremidler. Tilpassede læremidler kan bidra til differensiering og skal motivere, konkretisere, gi progresjon og inkludere (Olsen, Mathisen, Sjøblom, 2016). Inger virker til å bruke kartleggingen til å justere opplæringen med å tilpasse læremidlene etter elevens interesser og forutsetninger.

Informantene forteller om at de tar hensyn til det individuelle aspektet hos eleven når de tilpasser opplæringen, lærestoffet og arbeidsmåter. Inger forteller når det er ulikheter i evner og forutsetninger, så lager hun oppgaver med tilpasset vanskegrad til elevene. Anne sier at for elevene som får tilpasset lærestoff, er det viktig at lærestoffet er utformet på en slik måte at det ligner på det de andre i klassen har. Siri sier at i fag der det brukes individuelle oppgaver for enkeltelever, synes det å være greit for eleven å jobbe med sine tilpassede oppgaver i samme rom som klassen. At informantene har ulik erfaring med spesialundervisning og jobber på forskjellige skoler, kan forklare noe av ulikhetene i tilpassing av opplæring, valg av lærestoff og arbeidsmåter.

Anne forteller at hun tilpasser lærestoffet, basert på elevenes forutsetninger, ved å velge bort deler av pensumet. Dette kommer i konflikt med læreplanen som et politisk dokument som skal ivareta nasjonalt fellesstoff. Læreplanen skal ivareta fellesskapets interesser ved å uttrykke dannelsens mål og mening, mens læreren skal tilrettelegge læreplanen ut i fra lokale og individuelle forhold (Bachmann og Haug, 2006). Det Nordahl (2010) skriver om tilpasset opplæring støtter igjen Annes arbeidsmåte. Han argumenterer for at tilpasset opplæring ikke bør være et overordnet prinsipp eller virkemiddel i skolen, tilpasset opplæring bør kun være et prinsipp for opplæringen som understreker at undervisningen skal tilpasses elevenes forutsetninger. Han sier at forskningsbasert kunnskap om hvilken undervisning som gir de beste resultatene bør være viktigere enn tilpasset opplæring som virkemiddel.

Både Anne og Inger nevner differensiering som en måte å tilpasse lærestoffet og arbeidsmåten. Anne sier at elevene får differensierte oppgaver. Inger mengde differensierer i lesing og skriving og regning. Alle tre snakker om pedagogisk differensiering, selv om Siri ikke bruker ordet. Pedagogisk differensiering kan bety at elevene får ulike oppgaver, at de får ferdigstille arbeid med ulike tidsfrister og at de får ulik mengde oppgaver.

Informantene sier de velger innganger til læring ut fra elevenes interesser, evner, behov, nivå og forutsetninger. I utdanningsdirektoratet sin veileder for tilpasset opplæring knyttes begrepet tilpasset opplæring til inkludering, mestring og elevmedvirkning. Slik jeg ser det vil dette være en måte å inkludere elevene og imøtekomme kravet om tilpasset opplæring.

Siri lager egne oppgaveark til nesten hvert emne og bruker mye tekniske hjelpemidler. Hun forteller at eleven elsker å jobbe med teknologi. Hun bruker bilder til hjelp for å samtale om et emne. Teknologi i opplæringen kan gi økt læringsutbytte og bedre inkludering i den ordinære undervisningen. Ulike funksjoner gjør at elever med tilstrekkelige tekniske ferdigheter og tilgang på hensiktsmessig teknologi lettere kan få tilpasset sin undervisning som del av den øvrige elevgruppen. Teknologi kan tilpasses den enkelte, og slik kan det bli mindre stigmatiserende å jobbe med annet innhold enn de andre i klassen. Digital kompetanse er ofte sett på som en nødvendig forutsetning for å delta på ulike arenaer, enten det er snakk om skole, jobb eller fritid (Nordahl m.fl., 2018). Digitale ferdigheter er en av de fem grunnleggende ferdighetene som skal utvikles gjennom hele grunnopplæringen. Her mener jeg at Siri jobber med tilpasset opplæring som et virkemiddel for å oppnå en kompetanse. Kompetansen er igjen knyttet til mål i læreplanen (Dale & Wærness, 2003).

Inger bruker konkretiseringer og prøver å knytte et nytt tema til det elevene kjenner fra før av. Mens Anne bruker lettleste bøker og tilpassede lekser. Hun starter ofte et emne med konkrete eller praktisk arbeid, og jobber mot det skriftlige.

På spørsmål om hvordan mine informanter velger ut og tilpasser opplæringen, lærestoffet og arbeidsmåtene fikk jeg ulike svar, men ser at tendensen peker i samme retning: tilpasningen går på at informantene er bevisst elevens forutsetninger, og tilpasser i forhold til elevens spesifikke vansker, interesser, evner og miljø. Dette er en måte å se hele mennesket, slik jeg forstår intensjonen i læreplanens generelle del.

4.1.3 Muligheter og variasjon i opplæringen

Inger og Anne nevner at de bruker praktisk arbeid og turer for å variere undervisningen og som en mulighet til å jobbe med tilpasset opplæring.

Anne forteller:

Jeg bruker mye praktisk arbeid og turer i mine opplegg. Ute forgår læring med varierende intensitet. Gjennom praktisk arbeid kan de fleste opplæringsmål oppnås, for eksempel ved å bruke matlaging. Eleven leser oppskrift, forstår og utfører instruksjoner, trener på målenheter og regning av tid, og de får bruke forskjellige sanser.

Inger bruker i tillegg stasjonsarbeid, både inne og ute. Informantene sier at gjennom praktisk arbeid får elevene varierte oppgaver. Min erfaring er at elever som sliter teoretisk får mulighet til å vise sine sterke sider, og gjennom samarbeid og lek løser elevene utfordringer i fellesskap. Innenfor en vid eller bred forståelse av tilpasset opplæring vektlegges i større grad fellesskapet og det kollektive i skolen (Nordahl og Hausstatter, 2009). Både Anne og Siri mener det er viktig at eleven deltar i det samme som resten av klassen gjør, selv om eleven må gjøre det på en litt annerledes måte enn medelevene. Fellesskapet framstår her som minst like viktig som individet. Opplæring er både kulturelt og sosialt betinget og foregår i en samhandling mellom elev - skole, elev - lærer, barn - lærestoff og elev – elev (Nordahl og Overland, 2015). Dette er i tråd med tanken om at skolen først og fremst er en fellesskapsarena, og at tilpasset opplæring dermed ikke kan forstås som ren individualisering av opplæringen (Olsen, Mathisen, Sjøblom, 2016).

Samtlige av mine informanter nevner arbeidsmåter som en mulighet på å variere opplæringen på. Anne sier at det er viktig å legge til rette slik at eleven får variasjon i arbeidsmåtene. Hun mener det er nødvendig å bytte bort lesing og skriving med læring på andre måter. Siri sier «Vi bytter aktiviteter etter ca. 30 minutter, slik at eleven får variasjon». Inger sier igjen «Jeg prøver å variere både lærestoff og arbeidsmåte i løpet av en dag». Hun nevner stasjonsarbeid som en metode med mye variasjon. Læreren kan tilpasse opplæringen for den enkelte elev, samtidig som flere får mulighet til å jobbe med læring på en måte som de mestrer. Jeg oppfatter at lærerne mener at de kan nå flere elever med opplæringen ved å variere arbeidsmåter.

4.1.4 Utfordringer med tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er blitt et sentralt begrep, ikke bare i lover og forskrifter, men også i skolehverdagen. Det er ikke et enkelt prinsipp å iverksette, og det er en utfordring for skolen å tilpasse for den ordinære opplæringen, samtidig som de skal gi spesialundervisning til elever med lærevansker. Lærerne må ta hensyn til ulikhetene i elevenes evner og forutsetninger.

Informantene ble spurt om hvilke utfordringer de opplevde opplevtes med tilpasset opplæring?

Anne svarer: *«Starten på skoleåret kan være utfordrende. Hvis kontakten skjærer seg i starten, blir det vanskeligere å etablere god relasjon og få eleven til å åpne seg»*. I følge Spurkeland (2011) er god lærer-elev relasjon avgjørende for at eleven skal oppleve effektiv læring. Eleven skal møtes med respekt og forståelse. Inger har erfart at det er viktig å gi eleven nok tid i starten. Når elevene opplever læreren som tydelig og trygg kan dette bidra til motivasjon for læring (Meld. St. 18 (2010-2011)). Motivasjon er en viktig drivkraft i læringen. De fleste elever som er motivert, presterer tilfredsstillende ut i fra sitt potensial (Olsen, Mathisen, Sjøblom, 2016).

Siri forteller at ofte blir kartleggingen for sakkyndig vurdering gjort av PPT, som er fremmede personer for eleven. Dermed kan det bli dannet et feilaktig bilde av eleven, og da kan det bli anbefalt et opplegg som ikke passer eleven. PPT vurderer elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, hvilke lærevansker eleven har, realistiske opplæringsmål og forsvarlig opplæringstilbud (Wilson, Hausstatter, Lie, 2010). Opplever eleven kartleggings situasjonen som fremmed og utrygg, kan det påvirke prestasjonene. Siri snakker om betydningen av samarbeid mellom de som er involvert i elevens utvikling, slik at de får delt informasjon om eleven og bli bedre kjent med eleven. Hun mener at foresatte og kontaktlærer kjenner ofte eleven best og bør være med i kartleggingsprosessen. Dette å ha et godt samarbeid om eleven er viktig, da en god relasjon er av betydning for elevens psykososiale miljø på skolen og kan påvirke de faglige prestasjonene i andre rekke hvis denne relasjonen er dårlig. Relasjonen forutsetter et likeverdig og gjensidig forhold (Olsen, Mathisen, Sjøblom, 2016).

Inger svarer at elever med diagnoser er utfordrende å undervise. Hun føler ofte at hun ikke strekker til alltid, og hun må lese seg opp selv fordi det er vanskelig å få kurs på grunn av sparing i kommunen. Dette skulle egentlig ikke være noe problem, for med kunnskapsløftet kom det forsterket krav om tilpasset opplæring. I den forbindelse ble det iverksatt flere tiltak,

et av dem var økt kompetanseutvikling blant lærerne. Skal elevene få den opplæringen de har krav på, trengs det et personale som kan utføre jobben (Nordahl m.fl., 2018). Kompetanse for kvalitet er navnet på etter- og videreutdanning for lærere og skoleledere frem mot 2025. Målet er å bidra til god faglig og pedagogisk kvalitet i grunnopplæringen for å styrke elevenes læring. Selv om skoleeiers andel av finansieringen er begrenset, har skoleeier ansvar for å dekke kostnader forbundet med reise, opphold, og læremidler (udir.no/videreutdanning). Akkurat dette med skoleeiers andel kan bli et problem for kommuner med et skralt budsjett. De må hele tiden gjøre økonomiske prioriteringer, også i forhold til hvor mange lærere de har råd til å sende på videreutdanning.

4.1.5 Elevmedvirkning

Kunnskapsløftet legger føringer for at elevene skal være medvirkende i egen læring. Dette gjelder alle elever. Det er ikke gitt presise føringer for dette arbeidet. Den mest detaljerte beskrivelsen er at elevene skal kunne delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen innenfor rammen av læreplanverket (udir.no, Læreplanverkets generelle del).

Informantene ble spurt om elevene som får spesialundervisning er med på å sette egne læringsmål. Anne sier:

Når vi har utviklingssamtalen, lager hver elev sine egne mål for en periode. Perioden varierer fra elev til elev. Når denne perioden er over, evaluerer vi om målene er nådd og justerer eller lager nye mål. Dette kan være mål som å lære å skrive hele setninger og bruke riktig tegnsætning, å lese skjønnlitterære tekster eller å ha med svømmetøy hver uke.

Inger sier at elever som får spesialundervisning får være med å sette egne mål så langt det lar seg gjøre. Hun synes det er viktig at eleven får komme med egne meninger om hvordan han vil jobbe med læringen. Siri forteller derimot at eleven ikke er med på å utforme læringsmålene, men er mer delaktig i å velge arbeidsmåter.

Svarene viser at elevene er i noen grad med på å utforme egne læringsmål eller arbeidsplan. Elevene har litt medbestemmelse og medvirkning, men ikke tilstrekkelig i forhold til intensjonene i læreplanverket (Olsen, Mathisen, Sjøblom, 2016). Det virker som at det vanlige

er at læreren setter læringsmålene, skriver arbeidsplanen ferdig og presenterer den for elevene. Alle informantene sier at de ikke har tid eller anledning å la elevene være med på å planlegge detaljert. I læreplanverket presiseres det ikke at elevene skal være med på å sette egne læringsmål, men elevene skal være med på å planlegge, gjennomføre og vurdere opplæringen. Det sies ingenting om hvor mye elevene skal være med på dette arbeidet, bortsett fra at det kan varieres i forhold til alder og utviklingsnivå (udir.no, Læreplanverkets generelle del).

4.2 Hvordan inkluderes elever med lærevansker og spesialundervisning?

St. meld.nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* fastslår at:

Likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen. Det betyr at opplæringen må være tilgjengelig for alle, og at alle skal få gode muligheter for læring, mestring og utvikling. Elever og lærlinger er ulike, og derfor har de ulike behov og forutsetninger. Et likt tilbud til alle gir ikke et likeverdig tilbud. For å gi et likeverdig tilbud, må skolen gi en variert og differensiert opplæring.

Informantene ble spurt om hvordan de jobber med å inkludere elever som har lærevansker og spesialundervisning. Dette er forsknings spørsmål 2. Her behandler jeg underspørsmål 9-15 i intervjuguiden.

4.2.1 Begrepet inkludering

Inkludering er som tilpasset opplæring et overordnet prinsipp i den norske skole som har som mål å være en skole for alle. Alle elever skal føle seg inkludert faglig, sosialt og kulturelt. Et vesentlig trekk ved inkluderende opplæring er samspill mellom å møte mangfold og å utvikle felleskap for alle elever (Nilsen, 2017).

Informantene ble spurt om hva de forsto med inkludering. Inger forklarer begrepet slik:

La meg ta eksempel i en klasse på 15 elever som alle er forskjellige. I denne klassen skal alle elever oppleve å bli sett, føle tilhørighet til klassen og føle seg bra i klassen. Inkludering kan best oppnås ved å etablere gode relasjoner mellom alle elever seg imellom og lærerne fra starten av. Det kan være viktig jobbe med det sosiale gjennom hele skoleåret, småaktiviteter ofte. Voksne må være med i leken og aktivitetene.

Sammenblanding av forskjellige grupper i undervisningen, fører til at elevene leker bedre i lag i friminuttene.

Siri forklarer inkludering ved å si at det er viktig at alle, selv om en elev har spesielle behov, føler at man er en i klassen. Han eller hun bør jobbe med det samme som de andre i klassen, og bør ha mulighet til å delta i samtaler i klassen. Anne forklarer at inkludering handler om at eleven tilhører en klasse, dvs. at alle elever i klassen føler at de hører sammen i en gruppe, og at hver elev føler at de blir sett av læreren.

Alle tre informanter nevner ordet *å tilhøre* når de forklarer inkludering. Å føle at man tilhører en klasse, at man er en av gruppa. Anne og Inger nevner i tillegg det å bli sett, oppleve å bli sett. Dette samsvarer med hvordan Haug (2014) operasjonaliserer begrepet inkludering. Å være medlem av en klasse eller gruppe, alle gir bidrag til fellesskapet ut fra sine forutsetninger, alle skal bli hørt og få uttale seg og alle skal ha god opplæring faglig og sosialt. Inkludering går mye på følelser, at eleven skal oppleve tilhørighet og føle seg verdifull når hen er på skolen.

Alle tre nevner det samme som Olsen (2013) sier, at alle elever skal delta i det sosiale og faglige fellesskapet i skolen for å oppleve inkludering.

4.2.2 Organisering av tilpasset opplæring og inkludering av spesialundervisningen

Måten man velger å organisere spesialundervisningen på har mye å si for inkluderingen i fellesskapet. Det er skolens forpliktelse å arbeide for fellesskapsopplevelser for alle elever, uavhengig av deres evner og forutsetninger. Haug (2014) referer til inkludering både som en prosess og et mål, hvor inkludering dreier seg om hvordan lærestedet kan møte elevenes forutsetninger og behov på best mulig måte. Dette krever tilrettelegging for mangfoldet og endringer i tilbudet, slik at den enkelte deltar mer og har større utbytte av å delta i fellesskapet.

Jeg spurte hvordan skolene organiserer spesialundervisningen for å sikre inkludering?

På skolene hvor Inger og Siri jobber på varierer organiseringen av spesialundervisningen etter elevenes behov og IOP. Anne sier at på skolen hennes organiseres spesialundervisningen for det meste i smågrupper. Dette samsvarer med det Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) sier om at tilpasset opplæring ofte organiseres i mindre grupper, hvor elevene som regel arbeider med det samme lærestoffet. De viser til at gruppebasert undervisning er læring gjennom samarbeid. Elevene er i samspill med hverandre, de må lære å respektere og tolerere at andre er forskjellige fra dem selv. På den måten lærer elevene samhandling, i tillegg til faget de jobber med. Ut ifra min erfaring bør ikke gruppene være større enn to eller tre personer, for da kan alle bidra. Også bør det være elever med omtrent samme faglige nivå, slik at de får diskutert jevnbyrdig og kan veilede hverandre. Ellers kan det fort bli til at elevene som har lærevansker blir satt i en gruppe ut av klassen. Spørsmålet er da om at får disse elevene utbytte av denne opplæringsøkten, eller avlaster de bare klassen.

Hvordan spesialundervisningen skal organiseres og drives er spørsmål som må drøftes ut fra elevenes behov og forutsetninger. Målet bør imidlertid være at en organisering, hvor elevene får spesialundervisning i grupper eller alene, skal være kortvarig. Elevene med behov for særskilt tilrettelegging bør i hovedsak delta i den ordinære opplæringen i et inkluderende fellesskap (Nordahl m.fl., 2018).

Neste spørsmål var hvordan jobber du med inkludering av elever med lærevansker og spesialundervisning? Anne svarte:

Jeg bruker tolærer systemet ved spesialundervisning. Jeg og den andre læreren deler på å lede opplæringen. Det blir flere voksne som jobber med klassen og elevene. Elevene som får spesialundervisning er ikke så sårbare, hvis f.eks. jeg er borte fra jobben. Det meste av undervisningen skjer i klassen. Hvis noen blir tatt ut skjer det i korte økter.

Nøkkelen til en inkluderende skole er kvaliteten på den ordinære opplæringen. Da er styrkning av den ordinære undervisningen en måte å heve kvaliteten på denne (Haug, 2014). Jeg ser dette i sammenheng med forskning som viser at spesialundervisning slik den tradisjonelt er gitt, ikke har vist ønsket resultat (Nordahl m.fl., 2018).

Siri sier at eleven hennes er med klassen i begynnelsen av 1.timen, er med på morgenrutinene, deretter går de ut av klassen for å utføre et treningsopplegg. Spesialundervisning kan også bestå av helt andre ting som trening, sier Siri. I språkfag og ved eget treningsopplegg har eleven enetimer, dette utgjør ca 2-3 timer daglig. I de andre fagene jobber de i mindre grupper eller er i klassen. Undersøkelser viser at elever med generelle vansker undervises først og fremst i mindre grupper utenfor klassen, men en betydelig andel får også undervisning alene (Nordahl m.fl., 2018). Inger sier hun jobber for det meste i smågrupper, ved behov har hun enetimer med elevene. GSI- tall for skoleåret 2017-18 viser at omtrent 60 prosent av elevene i grunnskolen får spesialundervisningen i grupper eller alene.

Olsen (2013) sier at et tilsynelatende segregert tilbud kan også ha et inkluderende mål. Eksempelvis enetimene i språkfag og ved eget treningsopplegg for eleven til Siri, disse timene kan gi eleven verktøy til å bidra i klassen faglig, sosialt og kulturelt. Hvis eleven kan delta i faglige samtaler i klassen etter en økt alene med lærer, da har denne timen bidratt til at eleven blir både faglig og sosialt inkludert (Olsen, 2013).

At spesialundervisningen gis i grupper kan forstås som at elevene får spesialundervisning samtidig som de er knyttet til et fellesskap, og opplever mestring etter intensjonene i Stortingsmelding nr. 18 (2010-2011): Læring i fellesskap. At læring er knyttet til et sosialt fellesskap er overordnet. Læringen skjer i et sosialt fellesskap slik inkluderingsprinsippet tilsier. Men, man kan diskutere om er dette tiltaket egentlig er læring i et sosialt fellesskap. Kanskje er det et segregert tiltak, hvor elevene er borte fra det sosiale fellesskapet, som er klassen.

Organisering av spesialundervisningen virker å være en utfordring i skolen. På den ene siden skal man jobbe for at alle elever er inkludert i fellesskapet, samtidig som den enkelte elev skal ha en opplæring etter sine evner og forutsetninger.

Inkludering er mye mer enn fysisk plassering og tilstedeværelse. Det dreier seg også om å delta i et sosialt, faglig og kulturelt fellesskap. Alle mine informanter jobber med dette, men det er ikke like enkelt for alle elever. Siri forteller at hennes elev har daglig behov for tøying og trening av muskler, hver fredag kommer en fysioterapeut og trener en time med eleven. Dette er ting som må gjøres utenfor klassen, men de har valgt å være åpen om dette, i samråd med eleven selv og foreldrene hans. Hun forteller også at noen ganger får medelevene være med på disse oppleggene. Gjennom å fokusere på inkludering vil elevene oppleve å bli tatt inn i fellesskapet og vil derfor være mer deltakende. Inkludering handler også om å øke utbyttet av opplæringen, alle skal ha god opplæring både faglig og sosialt (Haug, 2014). Jeg tror at medelevene til denne eleven, vil utvikle empati og forståelse for andres behov på en måte som bare kan læres ved erfaring. Jeg har erfart at barn som daglig er i lag med noen som har spesielle behov (generelle lærevansker), omgås disse personene på en naturlig måte, og behandler ikke disse som om de er «småbarn».

Siri forteller at hun fungerer litt som et mellomledd mellom eleven og de andre i klassen når elevene ikke forstår hverandre, da eleven mangler verbalt språk. Eleven har en kommunikasjonsbok som alle i klassen trener på å bruke, i tillegg bruker de teknologiske hjelpemidler til kommunikasjon. Siri forteller at eleven er ganske avhengig av henne, og at de må trene på å at han skal være alene i lag med andre barn. Nordahl og Overland (2015) sier at i skolen er det tre typer fellesskap: formelle voksenstyrte læringsfellesskap, voksen – elev fellesskap og elev-elev fellesskap. En for sterk inkludering i et fellesskap kan svekke inkluderingen i et annet fellesskap, i verste fall føre til ekskludering. Flere forskningsresultater viser at elever med lærevansker lett blir ensomme og sosialt isolert i skolen. Det kommer fram at lærerne synes at det er vanskelig å tilrettelegge for ekte samspillsituasjoner mellom elevene med lærevansker og resten av elevene i klassen (Dalen, 2013). Siri sin fortelling viser at denne eleven foretrekker å være i lag med læreren framfor de andre elevene, og bekrefter dermed det forskningen viser.

Informantene forteller om organisering der de vektlegger inkludering og sosial deltakelse for alle elever. Dette synes å støtte en bred forståelse av tilpasset opplæring. En bred forståelse av tilpasset opplæring foreskriver tiltak rettet mot det kollektive. Det tas utgangspunkt i at alle elever skal få en godt tilpasset opplæring innenfor fellesskapet i skolen. Fellesskapet er minst like viktig som individet (Nordahl og Hausstatter, 2009). Like viktig er det at elevene ikke bare er tilstede i et fellesskap, men at de også får en god opplæring (NOU 2009:18 Rett til læring).

Alle tre informanter ser viktigheten med å være med klassen. For mange elever betyr fellesskapet i klassen mer enn muligheten for læring. Det er læring for senere i livet, med tanke på videre skolegang eller jobb. Lærerens oppgave er å legge til rette for og ruste eleven til gode livsvilkår og gode framtidsutsikter (Buli- Holmberg og Ekeberg, 2016). For de andre elevene i klassen er det en god måte å lære om å godta andre som de er, også for dem er det en læring for senere i livet.

4.2.3 Likeverdig og inkluderende opplæring

Jeg spurte mine informanter om hvordan de opplever at elever med lærevansker oppfatter sin spesialundervisning sammenlignet med den undervisningen resten av klassen får? Dette er vanskelig for en lærer å svare på, men jeg vil høre hva deres inntrykk var.

Informantene svarer ulikt på dette spørsmålet. Inger mener at elevene ikke oppfatter spesialundervisning som mye annerledes enn ordinærundervisning. Hun sier at de jobber med åpenhet om ulikheter, at dette er med på å skape et godt klassemiljø. Elevene med spesialundervisning har oppgaver med tilpasset vanskegrad og mengdedifferensiering. Det hun sier samsvarer med teorien om at elevene får prestere på deres nivå og opplever mestring. De får vist sine sterke sider, dette er med på å gi en god følelse til elevene (Buli-Holmberg og Ekeberg, 2016). Bachmann og Haug (2006) sier at det å behandle elevene ulikt er med på å gi elevene en likeverdig opplæring ut i fra sine evner og forutsetninger.

Siri sier at eleven er klar over sitt «problem», og kan oppleve det litt sårt når han ser at han ikke kan like mye som de andre i klassen. Det virker som at eleven sitter igjen med en følelse av å ikke mestre, og kan derfor føle at han ikke er likeverdig med de andre elevene. Selv elever med store lærevansker har målbar framgang i sin læring (Buli- Holmberg og Ekeberg, 2016). Utfordringen blir å få eleven til å fokusere på egen mestring og framgang (NOU: 2009:18 Rett til læring).

Anne forteller at den ene eleven ikke vil ut av klassen, fordi hun er redd for å føle seg annerledes. Eleven vil heller ikke jobbe med Ipad i klassen, siden de andre elevene ikke har det. Det virker som at elevens behov for å være lik de andre er viktigere enn det å lære. Dette kan tolkes som at eleven er umotivert for læring eller at sosiale eller personlige problemer gjør at eleven har behov for å være like de andre, til tross for at eleven har behov for tilpasset lærestoff (Dalen, 2013). Motivasjon er noen av faktorene man må jobbe med hvis alle elever skal gis mulighet til å bidra i fellesskapet, møte utfordringer de kan strekke seg mot og få mulighet til å utvikle seg i fagene (NOU: 2009:18 Rett til læring). Elever som skårer svakt på områdene elev-elev relasjon, motivasjon, arbeidsinnsats, selvkontroll og tilpasning har ofte lave faglige prestasjoner (Haugen, 2014). Kan det være at lærere har mindre forventninger til elever som har lave faglige prestasjoner? Kan dette igjen påvirke elevenes arbeidsinnsats og motivasjon for læring? Ut i fra min erfaring tror jeg at mye faller på læreren, hvor engasjert han/ hun er i elevenes læring og utvikling. Som tidligere nevnt viser forskning at det er læreren som er den største forklaringsfaktoren når det gjelder elevenes læringsutbytte (Wilson, Hausstatter, Lie, 2010).

Videre sier Anne at de har jobbet mye med klassemiljøet i klassen, og at de andre elevene har etter hvert godtatt at denne eleven har annerledes regler enn resten av klassen. Før var de andre elevene litt redd denne eleven, men nå har hun lært seg bedre selvkontroll, til og med fått en god venn i klassen. Opplæringsloven § 9a gir elevene rett til et godt psykososialt miljø. Læreren, spesielt kontaktlæreren, har et ansvar for å følge opp elevene både faglig og sosialt. Min erfaring er at hvis man jobber kontinuerlig med klassemiljøet og det sosiale, er både lærer, elever og foresatte bedre rustet til å møte konflikter og vanskeligheter, når disse oppstår. Dette kan knyttes til det Nilsen (2017) sier om at lærernes arbeid med læringsmiljøet skal ivareta elevens utvikling gjennom faglig og sosial inkludering.

5. Oppsummering og konklusjon

I innledningen av oppgaven forklarte jeg bakgrunnen for problemstillingen. Jeg har redegjort for teori og forskning basert på tilpasset opplæring, inkludering, samt teori for lærevansker og spesialundervisning. Jeg vil i dette kapittelet oppsummere hovedfunnene under forskningsspørsmålene, som vil gi et samlet svar på problemstillingen.

5.1 Oppsummering av hovedfunn

Masteroppgavens problemstilling var:

Hvordan arbeider lærere med tilpasset og inkluderende opplæring for elever med lærevansker og spesialundervisning?

For å få svar på min problemstilling har jeg intervjuet tre lærere som jobber med elever med lærevansker og spesialundervisning.

5.1.1 Forskningsspørsmål 1

Gjennom mitt første forskningsspørsmål var jeg ute etter å se lærernes forståelse av tilpasset opplæring, hvilke valg de gjør og hvordan de praktiserer tilpasset opplæring og hvorvidt elevene får være med på å påvirke egen læring.

Hvordan tilpasses opplæringen for elever med lærevansker og spesialundervisning?

Utgangspunktet for dette forskningsspørsmålet har vært å se på hvordan lærere jobber med tilpasset opplæring for elever med lærevansker og spesial undervisning. Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp i skolen, og det skal være et virkemiddel for bedre læring for alle elever. Tilpasset opplæring er et vidt begrep som omhandler alt fra organiseringsformer, læringsstrategier, undervisningsmetoder, innhold i opplæringen og andre forhold. Begrepet er sterkt forankret i lovverk og forskrifter, og i Kunnskapsløftet legges det stor vekt på tilpasset opplæring. Ett av argumentene for en bedre tilpasning er en målsetting om redusert bruk av spesialundervisning.

Mange elever i skolen har lærevansker, og har behov for spesielt tilrettelagt undervisning. Det dreier seg om ulike former og grad av vansker. For at elever med lærevansker skal ha

krav på spesialundervisning, må vanskene være av en slik grad at de ikke har utbytte av den ordinære opplæringen (Opplæringsloven § 5-1).

Det er ingenting som tyder på at andelen av spesialundervisning i skolen er gått ned. Det er stadig flere elever som trenger undervisning som ikke kan dekkes innenfor ordinær opplæring. Intensjonen ved innføringen av Kunnskapsløftet var mindre spesialundervisning, og sterkere satsing på tilpasset opplæring. Mitt inntrykk er at mesteparten av spesialundervisningen fortsatt foregår ute av klassen i grupper eller alene. Elevene får i liten grad være med på å planlegge og sette egne læringsmål. Skolene har en vei å gå før de kan si at de oppfyller intensjonene i lover og forskrifter om tilpasset opplæring.

I forhold til begrepet tilpasset opplæring, ser det ut til at lærerne har både en vid og en smal forståelse av begrepet. Jeg oppfatter det slik at disse to definisjonene lever side om side, noe som gjør at lærerne setter inn tiltak på begge nivåer. Informantene vektlegger individuelle forutsetninger når lærestoffet skal tilpasses, dette tyder på en smal forståelse av tilpasset opplæring. Anne og Inger er tydeligst på at det er best å tilrettelegge for tilpasset opplæring i fellesskapet, for å gjøre tilpasset opplæring mere oppnåelig for den enkelte elev, som samsvarer med en bred forståelse av tilpasset opplæring. Nordahl (2013) skriver at individualisert opplæring ikke øker elevenes læringsutbytte, og i sin forskning konkluderer han med at fellesskapet er den beste læringsarena med hensyn til enkeltelevens utbytte. Å samarbeide med andre innebærer at elevene må være i samspill med hverandre, de må lære å respektere og tolerere at andre er forskjellige fra dem selv. På den måten lærer elevene mer enn faget, de lærer noe om samhandling mellom mennesker.

Alle informantene gir uttrykk for at lærestoffet skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger, slik at eleven kan bruke det til å lære. I kartleggingen får de informasjon om hva eleven får til og hva eleven har mulighet til å oppnå. De velger innganger til læring ut ifra elevenes behov, evner, interesser, nivå og forutsetninger. Læreplanen sin vekt på individualisert tilpasning basert på elevforutsetninger, kan ligge til grunn for at elevene aksepterer bruk av ulikt lærestoff. Anne forteller om enkeltelever som er uvillig til å bruke tilpasset lærestoff. Det kan være et ønske om å ikke skille seg ut, eller at sosiale eller personlige problemer gjør at eleven har behov for å være like de andre, til tross for at eleven har behov for tilpasset lærestoff.

Elever med lærevansker kan føle seg sårbare i skolesituasjonen. De har ekstra utfordringer i læresituasjonen som ofte innebærer hardt arbeid og mye motgang for å lykkes. Læreren bør ha ekstra fokus på at disse elevene skal få mestringsopplevelser nok til å tåle motgangen som kommer, at elevene er motivert og beholder lærelysten og troen på å få det til (Olsen, Mathisen, Sjøblom, 2016). Informantene gir inntrykk av at det er viktig med gode relasjoner til elevene. Gode relasjoner til elevene bidrar til at de i større grad lykkes med sin egen undervisning og dermed med elevenes læring (Nordahl, 2013). Det er lettere å lære når det knyttes positive følelser til læringssituasjonen. Som tidligere nevnt viser forskning at det er læreren som er den største forklaringsfaktoren når det gjelder elevenes læringsutbytte (Wilson, Hausstatter, Lie, 2010).

5.1.2 Forskningsspørsmål 2

Gjennom det andre forskningsspørsmålet ville jeg se på hvordan informantene forstår inkludering og hvordan de organiserer og differensierer opplæringen.

Hvordan inkluderes elever med lærevansker og spesialundervisning?

Begrepet inkludering er komplekst og det er vanskelig å gi en entydig definisjon av det. Det kommer fram når mine informanter skal forklare inkludering. De bruker ordene *å tilhøre* og *å bli sett* når de forklarer inkludering. Å føle at man tilhører en klasse og oppleve å bli sett. Dette samsvarer med hvordan Haug (2014) operasjonaliserer begrepet inkludering; å være medlem av en klasse eller gruppe, alle gir bidrag til fellesskapet ut fra sine forutsetninger, alle skal bli hørt og få uttale seg og alle skal ha god opplæring faglig og sosialt. Olsen (2013) sier at *alle* elever skal delta i det faglige, sosiale og kulturelle fellesskapet i skolen for å oppleve inkludering.

Anne utfører spesialundervisningen med tolærersystemet, det betyr at elevene som får spesialundervisning får sin undervisning i klassen. Elevene er i større grad inkludert, og er ute kun i kortere økter. Denne måten å drive opplæring på kan ivareta både inkluderingsprinsippet og kravet om tilpasset opplæring. Ut i fra Haug (2014) kan dette synes å være hensiktsmessig. Han viser til forskning som indikerer at spesialundervisningen i norske skoler ikke har ønsket effekt. I tillegg presiserer han at nøkkelen til en

inkluderende skole ligger i kvaliteten på den ordinære opplæringen.

Resultatet i denne undersøkelsen viser at elever med generelle lærevansker i stor grad ikke er en del av fellesskapet. Eleven til Siri har en stor del av opplæringstilbudet sitt utenfor klassen og et fellesskap med andre, selv om Siri forteller at noen ganger får medelevene være med på tilbudet utenfor klasserommet. Intensjonen om en inkluderende skole ser ut til å være vanskelig å realisere spesielt for elever med generelle lærevansker.

Sett i sammenheng med hvordan Nordahl og Overland (2015) skiller inkludering, vil en organisering som innebærer at mange får sitt opplæringstilbud utenfor klassen kunne føre til at flere får en redusert sosial, faglig og kulturell tilknytning til klassen. En redusert deltakelse i det sosiale, faglige og kulturelle fellesskap kan være kostnaden med en smal forståelse av tilpasset opplæring. Da kan muligheter til å utvikle ferdigheter som blant annet empati og samarbeid reduseres, da dette er ferdigheter som utvikles i fellesskapet. Slike ferdigheter kan knyttes til det å akseptere ulikheter.

Henvisningen til fellesskapet virker å være svakere innenfor spesialundervisningen enn i vanlig opplæring. Jeg oppfatter det slik at lærerne er i endring når det gjelder synet på elevenes rett til og behov for tilhørighet i en klasse, og at de er innstilte på at mere av spesialundervisningen bør utføres innenfor den ordinære klassen. Utfordringen slik jeg ser det er at en endring vil kun være mulig hvis hele skolen har samme visjon og mål. Det må jobbes for en mere inkluderende spesialundervisning. Dette tror jeg kan være med på å styrke kvaliteten i opplæringen for samtlige elever.

Sosialt inkludering handler om livet på skolen og om elevenes hverdag, hvordan de oppfatter seg som en del av skolen. Informantene nevner arbeid med åpenhet og holdninger, og hvordan disse kan påvirke sosial inkludering. Holdninger og åpenhet legger grunnlaget for elevens aksept for seg selv og medelever. Sosial inkludering handler mye om hvordan skolen tilrettelegger for sosial deltakelse, både i klassefellesskapet og i alternative fellesskap for elever som mottar spesialundervisning.

Gjennom å svare på disse forskningsspørsmålene mener jeg at jeg har fått belyst mange sider av problemstillingen, som handler om hvordan arbeider lærere med tilpasset og inkluderende opplæring for elever med lærevansker og spesialundervisning. I

undersøkelsen har jeg intervjuet tre lærere som alle jobber med elever med lærevansker og spesialundervisning. Det er tre enkelte lærere og resultatet fra min forskning kan ikke brukes til å generalisere hvordan lærerne i den norske skolen jobber med tilpasset opplæring og inkludering for elever med lærevansker og spesialundervisning.

Undersøkelsen min gir et lite innblikk i den norske skolens hverdag og hvordan lærere gjennom sitt arbeid i hverdagen jobber med å sikre tilpasset opplæring og inkludering for elever med lærevansker og spesialundervisning.

Som svarene på forskningsspørsmålene har vist, jobbes det forskjellig på de ulike skolene i forhold til tilpasset opplæring og inkludering av spesialundervisningselever. Det er likevel noen likhetstrekk. Mitt hovedinntrykk er at to av lærerne jobber mer slik jeg oppfatter intensjonen i de nasjonale føringene, i forhold til inkludering og tilpasset opplæring. De styrker tilpasset opplæring gjennom to-lærer systemet og opplæring i grupper. Slik jeg forstår har lærerne likevel en ulik tilnærming.

Den ene læreren jobber med holdninger, og prøver gjennom dette arbeidet å skape et godt læringsmiljø. Intensjonen er at elevene skal akseptere forskjeller, oppleve mestring og ha en annen tilnærming til lærestoffet enn bare den teoretiske arbeidsmåten.

Den andre læreren viser stor engasjement for praktisk-pedagogisk tilnærming for opplæringen, og gjennom dette skape en god læringsmiljø for alle, hvor undervisningen er tilpasset fellesskapet.

Videre oppfatter jeg det slik at elever med generelle lærevansker og enkelt vedtak har mye av dagen sin i segregerte tilbud, ut i fra behovene sine. Selv om jeg oppfatter dette som en alternativ måte å organisere opplæringen på, betyr det ikke at jeg ser på dette som galt. Denne organiseringen kan også forsvares ut i fra prinsipper og hensyn til tilpasset opplæring og inkludering.

5.1.3 Veien videre

Gjennom arbeidet med denne oppgaven, gjennom å ha satt meg inn i lovverk, Stortingsmeldinger og forskning på tema, har jeg fått innsikt i et emne som reiser viktige etiske og grunnleggende problemstillinger i arbeidet i skolen.

For at forskning også skal være innovativ og kritisk, er det viktig at forskeren tar pulsen på tiden og er oppmerksom på debatter i fagmiljøet og samfunnet ellers.

Nylig ble det lagt fram en rapport som allerede har skapt en del debatt. Ekspertgruppen, som ble oppnevnt av Regjeringen i fjor, ledet av professor Thomas Nordahl har lagt fram sin rapport: «Inkluderende fellesskap for barn og unge» (2018). Hovedtyngden i rapporten er en kritisk beskrivelse av dagens situasjon med tanke på en spesialundervisning som ikke virker etter hensikten. Ekspertutvalget konkluderer med at spesialundervisningen slik den har framstått de siste tiår har vært preget av mangelfull kompetanse og har i mange tilfeller vært mer ekskluderende enn inkluderende. Ekspertgruppen vil ha en full omlegging av dagens system om alle barn og unge skal få et likeverdig og tilpasset opplæringstilbud.

Ekspertutvalget foreslår blant annet omfattende endringer i PP-tjenesten, spesialpedagogisk hjelp og den lovfestede retten til spesialundervisning fjernes og erstattes med nye bestemmelser, konkrete bestemmelser om at alle skal møte en lærer med godkjent pedagogisk utdanning og en plikt for skoler til å sikre et inkluderende pedagogisk opplæringstilbud for alle barn og unge. Sammen med flere andre forslag skal dette sikre barnas pedagogiske og spesialpedagogiske behov på en bedre måte enn i dag. Forslaget er blitt sendt på høring i tre måneder.

Regjeringen har satt i gang en prosess hvor læreplanene etter Kunnskapsløftet skal fornyes. De nye læreplanene skal tas i bruk høsten 2020. Målet med fagfornyelsen er å gi læreplanene et mer relevant innhold, tydeligere prioriteringer, tydeliggjøre sammenhengen mellom fagene og styrke elevenes dybdelæring. Skolens verdigrunnlag skal løftes frem i læreplanene. Elevene skal jobbe tverrfaglig med temaer som demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring. Dagens fag skal beholdes, men med fornyet innholdet. Kritisk tenkning og refleksjon vil bli en viktig del av hva elevene skal lære i skolen. I tillegg skal de praktiske og estetiske fagene styrkes, det er ønsket mer kreativitet i skolen og at elevene skal lære på nye måter (udir.no/fagfornyelsen).

Ekspertutvalget ledet av Thomas Nordahl (Inkluderende fellesskap for barn og unge, 2018) vurderer at det ligger et betydelig mulighetsrom for bedre ivaretagelse av elever som ikke har forutsetninger til å nå samtlige kompetansemål i fagfornyelsen.

Utfordringen for skolen, slik jeg ser det, er å realisere føringene som fremkommer i lover og forskrifter om at barn og unge skal få en tilpasset opplæring i tråd med sine forutsetninger innenfor et inkluderende fellesskap. Skolene må derfor i gang med et endringsarbeid med større grad av elevmedvirkning og inkluderende spesialundervisning. Detter tror jeg kan være med på å styrke kvaliteten i det totale opplæringstilbudet for alle elever.

Litteratur

Bachmann, Kari; Haug, Peder (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr.62. Høgskolen i Volda.

Barneombudets fagrapport 2017. *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen*. Barneombudet.

Bjørnsrud, Halvor og Nilsen, Sven (red.), 2008: *Tilpasset opplæring- intensjoner og skoleutvikling*. Gyldendal akademisk. Oslo.

Brekke, Mary og Tiller, Tom (red), 2013: *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Universitetsforlaget. Oslo.

Buli-Holmberg, Jorun og Ekeberg, Torill Rønsen, 2016: *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. 2.utgave.

Dale, Erling Lars og Wærness, Jarl Inge, 2003: *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle- blikk for den enkelte*. Cappelen Akademisk forlag.

Dalen, Monica, 2011: *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. 2.utgave. Universitetsforlaget. Oslo.

Dalen, Monica, 2013: *Spesialundervisning- til elevens beste?* Gyldendal akademisk, Oslo.

Eckhoff, Nils, 1997: *Elever med generelle lærevansker. Muligheter for alle*. Ad Notam Gyldendal.

Eknes, Jarle, 2000: *utviklingshemning og psykisk helse*. Oslo. Universitetsforlaget AS.

Fossåskaret, Erik, Fuglestad, Otto Laurits og Aase, Tor halfdan (red.), 1997: *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*. Universitetsforlaget. Oslo.

Haug, P, 2014: *Dette vet vi om inkludering*. Gyldendal Akademisk. Oslo.

Haugen, R. (red.), 2014: *Barn og unges læringsmiljø 4 – med vekt på lærevansker*. Høgskoleforlaget. Bergen.

Kleven, Thor, 2002: *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Unipub forlag. Oslo.

Kvale, Steinar, 2006: Det kvalitative forskningsintervju. 9.opplag. Gyldendal akademisk. Oslo.

Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend, 2009: Det kvalitative forskningsintervju. 2.utgave. Gyldendal akademisk. Oslo.

Larsen, Ann Kristin, 2012: En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode. 4.opplag. Fagbokforlaget. Bergen.

Meld. St. 30 (2003-2004). Kultur for læring. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Meld. St. 18 (2010-2011). Læring og fellesskap. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Meld. St. 22 (2010-2011). Motivasjon-mestring-muligheter. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Nilsen, Sven (red.), 2017: Inkludering og mangfold – sett i spesialpedagogisk perspektiv. Universitetsforlaget. Oslo

Nordahl, Thomas og Hausstatter, Rune Sarroma, 2009: *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. Rapport nr 2 fra prosjektet: Gjennomgang av spesialundervisning, evaluering av Kunnskapsløftet. Høgskolen i Hedmark.

Nordahl, Thomas, 2010: Eleven som aktør. Fokus på elevenes læring og utvikling i skolen. Universitetsforlaget. Oslo.

Nordahl, Thomas og Overland, Terje, 2015: Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner. Gyldendal akademisk. Oslo

Nordahl, Thomas m.fl., 2018: Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Fagbokforlaget. Bergen.

NOU 2009:18 *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet.

Olsen, Mirjam Harkestad, 2013: En inkluderende skole? Cappelen Damm Akademisk. Oslo.

Olsen, Mirjam Harkestad, 2016: Tilpasset opplæring og spesialundervisning. Pedlex. Oslo.

Olsen, Mirjam Harkestad; Mathisen, Alf Rune Planting; Sjøblom, Elisabeth, 2016: Faglig inkludert? Cappelen Damm Akademisk. Oslo.

Olsson, Henny og Sörensen, Stefan, 2013: Forskningsprosessen. Kvalitative og kvantitative perspektiver. 5.opplag. Gyldendal akademisk. Oslo.

Solli, Kjell Arne, 2005: *Kunnskapsstatus om spesialundervisning i Norge*. Utdanningsdirektoratet. Oslo.

Spurkeland, Jan, 2011: *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Fagbokforlaget. Bergen.

Thagaard, Tove, 2009: Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode. 4.utgave. Fagbokforlaget. Bergen.

Wilson, Dordy, Hausstatter, Rune Sarromaa og Lie, Branca, 2010: Spesialundervisning i grunnskolen. Fagbokforlaget. Bergen.

Kilder fra nett:

Lærevansker. <http://www.elevsiden.no/laering/laerevansker/>. Hentet 05.01.201

Lærevansker. <http://www.netped.no/index.php/kartlegging/laerevansker>. Hentet 06.01.2018

Opplæringsloven, 1998. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>. Hentet 05.01.2018

Evntetester. <https://www.psykologforeningen.no/foreningen/nyheter-og-kommentarer/aktuelt/hva-er-evntetester>. Hentet 06.01.2018

Spesifikke lærevansker. <https://www.uv.uio.no/forskning/vi-forsker-pa/laerevansker/>. Hentet 06.01.2018

Spesifikke lærevansker. <http://www.axonforlag.no/menu/demo-utviklingsforst/utviklingsforstyrrelser/laerevanskebegreper/spesifikke-laerevansker>. Hentet 06.01.2018

GSI- tall. <https://www.udir.no/Analyse-av-GSI--tall/>. Hentet 29.01.2018

Sammensatte lærevansker. <http://www.axonforlag.no/menu/demo-utviklingsforst/utviklingsforstyrrelser/laerevanskebegreper/sammensatte-laerevansker>. Hentet 06.01.2018

Dyssegaard, C.B., Larsen, M.S. & Tifticki, N. (2013). Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen. Systematisk review. Clearinghouse – forskningsserien, nr. 13 2013.

http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Clearinghouse/Review/review_inklusion_2013.pdf.

Hentet 09.01.2018

Grunnskole lovverk. <https://naku.no/kunnskapsbanken/grunnskole-lovverk-og-statlige-f%C3%B8ringer>. Hentet 18.01.2018.

Læringsplakaten. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/laringsplakaten/>. Hentet 18.01.2018.

Opplæringsloven. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_6#KAPITTEL_6. Hentet 20.01.2018

Generell del av læreplanen Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>. Hentet 01.02.2018

FN menneskerettigheter. <https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>. hentet 19.02.32018

Kontaktlærers særlig ansvar. <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/ettertema/Laringsmiljo/Udir-2-2010-psykososialt-miljo/Del-II/4-Skolens-handlingsplikt/41/>.

Hentet 28.02.2018

Etikk. <https://snl.no/etikk>. Hentet 20.04.2018

Videreutdanning for lærere. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/larere/informasjon-til-skoleeiere---videreutdanning-for-larere-2018/>. Hentet 11.05.2018

Fagfornyelsen. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>. Hentet 13.05.2018

Differensiering. <https://www.udir.no/PageFiles/35149/Vurdering%20og%20tilpasset%20oppl%C3%A6ring.pdf>. Hentet 13.05.2018

Vedlegg

FORESPØRSEL OM INTERVJU- FØRSKOLELÆRER/LÆRER

Jeg skriver en masteroppgave om tilpasset opplæring og inkludering for elever med lærevansker og spesialundervisning, i forbindelse med masterstudie i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring ved Norges Arktiske Universitet, campus Alta. Masteravhandlingen er et individuelt forskningsarbeid som studenten utfører under veiledning av en lærer på førstekompetansenivå. Hovedveileder for denne oppgaven er dosent Ann Elise Rønbeck, ved Norges Arktiske Universitet, campus Alta.

Prosjektet har fått godkjenning av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste i forhold til behandling av personopplysninger og følger personopplysningsloven.

Tema for oppgaven er tilpasser opplæring og inkludering for elever med lærevansker og spesialundervisning. Læreren er nøkkelpersonen for tilrettelegging av læring for elevene, og inkludere den enkelte elev i fellesskapet. I denne undersøkelsen vil jeg gi innsikt og forståelse om tilpasset opplæring og inkludering for elever med lærevansker og spesialundervisning fra lærerens perspektiv.

Intervjuet vil vare ca en time og gjennomføres på avtalt sted. Intervjuet vil bli tatt opp digitalt og transkribert- nedskrevet som tekst og vil brukes som datagrunnlag til oppgaven. Deler av intervjuet kan bli gjengitt i oppgaven som sammendrag, referat eller sitat. Under intervjuet skal ikke navn, sted og andre opplysninger som kan bidra til å identifisere personer brukes. Opplysninger som navn, sted og alder vil bli anonymisert og beskyttet i både transkribering og i oppgaven.

Med vennlig hilsen

Lisbeth Eira

ERKLÆRING OM SAMTYKKE- FØRSKOLELÆRER/LÆRER

Jeg samtykker i å delta i intervju til en masteroppgave i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring. Masteroppgaven er faglig knyttet til Norges Arktiske Universitet, campus Alta. Hovedveileder for denne oppgaven er dosent Ann Elise Rønbeck, ved Norges Arktiske Universitet, campus Alta.

Prosjektet har søkt om godkjenning av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste i forhold til behandling av personopplysninger og følger personopplysningsloven.

Om intervjuet:

- Intervjuet vil vare ca en time.
- Intervjuet gjennomføres på avtalt sted.
- Erklæringen om samtykke, digitalt lydopptak, transkribering og gjengivelse i masteroppgaven etterlever kravene i personopplysningsloven.
- Prosjektet har søkt om godkjenning av Personvernombudet for forskning.

Betingelser:

- Det er mulig å trekke seg fra undersøkelsen- både før, under og etter intervjuet.
- Intervjuet blir tatt opp på digital lydopptaker.
- Digital lydopptak vil bli transkribert til tekst.
- Transkriberingen er rådata for oppgaven og vil ikke bli offentliggjort.
- Deler av intervjuet kan bli gjengitt i masteroppgaven som referat, sitat eller i analyse.
- Opplysninger fra intervjuet anonymiseres i både transkriberingen og i masteroppgaven.
- Digital lydopptak vil bli slettet etter at masteroppgaven er gjennomført og avsluttet.

Betingelser for deltakelse på intervju aksepteres.

Signatur:

Blokkbokstaver:.....

Dato:.....

Intervjuguide	
Rammesetting	<p>Informasjon:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si litt om temaet for samtalen (bakgrunn, formål). - Forklar hva intervjuet skal brukes til og forklar taushetsplikt og anonymitet. - Spør om noe er uklart og om informanten har noen spørsmål. - Informer om ev. opptak, sørg for samtykke til ev. opptak- - Start opptak. <p>Problemstilling: <i>Hvordan arbeider lærere med tilpasset og inkludere opplæringen for elever med lærevansker og spesialundervisning?</i></p>
Erfaringer	<p>Overgangsspørsmål:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kan du fortelle om din bakgrunn, utdanning og yrkeserfaring. - Kan du kort fortelle om hva som er ditt arbeidsområde nå.
Fokusering	<p>1. Hvordan tilpasses opplæringen for elever med lærevansker og spesialundervisning?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hvordan vil forklare begrepet tilpasset opplæring? 2. Beskriv hvordan du velger ut og tilpasser opplæringen for elever med lærevansker og spesialundervisning. 3. Hvordan velger du ut lærestoff, og hva slags type lærestoff oppfatter du er best egnet som tilpasning for nevnt elevgruppe? 4. Hvilke arbeidsmåter brukes i opplæringen for elevene med lærevansker og spesialundervisning? 5. Hvordan varieres opplæringen for elevene med lærevansker og spesialundervisning? 6. Hvilke utfordringer og muligheter oppleves med arbeidsmåtene? 7. Er elevene som får spesialundervisning med på å sette egne læringsmål? 8. Kan du beskrive situasjoner hvor eleven får oppgaver som er tilpasset han/henne? Hvordan bruker du elevens IOP i ditt arbeid med eleven?

	<p>2. Hvordan inkluderes elever med lærevansker og spesialundervisning?</p> <p>9. Hva legger du i begrepet inkludering?</p> <p>10. Hvilke organiseringsformer brukes på din skole for å sikre tilpasset opplæring og inkludering for elever med lærevansker og spesialundervisning, og hva er begrunnelsene for å bruke disse (klasse, enetimer, mindre grupper)?</p> <p>11. Hvordan jobber du med inkludering av elever med lærevansker og spesialundervisning (i klassen, gruppen eller enetimer)?</p> <p>12. Hvordan tror du at elever med lærevansker oppfatter sin spesialundervisning sammenlignet med den undervisning resten av klassens får?</p> <p>13. Kan du si litt om samspillet mellom eleven (med spesialundervisning) og medelevene i klassen (sosial inkludering)?</p> <p>14. Hvordan er elevens forhold til lærerne / andre voksne på skolen (sosial inkludering)?</p> <p>15. Beskriv situasjoner hvor de andre elevene synes det er attraktivt å være sammen med eleven med lærevansker?</p>
Tilbakeblikk	<p>Oppsummering</p> <p>Har du noe mere du vil si om dette?</p>