



UiT / NORGES ARKTISKE
UNIVERSITET

Inkludering i skolen?

- Kan elevene sies å være inkludert i et segregert tilbud?

Linda Flage Nilsen

Kand.nr. 7

Masteroppgave i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring
Universitetet i Tromsø - Norges arktiske Universitet avd. Alta

2014

INNHALDSFORTEGNELSE

FORORD	6
DEL 1 INNLEDNING	8
1.1 Problemstilling	9
1.2 Oppbygning av oppgaven	10
DEL 2 TEORETISK DEL	12
2.1 Innledning	12
2.2 Spesialpedagogisk historie	12
2.2.1 Begynnelsen fram til 1950-årene	12
2.2.2 Bevisstgjøring – 1950-årene	14
2.2.3 Utredning – 1960-årene	14
2.2.4 Lovgivning – 1970-årene	15
2.2.5 Realisering – 1980-årene	16
2.2.6 Reform – 1990-årene	16
2.2.7 Kvalitet – 2000 til i dag	18
2.3 Funksjonshemming	19
2.4 Integrasjon til inkludering	20
2.5 Tilpasset opplæring	24
2.6 Inkludering og tilrettelegging	25
2.7 Motivasjon og selvoppfatning	29
2.7.1 Ytre og indre motivasjon	31
2.8 Maslows behovshierarki	31
2.9 Utviklingspsykologiske perspektiver	35
2.9.1 Howard Gardners intelligenser	35

2.9.2	Læring	36
2.10	Tiltak for inkluderende skole	38
2.10.1	Ressurser og veiledning	41
2.10.2	Kartlegging	42
2.10.3	Lærertetthet og flerlærersystem	43
2.10.4	Differensiert undervisning	44
2.10.5	Struktur og oversikt	45
2.10.6	Inkluderende og tilpassede hjelpemidler	45
DEL 3	METODE	46
3.1	Innledning	46
3.2	Vitenskapsteori	46
3.3	Framgangsmåte	48
3.4	Metodevalg	49
3.5	Utvalg	52
3.6	Relabilitet og validitet	53
3.7	Etikk	54
3.8	Analysemetode	55
DEL 4	ANALYSE	57
4.1	Innledning	57
4.2	Om skolen	57
4.3	Tanker rundt inkludering	58
4.4	Tradisjoner	63
4.5	Utfordringer	64
4.6	Veiledning	66

4.7	Skole – hjem	67
4.8	Viktigheten med inkludering	68
DEL 5 DRØFTING		70
5.1	Innledning	70
5.2	Hva er det viktigste for å få til god inkludering?	71
5.3	Hvordan organiseres det for å få til inkludering?	73
5.4	Hvordan merker dere på elevene at det dere gjør er bra?	78
5.5	Hvilke utfordringer møter dere på i arbeidet med inkludering?	81
5.6	Inkludering?	84
DEL 6 AVSLUTNING		87
LITTERATURLISTE		89
VEDLEGG		91

FORORD

Å skrive en slik oppgave har vært en lang og spennende prosess. Jeg har møtt på motbakker, og jeg har hatt medvind, men jeg har aldri gitt meg.

Da jeg startet denne prosessen hadde jeg et ønske om å kanskje finne ut hvordan man kan arbeide med inkludering på en god måte, der trivsel og livskvalitet er essensielt. For meg er det viktig at skolen skal være et sted man ønsker å være, og at man kan få best mulig utvikling ut fra sine egne forutsetninger. Norge har mange elever i skolen, fra 5-6 års alderen til godt voksne, og det finnes ikke to som er like. For at skolen skal være en plass der alle skal ha det bra, er derfor inkludering og tilrettelegging fundamentalt for skolens praksis.

Jeg vil takke min veileder, Signhild Skogdal ved Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet, for råd, tips og forslag gjennom prosessen.

En stor takk også til min samboer og familie for tålmodighet og forståelse gjennom året.

Og sist men ikke minst en takk til min arbeidsplass, Alta videregående skole, for tilrettelegging slik at gjennomføring av oppgaven ble mulig.

Linda Flage Nilsen

Våren 2014

DEL 1 OM OPPGAVEN

1.1 Innledning

Når jeg skulle velge tema for oppgaven var det utrolig mye jeg kunne tenkt meg å skrive oppgave om. Jeg har til slutt klar å finne et tema som jeg synes er veldig spennende, og har derfor endt opp med å skrive om inkludering. Jeg har ikke den lengste yrkes erfaringen, men jeg har lagt merke til at det er utrolig forskjellig forståelse av inkludering og hvordan man jobber med det. Jeg har derfor valgt å skrive en oppgave om nettopp dette temaet, inkludering i skolen.

Jeg har valg å intervju 4 ansatte ved en skole som tidligere har vært nominert til dronning Sonjas skolepris, da jeg tror dette er en indikasjon på at det skolen gjør er bra og at de er gode på inkludering. Dronning Sonjas skolepris er en skolepris for inkludering og likeverd, som hvert år blir delt ut til en skole som utmerker seg ved å praktisere likeverd og inkludering. Kriterier for prisen er at skolen må jobbe systematisk, langsiktig og kunnskapsbasert med elevens læringsmiljø. Skolen skal også praktisere likeverd og inkludering på en slik måte at hver enkelt elev opplever å bli verdsatt i et miljø preget av trygghet, medvirkning og felleskap. Og til sist skal skolen kjennetegnes av positiv relasjoner mellom elever og de ansatte, og mellom elevene, samt at det skal være et godt samarbeid mellom skole og hjem (Udir.no).

1.2 Problemstilling

Jeg arbeidet lenge for å finne en problemstilling som ville få fram det jeg ønsket å forske på, og finne svaret på. Jeg endte til slutt opp med problemstillingen:

Hvordan arbeider de med inkludering på denne skolen?

Forskerspørsmål jeg stiller med selv i denne prosessen er:

- Hva er det viktigste for å få til god inkludering?
- Hvordan organiseres det for å få til inkludering?
- Hvordan merker dere på elevene at det dere gjør er bra?
- Hvilke utfordringer møter dere på i arbeidet med inkludering?

Jeg ønsker med denne problemstillingen å se på hva denne skolen gjør for å inkludere sine elever, og se på dette i lys av teoretiske føringer.

1.3 Oppbygning av oppgaven

Et inkluderende miljø er der elevene blir godtatt og akseptert for den de er, med sine sterke og svake sider, og der det er greit å avvike fra det som er gjennomsnittet. Det er aksept for å si ifra at dette får jeg ikke til, eller at man trenger lengre tid og må be om hjelp. Skolen skal være som en stor familie som hjelper og støtter hverandre (Skaalvik & Skaalvik, 1998).

I del 2, teoridelen, har jeg tatt for meg om skolens historie med tanke på inkludering, der det før i tiden var barn og unge som ikke ble ansett som opplæringsdyktige og derfor ikke fikk lov å gå på skole. Med utviklingen i skolen fikk etterhvert flere og flere lov å gå på skole. Det ble opprettet spesialskolene, de ha kompetanse og kunnskap til å gi opplæring til de om ikke hadde utbytte av den ordinære opplæringen som foregikk i skolen.

Man opplevde en del negativt med disse spesialskolene, og det ble jobbet for at alle skulle integreres i en ordinær skole, om det var ønskelig. Integrering ble et tema i skolen, og mange spesialskoler ble nedlagt.

I dag har alle rett på skolegang ved sin nærskole. Skolen har gått fra å integrere elevene til å inkludere. Skolen skal i dag arbeide for at elevene får en sosial, faglig og kulturell opplæring.

Videre ser jeg på hva inkludering kan forstås som, og hvilke rettigheter elevene i dag har, samt hva skolen kan gjøre for å få til en bedre inkludering. Jeg vil se på mulige tiltak som tilrettelegging og inkludering, samt hva som påvirker læring og motivasjon til læring.

Jeg vil deretter vil jeg i del 3, presentere et metode kapittel. Der vil jeg forklare hvordan jeg har tenkt å gå fram for å finne den informasjonen jeg er på utkikk etter, hvilke framgangsmåter jeg bruker og hvilke ulike veivalg jeg har. Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming med forskningsintervju, og vil presentere min analyse som en historie med en narrativ tilnærming.

I del 4, analyse kapitlet, vil jeg presentere de funn jeg innhentet meg av data og tilbakemeldinger i intervjuene, i form av en historie. Jeg endte opp med rundt 70 sider informasjon etter transkriberingen, og har i steg analysert og hentet ut materiell som var av interesse for min forskning.

I del 5, drøftings kapitlet, vil jeg i med utgangspunkt i mine forskningsspørsmål prøve å finne svar på min problemstilling. Jeg vil prøve å se mine forskningsspørsmål i lys av teoretisk perspektiver, og drøfte i hvilken grad det arbeides for inkludering.

I siste del, del 6, avslutnings kapitlet vil jeg oppsummere og presentere hva jeg har kommet fram til.

Sist i oppgaven vil litteratur, informasjonsbrev, samtykkeerklæring og intervjuguide vedlegges.

DEL 2 TEORETISK REFERANSEREMME

2.1 Innledning

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere teori og informasjon som jeg anser til å være viktige for å se inkludering i utviklingen fram til i dag, samt hva inkludering omhandler. Jeg vil i denne delen også se litt på tilpasset opplæring og ulike måter man kan oppnå inkludering i fellesskapet på da jeg anser tilrettelegging som en vesentlig del av å få til inkludering.

2.2 Spesialpedagogikkens historie

2.2.1 Begynnelsen fram til 1950

Den norske skolen har en lang historie som strekker seg langt tilbake allerede til 1600-tallet da det var byskoler for de fattige barna, og senere fra 1720 da det var statsdrevne skoler for samene. For resten av landet ble skolen grunnlagt i 1739 med Allmueskolen, men det tok ennå rundt 100 år før skolen var en permanent institusjon over hele landet. Skolen på den tiden skulle lede til konfirmasjon der elevene da gikk inn i de voksnes rekke. For de som ikke ble ansett som læringsdyktige, eller ikke klarte lære seg det som skulle læres på skolen, ville ikke bli konfirmert, og dermed ikke tre inn i de voksnes rekke (Askildt & Johnsen, 2008).

I 1825 kom den første opplæringsinstitusjonen for døve, og i 1860 kom de første bestemmelsene om spesialundervisning, også kjent som særegen undervisning. Den første spesialskolen var Døveskolen i Trondheim, som ble ledet av Andreas C. Møller, som selv var døv og hadde gått på skole i København (Askildt & Johnsen, 2008).

I 1881 fikk Norge Abnormskoleloven, som et tiltak for opplæring av elever med særskilt opplæringsbehov. Denne loven kom i etterkant av at de første klassene og skolen for elever med ulike funksjonshemninger, som blinde, døve og åndssvake (Askildt & Johnsen, 2008).

I 1889 kom folkeskoleloven der det ble bestemt at elever med funksjonshemninger, syke og barn med atferdsvansker ikke skulle gå i den ordinære skolen. Dette var noe

som så ut til mest å påvirke de elevene som gikk på skole i byene, selv om elevene på landsbygdene heller ikke hadde utbytte av den ordinære opplæringen. Her kan man se det første skille på at skolen ikke dreide seg om en skole for alle. Folkeskolen var beregnet på elevene som kunne følge med på den undervisningen som ble gitt (Askildt & Johnsen, 2008).

I 1896 kom der en lov om behandling av forsømte barn. Dette innstiftet det kommunale vergerådet, og la grunnlaget for utbygging av skolehjem. Dette medførte også til at skoleverket fikk formel ansvar for et funksjonsområde som tidligere hadde hver hos kriminalvesenet og fattigvesenet (Befring, 2008).

I 1915 ble Abnormskoleloven omgjort til Lov om døve, blinde og åndssvake barns undervisning og om pleie- og arbeidshjem for ikke dannelsesdyktige åndssvake. Noe av grunnen til at loven ble delt opp i to lover var for finansieringen for de trengende abnorme barns opphold på Abnormskolen, den andre grunnen var at man skulle få mer kontroll på pleie- og arbeidshjem for de ikke dannelsesdyktige åndssvake, både de private og de offentlige instansene (Askildt & Johnsen, 2008).

Etter hvert kom diskusjonen fram om det var nødvendig å ha en lov for hver funksjonsvanske. Det var lenge en debatt som til sist ikke fikk gjennomslag, og i 1951 fikk man en felles lov om spesialskoler. I tillegg til de tre gruppene som allerede var underlagt i Abnormskoleloven, døve, blinde og åndssvake, ble lovens rammer økt til nå også å innbefatte tunghørte, svaksynte og evneveike, i tillegg til barn med tale-, lese- og skrivevansker, samt barn med tilpasningsvansker som tidligere var under vergerådsloven (Askildt & Johnsen, 2008).

Det var vanlig at de elevene som gikk på spesialskoler også bodde på internat i tilknytning til skolen, dette ofte langt unna hjemmet der familien bodde. Det var utskillingstanken (segregering) som var grunnlaget for møtet med elever med spesielle behov i skolen. Det falt naturlig inn at om en elev hadde funksjonshemming, eller på andre måter skilte seg ut fra mengden og var annerledes, så skulle han få sin opplæring i en egen skole for spesialundervisning (Ekeberg & Buli-Holmberg, 2005).

Det var mangle på plass ved spesialskolene, og det førte til lange ventelister. Det ble debatt om forhold ved vårt skolesystem, og man satte søkelys på funksjonshemmedes totale livs- og funksjonsvilkår. Det skapte store diskusjoner om at de vanlige skolene

heller skulle så for den spesialpedagogiske opplæringen, og at opplæringene burde skje i hjemmemiljøet (Dalen, 2013).

Forpliktelsene ovenfor funksjonshemmede ble ikke tatt på alvor, noen fikk passende opplæring på spesialinstitusjon, mens noen gikk i nærskolen og måtte gå samme klasse om og om igjen, og andre var bare hjemme og fikk ingen opplæring (Dalen, 2013).

I 1949 kom samordningsnemda. Skolen ble preget av nytenkning og revurdering av arbeidet med funksjonshemmede. Man skulle bedre tilbudet i opplæring og undervisning, og satse på egnede lokaler og utstyr. De skulle videreutdanne lærere og førskolelærere innen spesialpedagogikk, og man skulle utvikle gode læreplaner (Dalen, 2013).

2.2.2 Bevisstgjøring - 1950-årene

I 1950 årene begynte man å bygge hjelpeskoleinternater for de som trengte hjelp utover vanlig undervisning (Dalen, 2013).

I 1955 ble folkeskoleloven revidert, og kommunene ble nå forpliktet til å ha hjelpeklasser og hjelpeundervisning til enkeltelever. Mange kommuner hadde allerede slike tiltak selv om det ikke hadde vært pålagt av lov (Dalen, 2013).

2.2.3 Utredning - 1960-årene

Det man først og fremst skulle arbeide med i skolen var å komme fagvansker og lærevansker til livs. For å få dette til måtte man ha kompetanse innen spesialpedagogikk. Så i 1961 ble statens spesiallærerskole etablert. Der kunne lærere og førskolelærere ta en to års utdanning i spesialpedagogikk (Dalen, 2013).

Først tidig på 1960-tallet startet Norge med prinsipper som integrering og normalisering slik som Danmark og Sverige. Dette skapte debatter som etter hvert skulle føre i retninger av at alle burde ha rett til opplæring og gå på skole i sitt nærmiljø. Dette ble en rett som ble lovpålagt i lov om grunnskole i 1987 (Ekeberg & Buli-Holmberg, 2005). Integreringstanken førte til at alle fikk rett til skolegang i sin

lokaleordinær skole, og normalisering, inkludering og en skole for alle har vært det viktigste prinsippet i debatten om opplæring for elever med spesielle behov og funksjonshemninger (Askildt & Johnsen, 2008).

I 1969 kom lov om 9-årig obligatorisk grunnskole. I denne loven fikk spesialundervisning hjemmel i lov gjennom en egen paragraf (§8) om hjelpetiltak. Denne paragrafen hadde tre forhold til grunne: 1. spesialundervisning skulle ikke gis fordi elever ikke kunne følge med, men fordi de trengte særlig hjelp. 2. det ble tatt inne bestemmelser for former av spesialundervisning som tidligere bare hadde omhandlet spesialskolene. 3. det ble kommunens plikt å opprette pedagogisk-psykologisk rådgivningstjeneste (PPT) (Dalen, 2013).

Tidlig på 1900-tallet ble det kjent at straff og overgrep var vanlig ved mange av landets skolehjem. Dette førte til en storstilt debatt om funksjonshemmedes rettigheter på 1960- og 1970-tallet. Det var ikke bare i Norge dette var et problem, også Danmark og Sverige erfarte lignende hendelser, og med Niels Bank-Mikkelsen og Bengt Nirje i ledelsen ble normaliseringsbegrepet introdusert. Dette førte til en snuaksjon fra institusjonalisering til desentralisering av omsorgen for utviklingshemmede. Som et resultat av dette ble de statlige institusjonene nedlagt, og kommunene fikk ansvar for tjenesteytelse for funksjonshemmede, som da førte til at alle hadde rett til offentlige tjenester i sin egen hjemstedskommune (Askildt & Johnsen, 2008).

2.2.4 Lovgivning - 1970-årene

Integrering i skolen skulle sikre at de funksjonshemmede fikk en opplæring ut fra deres behov, og opplæringen skulle være likeverdig med den opplæringen de andre elevene fikk. I tillegg skulle alle som kunne dra nytte spesialundervisning, ha rett til det, før og etter skolepliktig alder. Det ble kommunens ansvar å påse at alle fikk den hjelpen de trengte (Dalen, 2013).

Gjennom Blom-komiteen's arbeid ble det presisert at grunnskolens generelle målsetninger skulle omhandle alle barn, og at spesialskoleloven burde være en del av den nye skoleloven av 1969, dette ble en realitet i 1975 (Askildt & Johnsen, 2008).

Blom-komiteen kom i 1971 med en innstilling om spesialundervisning, og det ble bestemt at 10% av all undervisning kunne brukes til hjelpeundervisning (Askildt & Johnsen, 2008).

Norge var i lang tid påvirket av institusjonaliseringstradisjonen fra Sveits, Tyskland og Østerrike, og det var ikke forventet at vanlige skoler hadde kompetanse og kunne gi opplæring til elever med spesielle behov. Og av praktiske grunner, og ut fra faglig kompetanse og hensyn ønsket man skoler med en type funksjonsvansker (Askildt & Johnsen, 2008).

2.2.5 Realisering – 1980-årene

Integrering satt i tankene til mange, og de fleste var enige om at flest mulig skulle få sin opplæring nært hjemstedet, og så langt dette var mulig og faglig forsvarlig. Men det var store uenigheter om hva det ville si at «flest mulig», «så langt det er mulig» og «faglig forsvarlig» (Dalen, 2013).

2.2.6 Reform – 1990-årene

1990-tallet var preget av mye regjeringsskifter og uenigheter mellom regjeringene. Det ble etter hvert vedtatt at det skulle etableres landsdekkende ressurs- og kompetansesenter. I 1998 kom den nye læreplanen for grunn- og videregående skole, læreplan 97. Den samlet alle bestemmelsene om elevenes opplæring. Tilpasset opplæring og spesialundervisning for alle i skolepliktig alder var et overordnet prinsipp i denne læreplanen (Dalen, 2013).

Man begynte på slutten av 1990- tallet å bygge opp kompetansen på PPT med nye fagstillinger. Dette for å styrke tilretteleggingen av opplæringen i lokalmiljøet. Dette resulterte i at kompetansesentrene ble bygget ned (Dalen, 2013).

I løpet av 1990 årene gikk vi fra prinsippet integrering til inkludering. Dette er en langt med omfattende prosess, der alle elever skal være en del av et inkluderende fellesskap, der utfordringene skal være tilpasset den enkeltes behov og utfordringer.

I dag skal skolene være tilpasset for alle elever uansett opplærings- og tilretteleggingsbehov, dette har blant annet sammenheng med at tilpasset opplæring ble lovfestet i 1998 med opplæringsloven. Men slik har det ikke alltid vært. Vi skal ikke langt tilbake i historien for å se en annen hverdag. Etter andre verdenskrig har

skolene preget av nytenkning, og dette resulterte i at loven om spesialskoler trådte i kraft. Denne loven omhandlet flere kategorier av elever med spesielle behov enn tidligere, og dannet grunnlag for statlige skoler for fem kategorier av funksjonshemming og funksjonsdiskriminering; syns-, hørsels-, og talehemmede, evneveike og barn og ungdom med tilpasningsvansker. Men det fantes fremdeles ikke noe tilbud til de barn og ungdom som ble ansett som «ikke opplæringsdyktige» (Befring, 2008; Ekeberg & Buli-Holmberg, 2005).

Videregående opplæring har tatt litt lengre til å få tilgjengelig for elever med opplæringsvansker. Dette mye på grunn av at det tidligere var de med de beste karakterene og de høyeste poengsummene som kom inn først. Dette førte igjen til at elever med lærevansker kom sist i køen. Men da Reform 94 ble en realitet, har videregående skole gått fra å være en skole for de med mest og best karakterer til å bli en skole som alle har rett til (Ekeberg & Buli-Holmberg, 2005).

Staten har ikke lengre ansvar for spesialskolene, all opplæring og undervisning er nå kommunens ansvar, og de må sørge for at hver enkelt innbygger for den opplæring han har krav på, så er det opp til hver enkelt kommune og fylkeskommune hvordan de organiserer det (Ekeberg & Buli-Holmberg, 2005).

Tilpasset opplæring ble først introdusert da det kom en endring i grunnskoleloven i 1975. I § 7 sto det at alle hadde rett til undervisning i samsvar med evner og forutsetninger. Skolene måtte da differensiere opplæringen for å imøtekomme flere (Dalen, 2013).

Det ble vansker med å skille spesialundervisningen fra tilpasset opplæring, og departementet måtte avklare forholdet, og la fram St.meld nr 61 (1984-1985).

Senere i mønsterplan fra 87 (M87) kom det fram at spesialundervisning skulle være en naturlig del av skolens arbeid med tilrettelegging og gjennomføring av tilpasset opplæring. Før M87 kom hadde man sett på spesialundervisning som spesielt faglig og ressurskrevende, men M87 la vekt på at spesialundervisning ikke var noe spesielt, og det skulle være en naturlig del av skolen (Dalen, 2013).

Da læreplan 97 (L97) ble styrende, tok man et skritt videre i markeringen av at læreplanen var for alle, også for funksjonshemmede. I L97 valgte man å ikke

ekspisitt omtale funksjonshemmedes opplæringsbehov, men man hadde en læreplan som omhandlet alle elevene (Dalen, 2013).

2.2.7 Kvalitet 2000-2006

I 2006 da kunnskapsløftet (K-06) kom medførte det til en rekke endringer i skolens organisering, struktur og innhold, fra første klasse og gjennom videregående opplæring. Den generelle delen av læreplanen i kunnskapsløftet (K-06) forklarer at formålet med opplæringen er å ruste barn, unge og voksne til å møte og mester livet utfordringer sammen med andre. Opplæringen skal ta utgangspunkt i elevenes ulike personlige forutsetninger, sosial bakgrunn og lokale tilhørighet. Den skal tilpasses, og for å skape større likhet i resultatene må ulik innsats rettes mot den enkelte elev (Kunnskapsløftet, 2006).

I læringsplakaten som er en del av K-06 står det at skolen plikter seg til blant annet, å fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter, skolen skal sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring, og det skal legges til rette for samarbeid med hjemmet, og sikre foreldre/foresattes medansvar i skolen (Kunnskapsløftet, 2006).

2.3 Funksjonshemming

Begrepet funksjonshemmet har endret seg en del fra tidligere av. Funksjonshemming ble tidligere sett på som en konsekvens av sykdom, lyte eller biologisk avvik, som var en enorm tragedie som rammet enkeltmennesket og familien. Men de siste 25 årene har man innsett at funksjonshemming ikke bare er knyttet til enkeltpersonen, men også til omgivelsene og situasjonen personen befinner seg i. Man kan lett skape funksjonshemninger hos et menneske ved å konstruere et miljø som i vesentlig grad hindrer eller begrenser livsutfoldelsen på et fundamentalt område. Om et samfunn prioriterer bestemte egenskaper og funksjoner av menneskene, vil de personene som ikke klarer å utføre disse egenskapene, ikke bare blir funksjonshemmet, men også en «avviker» i samfunnet (Dalen, 2013). Funksjonshemming er et misforhold mellom forutsetninger og krav som settes av samfunnet (Morken, 2012). På grunn av at funksjonshemninger er en sosial konstruksjon, vil en funksjonshemming vise seg forskjellig i ulike samfunn og til ulike tider, fordi det må ses i en samfunnsmessig sammenheng.

Avvikler er et ord som ofte er negativt ladet, men er ikke nødvendigvis en funksjonshemming (Morken, 2012). En avviker er en som på en eller annen måte skiller seg ut fra det som ansees av å være normal, det som er gjennomsnittlig i befolkningen. Det er holdningene fra de sosiale omgivelsene som skaper de største hindringene (Dalen, 2013).

Spesialpedagogisk arbeid har sitt opphav og sin legitimitet i arbeid med mennesker med ulike funksjonshemninger. Spesialpedagogisk utvikling har speilet og utfordret samfunnets oppfatninger av forhold mellom normalitet og avvik, og mellom individ og samfunn. Spesialpedagogikk sier å ha to perspektiver, et smalt og et vidt. Der det smale perspektivet har hatt fokus på vansker i utvikling og læring, men det vide perspektivet har hatt fokus på utviklingsvilkår i barnehage, skole og samfunn (Groven, 2013).

De fleste barn og unge med funksjonshemming vil på en eller annen måte ha behov for hjelp. Hvor mye hjelp og hvilke vil variere fra person til person ut fra hvilke vansker vedkommende har. Det kan være alt fra medisinsk eller psykologisk hjelp, til fysisk eller pedagogisk hjelp. Mye av hjelpen er som et forebyggende tiltak for å

styrke vedkommende og hindre at tilleggsvansker oppstår (Gjørund & Huseby, 2000).

Fra gammelt av var det de funksjonshemmede som ble ekskludert fra skolen. I dag har alle lik rett til skolegang, og til skolegang ved nærskolen. Dette betyr at alle skoler skal tilrettelegge slik at alle elever har mulighet til å ta del i fellesskapet. Uansett hvilke utfordringer elevene har, skal skolen arbeide for at dette ikke skal være et hinder for elevenes følelse av inkludering, og aksept.

2.4 Integrering til inkludering

Integrering er et prinsipp som på slutten av 1960-tallet ble tatt med i debatten om undervisningstilbud for funksjonshemmede. Det var et tema som var flittig diskutert både i dagspressen og fagtidsskrifter. Integrering kan ses på der man setter deler sammen til en helhet. I leksikon er integrering definert med: «utfylle, fullstendiggjøre, og sette enkelte deler sammen til en helhet». Når man ser på barnehage- og skolesammenheng handler integrering om å få alle inn i en helhetlig sosialt fellesskap, at alle skal være med i det samme fellesskapet på tross av ulikheter, enten det måtte dreie seg om funksjonshemninger, kulturelle ulikheter, sosioøkonomisk eller andre ulikheter. Det motsatte av integrering er «segregering», som blir å skille ut bestemte grupper, og «ekskludere» dem fra fellesskapet (Nilsen, 2008).

Definisjonen av begrepet integrering som brukes i dag ble til da Blomkomiteen leverte sin «innstilling til lovregler om spesialundervisning m.v.» i 1970. Det ble til ved hjelp av tre kriterier: 1. tilhørighet i et sosialt fellesskap. 2. delaktighet i fellesskapets goder. 3. medansvar for oppgaver og forpliktelser (Briseid, 2006).

Integreringstanken gikk ut på at mennesker med behov for ekstra hjelp og støtte ikke bare skulle få den omsorgen de hadde behov for, men også skulle i størst mulig grad få utfoldelse og personlige og sosial vekst, og som andre, bli deltakere i samfunnet og ta ansvar, ut fra dere forutsetninger (Briseid, 2006).

Integrering blir her ikke bare en geografisk plassering av mennesker, men det handler om den enkeltes deltakelse i fellesskapet. Et fellesskap der man «gir» ut fra de

forutsetninger man har, og «får» i form av å føle at man bidrar til fellesskapet og har en plass i samfunnet (Briseid, 2006).

Ved å ta i bruk de punktene Blomkomiteen kom med om tilhørighet, delaktighet og medansvar, kan man si at man har fått en sosial integrering, og dermed en normalisering.

I dagens samfunn snakker man ikke lengre om integrering på samme måte som før. Integreringsprinsippet er nå gått over til å handle om inkludering. Inkludering er i prinsippet det samme som integrering, men man tar her utgangspunkt i at alle mennesker, med eller uten funksjonshemninger, er en del av fellesskapet (Briseid, 2006).

Inkluderingsprinsippet er av relativt ny dato. I forbindelse med FN-tiåret for funksjonshemmede (1982-1992) ble inkludering et overordnet perspektiv, og full deltaking og likestilling ble for fullt proklamert fra FN som sentrale målsetninger (Befring, 2008). Norge fulgte opp med prinsippet «inkludering i et tilgjengelig samfunn», der enkeltmennesket alltid skal komme først og at alle skal ha status som verdige, ukrenkelige og verdifulle samfunnsborgere (Befring, 2008). I det tilgjengelige samfunnet skal det være realistiske muligheter for god opplæring og personlig utvikling, alle skal ha tilgang til medmenneskelig nærhet og fellesskap, til natur og kultur, og alle har rett på den omsorg de trenger og helsetilbud (Befring, 2008).

Inkluderingsbegrepet er en videreføring av integreringsprinsippet. Der integrering har vært knyttet til å innlemme de funksjonshemmede inn i skolefellesskapet og innlemme innvandrerne i det tilflyttete samfunnet, så omfatter inkludering en mer helhetlig mulighets-, lærings-, og likeverdighet perspektiv (Befring, 2008).

Inkludering kan sies å vise sosiallikestilling, deltakelse i samfunnet og enkeltmenneskets opplevelse av verdsetting og likestilling. Og for å realisere inkludering kreves det innsats for å skape sunne holdninger blant mennesker i samfunnet for å motvirke diskriminering og ekskludering av enkelte minoritetsgrupper (Befring, 2014).

På den ene siden er utfordringen å styrke personlige forutsetninger for å ville og kunne søke tilgang i samfunnet, mens på den andre siden handler det om å bryte ned

de barrierer som hindrer barn og unge til å søke tilgang til fellesskapet og samfunnet (Befring, 2008).

Inkludering har med suksess erstattet integreringsbegrepet, og har blant annet avskaffet en rekke særordninger for funksjonshemmede. Det har fått tilsidesatt forestillinger om «ikke dannelsesdyktige» til fordel for ideen om at alle har en rett til, og forutsetninger for å lære, samt gitt grunnlag for mer verdige forhold for utviklingshemmede og andre minoritetsgrupper (Befring, 2014).

For at vi skal få til inkludering krever det innsatts med å skape gode holdninger hos befolkningen, der vi kan lære å motvirke diskriminering og ekskludering av ulike minoritetsgrupper. Det vil for skolens og barnehagens hverdag bety at man må sette fokus på holdningslære, der man skal lære egenskaper som viser seg ved selvtillit, toleranse, samarbeidsevner og personlig interesser, og å avskaffe utstøtende fordømmer. I skolen skal alle ha mulighet til å oppleve gleden av å lære noe, få noe til, og samtidig oppleve fellesskap, tilhørighet og anerkjennelse i hverdagen (Befring, 2008).

Inkludering er å utvikle skole og læringsmiljøet slik at det passer for hele den menneskelige variasjonen. Men inkludering er ikke bare viktig for elevene ved skolen, også de ansatte har et behov for å føle mestring, og føle at de er verdifulle (Berg, 2014).

Inkluderingstenkningen er preget at er nærhetsprinsipp der den lokale nærskolen skal utgjøre et organisatorisk fellesskap. Nærskolen skal være et sted der alle elever, med og uten behov for særskilt støtte, skal være fra skolestart av. Inkludering skal være om tilhørighet, samarbeid og læringsfellesskap på tvers av bakgrunn og forutsetninger (Nilsen, 2012).

Inkludering handler om at alle elever skal ha en tilhørighet, delaktighet og medansvar i et sosialt, faglig og kulturelt fellesskap med vekt på personlig vekst og utvikling (Arnesen, 2012).

Det finnes ingen universell standard for hva som menes med å være inkludert, og hva det betyr å delta på en tilfredsstillende måte. Subjektivt sett er ikke alltid inkludering enstydig med noe bra, eller ekskludering det samme som dårlig. Hva en blir inkludert

i eller ekskludert fra har både en kulturell signifikans, og ikke minst en personlig betydning, ut fra hva den enkelte opplever som viktig (Arnesen, 2012).

I opplæringslovens §9a-3 står det at skolen skal aktivt arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø der den enkelte elev kan føle trygghet og sosial tilhørighet. Et godt fysisk og psykososialt miljø vil fremme helse, trivsel og læring jf. §9a-1 i opplæringsloven.

Inkluderingspolitikken bygger på en erkjennelse om at noen grupper mennesker faller utenfor viktige områder i samfunnet, og ikke blir gitt de rettigheter eller deltakelsesmuligheter som andre borgere har, fordi de har begrenset tilgang på samfunns-goder, ressurser og makt (Arnesen, 2012).

Inkluderingsprinsippet er vidt og skapes gjennom grunnleggende hovedmomenter som består av samfunns-goder og tilbud av høy kvalitet, likestilling, likeverd og sosial rettferdighet, demokratiske verdier, medvirkning og deltakelse, og balanse mellom fellesskap og mangfold (Arnesen, 2012).

Det kan være vanskelig å se på inkludering uten å ta opp spørsmålet om mangfold. Mangfoldet er hele den uendeligheten av forskjeller som eksisterer mellom mennesker. Mangfold er ikke bare de ulike måtene å være menneske på, men viser også til hvordan ulikheter er samfunnsskapt og kan føre til kulturelle, sosiale og historiske prosesser (Arnesen, 2012).

Å verdsette mangfoldet er å anerkjenne variasjonen av mennesker, gi rom for forskjeller, og vise at det har betydning for mangfoldet. Et utviklende og inkluderende fellesskap kan bare fungere om vi anerkjenner at vi alle har noe å lære av andre (Arnesen, 2012).

Å skape en inkluderende skole der det skal være plass til alle har vært en målsetning for alle endringene i ulike dokumenter, opplæringslover og læreplanverk. Likevel er segregerte tiltak økende i skolen i dag, og man ser at segregert opplæring øker i takt med alderen. Man merker at inkludering møter på sterk konkurranse fra kravene om effektiv læring av fagkunnskaper (Rognhaug & Gonnæs, 2008).

2.5 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er lovfestet i opplæringsloven § 1-3 og der står det:

Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidat (lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)).

Alle barn og unge har altså rett til opplæring etter egne evner og forutsetninger, og opplæringen skal tilpasses den enkelte elev. Det er ikke ment at læreren skal lage individuelle opplæringstilbud til hver enkelt elev i klassen, men det menes at opplæringen skal skje gjennom differensiering innenfor det ordinære opplæringstilbudet, eller gjennom spesialundervisning (Briseid, 2006).

Spesialundervisning er en rettighet gjennom lov for elever som ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, noe jeg vil komme innpå litt lengre nede i oppgaven.

Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp som gjelder all opplæring i skole (og barnehage). Gjennomføringen av tilpasset opplæring kan skje ved hjelp av ulike og varierte læringsformer, som for eksempel, gruppearbeid, stasjonsoppgaver, ulike læringsarenaer, konkrete og forskjellige læringsmidler, forskjellige innhold, ulik tempo på gjennomføring.

For at vi skal få til å inkludere alle i skolen (og barnehagen) så må opplæringen tilrettelegges til den enkeltes nivå og behov. Dette ikke bare for de elever som trenger ekstra støtte og oppfølging, men også de elevene som gjør det bedre enn gjennomsnittet. De evnerike. For å få dette til er tilpasset opplæring satt som overordnet prinsipp i opplæringen.

Å være elev innebærer å møte høyere grad av forventning til faglig ytelse og prestasjoner, ta hensyn til andre og tilpasse seg et fellesskap. Elevene i skolen vil bli vurdert ut fra egne forutsetninger og evner, men også i forhold til andre, og hva som forventes i de ulike aldrene (Nilsen, 2008).

Krav og forventninger som settes av de felles kompetansemålene er i kontinuerlig spenningsforhold til den enkelte elevs evner og forutsetninger. Oppnådd kompetanse blir hele tiden vurdert i forhold til forventet kompetanse, og det blir da dette som avgjør vurderingen av elevens funksjonsnivå (Nilsen, 2008).

Alle elever har altså rett til tilpasset opplæring etter evner og forutsetninger etter §1-3. Men det er elever som ikke har eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen selv med tilpasning. Disse elevene har etter §5-1 i opplæringsloven rett til spesialundervisning. Før skolen kan si at elevene har behov for spesialundervisning etter §5-1 skal det ligge en sakkyndig vurdering til grunn av elevens særskilte behov jf. §5-3 i opplæringsloven.

Et særskilt tilrettelagt opplæringstilbud er opplæringstilbud for elever med store generelle lærevansker, sammensatte vansker og elever med omfattende funksjonshemninger. Elever som søkes til et særskilt tilrettelagt opplæringstilbud har avvik fra læreplan i alle fag, både teoretiske og praktiske

2.6 Inkludering og tilrettelegging

Norsk skole er preget av vektlegging på boklige fag som norsk og matte, som igjen er helt sentrale som kulturteknikker. Læreplanen kaller det for grunnleggende ferdigheter og testet stadig med nasjonale prøver og internasjonale kunnskapssammenligninger (Jarning, 2012).

Pedagogisk og spesialpedagogisk arbeid handler om at skolen og lærerne skal finne gode måter å tilrettelegge og organisere undervisningen på slik at alle i skolen har utbytte av det. I skolen skal det ses på elevens behov og miljøbetingelser med tanke på tilrettelegging og organisering av undervisningen. Arbeidsmåtene som brukes har sammenheng med skolens og lærernes kunnskap om tilrettelegging, organisering og elevens behov (Ekeberg & Buli-Holmberg, 2005).

Den spesialpedagogiske arbeidsmodellen (SPA-modell) har fem faser. Den starter med kartlegging for å finne ut om elevens læringsmiljø, opplæringsbehov, utviklings- og funksjonsbehov. Disse tingene har betydning for hvordan man velger å planlegge, tilrettelegge og gjennomføre den spesialpedagogiske undervisningen. Spesialpedagogisk arbeid har også fokus på evaluering og rapportering. Dette for å se om den spesialpedagogiske undervisningen har bidratt til måloppnåelsene man har satt. Evalueringen er også viktig for å vurdere utviklingen hos eleven, og for å se om undervisningen skal videreføres eller om den skal forandres. Evalueringen og rapportering sendes også til PPT (psykologisk-pedagogisk tjeneste), det er den som

har med den sakkyndige vurderingen av elevene som har rett til spesialundervisning (Ekeberg & Buli-Holmberg, 2005).

Når skolen kartlegger skjer det på individ og systemnivå. Dette er en forutsetning for å identifisere behovet for tilrettelegging og organisering. På systemnivå må man ta hensyn til skolepolitiske rammebetingelser, kommunen og fylkeskommunen forplikter til å følge lover, forskrifter, læreplaner og andre retningsgivende dokumenter.

Organisering av undervisningen kan foregå på fire måter. Man kan ha felles undervising i klassen, undervisning og samarbeid i mindre grupper, individuelt arbeid og eneundervisning, eller andre alternative former for organisering (Ekeberg & Buli-Holmberg, 2005).

Lovparagrafen i opplæringsloven om tilpasset opplæring (§ 1-3) skal være ledende for alle skolens planer og aktiviteter, og det skal være det overordnede pedagogiske målet for elevenes opplæring. Alle elevers rett til tilpasset opplæring gjør at skolene skal arbeide med å bli bedre til å inkludere det spesialpedagogiske arbeidet inn i den helhetlige pedagogikken. Spesialpedagogisk arbeid har en tendens til å bli adskilt fra skolens arbeid med tilpasset opplæring.

Å klare å inkludere det spesialpedagogiske arbeidet i en skole for alle er en utfordring for de fleste skolene. Dette skjer spesielt om de får elever med funksjonshemninger og lærevansker skolen har lite kunnskap om. Da vil de ha behov for kompetansepåfyll fra PPT.

Inkludering blir ofte assosiert med spesialpedagogikk, men er et prinsipp som skal omhandle alle elevene i skolen. Man ser også at spesialundervisningen ofte gjennomføres i segregerte former som en til en, små grupper, «skole i skolen» eller egne skoler (Skogdal, 2014).

I salamanca erklæringen fra 1994 understrekes det at skolens mulighet for å lykkes med inkludering avhenger av at det foretas tidlig identifisering, vurdering og stimulering av de som har behov for spesialpedagogisk hjelp, altså tidlig innsats (Arnesen, 2012). Det kommer også fra at de elevene som har spesielle behov skal gå på vanlige skoler og at alle skoler skal være inkluderende, skape et åpent samfunn,

hindre diskriminering, bygge et inkluderende samfunn og oppnå læring og opplæring for alle (Mitchell, 2008).

Mitchell (2008) mener at for at man skal nå suksess i inkludering må man se på den som en helhet, fra klasserommet og ut i samfunnet. Man må ta minutt for minutt, dag for dag, alt fra elev og lærere til rektor og skoleeier, og het opp til de som lager forskrifter og lover om opplæring.

Mitchell (2008: 29) har en liste med noen punkter han mener må være med for at man skal ha suksess i inkludering. Denne listen består av ti punkter, som er;

Visjon: man må ha en grunnleggende visjon og filosofi, og et ønske om å jobbe ut fra den.

Plassering: alle elever har rett til å gå på sin nærscole uansett hvilke behov elevene har. Elevene skal inkluderes i de ordinære klassen, og ikke plasseres i gruppe basert på egenskaper. Elevene kan selvfølgelig være litt på mikset gruppe og litt i gruppe basert på egenskaper også.

Tilpasset pensum: dette kan nok være noe av den største utfordringen lærerne møter på i et inkluderende klasserom. Som lærer har du læreplanen du skal følge, men denne passe ikke for alle elevene. Det er da din jobb som lærer å tilpasse den til hver enkelt elev.

Tilpasset vurdering: de elevene som ikke kan følge de ordinære læreplanmålene skal ha en individuell opplæringsplan. Elevene blir da vurdert ut fra de mål som blir satt i denne opplæringsplanen.

Tilpasset undervisning: inkluderende undervisning utfordrer lærerne til å utvikle et bredt repertoar av læringsmetoder.

Aksept: man må ha aksept for at alle har rett til å lære sammen med andre.

Tilgang: skolen må være tilpasset slik at alle har tilgang til ulike arenaer i skolen. Den må være tilpasset for rullestolbrukere, blind eller svaksynt, døv eller hørselshemmede, og andre funksjonshemminger, og de nødvendige hjelpemidler som trengs er tilstede. Inneklimaet må være bra, da dette kan påvirke elevenes motivasjon til læring.

Støtte: inkluderende læring trenger støtte fra andre profesjonelle. Det kan være behov for fysioterapi, logopedagog, audiopedagog, sosialarbeider, psykolog, spesialpedagog, og lignende, og man trenger aktiv støtte fra foreldre eller foresatte. Man må kunne jobbe sammen som et team.

Ressurser: i en inkluderende skole trengs det ressurser, men tvilsomt mer enn det ville på en spesialskole.

Ledere: alle nivåene i skolen må være med på tanken om en inkluderende skole, og jobbe sammen mot et felles mål. Stat, kommune og skoleeier, og ikke minst rektor og lærere, det er de som skaper en kultur for inkludering.

Disse punktene mener Mitchell må til for at man skal kunne få til en inkluderende skole.

For å få til en bra inkludering ved en skole er det viktig at man skaper en bra skolekultur med tradisjoner, positive holdninger, felles verdier og regler. Dette er det rektor og ledelsen som må gå foran med og sette en god standard. Denne skolekulturen eller visjonen om du vil, skal være et kjennetegn for skolen som organisasjon, der alle elever og ansatte er med på å forme å skape visjonen, og den skal vise seg i alle arenaer av skolen og i nærmiljøet (Mitchell, 2008).

Ledelsen og rektor må jobbe for at alle skal være en del av denne kulturen, og få med seg alle de ansatte på samme tanke, og at man ser etter positiv framgang (Mitchell, 2008).

Skolekulturen skal sette en standard for hvordan man oppfører seg og behandler hverandre, og den skal vise at man har tro på elevene, og vise aksept, og «feirer» de forskjeller og ulikheter man har (Mitchell, 2008).

Skoler med bra inkluderende miljø vil ha en positiv betydning for elevenes trivsel, faglig selvoppfatning, interesse for fagstoff og oppgaveorientering (Skaalvik & Skaalvik, 1998).

2.7 Motivasjon og selvoppfatning

Selvoppfatning er subjektivt og omfatter all vurdering, forventning, tro og viten og oppfatning av oss selv. Hvordan vi oppfatter oss selv kan ha store konsekvenser for den mentale helsen, og lav selvoppfatning kan gi psykosomatiske symptomer som depresjon, angst, stress, samt fysiske smerter som magesmerter og hodepine.

Selvoppfatning og selvakseptering anses for å være et viktig aspekt ved livskvalitet, og det er derfor viktig å legge til rette slik at elever kan bevare og utvikle egen selvaksept (Skaalvik & Skaalvik, 1998).

Selvoppfatning er et resultat av de erfaringer man gjør seg, og hvordan de blir tolket av oss. Det påvirkes av hvor bra man tidligere har prestert på et område og hva man forventer og prestere, gjerne sammenlignet med andre i samme alder.

Selvakseptering innebærer å akseptere og respektere seg selv for den man er, at man har en trygghet i seg selv som gjør at man kan godta seg selv slik man er, med svake og sterke sider (Skaalvik & Skaalvik, 1998).

I vår kultur ses det på som positivt å være flink på skolen. En som er flink på skolen har gjerne positiv oppfatning av seg selv på dette området. Elever med lav faglig selvoppfatning har mer stress og angst i læringssituasjoner enn elever med høy faglig selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 1998).

Mestringsfølelse er viktig for å bygge selvfølelse. Klarer man å gjennomføre en oppgave som i første omgang virket umulig vil man føle mestring. Slike mestringserfaringer vil igjen øke forventningene vi har til å mestre lignende utfordringer ved senere anledninger, men om man mislykkes i å gjennomføre en oppgave vil mestringsfølelsen svekkes. For vanskelige oppgaver kan føre til en manglende mestringsfølelse, og litt etter litt vil de føre til mangel i forventninger av mestring. Forventningene vi har av å mestre er ofte avgjørende for hvilken innsats og utholdenhet, stress og angst vi har i gjennomføringen av en oppgave. Det er derfor viktig av elever får oppgaver de har forutsetninger for å mestre, men som samtidig gir utfordringer til utvikling (Skaalvik & Skaalvik, 1998).

Motivasjon er en drivkraft. Elevenes miljø og tilrettelegging har stor betydning for elevenes motivasjon. Den har betydning for retning, intensitet og utholdenhet i ulike situasjoner, som for eksempel i skolefag.

Fra et behavioristisk perspektiv vil en adferd øke dersom individet for en positiv belønning for adferden. Her er det ingen klare skiller mellom læring og motivasjon. Mens fra et kognitivt perspektiv kan et individ ha lært eller fått større innsikt i noe, men bare utføre adferden i gitte situasjoner, for eksempel å takke for maten, eller kunnskap om månens påvirkning av flo fjære. Det gir ingen direkte belønning (Skaalvik & Skaalvik, 1998). De kognitive teoriene ser på mennesket som nysgjerrige og undersøkende. Vi er meningssøkende og liker ikke å gå rundt å ikke vite hva som skjer (Imsen, 2005).

Adferdspsykologien eller behaviorismen bruker begreper som positiv og negativ forsterkning om belønning og straff. Positiv forsterkning brukes som en konsekvens av adferd som øker sannsynligheten for at adferden vil bli gjentatt, og negativ forsterkning om en konsekvens av adferd som vil redusere sannsynligheten for at en adferd vil bli gjentatt. Mennesker vil søke det som gir oss glede og behag, og vil prøve å unngå smerte og ubehag. En belønning trenger ikke være fysisk, den kan også være symbolsk (Imsen, 2005). Lærere bruker ofte positiv og negativ forsterkning for å motivere elevene i form av ros, karakterer, privilegier, og som klander og straff (Skaalvik & Skaalvik, 1998).

En lærer som klarer å skape et trygt miljø i klassen og gi elevene en opplevelse av å lykkes, øker sannsynligheten for at elevene vil være motiverte i faglig arbeid. Den viktigste forutsetningen for at elevene skal oppleve at de lykkes (mestringsfølelse) er at lærestoffet, arbeidsoppgaver og arbeidsformene er tilpasset den enkelte elevs forutsetninger, derfor er tilpasning og differensiering av undervisning er viktig. Elever som har en forventning om lav mestring kan lav innsats være en konsekvens som behov for å beskytte seg selv for nederlag. Unngåelse av læringsaktiviteter, tilbaketrekning fra sosialt felleskap, skult og utagerende adferd er også tegn på behov at å beskytte seg selv mot skuffelser (Skaalvik & Skaalvik, 1998).

Selvoppfatning og motivasjon er viktig for hvordan vi ser og selv, og hvordan vi føler at andre ser oss. For at man i skolen skal realisere positiv selvoppfatning og motivasjon til læring er det viktig at skolen tilrettelegger slik at dette er mulig. Selvoppfatning og motivasjon oppnås ved at elevene mestrer det de skal gjøre, faglig og sosialt. Å arbeide for at elevene skal mestre skolen vil påvirke elevenes

selvoppfatning og motivasjon til å engasjere seg og delta i skolen, som igjen gjør det enklere å inkludere elevene i fellesskapet.

2.7.1 Ytre og indre motivasjon

Når det er snakk om motivasjon er det ofte vanlig å skille mellom ytre og indre motivasjon. Begge formene for motivasjon har til felles at det er en lystbetont erfaring eller forventning om det, enten en indre glede ved det man holder på med, eller ønsker om framtidig belønning som er årsaken til aktiviteten (Imsen, 2008).

Ytre motivasjon er en aktivitet individet gjennomfører fordi det er utsikter til belønning eller et mål i framtiden. Det kan for eksempel være en student som studerer lenge og hardt for å få den utdanningen og til sist den jobben man har drømt om. Eller et barn som gjør husarbeidet for å få ukepengene (Imsen, 2005).

Indre motivasjon er når individet gjør en aktivitet motivert av indre krefter. Aktiviteten blir gjennomført fordi individet har lyst til det og føler glede ved å gjøre det. Aktiviteten blir holdt i gang på grunn av en interesse for aktiviteten, og at den oppfattes som meningsfylt og gøy. Det kan for eksempel være å samle på noe, eller en interesse av å lese bøker. Det viktigste er at den som gjør handlingen liker det.

2.8 Maslows behovshierarki

Maslows teori handler om et ønske om å finne en sammenhengende bakgrunn som kan forklare fellestrekk ved menneskets adferd. Teorien ser ut til å være en enkel teori, men den må ses på som et komplisert samspill der man er opptatt av å forstå at det ligger en samling av grunnleggende behov i adferden som oppleves som opplagt. Om en elev bråker og skaper uro i klassen behøver det ikke være av den grunn at eleven ønsker lærerens oppmerksomhet. Det kan komme av forhold i klassen, frustrasjoner og angst for høye faglige krav. Maslow mener man må se på sammenhengen mellom adferden og den situasjonen den utspiller seg, og man må være åpen for at det kan ligge et mangfold av forklaringer på adferden (Imsen, 2005).

Maslow mener mennesket er et søkende vesen. Det vil alltid søke etter noe mer. Så om et behov er tilfredsstillt, vil et nytt melde seg. Hva mennesket søker vil være

individuell og avhengig av hvilke andre behov som er tilfredsstilt. Maslow har innskrenket behovene til fem behov han mener er grunnleggende, og som ikke skal ses på som isolert, men som en sammenheng. Noen behov er mer grunnleggende enn andre, primærbehov, og kommer derfor først i hierarkiet. Mens de sosiale og humanistiske behovene kommer lengre opp (Imsen, 2005).

Maslows hierarki består av en pyramide som er delt i to. Nederste delen består av mangelbehov, mens øverste delen består av intellektuelle behov. På den nederste delen av mangelbehovene finner vi primærbehov/fysiologiske behov som mat, drikke og varme. Dette er behov som må dekkes for å kunne overleve (Skaalvik & Skaalvik, 1998).

Neste trinn i pyramiden består av behovet trygghet. Trygghet kan først forekomme når det første fysiologiske behovet med mat, drikke og varme er imøtekommet. Så lenge dette behovet ikke er tilfredsstilt vil personens oppmerksomhet domineres av å tilfredsstille dette behovet. Når de fysiologiske behovene i det første trinnet av pyramiden er tilfredsstilt kan mennesket slutte å konsentrere seg om det, og oppmerksomheten kan gå videre til trinn nr. 2 som handler om trygghet, forutsigbarhet, orden og struktur (Skaalvik & Skaalvik, 1998).

Barn og unge som ikke føler trygghet, vil anstrenge seg for å kvitte seg med denne følelsen. Om en elev er engstelig for ikke å klare skolearbeidet, vil fokusert på det overskygge det å faktisk arbeide med skolearbeidet. På samme måte som om en elev ikke har det bra hjemme, så vil fokuset på hva som kan skje hjemme overgå det eleven egentlig skal fokusere seg om på skolen (Imsen, 2005).

Når behovet for trygghet og forutsigbarhet er tilfredsstilt kan oppmerksomheten flyttes til neste trinn i pyramiden, behov for kjærlighet og sosial tilknytning. Mennesket er et sosialt vesen og har behov for å være med andre. Man kan også se på det som en videreføring av det å være trygg, da man i flokk er flere sammen mot «fiender». Man kan se på inkluderingsprinsippet som en måte å tilfredsstille dette behovet. En isolert elev vil føle seg alene og utstøtt, så oppmerksomheten vil gå over til å redusere denne følelsen og dermed ikke konsentrere seg om skolefag (Skaalvik & Skaalvik, 1998; Imsen, 2005).

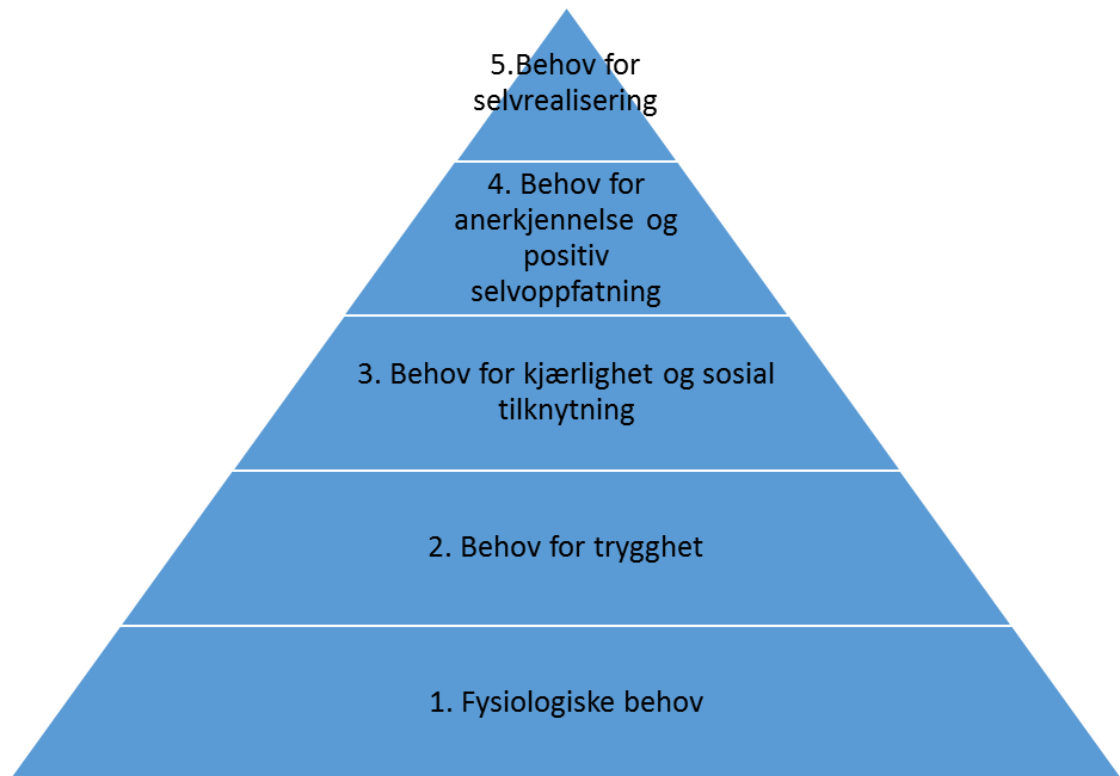
På øverste trinn i mangelbehovene finner vi behovet for selvoppfatning og anerkjennelse. Dette behovet kan man si har to sider, den ene om å være god til noe

og følelsen av at andre tenker det samme om deg, og den andre det å kunne mestre oppgaver og ha en tillit til seg selv. Om man ser dette i sammenheng med skole så vil en elev som ikke får tilpasset opplæring ikke kunne mestre oppgavene om kravet blir for høyt, og motivasjonen for å arbeide med skolearbeid vil være lav om eleven ikke føler seg anerkjent av læreren (Skaalvik & Skaalvik, 1998).

Når alle mangelbehovene er tilfredsstilt går vi over i intellektuelle behov. Der finner man et behov for å utvikle seg og bruke sine kunnskaper og ferdigheter. Mennesket har et behov for å realisere sine evner for fullt, og det er først etter at alle mangelbehovene er blitt tilfredsstilt at det kan realiseres. Platon sa at «kunnskap er næring for sjelen», og det er i dette stadiet at nysgjerrigheten og kunnskapstrang viser seg. Her kan man se skole og arbeidsliv som måter å oppnå selvrealisering, lære ny kunnskap og forhåpentligvis få et arbeid der man kan bruke sin kunnskap og evner (Imsen, 2005; Skaalvik & Skaalvik, 1998).

Man må altså se på trinnene i pyramiden som en trapp der et steg kan påvirke det andre. Man kan i løpet av en skoledag merke om noen av mangelbehovene viser seg hos elevene. For eksempel om en elev blir sulten og tørst, da vil dette forstyrre elevens oppmerksomhet rundt skolefagene helt til disse behovene igjen er tilfredsstilt.

MASLOWS BEHOVSPYRAMIDE



(Basert på figur i Imsen, 2005; s 384)

2.9 Utviklingspsykologiske perspektiver

2.9.1 Howard Gardners intelligenser

Gardner mener at mennesket er utstyrt med ulike potensielle evner fra naturens side. De fleste andre intelligensmodellene er konstruert ut fra ulike former for tester og analyser. Gardner mente at menneskets iboende evner var opp til omgivelsene å kultivere og videreutvikle. Han mente at mennesket hadde 7 ulike intelligenser som alle var uavhengige av hverandre.

Disse intelligensene menneskene er utstyrt med mente Gardner var «mentale organer» eller hjernefysiologiske forutsetninger, og det var samspillet mellom individ og kultur som hadde en stor påvirkning for utviklingen. Gardner mener at skolen må legge mer vekt på å utvikle flest mulig av elevenes 7 intelligenser, for Gardner mente at det er flere måter å være intelligent på, ikke bare verbalt og numerisk som skolen lett kan gi inntrykk av. Dette mener han vil få ut det beste av menneskets evner og talent, samtidig som den tar vare på den progressive pedagogikken, «learning by doing» (Imsen, 2005).

Intelligensene Gardner mente mennesket hadde var:

Verbal-lingvistisk intelligens, de som har evnen til å lære seg språk, muntlig og skriftlig språk, og evner til å bruke språk til å oppnå ting. Eksempel forfattere og talere.

Logisk-matematisk intelligens, de som har evnen til logisk analyse av problemer, bruke matematiske beregninger og vitenskapelige undersøkelser. Eksempel matematikere og naturvitere.

Musikalsk intelligens, de som har rytmikk, og evnen til å utrykke seg musikalsk med instrument. Eksempel komponister og musikere.

Spatial intelligens, de som har evner til å se romlige relasjoner. Eksempel navigatorer, piloter, skulptører og praktiske håndverksyrker.

Kroppslig eller kinestetisk intelligens, de som har evner til kroppen til å skape eller løse problemer, ha kontroll på kroppsbevegelser og behandle ting med varsomhet.

Her var også finmotorikk viktig. Eksempel dansere, skuespillere, idrettsmenn, håndarbeid, kirurger og mekanikere.

Interpersonlig intelligens, de som har evne til å oppfatte og reagere korrekt på andre menneskers følelser, behov, ønsker, osv. Evnen til sosial intelligens. Eksempel terapeuter, forretningsmenn og lærere.

Intrapersonlig intelligens, de som har evnen til selvinnsett, kjenne seg selv og sette realistiske mål. Det er en viktig evne for å kunne styre sitt eget liv og ikke la seg rive med av impulser.

Senere kom Gardner med en 8. intelligens, *naturintelligens*, de som har evne til kunnskap og innsikt i den levende verden, kulturer, arter (Imsen, 2005).

2.9.2 Læring

Skolens hovedoppgave er å gi kunnskap. Elevene skal lære å lese, skrive, regne, lære om samfunnet og naturen, og tilegne seg kulturelle kunnskaper. Skolen skal bidra til elevens vekst og utvikling, lære de å utnytte evnene sine og bli selvstendige tenkende mennesker, og lære seg toleranse og medmenneskelighet. Hovedoppgaven til skolen kan man si er å få ut mest mulig kunnskap, til flest mulig mennesker (Imsen, 2005).

Vi lærer ved at vi påvirkes eller får en ytre stimulering ved at vi utforsker, eksperimenterer eller mottar inntrykk gjennom bøker, film, tv og så videre. Læring skjer hele tiden i et samspill mellom individet og omverden. Det sies at mennesket lærer gjennom tre grunnleggende samspillsformer, sosialt, materielt og symbolsk samspill (Imsen, 2005).

Den sosiale samspillet er når mennesket er i sosial samhandling med andre mennesker. Her vil kommunikasjonen skje gjennom handlinger, mimikk og språk, vanligvis har de involverte en felles kulturell forståelse, man har en «felles kode» for å forstå hverandre (Imsen, 2005).

Det materielle samspillet er når mennesket lærer gjennom den levende verden, eller gjennom ting og materialer. Individet lærer av å utfolde seg gjennom ulike former, som hoppe, løpe, klatre, bygge og lage gjenstander, og ved å se seg selv i samspill med endringene rundt seg (Imsen, 2005).

Det symbolske samspillet er at vi lærer gjennom symboler, bilder, reklameskilt, trafikkskilt. De gir en mening ut fra sin fysiske framtoning. Butikkskiltet viser at her kan du finne dagligvarer, de hvite stripene på veien viser at her kan du gå over (Imsen, 2005).

Vi ha flere teorier på hvordan mennesket lærer. Et av dem er det behavioristiske synet. Opprinnelig var det en teori om at man bare kan lage teorier om det vi direkte kan observere. Derfor studerte man bare det som direkte kunne påvirke individet, og den synlige reaksjonen. Behavioristene mente at man gjennom å gi den rette stimuleringen kunne individet tilegne seg nesten hva som helst. De brukte belønning og straff som virkemiddel, de tanken var at mennesket streber etter det som er behagelig, og vil unngå ubehag. Det kan for eksempel være at man lærer seg hvordan man skal gå fram i en gitt situasjon, for å oppnå det man ønsker (belønning) (Imsen, 2005).

Det annet syn på læring er det kognitive synet. I motsetning til behavioristene som mente at det som kunne observeres og påvirkes med stimuli, mente de fra et kognitiv perspektiv at læring skjedde i mennesket. De indre prosessene, det som foregår i hjernen til den som lærer var det som ble studert. De mente at mennesket hadde et iboende vitebegjær og aktivitetstrang som var en drivkraft for det å lære, en indre motivasjon, ikke belønning. I kognitiv læring er man mest opptatt av det som kan omgjøres til symboler, språk, begreper, bilder og abstraksjoner. Det er da kanskje et syn som er mer relevant i skolesammenheng enn det behavioristiske synet (Imsen, 2005).

Den konstruktivistiske synet på læring mener elevene skal arbeide problemorientert og undersøkende. Deweys tenkning «learning by doing» er et eksempel på konstruktivistisk læring. Denne typen læring har fellestrekk som undersøkning, målrettethet og elevaktivitet. Elevene skal være aktive, eksperimenterende og finne løsninger og svar på eget initiativ. Her kan arbeidsmetoder og presentasjon av materiell tilpasses den enkeltes elevs nivå (Imsen, 2005).

Sosiokulturell læring ser på læring som en sosial prosess der individet må lære seg å være i samspill med sosiale omgivelser for å lære. Det sosiale fellesskapet er opphavet til all læring. Dewey var også opptatt av læring i et sosialt felleskap, dette kan bidra til utydelige skiller mellom konstruktivistisk, sosiokonstruktivistisk og

sosiokulturelle læringer. Sosiokulturell læring er en teori som er preget av Vygoyskys tenkning, og har et individ og sosialt perspektiv på læring. I det sosiokulturelle er det viktig med fellesskap og dialog, og individuelle oppgaver og aktiviteter som medfører til at elevene ikke samhandler blir nedprioritert. Man er opptatt av de relasjonene som er i klasserommet, mellom elev og lærer, mellom elevene, og mellom eleven og lærestoffet (Imsen, 2005).

Læring skjer ikke bare på skolen. Uansett hvor vi tilegner oss ny kunnskap eller erfarer nye ting, eller situasjoner som setter gammel kunnskap i nytt lys, kan vi si er en læringsarena. Det kan være hjemme, på fritiden, i parken eller med venner.

2.10 Tiltak for inkluderende skole

Tilpasset opplæring i en inkluderende skole skal være mer enn faglig læring, det skal også legges vekt på elevens personlige vekst og den sosiale utviklingen (Arnesen, 2012).

Tilpasset opplæring forstås derfor som en målsetning om å finne den enkelte elevs personlige og faglige utvikling gjennom å legge til rette for gode lærings situasjoner (Arnesen, 2012).

Klassemiljøet er en viktig del av elevens utvikling, og elever lærer bedre når det er en positiv atmosfære i klassen, og spesielt har betydningen av forholdet mellom elev og lærer. I et godt klassemiljø er det spesielt tre faktorer som har betydning. Det at man føler at de i klassen støtter og hjelper hverandre, at elevene føler mestring og utvikling, at det er ro og orden, og at læreren tydelig viser hva som er forventet og har kontroll, og er åpen for forandringer (Mitchell, 2008).

Elever med spesielle behov kan gjerne ha mistet troen på seg selv, og troen på å fungere i en klasse. Her er det viktig at man hjelper eleven til å styrke elevens selvfølelse og selvtillit, og at man viser at man har tro på eleven og skaper et positivt og forståelsesfullt forhold. Man må også hjelpe eleven til å sette overkommelige mål, og ha realistiske forventninger (Mitchell, 2008).

Elever lærer bedst når de er i en trygg og forutsigbart miljø som er motiverende og fremmer positiv målsetting (Mitchell, 2008).

En ting som er viktig å jobbe med for å oppnå en inkluderende skole er sosiale ferdigheter. De fleste barn lærer raskt hva som er rett og galt i sosiale settinger, med det er noen som trenger lengre tid og hjelp til å lære dette. De trenger kanskje hjelp til å lage strategier for å oppnå positiv kontakt med andre elever, og lære seg å se sosiale koder, forstå vennskap, etikk og moral i sosiale settinger, og lære å kunne forklare sine egne følelser. Dette er kanskje spesielt tilfelle for elever med autisme eller andre diagnoser innen autismspektret (Mitchell, 2008).

Sosiale ferdigheter er viktig å kunne for at man skal kunne se og forstå andre, og for at man skal kunne fungere i en sosial setting som skole og i en klasse. Gode sosiale ferdigheter kan ofte føre til en mer aktiv deltakelse og involvering i møte med andre medelever og lærere (Skogdal, 2014).

For at man skal få til en inkluderende skole for alle, må alle de involverte aktørene ha den samme forståelsen av hva tilpasset opplæring er, samt hvordan man på best mulig måte oppnår dette. For at man skal få tiltak til å fungere er det viktig at alle aktørene har det samme fokuset på elevbehovet. Det er et komplisert samspill der ledelsen må ta det overordnede ansvaret, og hver enkelt aktør må ta et kollektivt ansvar (Skogen, 2009).

Skogen(2009) sier at kvalitetsbegrepet i skolen handler om å utvikle et utdanningsvesen som legger til rette for at alle skal få utviklet sitt læringspotensial, til sitt eget og til samfunnets beste. Det krever at man kontinuerlig driver på med forbedringsarbeid av både enkeltpersoner og av gruppemedlemmene, med et fokus både på enkeltoppgavene som skal gjennomføres, men også på et helhetlig perspektiv (Skogen, 2009).

For at vi med tiden skal kunne komme videre i inkludering og tilrettelegging er det viktig at vi som enkeltpersoner hele tiden lærer og utvikler oss. For at man skal klare å oppnå den kvaliteten man ønsker er det viktig at alle arbeider mot det samme målet, og med et godt samarbeid kan man gradvis nærme seg de visjonene man har for en skole der alle kan få utviklet sitt læringspotensial (Skogen, 2009).

Det som er viktig å tenke på er at man hele tiden har fokus på eleven slik at den kompetansen man utvikler er den man trenger for å hjelpe eleven. Læreren er den viktigste aktøren i elevens læring, derfor er det viktig at læreren får den

kompetansehevingen han trenger for å sikre kvaliteten på hvordan og hva eleven trenger (Skogen, 2009).

Tilpasset opplæring skal etter intensjonene utformes i samspill mellom å utvikle fellesskapet og ivareta mangfoldet, og vi har lang tradisjon på dette i norsk skole. I L97 ble dette gjort svært tydelig og termen inkludering ble for alvor innført (Nilsen, 2012).

Nilsen(2012) sier at det er gjennom de senere år og L97 at det eksplisitt er kommet fra at elever med særskilt opplæringsbehov skal ta del i et sosialt, faglig og kulturelt fellesskap, men det på den andre siden gjelder ikke læreplanverket for spesialundervisning på de områder det eventuelt ikke passer eleven. Dette betyr at eleven ikke kan bli fritatt, men at eleven arbeider med andre ting, eller mindre mengder for at kravene og forventningene skal passe til elevens læringspotensial (Nilsen, 2012). Dette viser seg i en individuelle opplæringsplan som skal relateres til både felles læreplaner og individuelle forutsetninger.

En individuell opplæringsplan (IOP) er et redskap for å realisere inkludering, likeverd og tilpasset opplæring. Den skal inneholde hele opplæringstilbudet som gis, ikke bare spesielle opplæringstiltak, og den utarbeides gjerne av en spesialpedagog (Morken, 2012). Alle elever som mottar spesialundervisning skal ha en IOP, det er et juridisk dokument som er lovfestet i opplæringsloven § 5-5.

Før var det størst fokus på at elevene skulle inkluderes sosialt i en klasse, men inkludering skal ikke bare være sosialt, det skal også en mer krevende dimensjon, den faglige og kulturelle. Det er ikke lengre nok at elevene er sammen og arbeider, de skal også sammen om noe. Alle elever skal ta del i det faglige læringsarbeidet, samtidig som opplæringen er tilpasset deres forutsetninger. Tilpasning er derfor en forutsetning for at elevene skal kunne oppleve mestring (Nilsen, 2012). Dette er en krevende balansegang mellom å ivareta mangfoldet og utvikle faglig og kulturelt fellesskap.

Skolen i dag har felles innhold slik at barn og unge skal få kunne ta del i et felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag. Her er det da viktig med den lokale kulturen slik at opplæringen bygger videre på elevenes erfaringsbakgrunn (Nilsen, 2012).

Lærere må i dag selv finne ut om elever med særskilte behov skal være i klassen å arbeide med felles tema for å oppleve sosialt, faglig og kulturelt fellesskap, eller når eleven trenger å arbeide med mer individuelt tilpasset arbeid ut fra den enkeltes forutsetninger og behov (Nilsen, 2012).

Elever som har både lære- og adferdsvansker vil ha behov for vanlig tilrettelagt undervisning, og ha behov for spesialundervisning der målet vil være å bygge opp basale ferdigheter. Og skolen må bruke arbeidsmåter og organiseringsformer som hjelper eleven å redusere opplevelsen av tilkortkomming (Skaalvik & Skaalvik, 1998).

2.10.1 Ressurs og veiledning

For at skolen skal være i utvikling krever det at man er en tenkende skole, der det er naturlig å reflektere over den pedagogiske plattformen, organisasjonsformer, og over de anvendte metodene. Man må bidra til refleksjon av egen praksis og kollegaers praksis. For å utvikle skolen kompetanse på ulike områder kan skolen danne ressursteam av ansatte som skaffer seg kompetanse på spesifikke områder. På denne måten har skolen et bredt spekter av kunnskap, og det blir da lettere for andre kolleger å henvende seg til ressurspersonene for å få innsikt og kunnskap på området (Ekeberg & Buli-Holmberg, 2005).

PPT skal være en støttespiller for skolens kompetansebygging, spesielt knyttet til elever med spesielle behov, i hovedsak i individperspektiv, men også i systemperspektiv, med tanke på forebygging.

Godt læringsmiljø er viktig for å skape motivasjon og læreglede. Det er viktig å etablere god kommunikasjon og relasjoner med elevene, og men må ha klare regler og elevene må vite hvilke forventninger man har til dem. Om man får til et godt læringsmiljø kan dette ha positive betydninger for de faglige resultatene man oppnår (Ekeberg & Buli-Holmberg, 2005).

2.10.2 Kartlegging

Kartlegging er viktig i betydningen for tilpasset opplæring. Hensikten med å kartlegge er å få bedre innsikt og forståelse for elevens utviklingsnivå, læreforutsetninger og elevens læringsstrategier, samt å se på det miljøet læringen foregår i. gjennom en bred kartlegging får læreren innsikt i hvilke rammebetingelser i miljøet som påvirker og fremmer læring og utvikling hos enkelteleven. Kartlegging skjer med utgangspunkt i det som skjer på fritiden, i skolen og i klassen, det gir innsikt i elevens sterke sider, læringsforutsetninger, lærestrategier og svakheter hos eleven, i skolefag og/eller personlig og sosialt (Ekeberg & Buli-Holmberg, 2005).

Kartlegging av elever med spesielle behov innebærer å identifisere vansken og klargjøre hva vansken består av, og se om miljøbetingelsene i skolen hemmer eller fremmer utviklingen. Om læreren finner ut at problemet krever ytterligere kartlegging og vurdering utenfor skolens rammer, sendes det en intern rapport av kartleggingen videre med henvisning til PPT (Ekeberg & Buli-Holmberg, 2005).

Det finnes flere kartleggingsmetoder man kan bruke. Man kan gjennomføre en systematisk kartlegging eller en usystematisk. En kartlegging kan forekomme bare en gang, men man ser helst at den er en kontinuerlig prosess. Noen av kartleggingsmetodene kan være observasjon, samtale eller intervju, lærerproduserte prøver eller nasjonale og standardiserte og normerte prøver. Etter en kartlegging lager man ofte arbeidsplaner. Her gjør man en rekke valg og prioriteringer om hvordan man kan tilrettelegge for eleven. Målene ved undervisningen skal begrunnes ut fra klassens eller elevens forutsetninger etter kartleggingen (Ekeberg & Buli-Holmberg, 2005).

IOP eller individuelle opplæringsplan ble i 1998 lovpålagt for alle elever som får spesialundervisning i ett eller flere fag. Kontaktlæreren har ofte en sentral rolle i arbeidet rundt en IOP, og den utarbeides i samarbeid mellom spesialpedagog ansvarlig eller læreren som har ansvaret for spesialundervisningen, PPT, foreldrene og eleven selv. IOP er både et saksdokument som viser hva skolen og hjemmet er blitt enige om at skal arbeides med for en periode, men også et pedagogisk plandokument for læreren i det daglige arbeidet. Elevens behov er alltid det viktigste i en IOP, men så langt det er mulig skal IOP'en samordnes med det resten av klassen arbeider med. IOP'en tar alltid utgangspunkt i den generelle delen av læreplanen og

så langt det er mulig læreplanen for det aktuelle faget, i tillegg til at det tar utgangspunkt i en sakkyndig vurdering. IOP'en er også et sentralt dokument i evalueringen av spesialundervisningen (Ekeberg & Buli-Holmberg, 2005).

2.10.3 Lærertetthet og flerlærersystem

Når man arbeider med flere lærere i en gruppe eller klasse gir det flere og bedre muligheter for alle elevene, inklusive de elevene med spesielle behov. Når man arbeider med flere lærere sammen vil man kunne nå målet med at elever som får spesialundervisning kan få et individuelt tilpasset opplæringstilbud innenfor en felles sosial ramme (Ekeberg & Buli-Holmberg, 2005).

Elever med spesialundervisning har ikke nødvendigvis en fordel av å ha en spesialpedagog ved sin side hele dagen. Om eleven og spesialpedagogen er i den ordinære klassen/gruppen der spesialpedagogen er en del av flerlærersystemet, kan spesialpedagogen gå rundt i klassen å hjelpe de andre elevene også. Eleven med spesialundervisningen vil da oppøve en viss selvstendighet ved ikke å ha en ved sin side hele tiden, men spesialpedagogen må ikke glemme hvor hovedfokuset ligger (Ekeberg & Buli-Holmberg, 2005).

Det vil ta tid å etablere gode flerlærersystemer, men til gjengjeld får man større lærertetthet, og man har da mulighet til å få større variasjoner i undervisningen.

Det kan være vanskelig å bryte de tradisjonelle timeplanstrukturene, men de som våger å prøve opplever ofte bedre måter for å differensiere undervisningen. Man kan drive med temaundervisning, prosjektarbeid, blokkundervisning, modulstrukturering, stasjonsundervisning, verkstedspedagogikk, naturskole, storyline (Ekeberg & Buli-Holmberg, 2005).

I tillegg til å bruke andre undervisningsformer dukker det til stadig opp alternative skoletilbud rundt om i kommunene i landet. Der finner man ofte elever med adferdsproblemer som skaper store problemer for både seg selv og for andre medelever. Elevene ved disse alternative skolene møter jevnbyrdighet, tett faglig oppfølging i mindre grupper, og de får opplevelsen av å lykkes både faglig og sosialt. De lærer å bygge opp beredskap slik at de kan få best mulig fungering i det vanlige samfunnslivet etter at de er ferdige på skolen. Det er ofte litt utradisjonelle fag som

møter elevene på slike skoler, og det er ofte vanlig at de har om skogsdrift, dyrestell, kantinevirksomhet og seiling (Ekeberg & Buli-Holmberg, 2005).

2.10.4 Differensiert undervisning

For at man skal klare å tilpasse undervisningen til de forskjellige elevenes behov er det vanlig å bruke differensiert undervisningsopplegg. Dette er sentralt i den moderne skolen. Differensiering er en måte å arbeide på for å tilpasse opplæringen, og det anses for å være nødvendig både innenfor det pedagogiske og det spesialpedagogiske arbeidet. Å ha variasjon i læringsmåtene er en viktig del av den differensierte opplæringen. Om man er flink til å differensiere undervisningen og tilpasser læremidlene til elevens læreforutsetninger kan man høyne læringseffekten hos elevene (Ekeberg & Buli-Holmberg, 2005).

I læreplanen står det blant annet at det er skolens ansvar å lære elevene å samarbeide og jobbe i grupper. Gruppearbeid krever at elevene lærer seg å respektere og tolerere at andre er forskjellige fra dem. Når man arbeider i grupper lærer elevene mer enn bare faget, de lærer også å samhandle med andre, noe som er viktig i samfunnslivet. Når man utveksler ideer, kunnskap og erfaring i en samarbeidssituasjon gir det gode betingelser for læring. Men for at gruppearbeid skal være en lærerik prosess må og for at elevene skal lære å samarbeide må læreren støtt opp og hjelpe til slik at de mestrer samarbeidet. Ofte kan elevene trenge hjelp til å finne alternative metoder for problemløsning. Man kan organisere samarbeid i mindre grupper, enten med samme lærestoff eller spesifikke fag (Ekeberg & Buli-Holmberg, 2005).

Individuelle arbeidsoppgaver som er differensiert og tilpasset kan motivere elever til aktiv deltakelse i skolearbeidet, eleven kan da også lære å få medansvar for egen læring og utvikling (Ekeberg & Buli-Holmberg, 2005).

Spesialundervisning blir tradisjonelt ofte gjennomført som enetimer. Noen elever kan ha en fordel med en time i uken alene med en lærer for å følge opp elevens utvikling og det totale opplæringstilbudet. Det er med fordel da at det er den læreren som skal skrive halvårsrapport på eleven.

2.10.5 Struktur og oversikt

Struktur handler om å tydeliggjøre hva som forventes av eleven, og sammenhengen mellom ulike elementer. Kjennskap til forventningene som ventes av en er med på å gjøre at eleven skal føle trygghet i lærings situasjonen, og er med på å utvikle selvstendigheten. Struktur og oversikt er med på å vise elevene hva de skal arbeide med, hvor lang tid de har til rådighet, hvor de skal arbeide, hvem som skal arbeide med hva. Det skaper en ramme der elevene selv kan ta initiativ, medansvar og selvstendighet for læringen (Skaalvik & Skaalvik, 1998).

2.10.6 Inkluderende og tilpassede hjelpemidler

I skolen er det læreren som er elevenes viktigste hjelpemiddel. Lærebøkene har også hatt en dominerende rolle i skolehverdagen, men de fungerer også som et styringsredskap for lærerne. Når man differensierer undervisningen vil det føre til at elevene til tider må arbeide med andre og forskjellige lære- og hjelpemidler, dette kan for eksempel være tilpassede lærebøker, lydbøker, dataprogram, osv. Lære- og hjelpemidler er til for å støtte opp om og fremme læringen i en lærings situasjon. Læremidler og hjelpemidler er to forskjellige ting i samme sak. Læremidler kan være tekster, programvarer, lyd og bilder, og lærebøker for et bestemt opplæringsmål. Hjelpemidler derimot skal ha en støttefunksjon for elevens lærings situasjon, og for å bedre undervisningssituasjonen for den enkelte elev, for eksempel om en elev har synsvansker, språkvansker, fysisk nedsatthet, osv. Valget av lære- og hjelpemiddel velges ut med utgangspunkt i elevens opplæringsbehov, og læreforutsetninger. Lære- og hjelpemidlene skal bidra til at eleven skal arbeide mer selvstendig, samarbeide med andre elever, være et variert og differensiert undervisningsopplegg, som igjen skal føre til å motivere, konkretisere og gi progresjon og inkludering (Ekeberg & Buli-Holmberg, 2005).

DEL 3 METODE

3.1 Innledning

Jeg vil i denne delen av oppgaven presentere mine valg og framgangsmåte for gjennomføring av denne forskningen. Jeg vil presentere ulike måter å forske på, og forklare hva og hvorfor jeg har valgt slik jeg har.

3.2 Vitenskapsteori

For å prøve å finne svar på problemstillingen min må jeg først ta en stilling om jeg vil gjennomføre en empirisk eller teoretisk forskning.

Forskjellen på disse to tilnærmingene er om jeg i en teoretisk oppgave tar utgangspunkt i forskning som allerede er gjennomført av andre, og at jeg ut fra deres resultater i forskningen prøver å finne svar på det jeg ser etter.

Empiri kommer av det greske ordet *empeira* som betyr forsøk eller prøve. Det vil da si at man skal forsøke å komme fram til et resultat ved hjelp av undersøkelser.

Empirisk forskning er altså utsagn om virkeligheten som har sitt grunnlag erfaring, ikke synsing (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2010).

Jeg har valgt å gå for den empiriske metoden, der jeg selv skal gjennomføre en undersøkelse, og tolke de resultater og data jeg kommer fram til.

For å samle inn data og få tak i den informasjonen man trenger, kan man i samfunnsvitenskapelig forskning ha en kvantitativ eller kvalitativ framgangsmåte.

I kvantitativ metode er man ute etter å kartlegge utbredelsen av et fenomen, og dermed telle opp større mengder av data for kanskje å kunne finne en sannhet som gjenspeiler samfunnet. I kvantitativ forskning er det vanlig å bruke spørreundersøkelser med faste og oppgitte svaralternativer for å få tak i den data man er ute etter. Dette er den vanlige måten som for eksempel statistisk sentralbyrå bruker når de vil analysere og finne svar på et fenomen i samfunnet. For å analysere og tolke data man får inn ved kvantitativ metode må man analysere ved hjelp av opptelling av data. Her finnes det en rekke statistiske programmer man kan benytte seg av, som for eksempel SPSS, STATA, SAS, Statistica (Alvesson & Sköldberg, 2008).

Den andre metoden er den kvalitative. Her er det hensikten å prøve å forstå et fenomen. Det er i denne metoden større fokus på å gå dypere inn i fenomenet og man har vanligvis ikke like stort utvalg av personer man har med i forskningen.

Den vanligste måten å samle inn kvalitative data på er gjennom intervjuer, observasjoner og gruppesamtaler. Data som samles inn her må analyseres ved at man bearbeider teksten og tolker det man har fått inn (Alvesson & Sköldbberg, 2008).

Jeg har i denne oppgaven valgt å ta for meg den kvalitative forskningsmetoden da jeg er ute etter å se på fenomenet inkludering, og hvordan denne skolen arbeider med dette. Jeg kunne også ha valgt en kvantitativ metode og laget en spørreundersøkelse for å finne svar på problemstillingen, men siden jeg er interessert i å høre lærernes tanker rundt temaet inkludering, og hvordan de arbeider med det i skolehverdagen er det den kvalitative metoden som passer min problemstilling best.

Man skiller i samfunnsvitenskap mellom harde og myke data. Hard data er data vi kan samle inn ved hjelp av tall, for eksempel som aldre, datoer og kjønn. Det er veldig klare og lett observerbare og registrerbare data. Myke data på den andre siden er data som ikke er like konkret. Dette er data som ikke har en fast fasit, men som kan tolkes av mennesker, for eksempel i form av tekst, lyd, film, bilder eller notater fra intervju (Johannessen et al., 2010).

Jeg blir i min oppgave å samle inn myke data, da jeg skal samle inn data ved hjelp av samtale med lærere, som jeg i etterkant må tolke og evaluere for å komme fram til en konklusjon. Det blir en direkte registrerbar virkelighet der jeg skal få fram hva de ansatte tenker om inkludering på denne skole.

Teori, kommer av det greske ordet theoria, som betyr ”det å se på”, ”betrakte” eller ”granske” (Johannessen, Tufte, & Veiden, 2006). Vi mennesker må for å kunne gjennomføre noe, ta utgangspunkt i den kunnskapen og antakelser vi har om hvordan ting henger sammen. Dette gjør at vi kan anta hvilke konsekvenser våre valg vil ha, eller hvordan vi skal klare å oppnå det vi ønsker. Både data og teori er abstraksjoner av virkeligheten, men ofte blir teori tolket som mer abstrakt enn data. Data er konkrete representasjoner av den sosiale virkeligheten, mens teorier uttrykker vår generelle kunnskap og antakelser av virkeligheten (Johannessen et al., 2010, p. 41) Det er forskjell på denne generelle teorien og vitenskapelig teori. For at en teori skal være teori i vitenskapen må den oppfylle 4 punkt. 1) den må være en allmenn

påstand som dekker mer enn et enkelttilfelle, 2) den må være en forenkling av virkeligheten, 3) den må si noe om regelmessigheter og 4) den må si noe om sammenhenger mellom fenomener (Johannessen et al., 2010).

3.3 Framgangsmåte

Når man skal gjennomføre en undersøkelse er det flere måter å gjøre dette på. Man kan velge en longitudinell undersøkelse, som betyr at denne undersøkelsen blir gjennomført over en lengre periode. Dette kan skje over flere år (Johannessen et al., 2010).

Man kan ha et eksperiment. Dette blir ofte brukt når man vil finne ut effekten av en ting. Da er det vanlig at man har en eller flere forsøksgrupper og en kontrollgruppe. Evaluering er noe man bruker når man vil finne ut om en handling har hatt en effekt, enten slik man hadde håpet, eller hatt motsatt virkning (Johannessen et al., 2010).

Jeg har valgt å gå for metoden som heter tverrsnittundersøkelse der man benytter data som er hentet fra et bestemt tidspunkt eller en avgrenset og kort periode. Dette vil da bare kunne gi meg svar på fenomenet fra den aktuelle tidsperioden og kan ikke trekke konklusjoner om hvordan det har vært eller hvordan det vil være i framtiden. De fleste som forsker ville nok foretrekke å gjennomføre en longitudinell eller eksperimentell undersøkelse, men siden dette krever lang tid og større utvalg er det lite gjennomførbart på den tiden jeg har til rådighet (Johannessen et al., 2010).

En kvalitativ undersøkelse kan gjennomføres på flere måter, og forskerne kan velge mellom flere ulike tradisjoner. Når man har valgt hvordan man vil samle inn data oppstår det automatisk hindringer og muligheter for hvordan man skal gå videre. Det er derfor viktig at man hele veien presenterer og legger fram hvilke veier man har valgt, og hvorfor.

I gjennomføringen av min oppgave har jeg valgt å gå for den fenomenologiske måten. Fenomenologisk filosofi er "læren om det som viser seg", altså hvordan ting viser seg eller framstår for oss, slik de umiddelbart oppfattes av sansene (Johannessen et al., 2010, p. 82).

I kvalitativ forskning vil det å ha en fenomenologisk tilnærming bety at man utforsker og beskriver mennesker og deres erfaring med, og forstå, et fenomen. Med

dette ønsker jeg gjennom lærernes erfaringer å forstå og få en innsikt i hvordan de jobber med dette temaet i skolen.

Når man skal ha et fenomenologisk design på sin forskning er det viktig å tenke på forberedelsene, datainnsamlingen og analysen og rapporteringen.

Man må ha en viss forkunnskap om fenomenet man skal studere og dermed ha en viss formening om hva fenomenet inneholder eller består av. Forskeren er i undersøkelsen ute etter å se og høre hvordan de andre erfarer dette fenomenet, så forskeren må dermed ha på seg ”forståelsesbriller” til de han studerer (Johannessen et al., 2006).

I et fenomenologisk design samler man inn data fra individer, ofte i form av intervjuer. Der prøver man å finne ut hvorfor man har tolket fenomenet på forskjellige måter og hva det er som gjør at man ser fenomenet forskjellig.

Når dataen er samlet inn må forskeren danne seg et helhetsinntrykk av det han har fått inn, og plukke ut det som vil gi mening til informantene. Når forsker har analysert dataen omskrives teksten til hverdagsspråk.

3.4 Metodevalg

Jeg ser at det er flere metoder jeg kan bruke for å prøve å få svar på det jeg lurer på. Jeg kunne ha valgt både observasjon, intervju, en kombinasjon av disse to, og spørreundersøkelse.

Siden jeg er interessert å komme nært fenomenet og prøve å få tak i hvordan de som jobber med det ser det vil ikke en spørreundersøkelse være helt ideell da jeg ikke kommer like godt inn på personens tanker omkring fenomenet. Jeg har derfor ikke valgt å se på det som et alternativ.

Ved observasjon vil jeg ganske sikkert klart å observere hvordan de ansatte og skolen arbeider med inkludering i skolen. Men på grunn av at jeg vil vite de ansattes syn på dette passer den ikke helt med det jeg er ute etter å finne informasjon om. I tillegg kan dette være en tidskrevende prosess, og da dette prosjektet har begrenset med tid ser jeg også av de årsaker at dette kan bli vanskelig å gjennomføre.

Den metoden jeg har falt på er intervju. Her vil jeg kunne få de ansattes synspunkt på og deres oppfatning av inkludering i skolen. Grunnen til at det passer meg best er at jeg da underveis vil kunne stille informantene oppfølgings spørsmål om det er noe som

virker interessant for min forskning og som jeg ønsker at man kan komme dypere inn på. Dette er noe som det med en spørreundersøkelse settes litt begrensninger ved. Jeg ser at en kombinasjon av observasjon og intervju kanskje kunne ha vært enda bedre enn bare intervju, da jeg selv da kunne sett hvordan det gjennomføres i praksis. Men siden dette ville tatt lang tid og det at jeg da ville sittet igjen med masse data, er dette noe som blir litt stort for min tidsramme og jeg er ikke sikker på om jeg hadde klart å gjennomføre det og bli ferdig i tide.

Siden jeg har falt på intervju som en god metode for å prøve å svare på min problemstilling; Hvordan arbeider de med inkludering i denne skolen? Jeg må da sette meg inn i å se litt på hvordan man gjennomfører et intervju og hva jeg må tenke på når jeg skal utføre dette.

Det er som så mye annet i forskning også her flere intervjutyper jeg kan velge mellom.

Johannessen m.fl. (2010) beskriver tre typer intervju. Det ustrukturerte, det semistrukturerte og det strukturerte. Det ustrukturerte intervjuet har ingen fast oppsett, det kan gjøre at intervjuet blir mer som en samtale enn et intervju. Siden det i denne formen ikke er noe fast oppsett kan man av informantene får svært forskjellige svar, noe som senere i prosessen kan skape vansker når man skal sammenligne dataene fra de forskjellige. Det strukturerte intervjuet har i motsetning til det ustrukturerte et fast oppsett. Denne formen kan nesten ligne litt på et spørreskjema de temaet og spørsmålene er satt, men at svaralternativene er åpne slik at informanten kan svare det de ønsker. Det som er en fordel med strukturert intervju er at det senere er lettere å tolke og sammenligne svarene til informantene da alle har svar på samme spørsmål. Det siste er semistrukturert intervju. Her har man en slags kombinasjon av de to andre intervjuformene. Man har en intervjuguide der man har klart tema og spørsmål, men rekkefølgen og prosessen i intervjuet kan tilpasses vær enkelt informant, og man kan be informanten utdype enkelte ting man synes virker interessant. Fordelen med det er at man er sikker på å få svar på de temaene og spørsmålene man er på jakt etter, i tillegg til at man får detaljert og dypere informasjon om fenomenet. Semistrukturert intervju er det som er mest brukt i kvalitative intervjuer, og de svar man innhenter seg i et intervju er det som utgjør dataen i forskningen som igjen er det som skal tolkes og analyseres til slutt (Johannessen et al., 2010). Det som kan være en svakhet med intervju er at det er mine tolkninger av informantens svar som blir avgjørende som mine resultat, men for

å styrke denne svakheten blir jeg å sende ut et sammendrag av informasjonen jeg har kommet fram til informantene slik at de kan lese dette å komme med tilbakemelding på om de kjenner seg igjen eller om jeg har misforstått helt. Dette blir da en forsikring på om jeg er på rett vei, en validitetssikring.

Jeg har valg å gå for det semistrukturerte intervjuet. Jeg tror det passer min problemstilling best da jeg har enkelte ting jeg vet jeg vil ha svar på, men også er interessert i å få mest informasjon av informanten om deres personlige erfaring om teamet. I tillegg ønsker jeg at intervjuet er et åpent intervju der jeg gir informanten mulighet til å fortelle sine erfaringer og historier om fenomenet.

Når jeg nå har bestemt meg for å gå for et semistrukturert intervju er det viktig at jeg lager meg en intervjuguide slik at jeg har klar de tema og spørsmål jeg ønsker å stille informanten.

Jeg vil starte med å spørre enkle spørsmål som er helt ufarlig der informanten lett kan svare, for eksempel hvor lenge han/hun har jobbet med yrket, hvor lenge de har vært på denne skolen, osv. Dette for å løsne litt på stemningen og slik at vi begge kan bli litt kjente og trygge. Dette kaller Johannessen m.fl (2010) for faktaspørsmål. Disse faktaspørsmålene er spørsmål som jeg ikke hadde med i intervjuguiden eller kommer med i selve empirien da dette ikke var relevant for oppgaven.

Etter at vi har vært gjennom noen faktaspørsmål vil jeg komme med litt informasjon om oppgaven min, formålet med den og hva jeg er ute etter å finne.

Etter dette blir jeg å gå over til den Johannessen m.fl. (2010) kaller nøkkelspørsmålene. Det er her jeg kommer inn på hoveddelen av undersøkelsen og det er her jeg ønsker å få tak i den informasjonen jeg ønsker, og der er jeg ønsker at informanten skal utdype erfaringene sine rundt problemstillingens tema.

Når det begynner å nærme seg slutten av intervjuet er det viktig å informere informanten om at det snart nærmer seg slutt. Det må gis tid til spørsmål rundt intervjuet og eventuelle uklarheter, og om informanten har fått svart slik den ønsket, eller om det er noe han/hun vil fylle på. Dette kaller Johannessen m.fl. (2010) for avslutning. Jeg har valgt å stille generelle og åpne spørsmål under intervjuet. Dette fordi jeg ikke ønsket å påvirke eller ha noen antakelser om informantenes perspektiv på inkludering.

Før intervjuet blir jeg å informere informanten om litt praktiske ting. For eksempel hvem jeg er, hva formålet med intervjuet er og hvordan jeg skal bruke den informasjonen jeg får. Jeg blir å fortelle hvordan jeg skal dokumentere intervjuet, som i mitt tilfelle blir med lydopptak og noen notater. Jeg blir å informere om at all data blir etter studiet er avsluttet makulert og før jeg leverer fra meg vil jeg sende et sammendrag at de data jeg blir å bruke til informanten slik at han/hun kan lese gjennom og ”godkjenne” før det blir brukt. Jeg informerer om at dette er en anonym deltakelse og alle vil være anonymt i sluttproduktet også. Jeg vil minne om at det er helt frivillig, og om informanten føler for å trekke seg er dette tillatt.

3.5 Utvalg

Vi vil alle oppleve ting forskjellige og se ting fra forskjellige synsvinkler og perspektiv. Dette kommer at de forforståelser vi innehar. Når man skal gjøre en undersøkelse er det derfor viktig at man velger fra hvilket perspektiv man skal rette sin oppmerksomhet mot, og se fenomenet fra en synsvinkel. Det er for å avgrense og ha fokuset fra den vinkel man har valgt, slik at man får det synspunktet man er på jakt etter.

Jeg har valgt å ha et lærerperspektiv på min undersøkelse. Jeg er interessert i å finne ut hva de ansatte tenker om inkludering ved deres skole, og siden det er de som er ”på gulvet” og faktisk gjennomfører dette daglig vil jeg høre deres stemme.

Før man begynner å samle inn data til forsøket må man først ta stilling til hvem som skal være med i undersøkelsen, hvor mange som skal delta i undersøkelsen, utvalgsstrategi, altså grunnen til at man har valgt de deltakere man har valgt, og rekruttering, hvor man finner og får tak i deltakerne.

Som jeg nevner over er det de ansatte som jeg vil snakke med for å finne svar på min problemstilling. Og siden det er om inkludering er jeg interessert i å høre fra ansatte med forskjellige stillinger ved skolen.

Jeg ønsker å snakke med ansatte fra forskjellige posisjoner i skolen, eksempelvis rektor, spesialpedagog, lærere, assistenter/miljøarbeidere. Her er det skolen selv som velger hvem jeg blir å intervjuer. Jeg vil ha et utvalg på 4 stk.

Jeg blir å sende em mail med informasjon om prosjektet og kontaktinformasjon til meg der de som kunne tenke seg å delta kan henvende seg. Jeg har tidligere også kontaktet skolen for å høre om det var noe som de kunne tenke seg å delta i. Jeg ser for meg at jeg skal gjennomføre alle intervjuene i løpet av to/tre dager. Grunnen til at jeg må ta det såpass intensivt er på grunn av den begrensningen i tiden jeg har til rådighet på prosjektet, og på grunn av distansen mellom meg og intervjustedet. Vi har avtalt tidspunkt og sted i god tid i forveien slik at dette skulle kunne gjennomføres.

3.6 Reliabilitet og validitet

Før man begynner å analysere dataen man har samlet inn er det viktig å tenke over hvor pålitelig dataen man har innhentet er. I samfunnsvitenskapen kalles dette for reliabilitet, det kommer fra det engelske ordet reliability. Reliabilitet handler om hvordan man innhenter data, hvilke data man bruker og hvordan den bearbeides, altså om nøyaktigheten av undersøkelsen. Dette kan løses ved at man undersøker samme gruppe flere ganger for å sammenligne svarene, dette kalles re-testreliabilitet. Eller man kan være flere forskere som undersøker samme fenomen, om flere kommer til samme konklusjon er det stor mulighet for at det er reliabilitet. Dette kalles for interreliabilitet (Johannessen et al., 2010). Når jeg som forsker skal ut i ”feltet” for å undersøke noe er det viktig at jeg har i tankene mine forforståelse av hvordan jeg forventer at denne skolen arbeider med inkludering. Dette kan påvirke hva jeg anser som viktig data eller hvordan jeg tolker data jeg innhenter. Det er da en fordel av andre forskere eller i dette tilfelle en veileder ser på resultatene man oppnår slik at dataene blir sett på med andre øyne og fra et annet perspektiv. Dette kalles for intersubjektivitet (Johannessen et al., 2006).

Jeg tror min undersøkelse er reliabel da de jeg har snakket med er de som daglig jobber med det aktuelle temaet, og dermed har god innsikt angående temaet. I tillegg til at jeg under arbeidet med undersøkelsen og tolkningen vil ha veileders ”øyne” som et annet synspunkt.

Validitet er en annen måte for å forsikre seg om at den dataen man har samlet inn er ”rett”. For å forsikre meg om at min data som jeg tenker å bruke videre er den rette vil jeg etter tolkning av dataen sende et ”sammendrag” til informanten der det står

fenomenet slik jeg har forstått det. Dette vil da gjøre at informanten kan gi tilbakemelding til meg om jeg har fått tak i den informasjonen han/hun prøvde å få fram, eller om jeg har misforstått det. Dette vil da føre til at det jeg legger fram er ”dobbeltsjekket” og godkjent av informanten.

3.7 Etikk

Det finnes juridiske og etiske ansvar når man skal drive med forskning. Etikk handler om forholdet mellom mennesket, og hva vi kan og ikke kan gjøre med hverandre. Alt som kan utgjøre konsekvenser for andre mennesker må vurderes ut fra etiske standpunkt. Etikken berører alle former for forskning, men spesielt samfunnsforskning, da dette direkte berører enkeltpersoner og forholdet mellom mennesker. Forskningen må ikke stilles fram slik at deltakerne ikke lengre kjenner seg igjen, eller at svar er blitt endret slik at de ikke lengre framstår slik deltakeren hadde ment det. I Norge har vi forskningsetiske retningslinjer. Johannessen m.fl. (2010) viser til Nerdrum (1998) som legger fra at det er spesielt tre faktorer en forsker må ha i tankene: informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og forskerens ansvar for å unngå skade (Johannessen et al., 2010, p. 91). Den som deltar skal frivillig kunne delta i et forsøk, og kan på hvilket som helst tidspunkt trekke seg fra prosjektet. Om det er mulig at deltakerne kan identifiseres må de informeres om dette og gi sitt samtykke.

Informanten kan selv bestemme hva den har lyst å dele med forskeren, og forskeren må respektere at det kan være enkelte ting informanten kanskje ikke vil dele.

De som deltar i en undersøkelse skal utsettes for minst mulig belastning. Enten dette gjelder psykisk, eller spesielt innen medisinske forskning.

Da jeg skal undersøke et fenomen som ikke er personlig, men som kanskje kan føre til at deltakerne kan identifiseres er det viktig at jeg her informerer om dette slik at deltakerne da kan ta stilling til om de vil delta. I tillegg er det viktig at jeg informerer alle om at dette ikke er tvang, og at de kan, om de føler dette blir for nært og identifiserbart, trekke seg når de vil. Deltakernes navn, kjønn og arbeidsplass vil bli anonymisert, og vil ikke kunne bli identifisert i prosjektets sluttresultat. Det er da ikke melde- og konsesjonsplikt av prosjektet til Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste AS (NSD), men for å være på den sikre sider velger jeg å melde mitt

prosjekt inn til NSD da er man 100% sikker på at alt blir gjort slik det skal og at man følger alle retningslinjer (Johannessen et al., 2010).

3.8 Analysemetode

Johannessen m.fl. (2010) skriver at før en forsker bestemmer seg for hvilken måte man vil bruke for å tolke og analysere sine data, må man først velge hvordan man ønsker å lese dataen. Dette vil ha innvirkning på hvordan informasjonen skal organiseres og deles inn (Johannessen et al., 2010).

Jeg er i min oppgave interessert i innholdet i intervjuene, og jeg ønsker å forstå deres visjon og tanker rundt inkludering. Jeg har derfor landet på en fenomenologisk analyse av mitt materiale.

Det første jeg må gjøre i en fenomenologisk analyse er å bli kjent med materialet og få et helhetsinntrykk. Her vil jeg se etter interessante temaer og informasjon som vil være sentrale for meg. Jeg har i første runde eliminert en del av informasjonen jeg har innhentet gjennom intervjuene, og hentet ut det som var hovedtemaet i setningene for å få fram hovedpoenget.

I andre runde av analysen av intervjuene har jeg sett etter elementer som er relevant for min problemstilling, og som gir meg informasjon om hovedtemaene jeg i første omgang fant interessant. Disse elementene ble markert og organisert slik at jeg senere kunne binde disse sammen rundt et tema.

Jeg tok utgangspunkt i de temaene jeg har i min problemstilling og i forskerspørsmålene mine. Jeg har hele tiden passet på at jeg har hatt en rød tråd i de temaene jeg ønsket å få en bedre forståelse av, slik at jeg ikke falt ut av fortolkningsprosessen.

Den tredje runden av analysen hentet jeg ut elementene jeg i forrige runde hadde lagt merke til og markert. Her fant jeg ut om enkelte elementer kunne slås sammen da de utfylte hverandre, eller som de måtte komme etter hverandre.

I den siste runden satt jeg sammen alle elementene jeg til sist satt igjen med til en sammenhengende tekst. Jeg sammenlignet det jeg begynte med mot det jeg til sist satt igjen med. Jeg har et inntrykk av at analysen er en sammenfatning av intervjuene

jeg har gjennomført. Jeg endte til slutt med å komprimere intervjuene ned til ca 1/7 del av det jeg opprinnelig startet med. Jeg har valgt å presentere analysen i form av en historie med en narrativt tilnærming.

DEL 4 ANALYSE

4.1 Innledning

Jeg vil i denne delen av oppgaven presentere det jeg i min forskning fikk av informasjon, etter intervjuene men mine informanter i skolen. Jeg har gjort en fenomenologisk analyse da jeg ønsker å finne deres forståelse av inkludering, og presenterer alle mine intervju som en historie med en narrativt tilnærming. Inkludering omfatter alle elevene i skolen, intervjuene er gjennom informantene svar rettet til mer å omhandle en spesifikk gruppe, elevene med spesielle behov.

4.2 Om skolen

Gjennom intervjuet og under gjennomgang av intervjuene oppdaget jeg fort at informantene i min studie var ganske samstemt om deres og skolens arbeid med inkludering.

De hadde alle tidligere erfaringer fra andre skoler, og kunne selv se forskjeller mellom hvordan de hadde arbeidet med inkludering på tidligere skoler sammenlignet med hvordan de arbeidet på denne skolen.

De kunne fortelle at dette var en relativt ny skole, den hadde nylig hatt 10års jubileum. Det var en liten skole som hadde ca 360 elever og rundt 60 ansatte, som var fordelt på ti trinn, kombinert barne- og ungdomsskole. Det er en skole som gir et særskilt tilrettelagt opplæringstilbud til de elevene i bydelen med lettere psykisk og fysisk utviklingshemninger.

Fra 1. til 7. trinn var det bare A-klasse, men på ungdomstrinnet (8.-10.) var det både A- og B- klasser. I tillegg til A og B- klassene på ungdomstrinnet hadde skolen etablert en C-klasse, der elevene med særskilt tilrettelagt opplæringstilbud fikk undervisning i gruppe i de fagene de ikke hadde utbytte av å være i sin ordinære klasse.

Det er en skole som i lokalmiljøet har et godt rykte på seg, og de ansatte hører stadig hyggelig ting om skolen. Det finnes mye ulik kompetanse og utdannelse blant de

ansatte på skolen, men det ser skolen på som en fordel, da dette fører til at de ser elevene fra ulike perspektiver, og man kan se hele eleven.

Opptaket til skolen er som alle andre skoler at elevene søker skolen i sin skolekrets/nærskole. For de elevene som søker seg inn på særskilt tilrettelagt opplæringstilbud, de har en sakkyndig vurdering fra PPT der det står om de er fritatt fra kravene i læreplanen osv, de søker opptak sentralt og så er det opp til skoleadministrasjonen og PPT å vurdere om de er i den svakeste kategorien eller om de vil klare seg i en klasse med tilrettelegging og spesialundervisning. Om de hører til bydelen og er i den svakeste kategorien blir denne skolen spurt om de har plass, og ledelsen blir kalt inn til møte for å diskutere og vurdere mulighetene.

4.3 Tanker rundt inkludering

Inkludering er noe skolen hele tiden har hatt i tankene, og de har arbeidet for å skape en helhetlig skole der det skal være rom for forskjeller og ulikheter der alle skal trives og føle seg hjemme. Det er ingen ansatte på skolen som «får lov» til å si at den og den eleven er så vanskelig at han har ikke noe i min klasse å gjøre, eller at det er miljøarbeideren eller spesialpedagogens ansvar. Skolen har en holdning om at alle elevene som går på skolen er like viktige og alle har et felles ansvar for at alle skal høre til. Informant C sa at «det viktige er jo at alle skal føle seg ivaretatt, alle skal oppleve mestring, alle skal se at de er verdifulle i et samspill i en del av en gruppe, ja at de føler at, «jeg er verdifull, jeg er verd noe i kraft av meg selv»».

Det tenkes ikke bare på inkludering for elevene, men også de ansatte er en del av inkluderingstanken. Det er fokus på at alle de ansatte har like mye betydning uavhengig av kompetanse, klassetrinn de arbeider med eller hvilke fag de har. De er opptatt av at det skal være en helhet og et godt samarbeid mellom alle de forskjellige kompetansene, med respekt for hverandre og de ulike kompetansene.

De støter på noen utfordringer i løpet av skoletiden. Det at det er en 1 til 10 skole gjør at det kan være vanskelig å skulle ha en skolegård som passer for alle aldre, innerrommene skal være tilrettelagt for alle, og respekten for de eldste så vel som de yngste er viktig å vise.

Inkludering i klassen kan være vanskelig, og noen er jo flinkere enn andre. Dette tror de kan komme av tryggheten til seg selv og den kompetansen man har, og mulig noe personlighet også er med å spille en rolle. Det er ikke alltid noe man kan gjøre noe med, men det er hele tiden et utviklingspotensial i personalgruppen.

På barnetrinnet er alle elevene inkludert i klassen, selv de som har særskilt tilrettelagt opplæringstilbud. Når de kommer lengre opp i skolegangen merker de at denne inkluderingen skaper endel utfordringer. Skolen hadde bestemt seg for da den startet opp for litt over ti år siden at alle elevene skulle være i sine klasser hele skoleløpet, også de med særskilt tilrettelagt opplæringstilbud. Ledelse, lærere og ansatte har opp gjennom tidene sett at dette ikke alltid var en god ting. De opplevde mange elever som ble urolige, usikre og ofte også en utagerende adferd som igjen ofte resulterte i at eleven endte opp på et grupperom med en ansatt, dette spesielt de elevene med særskilt tilrettelagt opplæringstilbud. Elevene fikk ikke dette med de sosiale, kognitive og emosjonelle kravene som de møtte på i klasserommet, og det var flere som gruet seg til å gå på skolen. Etter noen år bestemte skolen seg for å la de elevene som slet med de kravene som var i en klasse, ikke bare de faglige med de sosiale og emosjonelle kravene, samles i en felles klasse for ungdomstrinnet (C-klassen). Skolen føler selv at de beveger seg litt på grensen av inkludering og integrering på grunn av dette tiltaket og de har gått flere runder med prøving og feiling, men de føler at det var det riktige valget. Det varierer veldig hvor mye hver enkelt elev er i C-klassen, matte, norsk og engelsk er de vanligste fagene elevene har i sammen i C-klassen, mens de praktiske fagene, muntlige fag, alle sosiale tilstelninger som kino, filmvake, revy, leirskole og så videre er de sammen men sin ordinære klasse. Informant D fortalte «tidligere så vi minimalt med utvikling, så rent sosialt er det nå helt fantastisk å se. De har venner, de har noen å være med i friminuttene, de har noen å være med på fritiden, de blir inviterte i bursdagsselskaper, de inviterer på klassefest, de bryr seg om hverandre, og de trener egentlig på dette med hvordan man er venner med hverandre, hvordan man oppfører seg, og de har det godt sammen, og det fortjener de alle, alle barn og ungdom. Så ser vi en enorm utvikling faglig, enorm utvikling sosialt, og vi ser det og emosjonelt. Før så vi at stressnivået var høyt, det var mange elever, det var ting som ble endret på, og plutselig var klassen der, og så dro noen dit, så ble det mye lyd, endringer, ting de ikke forsto, hadde ingen de følte seg trygge på, ulike lærere og miljøarbeidere som kom ut og inn i forhold til fag og

sånt. Etter endringene ser vi nå at stressnivået er helt nede, så å si aldri de siste årene har det vært noen form for utagering og sinne og grining eller noe. De er rolige, de gleder seg til å gå på skolen, de vet hvem de har å gjøre med».

De har sett at ved å segregere de i inkluderingen så har de blitt bedre på integreringen. De merker at elevene ikke lengre gruer seg til å gå på skolen, og de har fått en større trygghet i seg selv. Elevene slapper mye mer av, de vet hva skoledagen bringer og hva de kan forvente. Stressnivået er helt nede, og det merker de ansatte, de har de siste årene ikke opplevd noen form for utagering og sinne hos elevene. Skolen er blitt mer forutsigbar med faste lærere, miljøarbeidere, klasserom og elever. Dette har medført at elevene nå er med på å diskutere i klasserommet, de stiller og svarer på spørsmål, de reflekterer over ting og de forstår hva som blir pratet om og lagt fram i timene. Ledelsen og de ansatte har merket en stor faglig utvikling som tidligere, når elevene var i den ordinære klassen, var minimal. I tillegg til de faglige utviklingene merker de ansatte at rent sosialt har elevene utviklet seg enda mer. Før var det tendenser til at elevene bare ble stående alene i friminuttene, eller hang rundt en av de voksne som hadde inspeksjon i skolegården, de hadde liten kontakt med jevnaldrende og få venner å være med. Etter at de har blandet elevene fra ulike klaser og ulike trinn inn i en klasse ser de at de elevene som tidligere sto alene i friminuttet nå har noen å være sammen med, noen som forstår dem og har felles interesser å engasjerer seg sammen om. De har fått venner å være sammen med, ikke bare på skolen men også på fritiden. De går sammen på kino, er på besøk hos hverandre, blir invitert i bursdagsfest og på klassefester, de får øvd på hvordan man er mot hverandre, og hvordan man oppfører seg. De ansatte opplever nå at uavhengig av klasse A, B eller C, så snakker alle med alle. De som tidligere har slitt med de sosiale kodene har nå funnet en trygghet i seg selv, de er roligere, de har lært å lese kodene annerledes, de vet at de har venner og noen å være sammen med, så på den måten så er de ikke så annerledes lengre, de sklir inn blant de andre. Informant C fortalte en historie der foreldrene hadde tatt kontakt med skolen, «vi opplevde i høst, et hjem som var nytt hos oss i 8. trinn, det var en elev i C-klassen, der de sa «vet du hva, han inviterte en jente fra klassen med hjem på kakao, det har han aldri gjort før»».

Skolen prøver ikke å segregere mest mulig, men minst mulig. Så fra den integreringen som ble en segregering, så håper de på sikt at de skal få til en

inkludering. En langsiktig tanke er at skolen deres skal være inkluderende, og gi en felles identitet som gjør at man vil passe på skolen sin, passe på at alle har det bra og at alle trives. Informant D fortalte at «vi var helt bestemt da vi starte opp, at alle skulle være i sine klassen. Det har utviklet seg videre på den måten at elevene ble urolige, usikre, det var en adferd, en usikkerhet og utagerende adferd som igjen ofte endte med at de satt på grupperom alene med en voksen, lærer eller miljøarbeider, fordi de ikke fikk det rent kognitive, de fikk ikke det emosjonelle og de fikk ikke det sosiale. Avstanden ble større og større på de områdene, og det ble en usikkerhet, så jeg tror mange gruet seg til å gå på skolen. Da feiler du i en inkludering og i en integrering, og da måtte vi bare stoppe opp og spørre oss om dette er smart, er vi lure nok, hva kan vi få til?».

Selv om skolen gir et særskilt tilrettelagt opplæringstilbud til de elevene i bydelen som er lettere fysisk eller psykisk utviklingshemmet så er det ingen av informantene som mener at deres skole er noe annerledes enn en ordinær skole. Men på grunn av at de er en skole som gir et særskilt tilrettelagt opplæringstilbud så tror flere av informantene at de kanskje har en del kompetanse og erfaring på mange ulike diagnoser som kanskje ikke andre skoler har. Informant A fortalte at «den forsterkede klassen i klassen er spesielt tilrettelagt for elevene som kanskje ikke klarer å følge kunnskapsløftet, ha karakterer i fag, som faller ganske vekk fra det klassen gjennomgår faglig...men det er på grunnlag av sakkyndig vurdering, foreldre og historien de kommer med fra barneskolen. Det er ikke de med IOP i et og annet fag, de er i en helt annen kategori.»

Skolen har i tillegg en positiv holdning til ulikheter og et menneskesyn om at alle kan og alle skal få lov å vise seg, og være seg selv. Skolen har en kultur for at alle skal få være en del av fellesskapet på denne skolen. Det er ingen som skal være alene, eller sitte på et klasserom i kjelleren. Det er heller ingen negative holdninger eller utsagn som for lov å gå usett. Flere av informantene kommenterte at de har hørt ansatte fra andre skoler som har vært negativ til elever som kanskje ikke har det så lett i et klasserom med 25 andre elever. Slike holdninger og kommentarer for ikke lov å komme fram på denne skolen. Om det skulle forekomme utsagn eller andre ting som er negative om elever så blir dette tatt opp og avklart før det får spredd seg og laget dårlige tendenser. De mener at alt de gjør kan enhver annen skole få til og det handler i hovedsak om holdninger. Informant A kommenterte at «Alle fungerer stort

sett best i fellesskap, selv om det er enkelttilfeller der man må ut å få litt ekstra, men i det store og hele så er det det felles som former mennesker, den tanken har skolen.»

En annen ting som kan være annerledes med denne skolen er at siden skolen gir et særskilt tilrettelagt opplæringstilbud så kan det være flere med samme diagnose på skolen. Dette kan jo igjen føre til at elever med ulike diagnoser ikke føler seg så annerledes, fordi det faktisk er flere på skolen som sliter med mye av det samme. Foreldrene føler at skolen ser deres barn og vet hvordan man kan legge opp dagen på en bra måte slik at elevene får en positiv dag med både venner og læring. Informant C sa «vi opplever jo i den gruppen, et hjem som hadde gått her siden 1. klasse, og der er hjemmet tydelig på at eleven opplever mer mestring nå når hun går i C-klassen».

Skolens visjon bygger på to begreper, kvalitet og identitet. De håper at de styrker identiteten i det de jobber med, og med det styrket kvaliteten i jobben, for det man får til det blir man stolte av, og det man blir stolte av det gjør man en større innsats i. På skolen skal alle føle seg ivaretatt, det skal være plass for alle og man skal føle at man har det trygt og godt. Det er en sånn fellesskap over det hele, og sånn skal det være. Alle skal føle at de er verdifulle og verd noe i kraft av seg selv. Og som nevnt tidligere så er ledelsen kjapp med å klippe vekk negative holdninger for det er ikke aksept for slikt på skolen. Det er viktig at de voksne går foran som gode eksempler og rollemodeller, og viser aksept for ulikheter. Man kan ha diskusjoner og samtaler om utfordringer i klassen, og de ander vil være der å støtte deg og hjelpe deg, men det er ingen som bare sitter å huffer og stønner, det er det ikke rom for her på skolen. Det er jo alltid noen problemer og områder som er vanskelig, men det er jo du som lærer som skal finne en løsning på det i samarbeid med kollegaer eller ledelse. Ledelsen på skolen er alltid der om man trenger støtte. Det er viktig og bra at ledelsen er der å hjelper, og setter en stopper for huffing og stønning.

Med en stab på ca 60 stykker mener informantene at de fleste arbeider sammen mot denne felles visjonen. Det er selvfølgelig noen som brenner mer for det enn andre, men det er ingen som har følelsen av at noen stanger mot. En tanke er at det kan komme av de sterke føringene som er på skolen, at man liksom blir lært opp til at sånn skal det være her. Ledelsen har flere samtaler og møter med grupper og enkelt individer, for støtte og motivering, for de vil at de som jobber på skolen selv skal ville, og få det til. Dersom det er noen som motarbeider får de beskjed om ting som

må endres på, og om de ikke ønsker det så kan de alltid slutte. Å arbeide i skole handler alt om relasjoner mellom mennesker, og til tider kan det være vanskelig og utfordrende, og det er ikke alltid at alle arbeider like godt sammen i team. Da har skolen samtaler og snakker om hvordan ting kan endres på og løse konflikter.

Noe av det som gjør at de føler at de er gode på inkludering er blant annet dette med holdninger. At de har en respekt for ulikheter og en respekt for elever og foreldrene. At personalet er fleksible, og at man ser alle og snakker med alle. Skolen prøver hele tiden å sette sammen det beste teamene på de ulike elevene, slik at de får de beste til de ulike jobbene. I tillegg er det en del kursing. Om de får inn nye diagnoser eller om det er en diagnose som flere på skolen har, sendes de ansatte på kurs, eller de får Statped/PPT til å komme til skolen å ha kurs. Når det skal kurses så er det både lærere og miljøarbeidere som blir sendt, det er teamet rundt eleven med diagnosen som kurses, uavhengig av stillingstittel. I tillegg føler de at de er gode på å se elevene og finne deres sterke sider og på den måte klare å vise elevene at de kan, at de er gode på noe. De ansatte er flinke til å være der for elevene både faglig og som sosial støtte. Det jobbes mye med ART (aggression replacement training) slik at de som trenger det skal bli mer bevist på sosial kompetanse og de ferdighetene de trenger for å være mer med i skole og fritid. Informant B sa at «vi benytter hver en sjanse til å få de inn i klassen, og jobbe sosialt i tillegg til faglig...prøver å få de til å føle at de er en del av klassen, og hele tiden trygge dem på det med selvtillit». Howard Gardner og de mange intelligenser er en av tenkningene skolen arbeider etter. Det at vi alle er ulike og har forskjellige styrker er noe som hele tiden er i fokus. Det at noen er flinkere i praktiske fag, mens noen har en logisk styrke. I tillegg til å se enkelteleven så er de ansatte flinke til å skryte av skolen og løfte fellesskapet, og på den måte skape et kollektivt «ja, det er bra».

4.4 Tradisjoner

For å få til inkludering på best mulig måte har skolen i tillegg til faglig fokus et stort fokus på sosiale aktiviteter. Skolen arrangerer månedlig en storsamling der alle elevene og de ansatte på skolen møtes. Her får hver klasse mulighet til å vise seg fram. Det kan være en sang eller en dans, det kan være å vise fram et prosjekt de har jobbet med i timene, eller noe annet de vil vise fram. Det er en måte å se det store

mangfoldet som er i elevene som er fra 6 år til 16 år. Slike storsamlinger har skolen på starten av skoleåret og som en avslutning på skoleåret, samt at de blir arrangert en gang i måneden. Skolen har også en tradisjon at ved den første storsamlingen på høsten har de en innvielse av 1.klassingene. Da er det 10.klassen sitt ansvar å leie inn de nye elevene å presentere de for skolen. Dette er noe 10.klassen synes er stas, og det blir ofte loddtrekning om hvem som får være med, da det er ca 50 10. klassinger og bare 20 1. klassinger.

I tillegg har de masse ulike sosiale aktiviteter som er på års-hjulet til skolen. Det skal ikke være noe ekstraordinært skolen gjør, men en del av den vanlige hverdagen. Informant C fortalte at «det er litt rart å tenke på, fordi det skal liksom ikke plinge at «det gjør vi», det skal være en del av den vanlige hverdagen». Noen av tingene som er med i års-hjulet er en temauke på høsten. Da blir timeplanen frigjort slik at man kan jobbe på tvers av klasser og trinn med temaet som er for det året. Dette skaper et felleskap der alle kan bidra med noe, og man får samarbeidet med andre man til vanlig ikke har timer med. Uken avsluttes med at de forskjellige prosjektene blir vist fram til de andre på skolen, samt at foreldrene inviteres til å se hva skolen har jobbet med. I desember har skolen i samarbeid med foreldrene arrangert en lys vandring for å ringe inn julen. Da inviteres foreldrene og elever med en ettermiddag til å gå i fakkeltog å synge julesanger. Det er blitt diskutert på andre skoler at denne skolen får til så mye. Men skolen mener at det trenger ikke være så mye, en sang eller to, og kanskje litt kaffe. Det handler mest om å ta seg tid til det. Ellers er det små og store ting gjennom året som felles tur-dager, fokus på friminutts-aktiviteter, kino eller konsert, spillekvelder, bok og filmvake og på ungdomstrinnet har de leirskole. Alle aktivitetene har i fokus dette med å styrke relasjoner og fremme det å blir kjent med hverandre, det styrker samholdet, og alle får være med. Gjennom å skape slike felles opplevelser ønsker de å skape trivsel, samhold og inkludering. Informant D fortalte at «leirskole for eksempel, som er på ungdomstrinnet, skal styrke et samhold der alle er med. I år var det en elev som ikke har bein, men da var det hundeslede til han, mens de andre gikk på ski».

Økonomien mener informantene ikke bør ha en betydning for arbeidet med inkludering, i bunn og grunn er det holdningene som er avgjørende. Økonomien vil ha en påvirkning for hvilke hjelpemidler og materiell man kan kjøpe inn, men der og

går det på prioriteringer. Det er ingen skoler som har råd til å kjøpe inn alt som er på markedet.

4.5 utfordringer

I løpet av skolehverdagen og skoleåret så møter man på små og store utfordringer. Det informantene syntes var det vanskelig varierte en del. Det var alt fra elever med ulike diagnoser, til de elevene som var utfordrende på grunn av hvordan de oppførte seg mot andre elever, til hvordan man skal håndtere foreldre som er fortvilte og har behov for å la frustrasjonen komme ut.

Med de svake elevene var det ofte slik at de er på et annet nivå både faglig og sosialt i forhold til sine jevnaldrende elever, og da føles utfordringen med inkludering vanskelig. Da ser de at elevene kanskje heller har større utbytte av å være med andre elever på tvers av klassetrinn.

De ansatte møter på mange utfordringer i hverdagen fordi alle er så forskjellige, men skolen er god på å samarbeide på tvers av klasser, og støtter hverandre.

Informant A opplevde en gang en elev med ADHD som ikke helt fant sin plass i klassen, og han var for godt fungerende til at han ville passet inn i C-klassen, der ble han tøysete og uhåndterlig. Han endte ofte på et grupperom med en lærer, og det kjenner informantene enda på som en vond opplevelse. Men på grunn av tett samarbeid mellom klassene og en god relasjon til sin egen klasse, kom de fram til en enighet om at denne eleven skulle prøve å bytte klasse, fra A til B. Informanten snakket med klassen sin, der de ble enige om hvordan de skulle gjøre ting og hvilke regler som skulle være for klassen. Elevene fikk beskjed om at de ikke skulle ta noen form for kamper, men heller videreformidle det til læreren. Elevenes oppgave skulle være å ta mot eleven med åpne armer og gi han en plass i «familien». Det ble en suksesshistorie, der eleven fant sin plass og gikk ut av skolen med flere 3ere i karakter. Informanten tror at noe av suksessen kommer av at det er en liten skole der de arbeider mye på tvers av klasser og trinn, og at de gjerne vil hjelpe hverandre til å få til. Men at holdninger og at alle hører til og alle skal føle seg som en del av skolen er viktige faktorer i dette.

De ansatte merker en større utfordringen med selve inkluderingen desto eldre elevene, spesielt de elevene med særskilt tilrettelagt tilbud, de begynner på

ungdomsskolen og kravene blir høyere både faglig og sosialt. Informant A fortalte «desto eldre de blir, når de blir ungdom, så får de nok et litt annet syn på seg selv, det er jo den identitetsbyggingen, og jo eldre de blir desto mer oppdager de at de gjerne skiller seg litt ut i forhold til mange av de andre. Ofte henger noen elever langt etter med den muntlige kommunikasjonen, gjerne så langt ned som på barnetrinnstadiet, de sliter med metaforer og ironien i språket, og ofte forstår de ikke de sosiale kodene». Det er blitt diskutert på skolen og blant andre skoler, og vi opplever alle at det blir vanskeligere jo høyere i skolesystemet man kommer, og desto høyere faglige og sosiale krav blir.

Men det positive er at desto eldre de blir og mer modne, så er det mindre av mobbing. De klarer å sette seg inn i de andres perspektiv, og respekten for mennesket og forskjeller er større.

Men de møter på andre utfordringer i tillegg til elevvariasjonen. Det kan være sårbare og frustrerte foreldre, det kan være konflikter blant ansatte, mennesker med «et lite koselig menneskesyn» og andre ulike hindringsfaktorer. Alt det som kan påvirke de ansatte til å føle at de ikke helt har kontroll eller ikke klarer å finne den kan bli en utfordring, men i bunn så tror de at det med holdninger er den største hindringen.

4.6 Veiledning

Om de ansatte møter på utfordringer så føler de at det alltid er noen der man kan søke råd hos. Det jobbes tett i team på hver trinn, og man kan alltid søke støtte og råd der. Hvert team har avsatt tid ukentlig til samarbeid på teamet hvor de kan diskutere utfordringer og suksesser, og i og med at skolen har mye ulik kompetanse, så er teamene ofte sammensatt av personale på tvers av yrkesgrupper. Dette hjelper dem i å gi råd til hverandre i forhold til ulike ting, og det styrker kompetansen i teamet og i skolen. I tillegg til ukentlige møter med teamet er det personalmøter der man kan ta opp ting de synes er utfordrende.

Det legges til rette for kollegaveiledning i arbeidstidsavtalen, samt at om det skulle skje noe spesielt så endres timeplanen slik at dette er noe som kan tar hånd om. I tillegg til teamtid, møter for trinn og felles personalmøter, samt ekstra møter i forkant av samarbeidsmøter og foreldremøter. De nytilsatte og ny utdannede får fast

veiledning når de starter ved skolen. Sånn generelt så synes de ansatte at de er gode på å hjelpe hverandre og til å gjøre hverandre gode. Som regel vil kollegaveiledningen oppstå når den trengs, om en situasjon har oppstått i klassen så diskuteres dette på lærerrommet i friminuttet, eller når elevene har gått hjem. Ledelsen er gode på å ha oppe temaer om klassen, klasseromsledelse, og de prøver å være gode veiledere om noen skulle ha utfordringer i arbeidet. Noen benytter seg av veiledning fra koordinator og ledelse ukentlig, mens andre kommer innom om det er noe spesielt. De er alle enige i at råd og veiledning er det både tid og rom for.

Om de ansatte ikke klarer å finne løsninger eller synes at samtale i teamet ikke har ført til noe de kan bruke, så har skolen en ressurskoordinator. Hit kan de ansatte diskutere det de føler er utfordrende, og få tips og støtte. Om ressurskoordinatoren og de ansatte ikke finner løsninger på utfordringene kan koordinatoren kontakte andre instanser som kan komme med tips, eller kan ha et møte med de ansatte for å gjøre utfordringene lettere.

I tillegg til ressurskoordinatoren er hele ledelsen tilgjengelig om noen skulle ha behov for råd eller støtte. De er tre stykker som alltid har døren åpen og kan komme med veiledning og råd om det skulle være noe man følte som en utfordring.

Om det skulle være slik at de ikke skulle klare å løse problemene og utfordringene internt på skolen med møter og veiledning så kan de søke veiledning av skoleressurscenter eller PPT. Her kan de få råd om både angående enkeltelever eller det som måtte gå på det system rettete. Det er i hovedsak disse to som skolen kontakter om man skulle trenge ekstern rådgivning, men også instanser som barneverntjenesten, fysioterapi, logoped, bestiller-kontoret som har med helse og omsorg, BUPA og ulike statlige kompetansesentre er steder som skolen kan henvende seg for veiledning eller kompetanse. I tillegg er skolen gode på å bestille inn litteratur og materiell om de ansatte føler at de trenger, samt kursing, enten av enkeltpersoner eller hele grupper.

4.7 Skole-hjem

Foreldreundersøkelsene hvert år skårer høyt på skole-hjem samarbeid, og skolen skårer over gjennomsnittet i kommunen. Skolen er veldig åpen på at det er viktig å ha et bra samarbeid med hjemmet. Ledelsen har lagt mye vekt på hvordan man skal

møte foreldrene, og at det å lytte til foreldrene kommer man langt med. Det er fokus på at det er en service skolen driver og derfor er det viktig å være imøtekommen. Terskelen for at foreldrene skal kunne ta kontakt er lav, og de ansatte kan ta kontakt med foreldrene ikke bare om noe negativt har hent, men også for å skryte av eleven. Det er litt ulikt hvor mye foreldrene er innom skolen, men de kommer minimum innom to ganger i året på utviklingssamtaler, men de fleste er innom flere ganger i anledning sosiale arrangement skolen arrangerer. Dette er også noe som er med på å styrke de positive kontakten mellom skolen og hjem.

4.8 Viktigheten med inkludering

Hele essensen av det å være menneske er det å fungere sammen med andre. Vi er flokkdyr og skal fungere sammen. Den største faren er følelsen av å være ensom, og det er nok det verste man kan komme utfor som menneske. Det er viktig at vi ser at alle mennesker er like viktige og at ser at alle mennesker er forskjellige, har ulike kompetanser og ferdigheter, og ulike personligheter, og at vi har noe å lære av hverandre, absolutt alle.

Alle skal få muligheten til å ha følelsen av å være en del av noe, at man er en del av en gruppe, og kan føle tilhørighet. At man kan oppleve mestring i fellesskap med andre, og kan bygge opp egen selvtillit rundt det å være en del av noe større enn seg selv. Det er noe alle vil ha bruk for i framtiden også.

Det er mye man skal lære på skolen, både faglig og sosialt. Det at alle mennesker er forskjellig er en viktig del av det man lærer på skolen. For når man er ferdig med skole og skal ut i jobb og i samfunnet så møter man på personer med andre meninger og tanker enn deg, og man skal som medmenneske kunne fungere i ulike settinger. Derfor er inkludering, og det å vise et bredt fellesskap viktig. Alle er ulike det er bra å erfare, samtidig som man tar vare på hverandre, ha de gode menneskelige verdiene, og være der for hverandre og ta vare på hverandre. Se at det er mange varianter av mennesket. Alle kan ikke behandles likt, det trenger de unge å se slik at de forstår det. Det er en viktig læringseffekt for alle elever, der de voksne må gå foran som gode eksempler, og gode rollemodeller.

Med inkludering håper de at de lærer bedre aksept, og lærer å se at det materielle kanskje ikke er det viktigste. Det at man kan se at det er kanskje andre som sliter

med ting som kanskje du selv ikke sliter med, at andre kan være annerledes, men at det fint går an å være med de også. Og at man på den måten kan skape en toleranse som kommer nasjonen til gode senere, når disse elevene blir voksne og skal ute i verden.

DEL 5 DRØFTING

5.1 Innledning

Jeg vil i dette kapitlet drøfte hvordan skolen arbeider med inkludering, og se på den i lys av teori om inkludering. Jeg vil bruke mine forskerspørsmål som ledetråder for min drøfting for å svare på problemstillingen:

Hvordan arbeider de med inkludering på denne skolen?

Forskerspørsmålene til problemstillingen min er:

- Hva er det viktigste for å få til god inkludering?
- Hvordan organiseres det for å få til inkludering?
- Hvordan merker dere på elevene at det dere gjør er bra?
- Hvilke utfordringer møter dere på i arbeidet med inkludering?

5.2 Hva er det viktigste for å få til god inkludering?

De ansatte ved skolen kommer stadig fram til at det de mener er det viktigste for å få til god inkludering er holdninger. Skolen har en felles holdning om at alle som er elever ved skolen har like mye betydning og verdi, og alle skal føle at de hører til. Negative utsagn og kommentarer om andre er noe som ikke får eksistere på skolen, verken fra elever eller ansatte. Dette er noe ledelsen rydder opp i før det sprer seg og lager negative menneskesyn.

Dette er noe av det vi kan se i Mitchell's (2008) punkter for å få til en inkluderende skole. Der sier han at man må gå sammen med felles holdninger og verdier, og at disse holdningene skal vise hvordan man behandler hverandre og er med hverandre på. De skal vise seg i alle arenaer av skolen og i skolen nærmiljø. Både elever og ansatte må være med på å skape disse holdningene, men det er rektor og ledelse som har ansvar for at alle er med på samme tanke. De ansatte skal gå foran som gode rollemodeller, og vise at man har tro på elevene. Arnesen (2012) skriver at inkluderende felleskap kan bare eksistere om man har tro på at alle uansett evner og forutsetninger kan lære, og at alle har noe man kan lære av hverandre. Befring (2014) sier at inkludering er å skape sunne holdninger blant mennesker for å motvirke diskriminering og ekskludering av enkelte grupper.

Ved at skolen har høy fokus på gode holdninger og et positivt menneskesyn skaper de en arena for aksept og forståelse for ulikheter. Dette er essensielt for inkludering.

Skolen har en visjon rundt to begreper, kvalitet og identitet. De ønsker å styrke identiteten i det de jobber med, og med det styrke kvaliteten i arbeidet. Dette er noe rektor og ledelsen går i front for å promotere, for får man mestrer blir man stolte av, og føler man føler seg stolte av vil man gjøre større innsats i.

For at man skal får til en god inkludering er det viktig at de ansatte samarbeider. Skolen har mange ulike yrkesgrupper representert blant de ansatte, og det ser de på som en fordel. De føler at de får et mer helhetlig bilde av elevene, og en styrke i at de ansatte kan veilede hverandre på ulike områder. Skolen har masse intern kompetanse som de kan dra nytte av i utfordrende situasjoner.

Kompetanse er viktig i arbeidet med inkludering. Det at skolen har mange ulike yrkesgrupper blant de ansatte vil ifølge Mitchell (2008) være en fordel da skolen vil

ha mye ulike kompetanse lett tilgjengelig. Med denne kompetansevariasjonen vil skolen lettere kunne finne løsninger som passer hver enkelt elev da de ser elevene fra ulike perspektiver og gjennom ulike teorier.

Skolen har et godt rykte på seg i både lokalmiljøet, men også i kommunen og hos ulike samarbeidspartnere. Dette viser seg utad, og de ulike samarbeidspartene som skolen er i kontakt med liker og samarbeider med skolen om nye hjelpemidler og teorier da de genuint viser interesse og et ønske om å videreutvikle seg som en inkluderende skole.

Det at skolen har et godt rykte utad er og positivt for skolen ifølge Mitchell (2008). De har et godt samarbeid med de eksterne partene, og både skolen og ulike samarbeidspartnere bidrar sammen om å tilrettelegge og skape en bedre hverdag for elevene. Skolen har i tillegg merket at de blir inkludert i nye metoder og hjelpemidler som de ulike eksterne samarbeidspartene har, fordi de har et godt samarbeid, og fordi skolen er interessert i å alltid forbedre seg. Dette har medført til at skolen ofte får være med å prøve ut, og tilegner seg ny kunnskap og arbeidsmetoder. Denne støtten fra andre parter er viktig ifølge Mitchell (2008).

I tillegg til godt samarbeid med eksterne parter har skolen et godt samarbeid med foreldrene til elevene. Det er jevnlig kontakt med hjemmene, ikke bare når det er noe som ikke er bra, men foreldrene får gjerne en mail eller telefon om positive ting. Det er en lav terskel for kontakt, og foreldrene ringer ofte om det er noe de lurer på. Når det er tilstelninger på skolen, er alltid foreldre og foresatte inviterte. Skolen ønsker å vise hvem de er og hva de står for, og de ønsker at også foreldre skal være stolte av det skolen står for. Dette medfører til at foreldrene også er med på det som skjer på skole, og de er med på å styrke visjonen og arbeider sammen med skolen for et felles mål.

Sammen med positive holdninger, er det å vise respekt for elever og foreldre viktig for skolen. De ønsker å vise at det er greit at man ikke alle er like, men at alle er like mye verd for det. Ha forståelse for vanskelige situasjoner, og prøv å finne løsninger som er bra for elevene og foreldrene styrker forholdet mellom skole og hjem.

For å få til inkludering må man akseptere at ikke alle er like, og at forskjeller er bra. Skolen arbeider blant annet etter Howard Gardners teorier om de mange

intelligenser. Tanken er at alle har forskjellige sterke sider, og man må finne de og arbeide ut fra disse sterke siden.

5.3 Hvordan organiseres det for å få til inkludering?

Inkludering har hele tiden vært i tankene til de ansatte ved skolen, de ønsker å arbeide for å skape en helhetlig skole der det er rom for forskjeller og ulikheter.

Også de ansatte er en del av denne inkluderingstanken, der ulikheter i kompetanse, erfaring, utdanning ses på som en positiv ting for å styrke skolens helts tenkning (Berg, 2014).

Skolen er en barne- og ungdomsskole med trinnene 1. til 10. På barnetrinnet har alle elevene skolehverdagen i ordinærklassen, men desto eldre elevene blir merker de ansatte at forskjellene blir større kognitivt og sosialt sammenlignet med de resterende i ordinærklassen. Av den grunn har de valgt å etablere en mix-klasse på ungdomstrinnet som er for de fra 8.-10. trinn, der elevene med særskilt tilrettelagt opplæring får undervisning i primærfagene. Alle de praktiskefagene, muntlige fag, sosiale tilsetninger foregår fremdeles med ordinærklassen.

Alle elevene i trinnene 1.-7. har sin undervisning i sine ordinære klasser med ulike tilrettelegginger og hjelpemidler.

Skolen har et særskilt tilrettelagt opplæringstilbud. Skolen tar inn elever fra bydelen som trenger en særskilt tilrettelagt skoledag. Det vil gjerne være elever som er fritatt fra kravene i opplæringsplanen, og har IOP i de fleste fag. Elevene som får tilbud om å ha timer i mix-klassen, også kalt for C-klassen, har sammensatte og komplekse utfordringer. Det er ingen i C-klassen som bare sliter med en ting, eller kanskje har en IOP i norsk. De elevene for tilrettelegging i ordinærklassen. I og med at skolen har mange elever med komplekse utfordringer medfører til at skolen og de ansatte mye kompetanse på ulike vansker og diagnoser, og erfaring med mulige løsninger og hjelpemidler for å tilrettelegge skolehverdagen for alle.

Siden skolen er vant til at det er et stort mangfold i skolen er det viktig for dem at det arbeides med positive holdninger til ulikheter. Skolen ønsker å ha en skole der ingen skal sitte alene, eller bli plassert på et rom for seg selv med en lærer.

For å tilrettelegge på best mulig måte for alle elevene er det viktig å kartlegge, dette for å finne ut utviklings- og funksjonsnivå, opplæringsbehov og læringsmiljø for eleven. Dette er viktig for å finne ut hvordan man kan tilrettelegge på best mulig måte for den enkelte elev. Når elevene er kommet så langt i skoleløpet at de skal begynne på ungdomstrinnet har man ofte en del kunnskap om hva som passer den enkelte eleven best. I tillegg til kartlegging er det viktig at man hele veien evaluerer. Dette er viktig for å ha kontroll på om arbeidsmetoder bør endres eller om de viser gode framganger. Kartlegging og evaluering er to av punktene i SPA-modellen (den spesialpedagogiske arbeidsmodellen), som er viktige for at PPT kan evaluere og eventuelt lage sakkyndig vurdering som gir elevene rett til spesialundervisning etter § 5-3 i opplæringsloven.

For at skolen skal ha best mulig forutsetninger for å tilrettelegge og bidra til en så god skolehverdag og utvikling som mulig for elevene er det en del fokus på kursing og kompetanseheving. Spesielt er det viktig for dem dersom de får elever med diagnoser de ikke kjenner så godt til, eller føler de trenger oppfriskning på ting de tidligere har arbeidet med. Mitchell (2008) sier at det å ha ressurser er viktig for å få til en inkluderende skole. At de ansatte får kursing og at det er fokus på å være rustet og forberedt er derfor en fordel i tenkingen rundt inkludering. I tillegg sier Mitchell (2008) at veiledning og støtte fra andre instanser er viktig. Det kan være alt fra psykolog og lege, til fysioterapeut, logoped, audioterapeut, til foreldre og foresatte. Gjennom eksterne samarbeidsparter kan skolen få veiledning på individ og systemnivå.

Skolen legger opp til at det skal være rom for kollegaveiledning, og skape et tett samarbeid rundt de ulike elevene slik at skal kunne kartlegge og se elevenes muligheter. De har egen teamtid for personalet som arbeider i de forskjellige klassene, og med de ulike elevene. Her møtes da gjerne spesialpedagog, lærere og miljøarbeidere for å evaluere og planlegge videre løp. Her er også rom for å ta opp utfordringer som eventuelt dukker opp i løpet av skoledagene. Om de ansatte har utfordringer de føler de ikke klarer å finne løsninger på selv, har skolen en egen ressurskoordinator som kan veilede dem videre. Skolen har god kommunikasjon med eksterne samarbeidspartnere som kan veilede og gi råd der deres interne kompetanse kommer for kort.

For å legge til rette på best mulig måte, og for kunne støtte opp under alle elevene, og de elevene som trenger litt ekstra i skolehverdagen er det ofte en miljøarbeider med i timene. På denne måten sier Ekeberg & Buli-Holmberg (2005) man lettere kan differensiere undervisningen på forskjellige måter som temaundervisning, stasjonsundervisning, prosjekter og så videre, og fremdeles ha øye for de elevene som trenger ekstra støtte. På denne måten kan man ifølge Ekeberg & Buli-Holmberg (2005) også tilrettelegge for å ha spesialundervisningen til enkelt elever i et fellesskap. Man kan med fordel trekke seg litt tilbake for å hjelpe andre elever i klassen, slik at eleven som har spesialundervisningen må arbeide litt selvstendig, og øve på selvstendighet.

En annen fordel med å ha en ekstra ressurs i klasserommet i form av en ekstra lærer eller en miljøarbeider er at man veilede flere elever faglig i løpet av skoletimen, i tillegg til at en lærer/miljøarbeider kan seg hånd om sosialt utfordringer som skulle oppstå i klassen, mens den andre kan fortsette med det faglige.

Klassemiljøet er også viktig for læring. Mitchell (2008) skriver at man lærer bedre når man har et trygt og forutsigbart miljø i klassen. Det er viktig at man føler at klassen støtter og hjelper hverandre, at alle kan føle mestring og utvikling, at læreren har kontroll og at det er arbeidsro.

Her kommer det inn viktigheten med struktur og oversikt. For at skolen skal være trygg og forutsigbar er det viktig at elevene vet hva som er forventet av dem, hvem de skal arbeide med, hvor lang tid de kan bruke og lignende. Dette bidrar til at de i større grad kan ta ansvar for egen læring, initiativ og arbeide selvstendig.

Det kan man igjen se til i Maslows behovshierarki, uten trygghet vil ikke mulighetene for positiv sosial og faglig utvikling være ideell.

For å få til inkludering er det viktig at man i tillegg til faglig fokus også har fokus på den sosiale. Både Mitchell (2008) og Skogdal (2014) kommenterer at sosiale ferdigheter hos elevene er viktig for å kunne ta kontakt med andre elever og lærere i en klasse. Det er viktig å lære strategier for hvordan man på en positiv måte kan ta kontakt med andre, hvordan man skal forstå sosiale koder og etikk i sosialt settinger, samt kunne gi uttrykk og forklare egen følelser (Mitchell, 2008). Skogdal (2014) sier at gode sosiale ferdigheter kan føre til at elever er mer aktive og deltagende i skolesammenheng.

Skolen jeg intervjuet sier de aktivt arbeider med ART (aggression replacement training) slik at elevene skal bli mer bevisst på sin egen sosiale kompetanse, og trene på interaksjon med medelever og andre, samt sette ord på egne følelser. Dette medfører til at elevene blir sterkere rustet til det sosiale og på den måten lettere kan håndtere sosiale krav i skolen. Dette fører til at lettere blir positive interaksjoner og inkludering blir enklere.

Gode sosiale ferdigheter vil gjøre at elever, kanskje spesielt de elevene med autistiske diagnoser, vil kunne ta kontakt med andre på en positiv måte. Dette vil kunne påvirke hvordan elevene ser på seg selv. Selvoppfatning og hvordan andre ser deg er ifølge Skaalvik & Skaalvik (1998) viktig for den mentale helsen. Lav selvoppfatning kan føre til psykosomatiske symptomer som stress, angst, fysiske smerter og depresjon. Om man ser dette i lys av Maslow behovshierarki vil dette stå i veien for elevenes selvrealisering og læring.

I tillegg til sosiale ferdigheter går de voksne foran som gode rollemodeller for hvordan man skal være mot hverandre. Negative menneskesyn og urettferdighet er ting skolen ikke aksepterer. Skolen vil at alle skal behandles likt uavhengig av hvilke forutsetninger de har. Briseid (2006) sier at inkludering handler om å gi etter de forutsetninger man har. Her har ledelsen en stor deltagelse. De er tilgjengelig for de ansatte og for elevene, for å motivere, og veilede og støtte gjennom ulike utfordringer som måtte oppstå i løpet av skoledagen. Mitchell (2008) sier at ledelsen er en viktig rolle i en inkluderende skole, for å gå foran som gode eksempler og ta tak i ting som eventuelt kunne hindre en inkluderende skole.

Å skape gode holdninger og regler, tradisjoner og felles verdier mener Mitchell (2008) er grunnleggende for en inkluderende skole. Det er kjennetegn som skal vise seg på alle arenaer i skolen, men også i skolen nærmiljø. Skolen jeg intervjuet hadde godt rykte i nærmiljøet, og hadde stadig sosiale arrangement der de inviterte foreldre og foresatte for å delta. Dette bidro også til å styrke samarbeidet skolen hadde med hjemmene, og for å styrke fellesskapet i skolen.

Skolen har hver høst en temauke der timeplanen blir oppløst slik at man kan jobbe på tvers av trinn. Her kan da 10. trinn jobbe sammen med de små og skape noe sammen, eller man kan slå småtrinn, mellomtrinn og ungdomsskolen sammen hver for seg og skape noe som kan presenteres for de andre. Gjennom hele skoleåret arrangeres

mange sosiale begivenheter for å skape samhold. En gang i måneden arrangeres det «storsamling» da alle klassene på skolen samles. Her har hvert trinn sin tur å presentere noe de har øvd på, laget eller jobbet med den siste måneden.

I tillegg er det rom for ulike aktiviteter og tradisjoner resten av året med kino, teater og revy, leirskole, lese/film-vaker, der er hensikten å skape felles opplevelser rundt noe, og på den måten skape samhold i klassene og mellom elevene.

Skolen jeg har intervjuet har etter prøving og feiling valgt å tilrettelegge noe av undervisningen til enkelte elever ved å opprette en mikset klasse, C-klassen, på ungdomstrinnet. Her får elevene tilrettelagt undervisningsmetode, tilpasset pensum og tilpasset krav og vurdering til den enkeltes forutsetninger. Dette sier Mitchell (2008) er grunnleggende for inkludering. Ved at undervisningen og kvavene er tilpasset til den enkelte elevs forutsetninger vil føre til at elevene vil kunne gjennomføre arbeidsoppgavene, og av det føle mestring. Fra et behavioristisk perspektiv vil en handling som fører til en positiv belønning ha større sannsynlighet for å gjenta seg. Derfor er det større sjanser for at en elev som mestrer en oppgave og føler glede av å mestre, i en senere anledning vil arbeide for å oppnå denne mestringsfølelsen igjen. Mestringsfølelse er ifølge Skaalvik & Skaalvik (1998) viktig for utvikling av selvfølelse. Motivasjon for læring er en drivkraft for hvor lenge en elev har utholdenhet og intensitet i ulike sammenhenger. Elevens miljø og tilrettelegging vil derfor ha stor påvirkning for elevens motivasjon.

Skolen har en positiv erfaring med at elevene i C-klassen utvikler seg positivt sosial og faglig. Dette er en utvikling de har opplevd etter at elevene fikk dette segregerte tilbudet. Før dette var det mange krav, faglig og ikke minst sosialt som virket hemmende på utviklingen for elevene.

Arnesen (2012) sier at ofte er inkludering assosiert med noe bra og ekskludering enstydig med noe dårlig. Men når følelsen av inkludering er subjektiv, kan så en elev med en segregert form for inkludering da ha det fint der han er?

5.4 Hvordan merker dere på elevene at det dere gjør er bra?

Da skolen startet opp for litt over ti år siden hadde de en intensjon om at alle elevene skulle være i klassen sin gjennom hele skoleløpet. Dette var en praksis de holdt på i noen år, før de bestemte seg for å endre strategi. Endringene kom av at de ansatte på skolen la merke til at noen elever, spesielt de med særskilt tilrettelagt opplæringstilbud, ikke virket som hadde det bra. Mange gruet seg til å komme på skolen, det var utagerende adferd, de var urolige og usikker, og endte ofte opp på et grupperom med en lærer eller miljøarbeider. Mange av elevene håndterte ikke de sosiale, emosjonelle og kognitive kravene de møtte på i klasserommet. Skolen ønsket ikke at noen av deres elever skulle ha det slik på skolen. De bestemte seg for å endre på praksisen slik at alle elevene kunne ha det godt og trives på skolen. Med en klar tanke om at de ville vippe mellom inkludering og integrering valgte de å starte opp C-klassen for 8.-10. trinnet. Her fikk de elevene som ikke håndterte kravene, de sosiale eller de faglige, i klasserommet tilbud om tilrettelagt undervisning i «hovedfagene», matte, norsk og engelsk.

Skolen merket raskt en endring i elevenes adferd. Stressnivået er lavt, og de ansatte har ikke sett utagerende adferd på flere år. Elevene har fått mer selvtillit og er tryggere på seg selv. De ansatte merker at elevene håndterer skolehverdagen bedre, og dette har hatt positiv påvirkning på elevenes faglige utvikling, og de sosiale ferdighetene.

Elever som tidligere ikke helt fant seg til rette, som oppsøkte de «voksne» i friminuttene og var opptatt av hvem som skulle «passe på» dem, har nå funnet venner å være med i friminuttene. De har en trygghet i seg selv, og en visshet om at de alltid har noen å være med i friminuttene, og etter skolen. Dette har medført til at de våger og tar kontakt med elever på hele skolen, uavhengig av trinn eller kjønn.

Det vil være uenighet om dette kan sies å være inkludering eller ikke. Skogdal (2014) skriver at segregerte varianter av spesialundervisningen er vanlig i skolen. Jeg vil si meg enig i at dette er en segregerende variant av spesialundervisning, men jeg har inntrykk av at elevene denne C-klassen har det bra. Mitchell (2008) skriver at et trygt og forutsigbart miljø, fremmer og utvikler læring. De ansatte ved skolen har god erfaring med at elevene i C-klassen ikke bare har hatt utvikling og framgang i det faglige, men også det sosiale. Arnesen (2012) sier at inkludering ikke bare er det

faglige i skolen, men at man også må se på den sosiale og personlig veksten som inkludering.

Om man ser på Maslows behovshierarki ser man at de fysiologiske behovene kommer først. Mat, drikke og varme er etter Maslow det grunnleggende før vi kan lære noe. Etter dette kommer behovet for trygghet. Om en elev ikke føler seg trygg vil dette komme i veien for elevens læring. Da elevene på skolen gikk i sine ordinære klasser viste de adferd som kunne tyde på at de ikke var trygge i sitt miljø på skolen. Dette var noe de ansatte la merke til både i det faglige og det sosiale for elevene. Etter at elevene startet i C-klassen der de har faste lærere, vet hva de kan forvente i fagene og av de andre i klassen, virker det som om elevene har funnet en trygghet. Dette kan de ansatte se ved av adferden som tidligere var tilstede ikke lenger er der. Elevene har nå en positiv utvikling både faglig og sosialt. Ifølge Maslows hierarki så er trygghet et behov som må imøtekommes før sosial tilknytting og læring kan fokuseres på. Når man ser på den positive utvikling både sosialt og faglig som elevene har, kan man tenke seg at behovet for trygghet er imøtekommet etter at elevene fikk tilbud om tilpasset undervisning i en mindre klasse.

De ansatte ved skolen sier at det virker som om elevene i C-klassen har funnet en trygghet i seg selv. De er mer fornøyde og tilfredse, og de våger mer sosialt og faglig. Lav selvfølelse kan ifølge Skaalvik & Skaalvik (1998) føre til utrygghet, stress og angst. Dette kan man igjen se i sammenheng med Maslows behovshierarki og læring, der utrygghet står i veien for læring. Selvoppfatning i seg selv er et viktig aspekt ved livskvalitet. Det er en subjektiv oppfatning av hva som forventes av oss, og hva vi tenker andre mener og tror om oss. Det er et resultat av erfaringer vi tidligere har gjort oss og hvordan vi har tolket disse. Om vi har erfaring med at vi aldri strekker til faglig i en klasse, eller ikke møter de sosiale kravene som stilles, vil dette påvirke hvordan vi ser på oss selv. Vi vil få en lav selvfølelse og dårlig selvoppfatning. For å øke selvoppfatningen må man føle at man mestrer noe. Når elevene som nå får noe av undervisningen sin i C-klassen viser både faglig og sosial utvikling, kan det være at deres selvoppfatning og mestringsfølelse har økt? Mestringserfaringer er noe man får ved at arbeidsoppgaven man har er utfordrende slik at man kan utvikle seg, men på samme tid er tilpasset den enkelte slik at man har mulighet til å lykkes med oppgaven. Om man stadig får oppgaver som man ikke håndterer vil oppfatningen av seg selv synke og man får lav selvtilit. Dette gjelder

ikke bare faglig, men kan være sosialt og relasjonelt. Så selv om fagene er tilpasset til den enkeltes nivå så kan selvfølelsen være lav når man føler at man ikke strekker til det som er sosialt forventet.

I Maslows hierarki kommer selvrealisering og positiv selvoppfatning øverst på listen. Det vil si at dersom elevene skal ha en faglig utvikling så må de etter Maslows teori føle at de har en positiv selvoppfatning av seg selv. En positiv selvoppfatning er bare noe man ifølge Maslow kan oppnå dersom man føler at man har en sosial tilknytning. Og når man ser på inkludering som handler om det å ha en tilknytning, kan man da si at elevene føler seg inkludert? Inkludering er en subjektiv oppfatning, så det vil bli vanskelig for meg eller de ansatte å konkludere med at elevene er inkludert. Men ut fra de ansattes erfaringer og med tanke på utvikling sosialt og faglig kan man kanskje si at elevene har en bedre hverdag slik den er lagt opp nå. De har venner, trives på skolen og utvikler seg. Det viser seg i at de blir invitert med på kino, hjem på besøk, og inviterer andre med hjem til seg. Dette på kryss av klasser og kjønn.

Skogen (2009) skriver at kvalitetsbegrepet i skolen er å legge til rette slik at alle får mulighet til å utvikle sitt læringspotensial, til sitt eget og samfunnets beste. Når skolen har erfaring i at elevene som går i C-klassen har en utvikling i både faglig og personlig, har en bedre omgang med elever generelt på skolen, vil ikke det da være til eleven og samfunnets beste? Til tross for at de ikke har alle timene sine i ordinærklassen.

Opplæringsloven §9a-1 sier at elever har rett på et godt psykososialt læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Og §9a-3 sier at skolen skal arbeide for å fremme et miljø der eleven skal føle trygghet og sosial tilhørighet.

Da elevene gikk i sin ordinære klasse var det flere som gruet seg til skolen, de hadde uønsket adferd og var ofte stresset. Kan vi da si at de hadde et godt psykososialt læringsmiljø? Skolen har etablert en klasse der elevene kan håndtere de sosiale, emosjonelle og kognitive kravene. Elevene føler en trygghet og trivsel da de kjenner at de kan mestre kravene som de møter på i skolehverdagen. Elevene er mer deltakende i timene, de diskuterer, stiller spørsmål og svarer, og de reflekterer over egen læring. Gode sosiale erfaringer er noe Skogdal (2014) sier kan føre til mer aktiv deltakelse og involvering. De har også fått venner de kan være med på skolen og på fritiden, og føler at de er en del av skolens identitet.

5.5 Hvilke utfordringer møter dere på i arbeidet med inkludering?

I og med at dette er en skole som spesielt tar inn elever i bydelen med særskilt tilrettelagt opplæringstilbud, har skolen mange elever med ulike opplæringsbehov, både de som er tatt opp på særskilt tilrettelagt opplæringstilbud, men også blant de andre elevene. En av de tingene som føltes som en utfordring var at ofte ble de elevene som hadde særskilt tilrettelagt opplæringstilbud ikke bare ble hengende etter i den faglige, men også sosialt, sammenlignet med de jevnaldrende. Dette viste seg spesielt når elevene begynte å bli eldre og interessene endret seg. Da ble det å skulle inkludere de med de andre i klassen utfordrende fordi de ikke hadde like mye til felles som de hadde da de var yngre. Når de er yngre kan man sette i gang en aktivitet eller lek som alle kan være med på, når de blir eldre er ikke dette like interessant, de blir liksom for gamle til å leke. De ansatte følte heller ikke for å «pålegge» noen til å være sammen. Det følte de ville bare føre med seg negative holdninger, og virke mot inkluderingen. De ville at initiativet til å være sammen med noen måtte komme av at man hadde lyst til det, og hadde felles interesse de kunne samles om.

Segregerende tiltak er økende i skolen i dag, og Rognhaug & Gonnæs (2008) sier at man ser at segregert opplæring øker i takt med alderen. Man merker at inkludering møter på sterk konkurranse fra kravene om effektiv læring av fagkunnskaper. Når elevene blir hengende etter faglig og sosialt kan de fort føle seg litt utenfor, og motivasjonen og selvfølelsen vil synke.

Skolen opplevde stadig at elever som ikke helt strakk til i det sosiale oppsøkte de ansatte når det var friminutt eller andre sosiale settinger uten fast struktur. Dette kanskje fordi de ikke helt visste hvem de skulle være med, eller hvordan de skulle ta kontakt.

Etter at skolen startet C-klassen har de opplevd at elevene som får tilbud om undervisning i denne klassen ikke lengre søker etter de ansatte blant annet i friminuttene, men de har fått venner å være med, både i C-klassen og i andre klasser. De ansatte ser en trygghet i elevene som ikke var der før. En slags viten om at en alltid har noen å være med. Dette har igjen før til at elevene nå tar kontakt med andre

elever i andre klasser. Her kan vi igjen se hvordan trygghet og positivt syn på seg selv vil påvirke hvordan vi forholder oss til andre.

De ansatte følte at inkludering ble en større utfordring med elevenes økende alder. Samtidig med at alderen hos elevene øker, vil også kravene i skolen stige. Morken (2014) skriver at funksjonshemning oppstår ved at den er et misforhold mellom kravene som settes av samfunnet og forutsetningene til enkeltpersoner. Dalen (2013) skriver også at dersom et samfunn setter krav de mener er viktige, vil dette skape funksjonshemning hos de som ikke har forutsetninger for å mestre disse kravene, dette vil igjen skape en avviker sammenlignet med de som klarer kravene. Skolen er et sted der samfunnet setter bestemte krav. Lære å lese, skrive, regne, omgås sosialt og samarbeide med andre. De elevene som ikke mestrer disse kravene vil da i skolesammenheng ha en funksjonshemning. Gjøsund & Huseby (2000) skriver at elever som har en funksjonshemning vil på en eller annen måte ha behov for hjelp og tilrettelegging. Det kan være fysiologisk, pedagogisk, medisinsk eller psykologisk hjelp, men hvor mye og hvilken hjelp avhenger av den enkelte.

Skolen jeg intervjuet prøver så langt det går å ha elevene i sin ordinærklasse. De merker at det er enklere å gjennomføre når elevene er ung. Når elevene begynner i 1.klasse stiller alle på en måte likt. Konseptet skole er like nytt for en elev uten funksjonshemning som for en med funksjonshemning, og alle starter likt med å lære tall og bokstaver. Etter som årene går, blir kravene i skolen høyere. Elevene skal bedømmes ved prøver, de skal ha utviklet sin leseteknikk og skriving, og matematikken er blitt mer avansert. Elever med funksjonshemning som kanskje klarte følge med sine klassekamerater i 1. trinn og 2. trinn, kanskje til og med opptil 4. trinn, vil etter hvert møte krav som blir for høy for deres forutsetninger. Med dette kan etter hvert mestringsfølelsen til disse elevene svekkes fordi de ikke klarer kravene som stilles, faglig og sosialt.

De ansatte ved skolen vil at deres elever skal føle at de mestrer skolen. De vil at de skal like skole, og ønske å komme dit hver dag. Det føler de at elevene gjør etter at de startet i C-klassen. De er ennå en del av skole. De er med på alt som ordinærklassen gjør, der de også kan få følelsen av å mestre.

Vi mennesker har forskjellige måter vi lærer på. Opp gjennom tidene har det vært mange teorier om hvordan læring skjer, og mange teorier om hvordan som er «den rette» metoden.

Om man ser på den behavioristiske perspektivet ved læring, mente de at læring var det man direkte kunne observere, de synlige reaksjonene. Behavioristene mente at belønning og straff kunne brukes som virkemiddel for å oppnå de resultater man ønsket. Tanken var at mennesket ville søke belønning, og gjøre sitt for å unngå straff. Behavioristisk tradisjon kan man si ennå er en del av skolen. Skolen opererer med belønning i form av ros, karakterer og privileger, og straff som klander, nedsatt karakterer og gjensitting. Man kan se mestring i sammenheng med det behavioristiske synet. En elev som mestrer en vanskelig oppgave, vil føle en belønning i mestringsfølelsen. Men om eleven ikke klarer det, vil det føles ubehagelig og eleven kan miste troen på seg selv. Her ser vi også hvorfor tilrettelegging av undervisningen er viktig. Ved tilrettelegging kan man oppnå at alle elevene kan oppnå en positiv belønning og igjen føle mestring.

Kognitiv tradisjon har vært mer opptatt av det som skjer inne i mennesket. Her er ikke belønning her og nå det som er det viktige, men et ønske om et mål og en belønning i framtiden. For eksempel en elev som jobber hardt med skolearbeidet eller studie for å få drømmejobben senere i livet. Her vil selve læringen være det som driver eleven, et ønske om å lære og forstå. I kognitiv tradisjon mente man at mennesket hadde et indre ønske og å lære, en indre motivasjon. En som har en interesse for biler eller båter, vil ikke lese og studere for å få en belønning, men fordi denne personen har et indre ønske om å lære om dette. Dette er ofte drivkraften til barn som begynner på skolen, de har et indre ønske om å lære å lese, skrive og regne. Men det er også barn som ikke føler dette. Her må da lærere igjen tilrettelegge slik at alle lærer ut fra deres motivasjon.

Konstruktivistisk og sosiokulturell tenkning er tradisjoner som preger skolen i dag. Elevene skal ta ansvar for egen læring, være deltakende, forskende og undersøkende, samt at de skal lære i sammen med andre, i et fellesskap.

Skolen jeg intervjuet opplevde at for at elevene med særskilt tilrettelagt opplæringstilbud var deltakelse, og være et forskende og undersøkende individ lettere håndterbart for elevene da de fikk tilrettelagt tilbud i C-klassen. Her hadde de

større følelse av å mestre og ble ikke på samme måte å sammenligne seg selv med de andre.

Ved at vi alle mennesker er forskjellige, og vi alle har forskjellige måter vi lærer best på, dette stiller store krav til læreren som skal tilrettelegge for elevene. Læreplaner viser til hva elevene skal kunne i de ulike trinn, men har svært få retningslinjer for hvordan man skal komme seg dit. Mye av dette blir opp til hver lærer eller skole å finne ut. Hvordan da hver enkelt skole tilrettelegger for og tolker, på hvilken måte man skal klare å lære mest mulig til så mange som mulig, blir veldig individuelt. Skolen jeg har intervjuet har valgt en måte der de føler at alle har størst utvikling, så blir det opp til hver enkelt å velge det som passer for sin skole.

5.6 Inkludering?

Historisk sett så har skolekulturens utvikling kommet langt i forhold til hvordan det var før. Det var ikke sagt at alle før i tiden fikk lov å gå på skole. Ikke alle mennesker ble ansett som dannelsesdyktige, og fikk dermed ikke tilbud om skolegang. Ikke før på begynnelsen av 1800-tallet fikk elever med spesielle behov tilbud om skoledag, da først for de som var døve og trengte undervisning som var tilrettelagt deres behov.

På slutten av 1800-tallet fikk vi folkeskoleloven, den skapte et skille mellom de elevene som hadde utbytte av den undervisningen som ble gitt, og de som på en eller annen måte trengte tilpasninger. Først på midten av 1900-tallet kom en lov som spesialskolene. Her skulle de elevene som ikke hadde utbytte få sin opplæring. Spesialskolene resulterte i at mange elever måtte flytte hjemmefra for å få sin opplæring, da spesialskolene gjerne ble store institusjoner rundt om i landet. Mange elever med spesielle behov ble ikke fulgt opp, noen fikk delvis opplæring på spesialskolene, mens mange elever ble ved nærskolen og gikk samme klassetrinn om og om igjen.

På slutten av 1900-tallet kom integreringsprinsippet fram. Man skulle la alle elever få tilbud om skolegang ved sin nærskole. Senere ble denne integreringstanken omgjort til prinsipp om inkludering. Elevene skulle ikke lengre bare være fysisk tilstede på nærskolen, men de skulle også være en del av den, faglig, sosialt og kulturelt. De skulle føle en tilknytning og være delaktig i fellesskapet på skolen.

Gjennom de siste læreplanene vi har hatt har det konkretisert at skolen skal være for alle, og at den skal tilrettelegges til den enkelte elevs forutsetninger og behov.

I dag er inkluderingsprinsippet en viktig del av skolen. Alle har rett til skolegang ved nærskolen, de har rett på tilrettelagt undervisning som hver enkelt har utbytte av, og de har rett på å være en del av fellesskapet.

Men når kan vi si at noen er inkludert? Med disse tiltakene skolen jeg har intervjuet har tatt for å skape en skolehverdag der alle kan føle mestring, verdi og toleranse. Er det inkludering eller et vi ennå bare på integrering? Skolen erkjenner selv at de ikke helt selv er sikre på om det er inkludering eller integrering. Men de er sikre i sin sak om at det er til elevens beste.

Inkludering handler om holdninger, å motvirke diskriminering og ekskludering. Det handler om mestring, og om å føle seg verdifull. Om tilhørighet, samarbeid og delaktighet, og medansvar i et sosialt, faglig og kulturelt samarbeid med fokus på personlig vekst og utvikling.

Denne formen for spesialundervisning som skolen har valgt å etablere med en mikset klasse for elever på ungdomstrinnet som ikke har utbytte av den ordinære undervisningen i klassen, har ført til at elevene har opplevd mer mestring faglig og sosialt, de føler seg tryggere på seg selv, og blant medelever.

Etter hvert som elevene blir eldre merker de ansatte at det blir et større skille mellom elevene med spesielle behov og de andre i klassen. Det viser seg ikke bare faglig, men også sosialt. Ved at de har organisert undervisningen i en mindre klasse der de som trenger det kan få sin spesialundervisning, opplever disse elevene å møte en skolehverdag der de i større grad klarer å delta og kan samarbeide med de andre i denne klassen. De merker også at det sosiale ikke har et like stort skille som i den ordinære klassen. De har mer til felles med sine klassekamerater i C-klassen, og det sosiale, samtaler, aktiviteter, friminutt, går enklere når man er på samme nivå og har felles interesser. Det heter seg at «like barn, leker best». Dette vil jo da igjen føre til at elevene føler en større mestring, når man ikke lengre er den som ikke henger med, men er jevnbyrdig med de andre. Briseid (2006) sier at inkludering kan man si går ut på å gi og ta. Elevene skal gi ut fra de forutsetningene de har, og tilbake skal de få i den formen at de føler at de bidrar til fellesskapet og i samfunnet.

Inkludering er subjektivt, og det en person mener den blir inkludert i eller ekskludert fra er ikke sikkert en annen føler det samme om. Så det blir kanskje ikke helt riktig å skulle spørre de ansatte om det er inkludering eller ikke, det må man kanskje heller undersøke blant elevene ved skolen.

Det er skolens oppgave å gi kunnskap til elevene. Ikke bare de faglige kunnskapene, men også sosialt, etisk og kulturell kunnskap.

DEL 6 AVSLUTNING

Historisk sett har skolen gått gjennom store endringer i sin tid. Fra å ha en skolen der ikke alle fikk tilbud, til en skole som skulle være for alle, men ikke passet til alle, til skolen vi har i dag, der alle, uansett forutsetninger og evner har rett til å gå.

Vi har gått fra ekskludering av enkelte i skolen, til en integrering der alle skulle få være på sin nærskole, til nå å ha en skole som skal inkludere alle faglig, sosialt og kulturelt.

Å være inkludert handler om å få ta del i fellesskapet, om å ha lik tilgang til goder i samfunnet og om å fremme helse, trivsel og læring ut fra sine egne forutsetninger.

Hvordan man skal inkludere noen er det ingen fasitsvar på. Å være inkludert er en subjektiv følelse som vil påvirkes av hva som føles viktig hos det enkelte individ.

Læring og motivasjon er ting som påvirkes av individet. Det som er riktig for en elev trenger ikke være det som stemmer for en annen. Det å tilrettelegge undervisninger til hver enkelt er derfor en viktig del av det å være lærer. Finne fram til de metoder som gjør at man kan motivere og inspirere elevene til å lære.

Jeg har nå fått skolen og de ansattes syn på hvordan de arbeider med inkludering og hva de synes er viktig. De har kommet fram til en løsning de føler gir elevene mer motivasjon, selvfølelse og glede av i skolehverdagen. Alle elevene har en klasse de hører til i, og så langt det er mulig er elevene inne i disse klassene. Skolen hadde tidligere en bestemmelse om at alle elevene skulle ha alle sine fag i klassen, men etter flere år med prøving og erfaring innså de at dette kanskje ikke var det beste. De etablerte en mikset klasse på ungdomstrinnet der de med de største vanskene kunne få tilrettelagt undervisning med andre som slet med faglige og sosiale utfordringer. Dette føler de har vært en suksess der de opplever mindre skulk, skolevegring, utfordrende adferd, og forbedringer sosialt og faglig.

Skolen gir inntrykk av, og er klar over at deres tiltak ikke er perfekt, men at de gjennom år har erfart at elevene med denne formen for et segregert inkluderingstiltak selv har fått en bedre skolehverdag med mindre stress og skolevegring, mindre

utagering, bedre progresjon i fagene, flere venner og lettere for å ta kontakt med andre. De ansatte kan se at elevene som er i C-klassen har større selvtillit og ser at de kan bidra i fellesskapet på en måte de ikke klarte før. Ingen av elevene er alene, og undervisningen blir tilrettelagt i en mindre klasse med mer forutsigbarhet.

Inkludering har som sagt en personlig betydning, det er avhengig av hva den enkelte aktør føler er viktig. Det som er viktig er at det fremmer den enkeltes helse, trivsel og læring.

Det som er det viktigste for skolen er ikke hvordan de organiserer undervisningen, men de holdningene som skolen står for. Positive holdninger, og en genuin tanke om at alle har noe å bidra med og kan lære noe er det som gjør at inkludering er mulig.

En skoledag for mange av de elevene ved skolen, som ikke har tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen, vil kanskje være en klasse der elevene føler seg trygge, de deltar og utvikler seg, sosialt og faglig.

Jeg ser nå at det hadde vært spennende å undersøke hvordan disse elevene faktisk føler det. Er det det samme som skolen mener de får til, eller har de en annen forståelse av hvordan skoledagen deres er.

Konklusjonen i min oppgave må bli at gjennom en segregert form for inkludering har skolen lyktes i å tilrettelegge en skolehverdag der elever som ikke har optimalt utbytte av den ordinære opplæringen, har mulighet for positiv faglig og sosial utvikling. Elever som tidligere hadde utagerende adferd, skulket og vegret seg for å gå på skolen, trives nå på skolen. En inkluderende skole må være en skole som fremmer den enkeltes helse, trivsel og læring.

LITTERATURLISTE

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. [Lund]: Studentlitteratur.
- Arnesen, A.-L. (2012). Inkludering: perspektiver i barnehagefaglige praksiser - en innledning. In A.-L. Arnesen (Ed.), *Inkludering: perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (pp. S. 13-33). Oslo: Universitetsforlaget.
- Askildt, A., & Johnsen, B. (2008). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling i Norge. In E. T. Befring, Reidun (Ed.), *Spesialpedagogikk* (pp. S.74-90). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Befring, E. (2008). Spesialpedagogikk: problemområder, perspektiver og tilnærminger. In E. T. Befring, Reidun (Ed.), *Spesialpedagogikk* (Vol. 4). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Befring, E. (2014). Mangfold som ressurs - Spesialpedagogikken og berikelsesperspektivet i teori og praksis. In L. H. Lundh, Herlaug; Skogdal, Signhild (Ed.), *Inkluderende praksis - Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berg, M. N. (2014). Trygghet, tilhørighet og trivsel. In L. H. Lundh, Herlaug; Skogdal, Signhild (Ed.), *Inkluderende praksis - Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Briseid, L. G. (2006). *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid: fra lov til praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Dalen, M. (2013). *Spesialundervisning til elevens beste?: "Det kommer så an på" : rettigheter, kompetanse, kvalitet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ekeberg, T. R., & Buli-Holmberg, J. (2005). *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjørund, P., & Huseby, R. (2000). *Alle inkludert: spesialpedagogikk for lærerutdanning*. [Oslo]: NKS-forlaget.
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jarning, H. (2012). Den pedagogiske omformeren - historisk sett: kunnskapssosiologisk skoleforskning og didaktikk mellom fagkritikk og utdanningsvitenskap. In Y. H. Nordkvelle, Geir; Nyhus, Lene (Ed.), *Pedagogiks utvikling: veier og omveier til en god skole* (pp. S. 181-205). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Veiden, P. (2006). *Å forstå samfunnsforskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). Kunnskapsløfte. Retrieved 24.01.20014, from <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education: using evidence-based teaching strategies*. London: Routledge.
- Morken, I. (2012). *Normalitet og avvik: spesialpedagogiske utfordringer : en innføring*. [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.
- Nilsen, S. (2008). Spesialundervisning i grunnskolen som ledd i tilpasset og inkluderende opplæring. In E. T. Befring, Reidun (Ed.), *Spesialpedagogikk* (Vol. 4, pp. 509-528). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Nilsen, S. (2012). Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning - i samspill mellom fellesskap og mangfold. In H. N. Bjørnsrud, Sven (Ed.), *Tilpasset opplæring - intensjoner og skoleutvikling* (Vol. 4). Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.
- Rognhaug, B. G., Ulf Tore. (2008). Utviklingshemning - mangfold og lærehemning. In E. T. Befring, Reidun (Ed.), *Spesialpedagogikk* (Vol. 4). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (1998). *Selvopfatning, motivasjon og læringsmiljø* (Vol. 3). [Oslo]: TANO.
- Skogdal, S. (2014). Inkludering er deltakelse for alle. In L. H. Lundh, Herlaug; Skogdal, Signhild (Ed.), *Inkluderende praksis: Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. (2009). *Innovasjon i skolen: kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.

VEDLEGG:

- Informasjonsbrev om forskningen
- Samtykkeerklæring
- Intervjuguide

Informasjon angående mitt forskningsprosjekt.

Mitt navn er Linda Flage Nilsen. Jeg er student ved Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet avd. Alta, ved studiet spesialpedagogikk og tilpasset opplæring. Jeg er i gang med mitt siste år der vi skal skrive en masteroppgave. Jeg har valgt å skrive om inkludering i skolen.

Jeg har fått inntrykk av at deres skole er dyktig på inkludering, blant annet på grunn av at dere for ikke lenge siden var nominert til dronnings Sonja's skolepris for inkludering. Jeg ønsker derfor å undersøke hva dere gjør for å få dette til. Jeg ønsker å undersøke hvordan dere arbeider med å ha en inkluderende skole, hvor det er fokus på at alle skal være en del av det samme fellesskapet.

I forbindelse med prosjektet ønsker jeg gjennomføre en intervjuundersøkelse av 4 ansatte som arbeider på skolen, og jeg vil i den anledning invitere rektor, spesialpedagogkoordinator/spesialpedagog, klasselærere og miljøterapeuter til å delta.

Jeg vil i mitt intervju bruke lydopptaker, og ta enkelte notater. Alle informanter vil bli anonymisert, og all informasjon vil bli behandlet konfidensielt og vil bli oppbevart utilgjengelig fra andre. Ved oppgavens slutt og senest august 2014 slettes og makuleres all informasjon og data. Prosjektet er i forkant godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste.

Jeg vil informere om at det når som helst i prosessen er lov å trekke seg, og da vil det jeg har av opplysninger om dere bli slettet.

Masteroppgaven vil bli gjennomført under veiledning av Signhild Skogdal ved Universitetet i Tromsø.

Jeg vil være svært takknemlig om du vil delta i min undersøkelse, til min mail:

linda.fn83@gmail.com eller per telefon: 95739265.

Hilsen

Linda Flage Nilsen

Samtykkeerklæring for prosjekt om inkludering i skolen.

Jeg har mottatt og lest informasjonen om prosjektet om tilrettelegging for elever med spesielle behov. Jeg er informert at jeg når som helst kan trekke meg fra prosjektet og at da vil all informasjon jeg har gitt bli slettet, og ikke vil medvirke i oppgaven.

Navn: _____

Telefon: _____

E-mail: _____

Dato og underskrift: _____

Intervjuguide

Kort presentasjon av prosjektet. Grunnen til at jeg har valgt dere er at jeg har forstått at dere gjør et godt arbeid med inkludering.

Formålet med denne undersøkelsen er å finne ut hva dere som skole gjør for å inkludere alle elevene. Hvordan dere gjør det, hvilke hindringer dere støter på, og hva som fremmer inkluderer.

Informert samtykke. Retten til å trekke seg.

Er det noen spørsmål før vi starter?

Intervju:

Hvor lenge har du vært ansatt her?

Kan du fortelle meg litt om skolen? (Er det en stor skole? Er det en gammel skole eller en ny?)

Kan du fortelle litt om hva dere tenker om inkludering?

Dette er en forsterket skole. Hva vil det si?

Hva tenker du er forskjellen på deres skole og en ordinær skole?

Hva tror du dette har å si for inkluderingen?

Tror du det er noe spesifikt av det dere gjør som en ordinær skole kan få til? Som for eksempel?

Hvordan fungerer opptaket til skolen? Er dette en skole som er åpen for alle? Kan elever utenfor skolekretsen søke på denne skolen?

Hva tror du gjør at dere er så gode på inkludering? Noe dere er ekstra flinke til?

Hva er skolens visjon ang. inkludering?

Føler du at alle som jobber på skolen sammen mot denne visjonen? Hvordan jobber dere mot denne visjonen?

Har skolen noen spesielle ting/tradisjoner dere gjør for å skape inkludering for alle? Hva da?

I arbeidet med inkludering.

Er det noe som er vanskeligere enn andre ting? Hvilke utfordringer ser/møter du i arbeidet med inkludering?

Om dere har behov for det, får dere de nødvendige veiledning dere trenger for å gjøre utfordringene lettere? Hvor/hvem gir veiledning?

Hvordan tilrettelegges det for kollegaveiledning?

Hvor ofte føler du at det er tid og rom for kollegaveiledning?

Hvem er det du oppsøker for å få råd i arbeidshverdagen?

Hvordan er deres samarbeid med andre instanser? BUP, PPT, statped, kompetansesenter.

Føler dere at dere får den hjelpen og informasjonen dere har behov for eller er det noe du ønsker mer av?

Hvordan føler du at samarbeidet er mellom skole og hjemmet?

Når det gjelder klassetrinn, tror du dette har noe betydning for eventuelle vansker med inkludering? Hva tror du eventuelt det kan være vansker med?

Tror du plassering/landsdel har noe å si for hvilke ressurser skolene har? På hvilken måte?

Tror du økonomi påvirker noe i deres arbeid med inkludering? Hvordan?

Tror du økonomi har størst betydning for å få til inkludering, eller har visjon og samarbeid en større betydning? Hva tenker du er det viktigste? Hvorfor?

Hvorfor synes du det er viktig med inkludering?

Hvilken betydning har det for elever, samfunn?

Er det noe jeg ikke har spurt om som vi føler er viktig i forhold til inkludering?

Hvordan opplevde du dette intervjuet?