



Bachelorgradsoppgave

Tilpasset opplæring i og / eller utenfor det sosiale fellesskapet.

- Hva er elevenes oppfatning av deres skolehverdag i form av tilpasset opplæring, og hvordan ønsker de selv at den skal se ut?

Adapted education within and / or outside the social community.

- What are the pupils perceptions of their school day in terms of adapted education, and how would they want it to be?

Elisabeth Hennissen Smistad

GLB360

Bachelorgradsoppgave i

Grunnskolelærerutdanning 1-7

Avdeling for lærerutdanning

Høgskolen i Nord-Trøndelag 2014



HINT

SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV KANDIDAT-, BACHELOR- OG MASTEROPPGAVER

Forfatter: Elisabeth Hennissen Smistad.

Norsk tittel: Tilpasset opplæring i og / eller utenfor det sosiale fellesskapet.

- Hva er elevenes oppfatning av deres skolehverdag i form av tilpasset opplæring, og hvordan ønsker de at den skal se ut?

Engelsk tittel: Adapted education within and / or outside the social community.

- What are the pupils perceptions of their school day in terms of adapted education, and how would they want it to be?

Studieprogram: Grunnskolelærerutdanning 1 – 7

Emnekode og navn: GLB 360 Bachelorgradsoppgave

Jeg samtykker i at oppgaven kan publiseres på internett i fulltekst i Brage, HiNTs åpne arkiv

Min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre

Kan frigis fra: _____

Dato: 27. mai 2014

Elisabeth Hennissen Smistad

underskrift

underskrift

underskrift

underskrift

Forord

Denne bacheloroppgaven har vært den største, mest krevende og ikke minst en uforglemmelig reise, som jeg ikke ville vært foruten! Det å få æren av å skrive en slik oppgave med blanding av teori og praksis, har bare vært helt fantastisk. *Tilpasset opplæring* er noe jeg brenner for, og har ikke angret en dag på at jeg valgte dette som tema. Tjue sider hørtes så fryktelig mye ut i starten, men når man først har valgt noe man interesserer seg for, kunne man lett ha skrevet en masteroppgave, men det får bli neste gang. Jeg oppfordrer alle studenter som skal skrive en bacheloroppgave, til å ha med en metode i studiet, hvor man selv er nødt til å være en «liten forsker». Man blir så mye rikere i form av erfaringer, får egne beviste meninger og mer kunnskap rundt det temaet du velger. Dette halvåret har virkelig fylt opp «verktøykassa» mi, og jeg bare lengter etter å få komme ut i skolen på heltid sammen med alle de unike elevene som finnes der ute.

Jeg vil rette en stor takk til de to skolene som har stilt seg disponible med en fjerdeklasse hver. Dere har vært så åpne, hjelpelige og ikke minst, tatt i mot meg på en beundringsverdig måte, noe jeg har satt stor pris på! Det å få lov til å snakke med elever ansikt til ansikt alene, ser jeg på som en stor tillitserklæring. Så har vi de uerstattelige intervjuobjektene mine som har vært så ærlige og sagt så mye som jeg har kunnet bruke i oppgaven min. I dag er jeg veldig glad for at jeg brukte mye tid på å bli kjent med elevene og få en god relasjon til dem. Uten gode relasjoner, hadde jeg nok ikke fått slike ærlige svar. Den neste personen som fortjener heder og ære er miljøterapeuten «Tone», som har vært en enestående støtte i forhold til hvordan jeg skulle snakke med elever, og uten humor- og skala-skjemaene jeg fikk av deg, hadde det nok vært mye vanskeligere for elevene å uttrykke seg. I tillegg vil jeg takke for hver en dag jeg har fått som lærervikar de dagene jeg faktisk trengte en pause fra skrivingen. Det å gå ut skoledøra med et smil om munnen fordi man føler at man har lyktes i undervisningen sin, har vært en stor oppmuntring til skrivingen min. I tillegg vil jeg takke nærmeste familie og venner for at jeg dette halvåret har vært en smule asosial, noe jeg langt i fra er. Den siste, men største takken, vil jeg rette til min underbare veileder, Heidi Holmen, som til en hver tid har svart på det jeg har undret over og vært usikker på. Hun har fått meg til å reflektere godt og kommet med positive og støttende tilbakemeldinger, som har vært svært verdifulle. Din måte å veilede på har gitt meg så mye motivasjon, i form av eposter, samtaler og ikke minst dine erfaringer rundt *tilpasset opplæring*.

Sammendrag

Denne bacheloroppgaven handler om elever med faglige utfordringer i forhold til hvordan de selv ønsker at deres tilpassede opplæring skal organiseres, og hvilke krav og rettigheter de har (Opplæringslova, 2009). Det er vel sjelden at elever får lov til å være med å bestemme hvordan deres skolehverdag skal se ut i form av undervisning i / eller utenfor det sosiale fellesskapet. Det blir ofte at høyere hold, som for eksempel læreren, rektor eller PPT tar elevenes behov i betraktning i deres organisering av undervisningen, men hva med «elevens stemme»? Høsten 2009 kom det endringer i Oppplæringslova om tidlig innsats i § 1.3 i forhold til tilpasset opplæring, som består av økt lærertetthet i form av minst to lærere i norsk eller samisk, samt matematikk (Elgsæther & Spidsberg, 2009). I Nord-Trøndelag øker spesialundervisning som en form for tilpasset opplæring (Berg, 2014, s.8-9), og dette er noe jeg ønsker å belyse, i og med at jeg mest sannsynlig kommer til å være en fremtidig lærer i dette fylket. Det blir satt fokus på viktigheten av gode relasjoner mellom lærer og elev, som er avgjørende for elevenes motivasjon og deres arbeidsinnsats. (Manger, Lillejord, Nordahl, & Helland, 2013) I tillegg vil lærerens kunnskap i form av ulike teorier og praksis være avgjørende i form av å være en dyktig lærer som er åpen for at alle elever ikke er like, og heller ikke skal være det. (Fasting, 2013, s.7). Tilpasset opplæring er absolutt et aktuelt tema, og jeg ser fram til å presentere mine intervjuer med de seks elevene jeg har intervjuet ved «Bjørnen og «Ørnen» skole, og resten av arbeidet som denne bacheloroppgaven inneholder.

Levanger, 28. mai 2013 Elisabeth H. Smistad

Innholdsfortegnelse

1.0 Presentasjon av oppgaven.....	1
2.0 Teori.....	2
2.1 Tilpasset opplæring.....	2
2.2 Gode relasjoner.....	3
2.3 Fortid og nåtid.....	4
2.4 Lærerens kunnskap.....	4
3.0 Organisering av tilpasset opplæring.....	5
3.1 Undervisning utenfor klasserommet.....	6
3.1.1 Spesialundervisning.....	7
3.1.2 Intensiv opplæring.....	7
3.2 Eleven i sentrum.....	8
4.0 Metode.....	8
4.1 Utvalg.....	9
4.2 Intervju.....	9
4.2.1 Ustrukturert.....	9
4.2.2 Halvstrukturert.....	10
5.0 Resultat.....	11
5.1 «Bjørnen skole».....	11
5.1.1 «Ole».....	11
5.1.2 «Lise».....	13
5.1.3«Per».....	14
5.2 «Ørnen skole».....	15
5.2.1 «Christoffer».....	15

5.2.2 «Peder».....	16
5.2.3 «Markus».....	17
6.0 Drøfting.....	18
6.1 I eller utenfor det sosiale fellesskapet?.....	18
6.2 Læreforutsetninger.....	21
6.3 «Elevens stemme».....	21
7.0 Konklusjon.....	22
8.0 Litteraturliste.....	24
Vedlegg 1 – Humøret mitt i dag.....	26
Vedlegg 2 – Følelsesbarometer-.....	27
Vedlegg 3 – Intervju.....	28
Vedlegg 4 – Elevskjema.....	29

1.0 Presentasjon av oppgaven

Velkommen inn i bacheloroppgaven min om tilpasset opplæring for elever med faglige utfordringer. «Det er ikke alle som liker skolen, og ikke alle som synes det er så lett å være på skolen heller», uttalte «Ola» på ti år, som er en av informantene mine. Det å få lov til å jobbe som lærer er et stort og ærefullt oppdrag, og ikke minst en enorm tillitserklæring fra samfunnet. I 1946 skrev skolemannen Olav Storstein at «Fremtiden sitter på skolebenken» (referert av Imsen, 2010b, s.120). Det å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev til enhver tid, kan være svært krevende. Likevel var det mitt andre studieår ved Hint Røstad som inspirerte meg til å skrive om tilpasset opplæring. I praksis hadde vi økt fokus på å tilpasse oppgaver, undervisningsopplegg og prøver til elevene. Det hele endte med at elever som egentlig skulle være ute av klasserommet i stedet ville være sammen med oss. Denne hendelsen ute i praksis var så rørende og spennende at jeg har valgt å gi elever i samme situasjon, all min tid og skriveplass i min bacheloroppgave.

Når man leser om det å tilpasse opplæringen i teorien, kan det virke så enkelt og som en stor selvfølge at det blir gjort, men i virkeligheten er det stor forskjell mellom teori og praksis. (Schultz, Hauge & Støre, 2008, s. 102. Skolen er forpliktet å drive *tilpasset opplæring* helt fra første klasse i grunnskolen til siste klasse i videregående skole (Imsen, 2010a, s.165).

Tilpasset opplæring er et veldig aktuelt tema på agendaen. Trønder Avis henviser til ferske tall fra Fylkesmannen i Nord – Trøndelag som viser til en økning i spesialundervisningen på hele 6,3 % i Nord – Trøndelag siden skoleåret 2003 – 2004 (Berg, 2014, s.8-9). Dette er noe jeg ønsker å sette fokus på, i og med at jeg mest sannsynlig kommer til å jobbe i dette fylket i framtiden. Elever har krav på en tilpasset opplæring ut i fra hva læreren mener er best for eleven, med tanke på forutsetninger og evner (Opplæringslova, 2009). Likevel har vi de elevene som den ordinære klasseromsundervisningen ikke passer for, i form av at de ikke får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen, og har da rett på spesialundervisning (ibid). Kan økningen av spesialundervisning være et tegn på at lærere ikke er flink nok til å tilpasse opplæringen til de elevene med faglige utfordringer, og velger i stedet den enkle løsningen for seg selv, i form av å hyre inn en spesialpedagog og et grupperom? I denne oppgaven har jeg valgt å se det fra elevenes side, hvordan føler de at opplæringen blir tilpasset deres forutsetninger og behov. Det er viktig for meg å påpeke at de elevene jeg setter fokuset på er elever som har faglige utfordringer, noen av dem har rett på spesialundervisning på grunn av særskilte behov. Den problemstillingen som jeg har valgt å jobbe ut i fra er følgende:

«Hvordan er seks elevers opplevelse av tilpasset opplæring i og/ eller utenfor det sosiale fellesskapet?»

Når det gjelder strukturen av oppgaven min vil det først komme en teoridel og deretter en metodedel som jeg har valgt å legge vekt på, med tanke på min problemstilling. Det er fordi jeg er nødt til å snakke med elevene for å kunne svare på problemstillingen min. I metodedelen vil de to skolene jeg besøkte og de seks elevene som ble intervjuet i forhold til deres skolehverdag med tilpasset opplæring bli presentert. Drøftingsdelen er også gitt god plass i oppgaven min, fordi jeg ønsker å komme opp med de viktigste funnene som er gjort og sette de på dagsorden.

2.0 Teori

Det å ha en teoridel i en slik bacheloroppgave er med på å gi et godt forståelsesgrunnlag i form av at teorien blir som et par linser eller briller for meg som lærerforsker, og ikke minst leseren (Postholm & Jacobsen, 2011, s.103). Den teorien som blir tatt opp er teorier som vil bli drøftet sammen med resultatet fra metodedelen inn under drøftingsdelen. Teoridelen er selve grunnmuren i oppgaven min, og her kunne jeg tatt med mange ulike temaer som er viktig når det gjelder tilpasset opplæring. Jeg var valgt å sette fokus på tema som tilpasset opplæring, gode relasjoner, fortid og nåtid, lærerens kunnskap, organisering av undervisning og ikke minst det å ha eleven i sentrum. Disse teoriene har jeg valgt for å belyse forståelsen av elevenes opplevelser.

2.1 Tilpasset opplæring

Alle elever har krav på en tilpasset opplæring. Det står i Opplæringslova (2009) § 1-3. «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten». Man må ut i fra loven og læreplanverket se på tilpasset opplæring som et overordnet og gjennomgående prinsipp, i forhold til alle elever og all deres opplæring (Nilsen, 2008, s. 117). Likevel gir Opplæringslova i § 5-1 elever rett på spesialundervisning hvis de ikke har eller kan få et « (...) tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet ». Det trenger ikke alltid å dreie seg om elevens evner og forutsetninger i forhold til om det er mulig å legge til rette for at eleven kan være en del av den ordinære opplæringen. Et utilfredsstillende utbytte kan være at ikke « (...) den ordinære opplæringen makter å følge opp den enkelte eleven» (Nilsen, 2008, s. 118). Alle skoler burde til tross for ulike elevsammensetninger, kompetanse, kulturer og tradisjoner i alle fall ha et stort « (...) engasjement i å tilpasse opplæringen for den enkelte elev» (ibid.).

Tilpasset opplæring sin smale tilnærming handler i følge Haug (referert av Lindbäck & Strandkleiv, 2010, s.26) om å gjøre tiltak mot enkeltindivider, eller grupper, hvor læreren på best mulig måte forsøker å tilrettelegge innhold og arbeidsmåte til hver enkelt elevs ulike læreforutsetninger. Imsen (2010b, s.56) har en god forklaring på hva som menes med ulike forutsetninger og kommer opp med en liste over forhold som: «*alder, fysisk utvikling, evner, interesse, kulturell tilhørighet og sosial bakgrunn for øvrig*». Dette er med på å gjøre det til en selvfølge at læreren har en god kjennskap til elevens fortid samt nåtid for å få til en best mulig tilpasset opplæring. Den vide tilnærmingen av tilpasset opplæring innebærer at hele skolen må styres av en pedagogisk plattform hvor skolen har en overordnet strategi i forhold til tilpasset opplæring som gjelder for hele skolen i hver eneste situasjon. (Haug 2004, referert i Manger et.al., 2013). Slik jeg ser det er kanskje relasjonen mellom lærer og elev enda viktigere i forhold til å lykkes med å tilrettelegge for god læring slik at elevene får et godt utbytte av den tilpassete opplæringen.

2.2 Gode relasjoner

I papirutgaven av Trønderavisa kan vi lese artikkelen «*Lærer MÅ like elev*», som handler om Håvard Tjoras syn på relasjoner mellom lærer og elev, og den fantastiske jobben han gjør som pedagog. Han er kjent fra tv-programmet «Blanke ark», hvor han tok for seg de elevene som presterte dårlig i to klasser og jobbet målrettet med dem. Det viktigste prinsippet til den profilerte pedagogen Håvard Tjora er at: «Han skal like alle elevene i klassen sin» (Berg, 2013, s.8). De hadde et mål om at elevene i løpet av åtte uker skulle prestere på nivå med karaktersnittet for klassen sin. «De elevene som har et godt forhold til læreren, er mer motiverte og viser en bedre arbeidsinnsats» (Manger et.al., 2013). Det er en stor tankevekker at noen av elevene gikk fra å være klassens dårligste, til klassens beste (Berg, 2013, s.8). Tjora peker på at hvis man skal være i stand til å lære bort noe, er man nødt til å ha gode relasjoner med elevene. Ellers er de bokstavelig talt ikke mottakelige og lar seg ikke bli ledet til noe i det hele tatt. «Det er ikke nødvendigvis enkelt å like en elev som bråker i timen, og kanskje til og med spytter etter deg» (ibid.). Til tross for en slik situasjon er det viktig slik Manger et.al., (2013) påpeker viktigheten av «(...) at læreren er profesjonell og forstår at alle elever ønsker og trenger et positivt forhold til læreren». Gode relasjoner mellom elev og lærer er avgjørende for at det skal kunne skapes et godt læringsmiljø med gode læreforhold, og ikke minst en høy trivselsfaktor!

2.3 Fortid og nåtid

For å forstå dagens syn på tilpasset opplæring er det viktig med kunnskap om fortidens syn, derfor vil de seneste læreplaner bli belyst. Prinsippet om tilpasset opplæring ble antakeligvis praktisert lenge før det ble en del av læreplanene våre, og har derfor svært gamle røtter (Imsen, 2010a, s. 341). «(...) han skal heller ikke på noe trinn eller på noe område bli stilt ovenfor krav om tempo og innsats som ikke svarer til hans forutsetninger (Mønsterplan for grunnskolen (1974), referert i Imsen, 2010a, s. 342). I læreplanverket for den 10-årige grunnskolen åpnet de opp for et spenningsfelt i forhold til hvor undervisningen skal gjennomføres, med *fellesskap* og *tilpasning* som motpoler (ibid.). Det var altså et fokus på både en individuell tilpasning og det sosiale fellesskapet. Elevene skulle ha et felles innhold, i tillegg til mangfold og variasjon. Det var en læreplan som krevde mye felles lærestoff, noe som gjorde det mer utfordrende for lærere og skolene å tilpasse opplæringen for den enkelte elev. I 2006 kom det nyeste læreplanverket for grunnopplæringen. Den har mer konkrete mål for hva elevene skal kunne. I *Læringsplakaten* står det «(...) at skolen skal *«fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter»*, og at den skal *«gi alle elever og lærekandidater like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre»* (Imsen, 2010a, s. 342). Vi kan si at vi helt klart er inne på en viktig utvikling innenfor tilpasset opplæring, men er den i nåtiden tilstrekkelig nok, åtte år etter den ble skrevet?

2.4 Lærerens kunnskap

Det finnes mange ulike teorier om hvordan elever lærer best, men det som er viktig er at lærere har kunnskap om disse slik at man kan tilpasse opplæring og variere den slik at den passer for de fleste (Imsen, 2010a, s. 165). Det er flere av teoriene vi har i forhold til læring, motivasjon og sosialisering som inneholder en filosofi om tilpassete opplæring (Imsen, 2010a, s. 345). Pavlov og Skinner sine læringsteorier handler om at man skal legge vekt på elevenes læringsforutsetninger, og de er optimistiske med tanke på at alt kan læreres i form av rett tempo og riktig stimuli (Imsen 2010a, s. 345). Piaget derimot, mener at det må oppstå en slags ubalanse i elevenes skjemaer for at akkomodasjonsprosessen skal starte, og at det skal være litt vanskelig slik at man må tøye seg for å lære noe nytt. Hvis elevene ut i fra sine eksisterende skjemaer (assimilasjon) klarer å oppfatte lærestoffet, vil ikke dette føre til at eleven lærer noe nytt. (ibid.). På den andre siden retter Vygotsky fokuset mot den proksimale utviklingssonen og språkets betydning for at læring skal skje. Han setter ikke fokus på hva eleven kan, men hvilke muligheter eleven har til å lære noe nytt ved hjelp fra en som kan mer.

Fokuset til Vygotsky er at han er optimistisk (Imsen, 2010a, s. 345). Bakhtin sin filosofi er svært interessant i form av at den tar en ny retning i forhold til tenkningen rundt den tilpassede opplæringen. Her blir skille mellom eleven og læreren mer utydelig. Imsen (2010a, s. 346) viser til at det finnes elever som fungerer svært bra hos enkelte lærere, men som kan få store problemer hos andre lærere. Derfor kan ikke fokuset bare ligge på eleven ved tilpasset opplæring, men en vurdering av «(...) det samspillet eleven er en del av, og hvordan dette gir seg til kjenne i «elevens stemme» » (Imsen, 2010a, s. 346). «Læringsteoriens bidrag må være å hjelpe læreren til å se elevenes forståelsesprosess klarere» (Imsen, 2010a, s. 165). For at lærere skal klare å tilpasse opplæringen må man ha kunnskap om hvordan elevene lærer best og hva som passer best for den enkelte, samtidig som man har fokus på det samspillet eleven er en del av. Det er ikke et mål i seg selv at man skal bruke en enkelt teoretiker sin teori, men at man i stedet må være flink til å finne den filosofien som passer best for hver enkelt elev, til enhver tid når de møter ulike utfordringer. Da er det viktig at man som lærer har kunnskap og erfaringer.

3.0 Organisering av tilpasset opplæring

Høsten 2009 kom det endringer i Opplæringslova om tidlig innsats i § 1.3 i forhold til tilpasset opplæring. Den tidlige innsatsen « (...) skal rettes mot elever med svake ferdigheter i lesing og regning, blant annet ved økt lærertetthet» (Elgsæther & Spidsberg, 2009). En plikt som er en del av den tilpassete opplæringen og som rettes mot skoleeier i form av tidlig innsats lyder i informasjonsbrevet som er sendt ut slik: «Plikten presiserer skoleeiers plikt til tilrettelegging av tidlig innsats for elever på 1. – 4. årstrinn i fagene norsk eller samisk, og matematikk» (ibid.) I boka «*Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*» har Sven Nilsen skrevet om tidlig innsats i kapittel 5. Han mener at tidlig innsats er viktig og at den bør bestå av god tilrettelegging av ordinær undervisning, læringsstøttende tiltak for hver enkelt elev, noe som kan være en avgjørende faktor for å forebygge at vansker oppstår. I tillegg mener han det er viktig å oppdage vansker som allerede har oppstått, for å kunne hindre at vanskene og barrierene forsterker seg (Nilsen, 2008, s. 126). Det er derfor viktig at alle skoler har eleven i sentrum og ikke minst oppdaterer seg på slike endringer i Opplæringslova.

Skolene i Skandinavia står alene i forhold til deres mål om en felles enhetsskole hvor flest mulig elever skal samles. Det vil si at den gleden og tryggheten som gis i et sosialt fellesskap med såkalte normale elever, skal ikke ødelegges selv om man har et fysisk eller mentalt

handikap (Imsen, 2010b s. 56). I 2009 kom det en endring i Opplæringslova i forhold til behovet for sosial tilhørighet. Her blir det presisert at elevene under opplæring skal deles i klasser eller basisgrupper for å kunne gi dem en sosial tilhørighet. «Etter endringen kreves det at en så stor andel av opplæringen skjer i klassen eller basisgruppen at elevens grunnleggende behov for sosial tilhørighet ivaretas der» (Elsæther & Spidsberg, 2009). Dette er kontaktlærerens ansvar og gjennom lovendringen har han nå blitt direkte koblet til klassen/basisgruppen, og elevene som hører til der (ibid.). I en inkluderende skole skal man ha rom for alle, noe som krever at man har blick for den enkelte. Det er ikke nok å tilpasse fagstoffet, men det må tas hensyn til både klasses trinn og hvilket utviklingsnivå eleven ligger på. I tillegg må man ha hver enkelt elev i sentrum og ikke minst det mangfoldet som finnes i en klasse (Imsen, 2010b, s.307).

Det er viktig at lærere er bevisste når det gjelder sine handlinger i forhold til å ta elever ut fra det sosiale fellesskapet. Den tilpassede opplæringen kan organiseres på flere måter. Den mest vanlige formen for de fleste elever er at læreren tilpasser opplæringen etter gruppens behov for faglige utfordringer i klasserommet, slik at de fleste kan jobbe med det samme fagstoffet (Imsen, 2010b, s. 306). Hvis en elev får tildelt rett til spesialundervisning, foregår den mest trolig i form av *enetimer*, *gruppeopplæring* eller bruk av en *ekstra lærer* i klasserommet. Det er ofte at de ulike organiseringene av opplæringen blir kombinert med hverandre (Schultz et.al., 2008. s. 102). Likevel står det skrevet at «En konsekvens av dette er at opplæringen, så langt det er råd, skal tilrettelegges slik at behovet for individuell tilpasning blir løst innenfor rammene av opplæring i en basisgruppe/klasse» (Spesialundervisning, 2009, s. 18-19). Det vil si at skolen bør bruke alle sine ressurser på å inkludere elever slik at de blir en del av det sosiale fellesskapet, selv om de kanskje av og til er utenfor i enkelte timer.

3.1 Undervisning utenfor klasserommet

Undervisningen utenfor klasserommet kan enten være i form av spesialundervisning eller andre former for intensiv opplæring. I veilederen til opplæringsloven i forhold til spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning kan vi under punkt 4.3.2 finne kloke ord om en inkluderende opplæring. Her står det svart på hvitt at inkludering er et krav som rettes til skolen og til opplæringen. Den må organiseres og tilrettelegges på en slik måte at alle elever føler at den er inkluderende (Spesialundervisning, 2009, s. 18 -19). Det å ha en dialog med elevene er viktig i forhold til å vite hva elevene føler. Elevene får gjennom en dialog med læreren komme opp med en medbestemmelse, og det blir skapt en likeverdighet (Imsen,

2010b, s. 264). Man kan spørre seg om hvor ofte en slik dialogpedagogikk blir benyttet i samråd med undervisning utenfor klasserommet.

3.1.1 Spesialundervisning

Det er viktig å ha kunnskap om saksgangen for hvordan man kan hjelpe elever som ikke får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, og hva som er forskjellen på tilpasset opplæring og spesialundervisning. Alle skoler har et tett samarbeid med den lokale Pedagogiske-psykologiske tjenesten (PPT) for å ivareta elevens rettigheter. Skolen og foresatte må bed om en sakkyndig vurdering av eleven (Schultz et al., 2008, s. 21). Deretter blir en rapport om elevenes faglige ferdigheter og sosiale tilpasning, skrevet av læreren. Det er klare retningslinjer på hva som skal fylles ut i en skriftlig veiledning (Nilsen, 2012, s.249). PPT har i oppgave å gjennomføre en totalvurdering av opplæringstilbudet eleven får og skrive en sakkyndig vurdering med hvilke pedagogiske tiltak som bør gjennomføres (Schultz, et al., 2008, s.21). Så er det opp til vedtaksorganet (oftest kommunen, men rektor kan ha dette ansvaret) med å fatte det formelle vedtaket (ibid., s. 35). Tilslutt må læreren videreutvikle tiltakene som er satt opp fra PPT, inn i en individuell opplæringsplan (IOP). Her er det fokus på organisering av undervisning, bruk av voksenressurser, og ikke minst må det være klare hovedmål og delmål i forhold til hvilken kunnskap eleven skal tilegne seg både faglig og sosialt (Schultz, et.al., 2008. s. 89). Det sies at de fleste motsetningene kommer opp når det snakk om at elevene skal motta spesialundervisningen i eller utenfor det sosiale fellesskapet (Schultz et.al., 2008,s.102.)

3.1.2 Intensiv opplæring

En annen form for tilpasset opplæring er intensiv opplæring i form av for eksempel lesekurs. Her er målet at elevene skal få utviklet sine lese- og skriveferdigheter. Når det gjelder utformingen av lesekurs kan den variere i form av timeantall, varighet, metodevalg og innhold (Schultz et.al., 2008. s. 104). Det som likevel er et fellesskjennetegn på lesekurs er at de er intensive, foregår i en begrenset tidsperiode, har strukturerte timer, forutsigbart innhold, og det er viktig at hjemmet trekkes inn, slik at man kan ha et felles mål om å heve lese- og skriveferdighetene til elevene (ibid.). Intensiv opplæring bør sees på som et alternativ tidlig i småskolen, for i veilederen til grunnleggende ferdigheter står det følgende «Leseferdighet gir opplevelser og glede, men det er også en forutsetning for å tilegne seg faglig innsikt» (Grunnleggende ferdigheter, udatert). Det er klart at hvis man ikke klarer å lese, vil det kunne skape frustrasjon og føre til umotiverte elever som ikke føler mestring. Intensiv opplæring er

noe man burde bli flinkere til å ta i bruk tidligere, i stedet for å ty til spesialundervisning som en enklere form for tilpasset opplæring.

3.4 Eleven i sentrum

Klasseromsundervisningen bør være nøye planlagt og helst følge de såkalte MAKVISE – prinsippene. (Imsen, 2010b, s. 302). Læreren må kunne *motivere, aktivisere, konkretisere, variere, individualisere, samarbeide* og til slutt *evaluere*. Det viktigste man som lærer gjør er å *evaluere* undervisningen som skjer inne i klasserommet i form av å reflektere og bli bevisst på hva som gikk bra og dårlig og hvorfor det gikk slik. Hver enkelt elev er avhengig av en god tilpasset opplæring for å kunne få et godt utbytte av klasseromsundervisningen (ibid.) Imsen (2010a, s. 205) beskriver elevene som en plante «- bare du gir dem riktig næring, vekstmuligheter og omsorg, vokser den av seg selv.» Hun påpeker viktigheten av at man har kunnskap om at alle planter ikke trenger den samme næringen, og at man må tilpasse de spesielle behovene. Da blir lærerens kunnskap i punkt 2.4 svært viktig, og ikke minst de gode relasjonene mellom elev – lærer i punkt 2.2, en viktig faktor. I noen tilfeller kan utviklingen gå tungt, og man er nødt til å yte det lille ekstra for å lykkes med veksten. Det er derfor viktig at elevene blir satt i sentrum og at læreren er bevisst hver enkelt elevs forståelse og utbytte av undervisningen. Hvis slike vansker oppstår er det viktig at læreren «analyserer nøye hva elevenes vansker består i, og legge til rette en «skreddersydd» undervisning slik at eleven kan komme videre i sin læring» (Imsen, 2010a, s.205).

4.0 Metode

Mitt ståsted når det gjelder metode er å se det ut i fra et konstruktivistisk syn. For meg er hvert enkelt individ like viktig i oppgaven min, og jeg ønsker å behandle de ut i fra hva som er det beste for hver enkelt. Trenger en elev å holde noe i hendene, mens jeg intervjuer elevene, så skal jeg ikke henge meg opp i det. «Ut i fra et konstruktivistisk ståsted vil en klasse fremstå som noe unikt og komplekst» (Postholm & Jacobsen, 2011. s.28). Videre ønsker jeg å legge bort alle mine meninger og ha elevenes meninger i fokus ut i fra hva de sier i intervjuene. «(...) Induktiv tilnærming vil bety at forskeren «går ut i feltet med et helt åpent sinn» (ibid., s.40). I denne oppgaven er ikke fokuset på tall og statistikk i form av en kvantitativ metode, tvert imot, her er fokuset på elevenes meninger i form av hva de sier og hvordan jeg kan få det fram i tekstformat som en kvalitativ metode. «Det er viktig å ha forståelse for at det i all hovedsak er kvalitative fenomener og prosesser man studerer innen for pedagogikken» (Postholm & Jacobsen, 2011, s.41). Den kvalitative metoden består av ord

og tekster og betraktes som induktive, akkurat dette blir det satt fokus på i metodedelens min. Likevel vil tall i form av skalaen, for hvor «bra /dårlig» elevene synes de ulike undervisningsformene er, høre til oppgaven fordi at «både ord og tall har sin rolle i undersøkelser knyttet til kunnskap, undervisning og læring» (ibid.).

4.1 Utvalg

Siden jeg hadde valgt å intervju barn fant jeg det nyttig å lære mer om det å snakke med barn ansikt-til-ansikt. Derfor valgte jeg å intervju miljøterapeuten «Tone». Hun har en jobb hvor hun daglig har samtaler med mange elever, og er avhengige av å skape gode relasjoner med elever. Det individuelle intervjuet, passet meg best i forhold til at jeg håpet på å få mest mulig ut av hver enkelt elev. «Man trekkes ut av en sosial sammenheng, og kan dermed svare åpenhjert og ærlig» (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 65). Når det gjelder utvalg av skoler ringte jeg rundt til skoler i Nord-Trøndelag for å finne en skole som hadde fullt fokus på tidlig innsats og tilrettelegging av den ordinære undervisningen («Bjørnen skole»), og en skole som benyttet seg av spesialundervisning, og som ikke hadde noe ekstra fokus på å tilpasse den ordinære opplæringen til elever med slike behov («Ørnen skole»). Det å intervju tre elever ved hver skole og finne to ulike skoler med ulikt elevantall og et ulikt forhold til tilpasset opplæring fant jeg nyttig i forhold til min problemstilling. En nøyere beskrivelse av skolene og elevene vil komme under resultatdelen.

4.2 Intervju

Jeg har valgt å utføre to ulike typer intervju, med hensyn til mine intervjuobjekter. Det første intervjuet med miljøterapeuten «Tone» ser jeg på som en viktig byggestein før jeg intervjuet elevene. Det er fordi hun ga meg inspirasjon og tips til hvordan jeg kunne snakke med elevene. Derfor er hennes uttalelser tatt med i intervjudelen, som et grunnlag for de videre intervjuene som ble gjennomført med elevene. Resultatet mitt er elevenes viktigste uttalelser i intervjuene.

4.2.1 Ustrukturert

I intervjuet med «Tone» valgte jeg å gå inn i et ustrukturert intervju hvor jeg på best mulig måte kunne være «(...) fullstendig åpen for «de andres» uttalelser (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 77) «Tone» fortalte at det første man må gjøre for å få ærlige svar av elevene er å bli kjent med hver enkelt elev, og få gode relasjoner med dem. Ut i fra denne samtalen bestemte jeg meg for å spørre skolene om å få lov til å være med som en ekstra ressurs inne i

klasserommet, noe som jeg fikk lov til. I tillegg opplyste «Tone» at hvilket humør elevene befant seg i hadde stor betydning for hva de ville svare. Deretter viste hun fram ansiktene i *vedlegg 1* at det var lurt å starte et eventuelt intervju med det for å skape trygghet, noe som også ble gjort i alle seks intervjuene. «Du må også passe deg for spørsmål som elevene fort kan svare ja og nei på», sa «Tone». «Likevel kan noen svare bra, ganske bra, dårlig osv., men hvor bra og dårlig er det da?» spør hun meg. Så tar hun opp et nytt ark hvor det er en skala fra 1 – 6 hvor seks er best, se *vedlegg 2*. Denne kunne man bruke hvis elevene svarte bra eller dårlig, for å finne ut av hva de mener med det. Til slutt kom hun opp med et tips om at det er mange elever som ikke liker å føle seg annerledes, derfor kan det være lurt å ta ut flere elever ikke bare de man i utgangspunktet har tenkt å intervju. Ved «Ørnen skole» var det et mindre elevtall så her intervjuet jeg alle elevene, mens på «Bjørnen» skole tok jeg ut bare noen. Likevel kom det hender i været om at «Jeg vil også være med ut, er det min tur nå?».

4.2.2 Halvstrukturert

Alle elevene ble spurt ut i form av et halvstrukturert intervju, hvor jeg hadde en del spørsmål klar på forhånd. Se *vedlegg 3* for å se spørsmålene som ble brukt under hvert intervju. Grunnen til at jeg valgte en slik intervjuform var fordi jeg ønsket å varetta elevene som jeg skulle snakke med på best mulig måte. «(...) læreren er også åpen for at det kan tas opp tema som ikke var planlagt på forhånd» (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 75). Det er nok viktig at man stiller seg så åpen når man snakker med barn, siden de kan være svært følsomme hvis de blir avvist. Elevene kunne kanskje blitt helt stumme og nekte å si noe mer til meg, hvis jeg hadde avbrutt de i noe som ikke sto som et av mine spørsmål. Jeg hadde en intensjon om at hvis man lytter til dem og svarer dem, vil man nok lykkes med at de lytter til og svarer tilbake.

Jeg spurte elevene om jeg fikk lov til å ta opp intervjuet hvis jeg lovet å slette det når jeg hadde skrevet ned det jeg trengte, og det syntes elevene var helt greit. Det er viktig å spørre elevene om en slik tillatelse, til tross for at foreldrene og skolene har godtatt et passivt samtykke som ble sendt ut på forhånd. Gudmundsdottir (1997a) referert i Postholm & Jacobsen (2011, s.81) kommer opp med denne gode forklaringen på hvorfor jeg valgte å gjennomføre et lydopptak: «Å skrive mens intervjuet pågår kan være vanskelig når læreren vil være en aktiv lytter og en samtalepartner som prøver å skape forståelse og mening i løpet av intervjuet». Det å ha fullt fokus på eleven så jeg på som en fordel, og valgte derfor å transkribere intervjuet etterpå, noe som er svært krevende, men samtidig svært nyttig i forhold

til å kunne høre opptaket igjen og igjen for å forstå hva de sier, eller i forhold til å oppdage nye ting som ble sagt som du ikke hadde oppfattet etter første gang du hørte det.

5.0 Resultat

Først vil jeg presentere skolene og si kort litt om dem. Deretter kommer det en beskrivelse av hver elev som er intervjuet under den skolen de hører til. Denne beskrivelsen har jeg skrevet ut i fra skjemaet som læreren deres fikk av meg for å fylle ut, se *vedlegg 4*. Denne beskrivelsen har jeg valgt å utheve i kursiv for at det skal bli enklere for deg å forstå hvem de ulike elevene er, og for at andre som vil forske på det samme, kan finne like kandidater. Denne resultatdelen vil kun være basert på hva elevene sier, og ikke noen form for teori. Dette er bevisst fra min side, fordi jeg ønsker på best mulig måte å få fram deres meninger. Teori opp i mot det jeg har kommet fram til vil jeg knytte inn i drøftingsdelen.

5.1 «Bjørnen skole»

Det er en sentrumsnær skole med nesten to klasser ved hvert trinn, derfor har skolen et høyere elevantall enn de fleste skoler. Denne skolen har ikke noe økt fokus på tidlig innsats og ressurser nedover i trinnene i form av større lærertetthet, men følger de vanlige retningslinjene ut i fra LK 06. Elevene som ikke har utbytte av den ordinære opplæringen, følger de vanlige prosessene i form av utredning med PPT, og tar videre i bruk retten til spesialundervisning. De har egne spesialpedagoger som tar med seg elever ut på grupperom og jobber med terping på f. eks lesing, skriving, regning og i tillegg kan det være sosiale aktiviteter. Klassen jeg besøkte var den ene av parallellklassene på fjerde årstrinn med en stor mengde elever.

5.1.1«Ole»

«Ole» er en gutt på 10 år som er sosial umodent. Han leker ofte med pinner etc. Likevel er han en intelligent gutt, men har store konsentrasjonsvansker. «Ole» har få venner, og søker i stedet voksenkontakt! Han har et høyt fravær. Tidligere ble «Ole» tatt ut av klasserommet til spesialundervisning 8 timer i uka. I dag blir han kun tatt ut til spesialundervisning 1 time i uka. Etter min oppfatning har han høy intelligens, og presterer godt under gode forutsetninger. Han er supergod til å lese. På den andre siden strever «Ole» med konsentrasjon og oppmerksomhet. Håndskriften er veldig dårlig, han sliter skriftlig og grammatisk. Eleven har ingen diagnose, men er et prematurt barn (født for tidlig, før uke 37). «Oles» tilpassete opplæring består av at han nå ved fjerde årstrinn har fått egen assistent til

støtte i skriving og hjelp med konsentrasjon. Han får også noen tilpasninger i form av redusert arbeidsmengde.

Når jeg setter meg ned og starter samtalen med «Ole» forteller han meg ut i fra arket med ulike ansikt i *vedlegg 1* at han føler seg syk, sliten og redd for at noen skal kaste stein på øyet hans. Han forteller meg at han ikke er glad i å være ute av klasserommet, og gir grupperomundervisningen tallet 1, ut i fra skalaen i vedlegg... hvor 1 er dårligst og 6 er best. Klasseromsundervisningen havner helt på toppen av skalaen og ender opp med en 6'er. Han sier det er «sykt vanskelig» og slitsomt å delta på spesialundervisning. «Ole» forteller meg at han har slik undervisning en gang i uka nå. Likevel gruver han seg til skolen, og er ikke lykkelig. Han sier at han får tilpassete oppgaver i klasserommet, og forklarer det med at de andre oppgavene er «lette for dem, vanskelig for meg». Når «Ole» blir tatt ut av klasserommet føler han seg *forvirret*. «Liker best å være den jeg er, fordi jeg føler meg annerledes når jeg blir tatt ut».

«Gruppe er verdens verste jeg vet, da blir jeg sur og negativ», forteller «Ole». Han tror at han lærer best i klasserommet, fordi da får han holde på med noe han ikke visste fra før. Han mener det er en 6'er at assistenten hans «Klara» er med og hjelper han i klasserommet fordi hun er den snilleste og flinkeste. Han forteller meg at i klasserommet får han være med dem han har kjent fra barnehagen og nesten aldri er sammen med. «Ole» vet helt klart at han hadde likt best å fortsette med å ha «Klara» sammen med seg i klasserommet hver time. «Jeg blir veldig, veldig flink, når jeg har «Klara» sammen med meg i klasserommet». Før jeg rekker å stille neste spørsmål sier han raskt: «Og det beste jeg vet om spesialundervisning er ingenting». Likevel klarer han å svare at «fritt på data» er det beste med grupperomundervisningen. I tillegg har «Ole» en hel time fritt på data hver fredag, som premie vist han har gjort det han skal både i klasserommet og på hjemmefronten.

«Ole» beskriver seg selv slik: Sliten, glad når det blir friminutt, og veldig tørst om dagene. Inni seg føler han seg glad, lykkelig og føler for å lekesloss. Når han skulle fortelle meg hva han var god til kommer følgende opp: litt klok, mester på våpenlyder og litt forskjellig. «Blir fortalt at jeg er klok av mamma og læreren min». I forhold til mitt spørsmål om hva han er god til på skolen sier «Ole» at «Det er en ting som jeg er veldig god på, og det er svømming». I klasserommet da? Der er han visst god til å sitte i ro ved pulten. Er det noe «Ole» er ekstra god til å jobbe med da? ««Klara» sier jeg er ekstra god i matte». Et utsagn som «Ole» kom opp med under intervjuet og som jeg synes understreker hans meninger godt er ordrett sitert

slik: «Det er ikke alle som liker skolen, og ikke alle som synes det er så lett å være på skolen heller».

5.1.2 «Lise»

«Lise» er ei jente på 10 år, som er svært rolig og forsiktig. Hun er snill med alle, men sliter likevel noe med vennskap, det å få venner er vanskelig. Tidligere ble eleven tatt ut på spesialundervisning 8 timer i uka, mens nå er antall timer gått ned til 7. «Lise» er god på oppmerksomhet i perioder, og har et supert engasjement og arbeidsinnsatsen er det heller ingenting å si på. Hennes faglige styrke er matematikk. Hun har store språkvansker og sliter veldig med hukommelsen og begrepsforklaringer. Eleven har fått diagnosene språkvansker og epilepsi. «Lise» får tilpasset undervisningen i form av en lettere vanskegrad og en mindre mengde enn resten. Hun har i tillegg behov for lesestøtte fra en voksen eller medelev.

Her møter jeg en jente som peker på at hun er glad i dag. «Lise» synes det er «ganske bra» å ha spesialundervisning og gir det en skalaskår på tallet 5. Når vi prater om klasserommet peker pilen nedover og hun havner på tallet 3. «Det er bra å være i klasserommet, men blir det vanskelig blir jeg usikker. Hvis jeg skal prøve selv blir det så vanskelig at jeg blir lei meg, og tårene kommer rennende». Hva skal til for at du skal komme høyere opp på skalaen og at det skal blir bedre å være i klasserommet? «At det ikke blir så vanskelig for meg». Kanskje læreren burde bli flinkere til å tilpasse stoffet til deg så det ikke blir så vanskelig? Da peker «Lise» på 6'eren med engang. Hun er veldig åpen, og sier at hun glemmer ting hun har lært på grunn av at hun har epilepsi. «Jeg glemmer hele tiden det som jeg ikke har lyst til å glemme». «Lise» opplyser meg om at hun får tilrettelagte oppgaver når det gjelder lekser, og at den er annerledes enn hva de andre i klassen får. «Jeg og «Per» har lik lekse». Hva med klasserommet da? Det virker som at elevene arbeider med de samme oppgavene i følge dette utsagnet: «I klasserommet gjør alle det beste for å komme oss litt lenger». Hvis de har hatt felles gjennomgang på tavla, blir det for vanskelig for «Lise» å begynne med oppgavene, fordi hun ikke husker svarene og da blir det vanskelig.

Hun tror at «litt mest i klasserommet» lærer hun best, men hun begynner å glemme det. Det å huske på ting hun har lært i klasserommet gir hun en 1'er på skalaen, mens på grupperommet husker hun litt mer på det hun lærer og gir det en 4'er. «Jeg synes det er veldig artig på grupperommet, fordi vi får «fritt» der». «Lise» trives veldig godt begge plassene, men hun tror hun hadde lært mest av å være i klasserommet, siden de ikke bruker all tid på fag på grupperommet. «Det er fordi vi holder på med matte i klasserommet, og hvis jeg spør om

hjelp så sier de hva jeg skal gjøre, og da kan jeg lære meg det». Hun tror videre at hun hadde likt klasserommet best så lenge at «Gunnar» hadde vært til stede og hjulpet henne når hun hadde trengt hjelp, slik at ikke alt blir så vanskelig der inne. Hun forteller at det beste med klasserommet er kunst og håndverk faget, matte, veiledet lesing (lese for læreren i lag, og hjelper hverandre), og det å få være sammen med vennene sine. «Det er kjedelig at jeg er eneste jenta på grupperommet».

Når jeg ber «Lise» beskrive seg selv får jeg med en gang svar: «Huff, jeg kommer ikke på noe». Etter hvert kommer hun opp med at hun er ganske snill, ærlig, flink til å dele med andre, og en hjelpsom jente. Det hun føler selv at hun er veldig godt til, er å være ærlig. Enn når det gjelder ting du gjør? Da kommer hun opp med det å danse, synge og turne. Hva er du flink til på skolen da? «Å henge med venner, og leke med dem». Hvilke fag føler du at du er god til da? «Det er enkelt, fordi det er matte. Det er så mye enklere enn engelsk og naturfag, og klokka den kan jeg ikke». Dette er altså en jente som er redd for at stoffet skal bli for vanskelig, men trives både i og utenfor klasserommet.

5.1.3 «Per»

«Per» er 9 år og er liten av vekst. Sosialt så har han en høy status, og har et veldig tøft ytre. Han er veldig utfordrende i form av at han har et «tøft» voksent språk. Likevel er han innerst inne en veldig snill gutt, som det lønner seg å ha gode relasjoner med. Tidligere ble han tatt ut av klasserommet på spesialundervisning 8 timer i uka, men nå er det 7 timer. Eleven er veldig god til praktiske oppgaver, og vi kan godt si at han er praktisk anlagt. Han har en tankegang som bygger på logisk tenking, hvor matematikk er hans styrke. Eleven har fått diagnosen dysleksi, og har lese- og skrivevansker. PPT vil ha ny utredning på «Per» om to år, fordi de mener at det er for tidlig å gi diagnosen nå. Likevel blir han behandlet som om at han har diagnosen dysleksi. Hans tilpassede opplæring består i form av en enklere vanskegrad og et mindre omfang slik som «Lise». «Per» trenger også mye lesestøtte i form av assistent/lærer.

Humøret til «Per» er ut i fra ansiktene slik: vanlig, sterk og som en engel. Han synes det er bedre å være utenfor klasserommet, og gir grupperomundervisningen full skår på skalaen, nemlig 6. Klasseromsundervisningen får bare en 3'er. «Det bråker så mye at jeg ikke får til å konsentrere meg». «Per» mener at han lærer best på gruppe, fordi da får han til å følge med bedre. Hva hvis «Karl» hadde vært med deg i klasserommet i tillegg til læreren din? «Det hadde vært like bra som gruppe», svarer han. «Per» er fast bestemt på at hvis han fikk

bestemme ville han ha hatt ekstra lærer sammen med seg i klasserommet, fordi det tror han selv at han ville lært mest av. «Det beste med klasserommet er når det er stille, fordi da kan jeg konsentrere meg bedre». I tillegg fortsetter han helt av seg selv med at «Der har jeg vennene mine, og jeg ønsker meg en ekstra lærer sammen med meg i klasserommet». Det beste med grupperommet, er helt klart det samme svaret som både «Ole» og «Lise» hadde, nemlig «fritt» på data.

Når jeg ber «Ole» beskrive seg selv kommer han opp med svaret «vet ikke». Etter hvert kommer han opp med «ikke snill», «ikke hjelpsom», og sterk. Her virker det som at «ikke» blir et ord for å dekke over det han egentlig er, men at han vil være en «tøffing» som ikke er slik. Svarene han ramser opp når jeg spør hva han er god til er: «sparksykkel, firhjuling, snøscooter og cross». «Ole» er helt klart en ivrig gutt når det gjelder fart og spenning i form av motoriserte kjøretøy. Hva er du flink til på skolen da? «Gym og friminutt», svarer han fort. Hvilke fag er du god til da? «Matte». Har du lyst til å si noe tilslutt? «Jeg har lyst til å være på gruppe, men ha en ekstra lærer sammen med meg når jeg er i klasserommet».

5.2 «Ørnen skole»

Dette er en liten bygdeskole som har et mindre elevantall hvor klassestørrelsen varierer for hvert årskull. «Ørnen skole» har begynt å tenke annerledes i form av ressursbruk når det gjelder voksentetthet og oppfølging av hver enkelt elev. Tidlig innsats og krav til hver enkelt klasseforstander om å tilpasse opplæringen på best mulig måte i klasserommet er noen av endringene. Fokuset er rettet mot småskolen, i form av større bruk av ressurser som f.eks. lærertetthet. Hvert semester har rektor nye samtaler med lærerne, og han fordeler ressursene ut i fra hvilke behov det er. Her har jeg også intervjuet elever på fjerde trinn, men elevantallet i klassen er nærmere halvparten av «Bjørnen skole». Her har rektor likevel satt inn 2 lærere 7 timer i uka, som en ekstra ressurs.

5.2.1 «Christoffer»

«Christoffer» er en gutt på 9 år som er svært skjønn, hjelpsom, sta og en ærekjær gutt. Han takler dårlig nye forandringer og konkurranser. Han har ingen diagnose og mottar heller ikke timer til spesialundervisning. «Christoffer» følger kompetansemålene i LK 06 slik som de andre i klassen. Eleven er svært flink til å gjennomføre gangene i matematikkfaget. Det eleven sliter med er dette med rettferdighetssans. Den tilpassete opplæringen til «Christoffer» foregår i klasserommet, og i form av mindre grupper på grupperommet. Han har også deltatt

på intensive lesekurs som varer i 8 uker i gangen. Han har et stort behov for å bli igangsatt, og drar dermed en fordel av at han går i en liten klasse. I tillegg har han et behov for å få tilpasset lærestoffet slik at det passer han på en best mulig måte.

Jeg møter en gutt som forteller meg ut i fra ansiktene på arket at han føler seg lykkelig, vanlig og trøtt. Han sier at grupperomundervisning er helt greit og gir det en skår på 4. «Jeg mangler å sitte på plassen min». Klasseromsundervisningen kommer høyest på skalaen og lander på en plass mellom 5 og 6. «Christoffer» tror at han får litt andre oppgaver enn de andre i klassen, men understreker at alle har lesekurs. Hvor tror du at du lærer mest? «Det må være på grupperommet, for her får jeg litt fred og sånt» Han mener det hele tiden er bråkete i timene, og han blir veldig irritert over jenta han sitter ved siden av. Likevel hadde han ikke villet sittet alene, fordi han synes det er morsomt å sitte sammen med noen. «Christoffer» sier så navnet på en sterk elev som han tror han hadde klart å konsentrere seg ved siden av. På spørsmålet om hva som hadde vært best i form av å ha undervisning på grupperommet eller i klasserommet med to lærere kommer han fort opp med følgende: «To lærere i klasserommet, fordi da får jeg hjelp når jeg vil». Han har nå skiftet mening til at han lærer best med to lærere i klasserommet i stedet for gruppeundervisning.

De tingene som er det beste med klasserommet er det å få mer hjelp, sitte i ro, at det er større og at de andre elevene er der, synes «Christoffer». På den andre siden er det beste med grupperommet at: «Jeg får fred, og at det ikke blir så mye bråk». Han beskriver seg selv som noen ganger litt sur, flink og glad. «Christoffer» legger også til at han er god i fotball. Hva er du god til på skolen da? Da er det helt klart samfunnsfag og matematikk som gjelder. «Christoffer» er altså en gutt som trives godt i klasserommet, og som helst ville hatt en ekstra lærer der inne til enhver tid, for da mener han at det hadde blitt mindre bråk.

5.2.2 «Peder»

«Peder» er en gutt på 9 år. Han er kul, snill, blid og hjelpsom. Han er en gutt som fort kan bli «usynlig» for læreren i den form av at man kan tro at han sitter og jobber slik som de andre, men så gjør han egentlig ingenting. Eleven har ingen gitt diagnose, og følger LK 06 slik som resten, og har ikke spesialundervisning. «Peder» er veldig sterk sosialt, og har helt klart sin gode side her. På den andre siden sliter han med hukommelsen. Den tilpassete opplæringen til «Peder» er så å si lik «Christoffer» sin. I form av at han også har deltatt på lesekurs, og trenger en voksen som kommer og setter han i gang, og følger han opp underveis. Det er også

en stor fordel for han at de bare er 10 elever i klassen. Her er også tilpasning av lærestoffet slik at det passer akkurat «Peder» sin læringsstil viktig.

Når jeg møter «Peder» peker han på ansiktene som uttrykker at han føler seg vanlig, glad og i tullehumør. Han synes det er helt greit å ha undervisning på grupperommet, og gir det en skår mellom 3 og 4. Vi sitter på grupperommet når jeg spør han hvordan han synes det er å ha undervisning i klasserommet. Da får jeg til svar: «Det er bedre enn å være her inne», og peker på 6 tallet på skalaen. Han mener at han får de samme oppgavene som de andre, og at de er sånn passe i vanskelighetsgrad. Hva føler du når blir tatt ut av klasserommet? «Bryr meg ikke! Fordi jeg må være med, selv om jeg ikke vil». Han tror han lærer best i klasserommet, og synes at en ekstra lærer i klasserommet hadde vært greit. «Ingen lærer sammen med meg konstant, men når jeg hadde trengt hjelp». Han gir uttrykk for at han ønsker å være som de andre, og at det ikke skal vises at han trenger ekstra hjelp. «Jeg hadde nok lært best med to lærere i klasserommet». Det beste med klasserommet er at: «Noen som sitter i rundt meg, at det er litt bråk, men det er også godt med arbeidsro». Det beste med grupperommet er «at det er stille». Når han skal beskrive seg selv, lyder beskrivelsen slik: «Jeg er noen ganger litt rar, kul og sur. Og glad da!». «Peder» kommer så opp med at han er god i fotball og matte. Dette er gutt som føler seg trygg i det sosiale felleskapet, og helst ønsker å være som alle andre.

5.2.3 «Markus»

«Markus» er en gutt på 9 år som er mild, liker å tulle, barnslig, men samtidig en sårbar gutt. Eleven har ikke fått noen diagnose, men er for tiden under utredning. Likevel følger han kompetansemålene som de andre i klassen ut i fra LK 06. Han har dermed ingen spesialundervisning. «Markus» sin sterke side er at han har en svært god fantasi. Motsetningene er at han sliter med konsentrasjon, uro i kroppen og selve motorikken. Han har den samme tilpassete opplæringen som både «Christoffer» og «Peder», men likevel er det tilpasset til det beste for akkurat «Markus». Rammene rundt den tilpassete opplæringen kan vi si er lik i form av lesekurs, oppfølging, og tilpasning av lærestoff, men det vil variere ut i fra hvem av de tre guttene det er snakk om. I tillegg har «Markus» fått tilpasset motorisk trening, han har blant annet en ball som han kan holde i hånda hvis det blir for vanskelig å holde i ro hendene.

«Markus» er i et humør som består av å være kul, redd, sint, sur, trøtt og glad. Han synes det er artig å ha undervisning på eget rom og gir det fullskår og peker på 6'eren. Når vi kommer til klasserommet kommer han også opp med tallet 6. Han mener at han bruker å få andre

oppgaver noen ganger. Vi sitter på grupperommet når jeg spør om hva han hadde likt best av å være på grupperomundervisning eller å ha to lærere inne i klasserommet. Opplevelsen til «Markus» i forhold til hva han liker best er: «Klasserommet, fordi der kan det være samarbeidsoppgaver. Men noen ganger kan det bli bråk der, så da gå jeg på grupperommet». Han tror han hadde lært best i klasserommet med to lærere, likevel synes han det er for mye bråk der. «Det er litt vanskelig å forklare, fordi jeg er med å bråke noen ganger selv. Stort sett alle bråker». Det beste med klasserommet synes han er når det er stille og når man lærer noe annet enn på grupperommet. På grupperommet derimot er det pc og «touchmetoden» som fenger interessen. «Det er stille, og ikke flere som bråker så mye på grupperommet». Når jeg ber han beskrive seg selv kommer han med denne uttalelsen: «Kan være glad, sur og som en engel. I tillegg sier jeg «piip» i stedet for styggord.». Her møtte jeg en følsom gutt som ikke er så nøye på hvor han har undervisningen, men likevel hadde han kunne tenkt seg to lærere i klasserommet. Det virker som at bråket i klasserommet er det han ønsker å bli kvitt.

6.0 Drøfting

Det å ta tak i teorien og drøfte resultatene ser jeg på som en avgjørende faktor for at oppgaven skal komme i mål. Det å belyse temaet om organisering av tilpassede opplæring ut i fra elvenes syn, håper jeg er med på å sette i gang ulike tankeprosesser og får leserne av denne oppgaven til å bli mer bevisst at elevene også har meninger om deres skolehverdag. I forhold til min problemstilling velger jeg å bruke mest plass til drøfting av i eller utenfor det sosiale fellesskapet og se de to skolene litt opp i mot hverandre, siden dette er mest vesentlig for å kunne drøfte problemstillingen.

6.1 I eller utenfor det sosiale fellesskapet?

Elevene ved «Bjørnen» skole som mottar spesialundervisning 7 timer i uka har alle svært like meninger når det gjelder deres bedømming av det å ha undervisning utenfor det sosiale fellesskapet med en skår mellom 5 og 6, helt øverst på skalaen. En faktor som skiller seg ut er «Ole» som har gitt grupperomundervisningen en skår helt nederst på skalaen. En faktor som spiller inn er at han har gått ned fra 8 timer i uka med spesialundervisning til kun 1 time. «Ole» uttalte tidligere at han ble sur og negativt når han ble tatt ut av klasserommet. Har hans negativitet blitt så ille at den har hatt betydning i forhold til organiseringen av hans tilpassede opplæring, som nå består av klasseromsundervisning med «Klara» som personlig assistent? Hvis vi derimot ser på den andre siden av veggen gir to av elevene ved «Bjørnen skole klasseromsundervisning bare en 3'er, i motsetning til «Ole» sin 6'er. Imidlertid er alle enige i

at det hadde vært best med to lærere i klasserommet slik at de kunne vært en del av det sosiale fellesskapet til enhver tid. De mener også at de ville lært best da. Her er «Per» et unntak som kunne tenkt seg gruppetimer i tillegg. Hvis vi derimot tenker oss at elevene ved «Bjørnen» skole hadde lagt ned spesialundervisningen og brukt ressursene inn i klassene i stedet, ville det ha vært en løsning for en bedre tilpasset opplæring? I et samfunnsmessig perspektiv er det kanskje på tide å tenke nytt? Spesialpedagog Johanna Lundén ved Nossebro skole i Sverige fikk så mange spesialelever at hun til slutt bestemte seg sammen med skolens rektor og andre lærere, for å gjøre flere grep. De la ned all spesialundervisning og satt i stedet inn alle ressursene som ble frigjort i form av to lærere inn i klassene. Fra å være en av de fem dårligste skolene i Sverige gikk de til å bli en av de ti beste på 1-2-3 (Jelstad, 2013, s. 14). Har ikke skoleeier av «Bjørnen» skole fått med seg endringen som ble gjort i 2009, hvor Opplæringslova ble endret og skoleeier er pliktig å tilrettelegge for «tidlig innsats for elever på 1. – 4. årstrinn i fagene norsk eller samisk, og matematikk» (Elgsæther & Spidsberg, 2009).

Hvis vi retter fokuset mot «Ørnen» skole kan vi tydelig se spor av en ny tenking og gjennomføring av tidlig innsats i form av økt lærertetthet i den ordinære undervisningen. Kanskje har «Ørnen» skole som flere andre skoler i Norge og Sverige lest om Nossebro skole i Sverige i tillegg til å ha blitt oppmerksomme på endringene i Opplæringslova, og begynt å tenke nytt. På denne skolen ser elevene ut til å like klasseromsundervisningen best i form av 2 6'ere og en 5-6'er. I motsetning til grupperomundervisningen som havner på en 4'er og en 3-4. Her er det imidlertid en elev som skiller seg ut som synes begge organiseringsformene er like bra, og gir de begge en 6'er. Elevene her har en så stor andel av opplæringen i klassen sin at deres «grunnleggende behov for sosial tilhørighet ivaretas der» (Elgsæther & Spidsberg, 2009). Elevene ved «Ørnen» skole tror også at de hadde lært best med to lærere i klasserommet, og at det ville ha blitt mindre bråk da. De har jo selv erfaringer med to lærere i klasserommet, og det er tydeligvis mindre bråk ved større lærertetthet i deres klasse. Kanskje får elevene i tillegg en større mulighet til å skape gode relasjoner til lærerne og bli mer motivert som Manger et.al., (2013) mener at elevene blir ved å ha gode relasjoner til læreren?

Det kan tyde på at Edvard Befring har et godt poeng når han sier at lærere må «(...) sørge for at barna får hyppige opplevelser av å lykkes» (Befring, 2013, s. 7). Hva må til for at elever som «Ole» ikke skal si at «jeg liker best å være den jeg er, fordi jeg føler meg annerledes når jeg blir tatt ut». Det å sette organiseringen av den tilpassete undervisningen i dagens lys er visst på tide. Det kan se ut til at enkelte skoler slik som «Bjørnen» skole har grodd fast i den

gamle Mønsterplanen fra 1987, og ikke er åpne for å tenke nytt. Har «Oles» opplevelser de tre første årene i småskolen gjort til at han ikke liker skolen, og ikke synes det er så lett å være der heller? Slik at det er vanskelig å få en ny start? På den andre siden kan man dessverre ikke gjøre noe med årene som har gått, men kunne kanskje «Klara» ha gjort en forskjell fra 1. klasse av, og ikke ventet med å komme inn før han begynte i 4. klasse og sluttet med det meste av spesialundervisningen? Thomas Nordahl støtter det Nossebro kommune har gjort og mener at spesialundervisningen bør avvikles (Killi, 2013, s. 38). Hvordan ville elevenes ferdigheter ha vært hvis de hadde fått en intensiv opplæring og en god tilrettelagt ordinær undervisning inne i det sosiale fellesskapet fra første klasse? Ville de kanskje ha vært på et faglig nivå med de andre til tross for sine diagnoser? På den andre siden har de kanskje trengt spesialundervisningen og brukt sin rett siden de ikke har fått et tilfredsstillende utbytte ut i fra Opplæringslova (2009) § 5-1. Det kan kanskje være lærerne som ikke har maktet å følge opp dem slik Nilsen (2008) beskriver som også et utilfredsstillende utbytte, som igjen kan føre til spesialundervisningens rett, ut i fra PPT sin sakkyndige vurdering.

Det er ikke å legge skjul på at skolesystemet i Norge på utsiden ønsker å framstå som veldig inkluderende ovenfor alle og enhver. Man kan spørre seg om det er slik at den gleden og tryggheten som gis i et sosialt fellesskap med så kalte normale elever, ikke blir ødelagt fordi om man har et fysisk eller mentalt handikap (Imsen, 2009b s. 56). Hvis en elev ikke fungerer i klassen virker det som om at den enkleste løsningen er å ta eleven ut av det sosiale fellesskapet. Det er flere av elevene som jeg intervjuet som mener at det er bråk i klasserommet, og at de noen ganger selv kan være en forstyrrende faktor i den ordinære undervisningen. Er det på tide å stoppe opp å spørre seg spørsmålet som spesialpedagog Johanna Lundén ved Nossebro gjorde: «Hva er det vi holder på med, når vi plukker ut barn på denne måten?» Hun mener at det ikke gir noen gevinst for noen (Jelstad, 2013, s. 14). Elevene jeg intervjuet tyr likevel til grupperomundervisning i stedet, hvor de kan få fred og ro og konsentrere seg bedre. Her blir Bakhtin sin filosofi svært interessant. Han mener at fokuset ikke bare kan ligge på eleven ved tilpasset opplæring, men samspillet som eleven er en del av må tas med og være som «elevens stemme» (Imsen, 2010a, s. 346). Her kan man spørre seg om det skal være lov til å bråke så mye i timene som elevene beskriver. Det burde kanskje være arbeidsro slik at elevene kan jobbe flittig. Pedagogisk sett er det bra i enkelte tilfeller at språket blir brukt ut i fra Vygotskys teorier, og kanskje det er på tide og være mer optimistisk og ha tro på elevene? (Imsen, 2010a, s. 345). Elevene trenger litt utfordringer, om det skal bli en ubalanse i deres skjemaer slik som Piaget mener må til for at læring skal oppstå (ibid.)

Lærer kan ikke forhåndsbestemme at det som skal skje i den ordinære opplæringen blir for vanskelig, så vi tar de med på grupperommet i stedet. Undervisningen bør kanskje på en annen side få en praktisk tilnærming ved at teorien blir formidlet på en annen måte. Et eksempel fra egne erfaringer i skolen, er en mattetime jeg hadde hvor enkelte elever egentlig skulle ha vært på spesialundervisning utenfor klasserommet. Vi skulle ha matematikk og lære om volum, gruppeelevne hadde ikke matematikkboka som resten av klassen følger. Elevene fikk utføre praktiske oppgaver hvor de kom opp ved tavla og målte opp alt fra prismer til terninger og fant ut hvor mange dl vann det gikk opp i. Jeg sprang og kopierte opp sidene i boka til dem, og burde man ikke ha skjønt det. Disse elevene klarte alle oppgavene helt riktig slik som resten av klassen. Den ene eleven spurte den andre læreren som var sammen med meg: «Hvorfor må jeg være på gruppe, og ikke de andre?»

6.2 Læreforutsetninger

Haug (referert av Lindbäck & Strandkleiv, 2010, s.26) setter fokus på tiltak mot enkeltindivider, eller grupper, hvor læreren på best mulig måte bør forsøke å tilrettelegge innhold og arbeidsmåte til hver enkelt elevs ulike læreforutsetninger innenfor den tilpassete opplæringen. «Lise» som går ved «Bjørnen» skole synes at det fort kan bli vanskelig i klasserommet og da blir hun fort usikker og tar til tårene. Da jeg spurte henne om det hadde vært bedre for henne å være i klasserommet hvis læreren tilpasset stoffet bedre til henne, pekte hun med en gang på 6 tallet på skalaen. Er klasseromsundervisningen for lite planlagt og blir ikke de såkalte MAKVISE-prinsippene fulgt opp? (Imsen, 2010b, s. 302). Imsen påpeker viktigheten av at man har kunnskap om at alle elevene ikke trenger den samme «næringen», og at man må tilpasse vekstforholdene best mulig opp i mot de spesielle behovene. Her blir lærerens kunnskap i punkt 2.4 svært viktig, og ikke minst de gode relasjonene mellom elev – lærer i punkt 2.2, en viktig faktor. Hva er det som mangler for at «Lise» skal slippe å grue seg til undervisningen i klasserommet? Bør undervisningen tilpasses hennes forutsetninger på en bedre måte kanskje ved hjelp av økt lærertetthet? Hun mener jo selv at hun lærer best i klasserommet for her gjør de så mye annet og bruker meste av tiden på fag i forhold til grupperommet hvor de har fritt på data.

6.3 «Elevens stemme»

Oppfordringen fra Nilsen (2008, s. 118) går ut på at alle skoler, til tross for ulike elevsammensetninger, kompetanse, kulturer og tradisjoner bør ha et stort engasjement i å tilpasse opplæringen for den enkelte elev. Da kan en avgjørende faktor være en dyktig lærer,

som tolerere at elever er ulike, og som har kjennskap til hvor ulikt elever lærer og utvikler seg (Fasting, 2013, s.7). For det hjelper kanskje ikke at skoleeier og rektor er engasjerte i tilpasset opplæring, hvis ikke lærerne selv er villige til å strekke seg litt for den enkelte? Eller man kan se det fra den andre siden at det må være fryktelig vanskelig å være den læreren som ønsker å tenke nytt innenfor tilpasset opplæring i form av tidlig innsats i småskolen. For å yte det lille ekstra mens skolen har stagnert i gamle reformer for tilpasset opplæring og ønsker å benytte seg av spesialundervisning, i stedet for å legge den ned, kan være en stor utfordring å snu. Det er dermed viktig at alle skoler prøver så godt de kan og sette i gang med en vid tilnærming av tilpasset opplæring, for da vil den smale tilnærmingen forhåpentligvis ha en god grunnmur og bygge videre på (Haug (2004) referert i Manger et.al., 2009).

8.0 Konklusjon

Det å komme med en konklusjon opp i mot min problemstilling ble en enklere sak ved hjelp av så ærlige og fantastiske elever som jeg har intervjuet! Inntrykket jeg har fått er at elevene ikke får være med å bestemme selv i forhold til hvordan deres skolehverdag skal være i form av tilpasset opplæring. De hadde ulike meninger om hvor de likte best å være i begynnelsen av intervjuene. Noen likte best å være utenfor det sosiale fellesskapet fordi da klarte de å konsentrere seg bedre, mens andre likte best å være i klasserommet for da slapp de å ha en følelse av å være annerledes. Mot slutten av intervjuene var alle enstemmige i at de trodde læringen var best i klasserommet, og at de gjerne ville ha en to lærere inne i det sosiale fellesskapet som et klasserom åpner opp til. Grunnen til dette var at elevene mente at det ble mindre bråk og at de fikk fortere hjelp når de hadde behov for det. Lærere er veldig flinke til å ta hensyn til eleven til enhver tid og har de i sentrum. Likevel tror man at det beste for elevene er det som bestemmes over hodet på dem, en såkalt indirekte elevmedvirkning hvor vi tar hensyn til dem. Er det på tide at elevene burde ha fått en mer direkte elevmedvirkning i forhold til sin tilpassete opplæring sin organiseringsform? Hvor de i form av deres egen «stemme», får lov til å komme med sine egne meninger om de ønsker å være ute eller inne av det sosiale fellesskapet. Da hadde det vært lurt og gjennomført et slikt intervju som jeg har gjort.

Min reise som studentforsker i denne bacheloroppgaven er dessverre i ferd med å ta slutt. Det har vært veldig lærerikt og jeg håper at man som leser også har satt i gang noen tanker til å spire. Helt tilslutt vil jeg komme med et sitat som jeg synes understreker min konklusjon i forhold til «elevens stemme» i min problemstilling.

«Kan vi ikkje freista sjå verda frå barna sin synnstad litt oftare enn vi gjør? Då vert ho visseleg betre for små og store»

(Åse Grauda Skard (1938) referert i Imsen, 2010a, s. 1).

8.0 Litteraturliste:

Befring, Edvard. (2013) Læring for livskompetanse. *Under utdanning – pedagogstudentenes medlemsblad*. (1) s. 6 – 7.

Berg, Tone E. (2013, 09.04) – Lærer MÅ like elev. *Trønder Avis*, s. 8.

Berg, Tone E. (2014, 23.01) Én av ni elever får spesialundervisning. *Trønder Avis*, s. 8-9.

Elgsæther, Ann Helen & Spidsberg, Roger. (2009). *Informasjon om endringer i opplæringslova og privatskolelova*. Hentet 14.05.14 fra:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rundskriv/2009/rundskriv-f-12-09-informasjon-om-endring.html?id=571015>

Fasting, Rolf (2013). Tilpasset opplæring – for alle? *Under utdanning – pedagogstudentenes medlemsblad*. (2) s. 6-7.

Grunnleggende ferdigheter (udatert). Veileder til læreplanen om grunnleggende ferdigheter. Hentet 10.05.2014 fra: <http://www.udir.no/Upload/larerplaner/veiledning/grf.pdf>

Imsen, Gunn. (2010,a) *Elevens verden – Innføring i pedagogisk psykologi*. (4.utg.) Oslo: Universitetsforlaget.

Imsen, Gunn. (2010,b). *Lærerens verden – Innføring i generell didaktikk*. (4. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.

Jelstad, Jørgen (2013). Fra dårligst til best på 1 – 2- 3. *Utdanning*. (2) s. 14-17.

Killi, Arild M. (2013). Spesialundervisning – feil bruk av ressursar? *Utdanning*. (16) s. 38.

Lindbäck, Sven Oscar & Strandkleiv, Odd Ivar. (2010). *Spesialundervisning og ordinær opplæring. –Hva er spesialundervisning og hva er ordinær opplæring?* Oslo: Elevsiden DA.

Manger, Terje, Sølvi Lillejord, Thomas Nordahl, Turid Helland. (2013). *Livet i skolen 1. – Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring*. (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Nilsen, Sven. (2012) Spesialundervisningens tiltakskjede. I Edvard, Befring., & Reidun, Tangen. (red.) *SPESIALPEDAGOGIKK* (s. 240 – 262). (5.utgave, 1. opplag). Oslo: Cappelen Damm.

Nilsen, Sven. (2008). Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning – I samspill mellom fellesskap og mangfold. I Halvor Bjørnsrud og Sven Nilsen. (red.) *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling.*(s.115 -140). Oslo: Gyldendal akademisk.

Opplæringslova (2009). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet 02.01.14 fra: <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#%C2%A71-3>

























Postholm, May Britt & Jacobsen, Dag Ingvar. (2011) *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter.* Kristiansand: Høyskoleforlaget AS- Norwegian Academic Press.

Schultz, Jon – Håkon., Hauge, An – Magritt., & Støre, Harald. (2008). *Ingen ut av rekka går – Tilpasset opplæring for Shaza og Kristian.* (3. utgave.) Oslo: Universitetsforlaget.

Spesialundervisning (2009). Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning. Hentet 06.05.14 fra:
http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Veiledn_Spesialundervisn_2009.pdf



Vedlegg 1:

Humøret mitt i dag:

 Sint	 Glad	 Som en engel	 Redd
 Græbbått/utspekulert	 Bryr meg ikke	 Tulle humør	 Sjalu
 Lykkelig	 Flink	 Slem	 Trøtt
 Sur	 Usikker	 Vanlig	 Kuul
 Negativ	 Betenkt	 Sliten	 Trist
 Overraska	 Syk	 Forvirra	 Sterk

Vedlegg 2:

Følelsesbarometer:

6		1. På en skala fra 1 – 6, hvor bra har du det i dag? Hvorfor? 2. Hvorfor er du der du er i dag? 3. Hva skal til for at du skal komme høyere opp?
5		Navn: _____ Dato: _____
4		
3		
2		
1		

Vedlegg 3:

INTERVJU:

1.1 Navn: _____ 1.2 Alder: _____ 1.3 Kjønn: _____

2.0 Hvilket humør er du i dag?

3.0 Hvordan synes du det er å ha undervisning på eget rom?

4.0 Hvordan er det å ha undervisning inne i klasserommet?

5.0 Får du andre oppgaver enn de andre elevene, som passer bedre for deg, når du er inne i klasserommet?

6.0 Hva tenker du og føler du når du blir tatt ut av klasserommet for å ha undervisning?

7.0 Føler du at noen av elevene ser på deg eller sier de noe til deg når du skal ut på grupperommet?

8.0 Synes du det er greit å komme inn i klasserommet etter at du har vært på grupperommet?

9.0 Hvor synes du at du lærer best? Ute eller inne av klasserommet?

10.0 Hva hvis (læreren som tar deg ut) hadde vært sammen med deg i klasserommet, og hjulpet deg. Hvordan synes du det hadde vært?

11.0 Hva tror du at du hadde likt best? Å fortsette med undervisning på grupperommet, eller det å ha en ekstra lærer tilstede inne i klasserommet?

12.0 Hva tror du at du hadde lært mest av?

13.0 Hva er det beste med å være inne i klasserommet?

14.0 Hva er det beste med å være på grupperommet?

15.0 Beskriv deg selv med 3 ord.

16.0 Hva er du veldig god på?

Vedlegg 4: ELEVSKJEMA

Navn: _____ « _____ » (Inne i apostrofene skriver du et navn som ikke finnes i klassen, slik at det blir brukt for å anonymisere eleven).
Alder:
Beskrivelse av eleven:
Hvor mange timer i uka ble eleven tatt ut av klasserommet på spesialundervisning før?
Hvor mange timer i uka blir eleven tatt ut av klasserommet på spesialundervisning nå?
Hva er eleven god til?
Har eleven noe han/hun strever med, evt. lærevansker?
Har eleven noen gitt diagnose?
Får eleven tilpasset opplæring inne i klasserommet og i hvilken grad? (Hva gjør du annerledes for denne eleven? Har han/hun en ekstra assistent/lærer sammen med seg? Blir det gitt de samme oppgavene som resten av klassen, men på et enklere nivå? Osv.).