

Inkludering og deltakelse i ordinær opplæring

Et møte mellom fellesundervisning og individuelle tilrettelegginger
Et utviklingsprosjekt på fire skoler i Fredrikstad 2017 - 2018

Espen Egeberg og Finnborg Scheving



Innhold

Sammendrag.....	4
Summary in english.....	4
Bakgrunn.....	4
Hovedfokus og problemstillinger.....	5
Organisering av prosjektet.....	5
Gjennomføring 2017-2018.....	6
Grunnlag for metodikk og organisering som skulle prøves ut.....	7
Organisering og planlegging.....	8
En modell for organisering og samarbeid om nye tema	8
Forarbeid	9
Aktivering og overføring	10
Ordlæring.....	10
Støtte for forståelse	10
Sammenhengen mellom individuelle tilrettelegginger og fellesundervisning	11
Planlegging av læringsinnhold.....	13
Eksempler på tilrettelegging for deltakende undervisning	14
Tilpasset forarbeid som startpresentasjon på felles tema.....	14
Omvendt inkludering	15
Interesse for oppgavetype og egen reise inn i tema	16
Stasjons-gruppearbeid. Læring gjennom samarbeid	17
Tilpasning ut fra felles tema og innhold	18
Evaluerings. Erfaringer fra gjennomføringen	20

Sammendrag

Et sentralt mål i norsk skole er inkludering, som innebærer at også elever med spesialpedagogiske behov skal kunne delta mest mulig i et faglig og meningsfullt klassefelleskap. Det kan være til dels store forskjeller i forutsetningene til disse elevene og resten av klassen. Det kan gjøre det utfordrende med faglig felles og deltakende undervisning. I dette prosjektet ble det prøvd ut praktiske organiseringer og tilpasninger som gav mulighet for elever med utviklingshemning eller autisme å arbeide meningsfullt med felles tema og innhold, og delta i felles læringsaktiviteter i klassen. Erfaringene fra prosjektet viser mange gode muligheter for dette. Rapporten beskriver erfaringer både med praktiske muligheter og ulike utfordringer.

Summary in english

Inclusion and participation in general education classrooms

The intertwining of classroom teaching and individualized adjustments

In Norwegian schools, inclusion is a fundamental goal. Giving children with special needs the opportunity to participate alongside other children in a meaningful, academic class community is an essential part of this. The learning abilities these children possess may differ vastly from that of their classmates, and this may pose a challenge when it comes to finding common ground for classroom activities and participation. In this project, we tested practical ways of organizing and adjusting the classroom setting in order to facilitate inclusive participation of children with developmental disorders, where the theme and content of the class is common. The experiences from the project indicate several good methods for accomplishing this goal. The report describes these experiences, including both practical possibilities and potential challenges.

Bakgrunn

I Norge er sosial tilhørighet et sentralt mål for den inkluderende fellesskolen. Det innebærer at opplæringen i hovedsak skal gis i et klassefelleskap, og at også spesialundervisning i utgangspunktet skal gis i ordinær klasse. I veilederen for spesialundervisning står: *«Alle elever skal tilhøre en basisgruppe/klasse, jf. opplæringsloven § 8-2. De skal være i denne basisgruppen/klassen så mye av skoletiden at deres behov for sosial tilhørighet og stabilitet blir ivaretatt. Dette gjelder også for elever som får spesialundervisning»*. I følge Utdanningsspeilet (2017) får 37 prosent av elevene spesialundervisning hovedsakelig i den ordinære klassen. Ca. halvparten får spesialundervisningen i grupper, og ca 13 % alene.

Både faglig og sosial inkludering forutsetter en tilrettelegging og organisering som gir elevene muligheter for å delta mest mulig i læringsaktiviteter sammen med resten av klassen, og en god samordning av spesialpedagogiske tiltak og ordinær opplæring.

Fredrikstad kommune søkte Statped om samarbeid i et prosjekt på fire grunnskoler rundt barn med spesialpedagogiske behov høsten 2010. Målsetning med prosjektet var bedre tilrettelegging for et godt læringsutbytte, mest mulig inkludert i den ordinære opplæringen i klassen, for elever med utviklingshemning eller lærevansker.

Hovedfokus og problemstillinger

Etter innledende møte november 2016 ble følgende hovedfokus i prosjektet bestemt i møte mellom Statped, PP-tjenesten og rektorene på de fire skolene 21. februar 2017:

- Prøve ut organiseringer, samarbeidsmåter og metodikk som fremmer læring i en inkluderende opplæring for elever med utviklingshemning eller lærevansker.
- Prøve ut måter å vurdere elevenes forutsetninger, læringsfremgang og behov for tilrettelegging.
- Øke profesjonalitet og trygghet hos lærere/skole i arbeidet med denne elevgruppen.

Ut fra dette hovedfokuset var det enighet om følgende problemstillinger i prosjektet

1: Anvendbarhet og utfordringer for organisering og metoder.

2: Effekter på læring og deltakelse for elevene.

3: Hvilke muligheter metodikken gir for å vurdere enkeltelevers forutsetninger og behov for tilpasninger.

4: Anvendbarhet og utfordringer i strategien for implementering av nye arbeidsmåter og kunnskap i skolene.

Organisering av prosjektet

Prosjektet ble bestemt organisert med en overordnet *styringsgruppe* med konsulent fra kommunen, leder for PPT, rektorene og prosjektgruppen. *Prosjektgruppen* besto av PP-rådgiverne for de aktuelle skolene og prosjektlederne fra Statped. Denne hadde ansvar for planlegging av innhold og gjennomføring sammen med skoleteamene på de enkelte skolene. *Skoleteamene* besto av lærere og andre som arbeider rundt de aktuelle elevene samt ledelse på hver skole. Skoleteam og prosjektgruppe samarbeidet om utprøving og gjennomføring på den enkelte skole i den konkrete delen av prosjektet.

I prosjektet skulle det prøves ut ulike måter å organisere arbeidet på, både i og utenfor klassen, med spesielt fokus på tilrettelegging som fremmer muligheter for deltakelse og læring sammen med andre elever. Et viktig fokus blir dermed møtet, eller interaksjonen mellom spesialpedagogisk og pedagogisk metodikk, samt koordinering og organisering av fellesundervisning og mer individuelt tilpasset undervisning for den enkelte elev.

Samarbeid og samordning av læringsinnhold og metoder mellom faglærer i klasse, spesialpedagog og andre som er involvert i opplæringen av eleven i skolen er en sentral forutsetning for gjennomføring og læringseffekter. Dette forutsetter at det settes av tid til felles planlegging i lærerteamet. Funksjonelt samarbeid med foresatte ble bestemt ikke å ha prioritet i starten, men skulle trekkes mer inn når det var naturlig og rutiner og metodikk var mer utprovd.

Prosjektteamet samarbeidet med lærerteamene hovedsakelig gjennom planleggings- og evalueringmøter, og gjennom observasjoner og samtaler med lærerne underveis etter avtale. Utprøvingene ble gjort med utgangspunkt i enkeltelever og enkeltklasser på skolene, men for å informere og involvere alle på skolen ble det planlagt korte kursøker for alle ansatte på skolene omkring metodikk og organisering som skulle prøves ut.

Gjennomføring 2017-2018

En forutsetning for å delta i prosjektet var at aktuelle lærere og ledelse var interessert i å delta. Rektorene fikk et skriv med forklaring på prosjektinnhold og presenterte dette på sine skoler.

På de fire skolene deltok personale fra fem klasser: tre tredjetrinn, ett femtrinn og ett sjettetrinn. Våren 2017 hadde Statped og PP-rådgiver for de enkelte skolene et første møte med lærerteamet og ledelse på hver skole for å diskutere og avklare innhold og gjennomføring av prosjektet, samt diskutere forventninger fra lærerne. Her ble det også avtalt at lærerne skulle plukke ut og forberede et aktuelt fag og tema klassen skulle jobbe med. Innhold og gjennomføring av dette ble så planlagt av skoleteamet sammen med prosjektteamet på første veiledning, gjennomført med fokuseleven og i klassen, og evaluert sammen med prosjektgruppen før sommeren 2017. Hovedfokus for denne første utprøvingen var at lærerne skulle få erfaring med arbeidsmåtene i prosjektet, det vil si koordinere innhold i et faglig tema, tilrettelegge forarbeid med en enkeltelev, og følge dette opp i felles klasse. På styringsgruppemøte 20. april ble erfaringer fra dette gjennomgått før videre planlegging av gjennomføringen på høsten.

Videre utprøving av metodikk og organisering ble gjennomført gjennom to runder med planlegging av et faglig tema fra klassens læreplan, gjennomføring av dette og evaluering av gjennomføring for hver skole høsten 2017, og tilsvarende våren 2018.

Organiseringer og metoder som skulle prøves ut ble introdusert trinnvis koblet mot tema klassen arbeidet med. I tillegg ble det holdt to kurs på halvannen time åpent for alle lærerne om aktuell teori, metoder og organisering.

Grunnlag for metodikk og organisering som skulle prøves ut

Ordet inkludering brukes av mange, og på mange ulike måter. Overordnet vil både offentlige føringer, og holdninger og kunnskaper på den enkelte skole innvirke på hva som legges i inkludering, og hvordan inkluderingen gjennomføres. I dette prosjektet har vi hatt et sterkt fokus på at inkludering må innebære former for aktiv deltakelse i felles, meningsfulle tema og læringsaktiviteter. Inkludering og deltakelse kan deles inn i tre ulike dimensjoner (Nilsen 2017, Buli-Holmberg 2016).

- Den organisatoriske og fysiske dimensjonen
 - Organisering og samordning, som arbeid innenfor og utenfor klassen, bruk av enetimer eller grupper, samarbeid og koordinering av innhold.
- Den sosiale dimensjonen
 - Deltakelse og tilhørighet i det sosiale miljøet, sosial motivasjon og trivsel, relasjoner og ulike samarbeidsformer.
- Den faglige og kulturelle dimensjonen
 - Deltakelse og samarbeid i faglige oppgaver og læringsaktiviteter. Et gjenkjennbart, meningsfullt og mest mulig felles faglig og kulturelt innhold.

Faglig inkludering og aktiv deltakelse inkluderer å lære gjennom å delta i refleksjon, oppgaver og rimelig felles innhold med andre, men tilpasset den enkeltes forutsetninger og behov. Det å lære sammen med andre (sosial inkludering) kan styrke motivasjon og interesse for aktiviteter og innhold det er ønskelig å ha fokus på. Et fellesskap rundt læringsaktiviteter og innhold gir mening til hva som kan være viktig kunnskap og ferdigheter (kulturell, kunnskapsmessig inkludering).

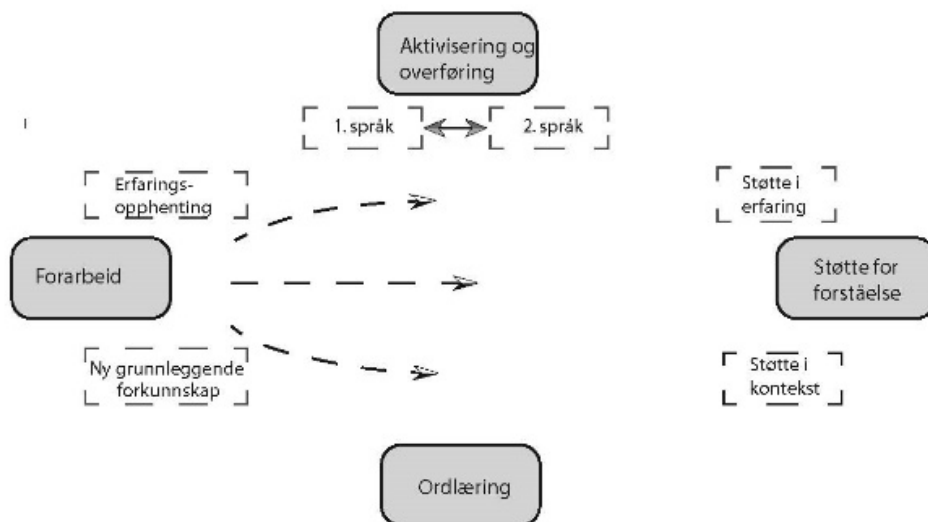
En hypotese i starten av prosjektet var at økt deltakelse i læringsaktiviteter med andre elever i klassen motiverer til mer aktivt engasjement og refleksjon, som igjen kan gi økt læringsutbytte. Samtidig er det ofte mye fokus på sosial inkludering, og mer utfordringer i forhold til faglig inkludering i skolen. Inkluderende skoler har ofte mer fokus på å være et sted man lærer å leve sammen enn sted å leve sammen for å lære (Buli-Holmberg & Jeyaprabhan, 2016). Det kan være lett å la en elev være til stede, eller plassert sammen med andre uten å bli inkludert og få delta i et felles, og for eleven meningsfullt, innhold. Hvis eleven er opptatt med andre tema eller oppgaver enn resten av klassen, eller ikke oppfatter det som foregår som meningsfullt, blir deltakelsen lav og læringsmessig utbytte av inkluderingen trolig liten.

For at eleven skal være motivert, aktiv og lære må innhold og aktiviteter være meningsfulle. Meningsfullhet henger sterkt sammen med at innhold og aktiviteter oppfattes som gjenkjennelige. Slik gjenkjenning kan styrkes ved å aktivisere og ta utgangspunkt i elevenes egne relevante erfaringer, og derfra hjelpe eleven å oppdage og se sammenhenger, nye dimensjoner og kunnskaper relatert til tema og innhold klassen skal arbeide med. Gjenkjenning, og læringsutbytte gjennom å delta i et læringsfellesskap, krever planlegging, samarbeid og koordinering mellom pedagoger og andre som er involvert i læringsaktiviteter med eleven. Dette samarbeidet, og en koordinert tilrettelegging, må sørge for at barnet opplever sammenheng og gjenkjenning, og mestrer og har mulighet til å delta i aktuelle aktiviteter og oppgavetyper. Slik planlegging og samordning kan også motvirke unødvendig passivitet når det er store ulikheter i forutsetninger og behov i en gruppe elever. Inkluderende opplæring, og tilpasninger for å gi mulighet for et meningsfullt læringsinnhold og muligheter for mestring gjelder strengt tatt alle elever. Alle elever vil på ulike måter ha behov for tilpasninger og tilrettelegginger for å lære og utvikle seg optimalt. For noen elever kan slik tilrettelegging derimot være spesielt utfordrende å få til. I dette prosjektet har vi hatt en tanke om at erfaringer og kunnskaper om hvordan dette kan gjøres for elever med større kognitive og språklige utfordringer kan føre til kunnskaper og organiseringer som også gir mer muligheter for alle elever, både gjennom felles og individuelle tilrettelegginger for alle.

Organisering og planlegging

En modell for organisering og samarbeid om nye tema

En del elever har lite erfaring med språkbruk, kunnskaper eller eksempler som blir anvendt i presentasjon av, og dialog om, et nytt undervisningsinnhold. Noen kan ha vansker med språkforståelse og språkbruk, enten på grunn av lite erfaring med språket som brukes, eller på grunn av mer spesifikke språkvansker. Andre kan ha kognitive vansker som gjør at nye kunnskaper blir vanskelig å oppfatte og forstå så raskt som det forventes. Dette kan gjøre at forståelse, aktiv deltakelse og utbytte av arbeid med et nytt læringstema blir liten. I slike tilfeller kan det ofte være effektivt å forberede eleven på sentrale deler av tema de vil møte, aktivisere elevens egne relevante erfaringer og kunnskaper, og følge opp med tilrettelegging som bygger på dette for å øke gjenkjenning, forståelse og deltakelse i mer felles arbeid med det nye læringsinnholdet. I Egeberg (2012) er det presentert en modell for arbeid med nye tema. Denne ble brukt som basis for organisering og samarbeid i prosjektet.



Figur 1 Arbeidsmodell nytt tema, kunnskaper, ferdigheter (Egeberg 2012)

Forarbeid

Forarbeid bygger på forskning som viser økt læringseffekt når man gjenkjenner innhold fra tidligere, eller har fått aktivisert forkunnskaper og lært noe om et tema i forkant. I forarbeidet vil man dels aktivisere og hente opp erfaringer og kunnskaper eleven har fra før. I tillegg også identifisere sentrale kunnskaper eller ferdigheter eleven vil trenge for å gjøre arbeid med tema og oppgaver mer forståelige. Dette kan også inkludere oppgaveferdigheter eleven vil ha bruk for. Forarbeidet kan noen ganger være korte økter med å lese, snakke om eller gå igjennom bilder av innhold eleven vil møte i klassen, andre ganger mer grundig arbeid med å bygge opp erfaring eller språk, eller lage en fremstilling av tema som kan presenteres i klassen som del av felles arbeid med tema der. Som vi vil komme tilbake til senere vil ikke alle tema og fag være like aktuelle for en slik foreberedelse.

Det er viktig at innholdet i forarbeidet er nært koblet til presentasjon og innhold eleven vil møte i klassen. Hva man skal fokusere på i forarbeidet må derfor planlegges sammen med den som skal ha tema i klassen, og eventuelt andre som arbeider med eleven. Det holder da ikke bare å bli enige om tema og ord som skal være i fokus. Det som presenteres av de ulike lærere må være rimelig felles og gjenkjennbart for eleven. Dette skal hjelpe eleven å kjenne igjen, trinnvis utvide, systematisere og reflektere over ny kunnskap og innhold i nye ord. Samarbeidet skal hjelpe eleven å aktivisere og bygge opp kunnskaper som er nyttig for å være aktiv i klassen, og ha kunnskaper og ferdigheter den kan relatere til og bruke i aktiviteter og samtaler i klassen.

Aktivisering og overføring

Opplæringen bør tilrettelegges slik at barnet støttes i å aktivisere og bruke egne kunnskaper og språkferdigheter det har i felles læringsaktiviteter. Dette vil blant annet være erfaringer fra forarbeid. Tilretteleggingen skal hjelpe barnet å se sammenhenger og overføre disse erfaringene til nye kunnskaper og erfaringer som dukker opp. Det kan blant annet være ord og språk barnet har erfaringer med på et annet språk eller morsmål, som aktiviseres og bevisstgjøres for å støtte forståelse for ord og språkbruk på opplæringspråket. Det kan også være kunnskaper, eller ord og uttrykk det allerede kjenner på norsk, gjennom tegnbruk eller alternative kommunikasjonssystemer som brukes med barnet.

Ordlæring

Gjennom hele det pedagogiske arbeidet med et nytt tema skal det også være fokus på ordlæring. Utforskning av innhold i sentrale fagord kan øke kunnskaper, og gjør det lettere å huske innhold og være aktiv i læringsaktiviteter. I arbeidet med nye tema kan det være hensiktsmessig å ha hovedfokus på tre til fire ord ny kunnskap og språkferdigheter kan kobles mot. I felles planlegging av læringsinnholdet diskuterte lærerne hvilke ord som kunne være sentrale, og hvordan det kunne arbeides med disse. Både i forberedelse med enkelelever og i felles undervising var disse ordene utgangspunkt, og man arbeidet på ulike måter for å bygge en bredere forståelse, innhold og sammenhenger til disse, spesielt relatert til tema og innhold i kunnskapen man arbeidet med. Også andre ord det var viktig at elevene forsto kunne ha fokus, men for disse nøyde man seg gjerne med enklere forklaringer av mening og bruk koblet til den aktuelle konteksten.

Støtte for forståelse

Når tema ble gjennomgått i felles klasse ble det lagt spesiell vekt på å støtte forståelse for innholdet i gjenkjennbare sammenhenger, kontekst. En meningsfull kontekst er trolig den viktigste pedagogiske støtten for forståelse, og dermed mulighet til å delta aktivt, reflektere over innholdet og lære nytt. To hovedformer for kontekst ble vektlagt i prosjektet. Den ene formen for kontekst lærer kan bruke er de erfaringer og kunnskaper elevene allerede har, og som kan aktiviseres og bygges videre på for å gjøre læringsinnholdet meningsfullt. Den andre formen er konkret kontekststøtte gjennom eksempelvis bilder og visuelle oversikter, å gjøre direkte erfaringer, å være tilstede i den aktuelle sammenhengen (som å være i skogen når man har om trær og hogst).

Sammenhengen mellom individuelle tilrettelegginger og fellesundervisning

Spesialpedagogisk metodikk og spesialundervisning er individuelle tilrettelegginger som kan gjøres både i og utenfor klassefellesskapet. Deltakelse og inkludering i klassefellesskapet forutsetter at det gjøres tilrettelegginger i fellesundervisningen så flest mulig kan delta og få utbytte, men også individuelle tilrettelegginger som kan styrke mulighet for slik deltakelse og læring i fellesskapet. Arbeid med individuelle ferdigheter og kunnskaper utenfor klassefellesskapet vil derfor noen ganger være både hensiktsmessig og nødvendig for å kunne delta, og dette gjelder i prinsippet alle elever.

Dette møtepunktet mellom individuelle tilrettelegginger og fellesundervisningen var sentralt i prosjektet. Vi ville prøve ut tilrettelegginger som gav elever med spesialpedagogiske behov gode muligheter til å delta i klassens arbeid med tema i læreplanen. Individuelle tilrettelegginger, i forarbeid og andre deler av modellen for arbeid med nye tema (fig 1), skulle først og fremst fremme muligheter for en meningsfull og aktiv deltakelse i felles pedagogiske aktiviteter.

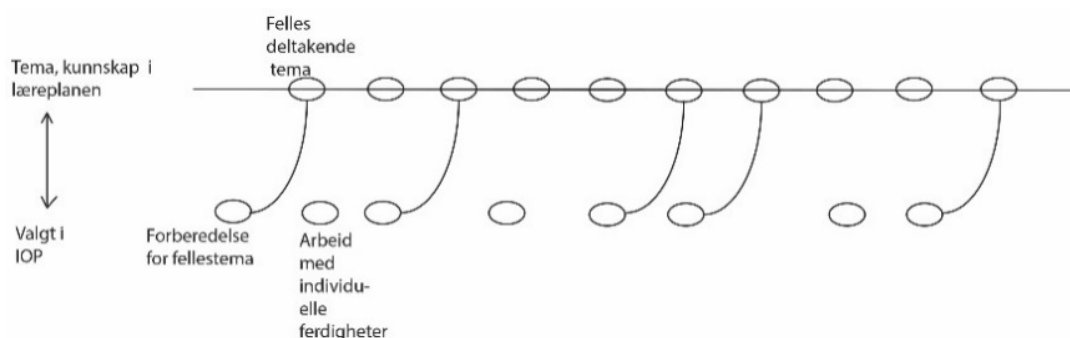
Et sentralt fokus var dermed hvordan undervisning og oppgaver kan tilrettelegges i klassen så flest mulig kunne delta og få et meningsfullt utbytte av dette. Eksempler på dette er at elevene får en visuell/skriftlig oversikt over hva man skal arbeide med i timen, at nye ord og kunnskaper blir forklart i forkant, at det brukes kontekststøtte som bilder og eksempler (flere eksempler, som også ble presentert for lærerne på skolene, finnes i Egeberg 2012)

Fra lærerteamets planlegging av tema og innhold ble det laget tilpassede spesialpedagogiske opplegg for enkeltelever, eventuelt grupper av elever. Noe av dette kunne gjennomføres i klassefellesskapet med individuelle tilrettelegginger. Andre ganger var det nødvendig å arbeide i forkant med ferdigheter og kunnskaper, før det ble fulgt opp og gjerne brukt som del av fellesundervisningen i klassen.

Tilrettelegging av et undervisningsinnhold og oppgaver når noen elever har betydelig større kognitive eller språklige vansker enn andre kan være svært utfordrende, og læringsmål og -utbytte for de ulike elevene i klassen må nødvendigvis være forskjellig og tilpasset den enkelte elev. Dette vil gjelde alle elever, også med den naturlige variasjonen man finner hos elever som ikke har behov for spesialpedagogiske tilrettelegginger.

Innhold som er vedtatt i den individuelle opplæringsplanen for enkeltelever (IOP) styrer i stor grad hvilke deler av læreplanen og de felles temaene eleven skal delta i. Noen av disse fellestemaene vil kunne, eller måtte forberedes med eleven for at eleven skal ha et utbytte av å delta. For andre fellestema kan det være at eleven kan

delta uten spesielle forberedelser. I begge tilfeller vil det være aktuelt å tilpasse innhold, oppgaver og organisering slik at alle elevene i klassen både utfordres og får utbytte. For enkelte ferdigheter i en IOP kan det være mest hensiktsmessig å jobbe individuelt utenfor klassen. Dette kan for eksempel være ferdigheter eleven trenger men som er uaktuelle å ha spesielt fokus på for resten av klassen. En flyt mellom planlagt læringsinnhold for fellesundervisningen og en IOP er illustrert i figur 2.



Figur 2 Forhold mellom fellestema og innhold i IOP

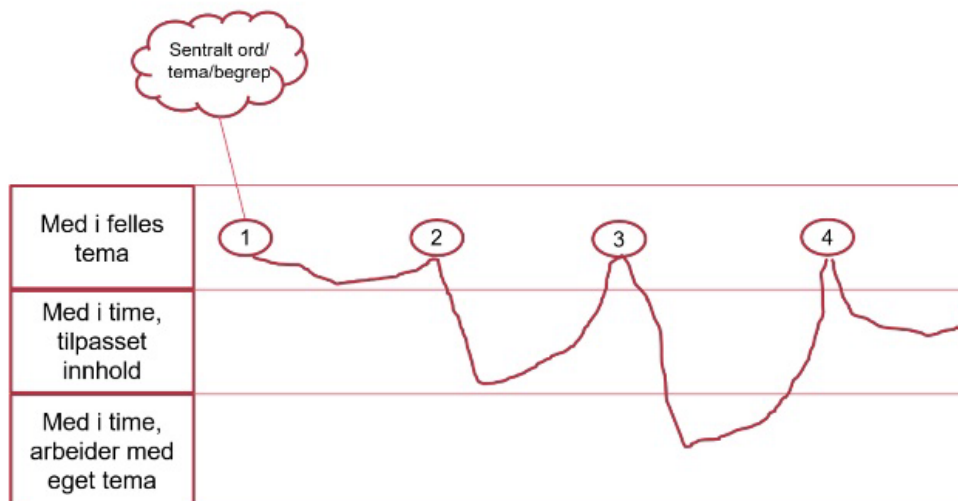
Når eleven med spesialpedagogiske behov deltar i fellesundervisningen vil det også være en naturlig variasjon i hva eleven er involvert i og arbeider med. Dette vil i prinsippet gjelde alle elever, som en del av tilpasset undervisning.

Eksempelet i figur 3 viser at klassen i denne timen jobber med fire sentrale ord eller tema. I arbeid med første tema har vår fokuselev mulighet til å delta i aktivitetene på lik linje med de andre. Dette kan være fordi eleven mestrer eller har gode nok ferdigheter på dette med de tilretteleggingene som gjøres for alle, fordi aktiviteten er meningsfullt knyttet til denne elevens erfaringer eller kunnskaper, eller fordi eleven har fått forberedt ferdigheter som gir muligheter for deltakelse.

I arbeid med tema to kan eleven delta i samme tema, men arbeider med en avgrenset eller tilpasset oppgave innenfor dette, individuelt eller sammen med andre i en gruppe.

I arbeid med tredje tema er eleven fremdeles inne i klassen, men deltakelse i dette tema regnes som lite aktuelt. Eleven arbeider derfor med eget tema, ferdigheter eller en pauseaktivitet mens resten er involvert i det planlagte tema.

Innhold og variasjoner i tilretteleggingen i en slik time bør være organisert fra en felles planlegging med aktuelle lærere og eventuelle assistenter.



Figur 3 Planlagt variasjon i deltakelse i fellestema i klasse

Planlegging av læringsinnhold

Felles planlegging og samordning av individuelle tilrettelegginger og arbeid med tema i klassen er en viktig forutsetning i dette prosjektet. Veiledningen til lærerne og ledelse ble derfor hovedsakelig bygget inn i konkrete planlegginger av nye tema i teamet rundt de aktuelle elevene.

Eksempel på en planleggingsrutine i fag og tema eleven skal delta i:

- Klassen skal starte på et nytt tema i læreplanen. Faglærer alene eller i samarbeid med andre i teamet plukker ut hovedfokus/tema/oversikt, og sender eventuelt til alle som grunnlag for diskusjon
- Felles planleggingsmøte m. faglærer, spesiallærer, eventuelt assistent. Drøfting: hva er den sentrale kunnskap, forståelsen, ferdigheter vi ønsker elevene skal lære om i klasseundervisningen? Teamet drøfter og får en felles forståelse for 2-4 sentrale ord som kan fungere som dreiepunkt for kunnskapsinnholdet og andre ord som skal læres. En felles forståelse bør gjøre at elevene kan se sammenhenger, kjenne igjen ord og innhold uavhengig av om det er lærer, spesialpedagog, assistent eller andre som leder undervisningen (eller assisterer i klassen).
- I planleggingen vil det så gjøres vurderinger av hva som må forberedes og tilpasses for elever med spesielle behov, materiell og visuelle, digitale hjelpemidler samt hvordan det som er forberedt kan følges opp i klassen. Hvilke tilrettelegginger bør gjøres i klassen slik at flest mulig får muligheter for

meningsfull læring og deltakelse. Hvilke mer spesielle tilpasninger må gjøres for enkeltelever i klassen (se de tre nivåene for deltakelse i klassen).

Punkter å vurdere i planleggingen for å aktivisere forkunnskaper og refleksjon i fellesundervisning:

- Hva er det viktigste, den sentrale forståelsen i det som skal læres?
- Hvordan kan du aktivisere, få frem elevenes egne erfaringer (evt fra forarbeid som er gjort), og bygge bro fra dette til hovedtema og fokusord for å styrke gjenkjenning, mening?
- Velg undervisningsmateriell som støtter elevens assosiasjoner til og aktivisering av tidligere kunnskap og mening.
- Ulike former for kontekststøtte, inkl bilder, tankekart og digitale hjelpemidler.
- Koble nytt innhold trinnvis inn fra elevenes egne erfaringer og forståelse
- Tilrettelegg for aktiv dialog og refleksjon med eleven hentet fra forberedelsen. Unngå å spørre hvis elevene trolig ikke vet. Gi en enkel forklaring på nye ord og kunnskaper før elevene utfordres.

Eksempler på tilrettelegging for deltakende undervisning

Eksemplene tar utgangspunkt i organisering og tilrettelegging prøvd ut i prosjektet. Alle eksemplene inkluderer elever med utviklingshemning og/eller autisme.

Tilpasset forarbeid som startpresentasjon på felles tema

Tema tid

Forarbeid:

I forarbeidet jobber to elever sammen med spesiallærer med temaet tid, med utgangspunkt i ord og sentral kunnskap som ble diskutert i planleggingsmøtet. Det jobbes med forståelse for begrepet tid gjennom å hente opp egne konkrete erfaringer som kan understøtte ideen tid. I forarbeidet hjelpes elevene til å finne frem til egne eksempler på ulik tid i forhold til seg selv og familie. De diskuterer og finner eksempelvis bilder av seg selv, familie, nærområde slik det er nå og setter det opp på midtre område av et tredelt ark. Videre snakker de om og finner bilder som kan

vise at det har vært annerledes før, eksempelvis støttet av bilder av dem selv som små, foreldre eller besteforeldre før, nærområde før. Ut fra dette tenker de ut hvordan de selv, nærområde, biler og annet kanskje kommer til å være i fremtiden, mens de tegner eller finner bilder som kan illustrere dette.

I klassen:

Elevene presenterer det de har jobbet med i forarbeidet for hele klassen som start på arbeidet med tema sammen med spesiallærer og kontaktlærer. Andre elever kommer med assosiasjoner og innspill til dette, og lærerne hjelper til å gjøre innholdet i samtalen meningsfulle for både dem som presenterer og elevene i klassen. Videre har lærer i klassen laget et flere meter langt ark som henges opp, og hvor presentasjonsarket fra forarbeidet blir satt opp på siste del. Derfra setter man inn sammen med klassen ulike gjenkjennbare historiske hendelser, som når dinosaurene var, vikinger osv. Elevene med spesielle behov hjelpes å bli med på dette så langt det er meningsfullt, og arbeider så videre med oppgaver som er tilpasset dem inne i klassen.

Omvendt inkludering

Tema vikingtid

På forhånd har lærerteamet blitt enige om hva klassen skal ha som hovedtema, samt ord og begreper som skal være i fokus. Derfra planlegges hvilke oppgaver og bilder som kan gi konkretisering og gjenkjenning for eleven med utviklingshemning. Dette skal brukes i forberedelsen og noen elever som skal delta i forarbeidet sammen med fokuseleven. Eleven har vist motvilje mot å jobbe i klasserommet og det velges derfor å invitere valgte elever i smågruppe som ledes av assistent.

Forberedelse til tema starter felles i klassen med at alle elevene ser på film om vikingtiden sammen med lærer, spesialpedagog og assistent. Etter det går fokuseleven med spesialpedagogen til et mindre rom ved siden av klassen. Der jobber de to med utgangspunkt i filmen og konkretiserer ideer om vikingbyer, bygninger, utstyr vikingene hadde, transport (båter) og hvor de reiste til elevens egne erfaringer og interesser. Det ble reflektert over bilder tatt ut fra filmen og knyttet til tema Norden som de har jobbet med tidligere samt andre tidligere temaer (ernæring, dyrke mat) og andre fag som matematikk. Det leses historier fra vikingene, filmsnutter fra Youtube brukes også. Tanker og refleksjoner eleven kommer med blir tatt opp og undersøkt nære, som at eleven vil at de skal spise pizza på vikingtoktet sitt. Det blir utgangspunkt for å undersøke hva vikingene egentlig spiste gjennom søk på nettet. Slik får eleven brukt sine digitale og språklige ferdigheter. Det veksles mellom å få erfaringer gjennom elevens ideer og planer for å dramatisere, og refleksjon fra dette til ulike kunnskaper fra film, bøker og nett for å utvide

kunnskapen. Det jobbes med tema over tid og det veksles mellom aktiviteter og oppgaver som skal forberedes, og hva som andre elever deltar i. De andre elevenes rolle og deltakelse i aktivitetene må styres av spesialpedagogen og passe inn i konseptet som er forberedt. Dette virker motiverende på forkuseleven. Etter hvert kan eleven få presentere noe av det de har jobbet med i klassen, støttet av lærer, assistent og elever som har vært med, og med innspill fra andre elever.

Interesse for oppgavetype og egen reise inn i tema

Reiseforberedelse som tema i fagene geografi, samfunnsfag og norsk.

Lærerteamet (kontaktlærer, spesialpedagog, assistent) planlegger tema i samfunnsfag. Klassen skal jobbe ut ifra «Hvor kan man reise?». Kunnskaper som skal kobles til dette er geografi, land, transport, hva må man ha med, hvilke språk snakker man. Norskfaget kobles inn gjennom fokus på muntlig og skriftlig språkbruk. Elevene kan selv bestemme om de vil skrive og fortelle om reise de har reist, skal på, eller en fantasireise. Alle elevene skal skrive reisebrev og fortelle, lese det for klassen.

Forarbeid og individuelle tilpasninger:

Eleven har i tidligere tema fått interesse for å jobbe med kart og finne ut hvordan man kan reise til ulike steder på det. Oppgavetyper og erfaringer fra dette blir brukt som konkret referanse og motivasjon for forståelse av nye kunnskaper og tema. Eleven skal på reise om to måneder, og praktisk gjennomgang av reisen han skal foreta konkretiseres gjennom bruk av bilder, konkreter. Det er samarbeidet med barnets foresatte om forberedelser familien gjør for reisen, om hvordan de skal reise, hva som må pakkes og hvorfor man trenger det som pakkes. Eleven får med bilder og koffert med aktuelt innhold for reisen.

I klassen:

I fellesskap har lærerteamet forberedt hva elevene i klassen skal fokusere på i sine presentasjoner, blant annet bevisstgjøring av hvordan de kan bygge fortellingen sin opp for at andre kan forstå den. Eleven er også forberedt på dette, og noen sentrale ord klassen har fokus på kobles også til hans reise, dels gjennom beskrivelse av reise på kart, dels med støtte i innhold i koffert og bilder. Eleven arbeider med å forberede seg vekselvis i klassen på sin pult, dels utenfor sammen med spesialpedagog. Felles tema og sentrale ord gir muligheter for mer samhandling med andre elever og et meningsfullt og motiverende innhold. Eleven presenterer sin reisefortelling med støtte fra spesialpedagogen, med tegn og enkeltord, konkreter og bilder, støttet i visning på kart og ved å vise frem hva han har pakket i kofferten, får responser på dette fra lærere og andre elever. Han får legge sitt frem først og får gjenkjenning på begreper og mer interesse for innholdet i det andre elever legger

frem som har noe av de samme momentene han har vært igjennom. Han jobber videre med temaet og det som kommer frem brukes sammen med ham for å utvide hans kunnskaper.

Stasjons-gruppearbeid. Læring gjennom samarbeid.

Elevene sitter i grupper med ulike kortere oppgaver innen tema. Ved jevne mellomrom flytter de til ny gruppe og oppgaver. Eleven med spesielle behov har mer tilpasset oppgave og sitter ved samme bord og med samme oppgave hele tiden, mens ulike elever kommer innom hans gruppe og jobber sammen med ham. Eleven får deltatt aktivt i oppgavetyper han nå kjenner flere ganger, mestrer og kan vise/forklare andre elever oppgaven, og får gjennom det ulike utfordringer på dette og innspill fra elever.

Lærerne (kontaktlærer, spesialpedagog og assistent) samarbeider på forhånd om hva de skal ha fokus på. Tema i undervisningen er geometri, gange og begreper som form, rekkefølge og mengde. To grunnleggende kunnskaper i teamet er forståelse for rekkefølge i og sortering etter størrelse og antall. Dette kan det være aktuelt for fokuseleven å arbeide med. Fokuseleven arbeider med konkrete oppgaver med å sortere mengder og størrelser og sette ord og tegn på dette. Alle elevene lærer også tegn for ord fokuseleven skal jobbe med. Han får øve seg på oppgavetyper og sentrale ord/tegn som stor, liten, større, mindre.

Eleven trenger mange repetisjoner av oppgave og bruk av aktuelle betegnelser, og kan få disse gjennom å vise og gjøre oppgaver med ulike elever. Mens læreren har innføring i temaet i klasserommet har fokuseleven et kvarter med forberedelse i en-til-en på eget rom sammen med spesialpedagog. Når fokuseleven og spesialpedagogen kommer i klassen samles først alle elevene i gruppesamling der læreren gjennomgår visuelt grunnleggende elementer i temaet og arbeidsstrukturen på dagens undervisning. De fordeler seg så i gruppene.

Når oppgavene på stasjonene er ferdig går hver elev til sin pult til oppgaver de skal jobbe med individuelt. Fokuseleven gjør også det, men jobber med oppgave eller aktivitet tilpasset hans ferdigheter, interesse og utholdenhet. Tema går over tid og det fokuseres videre på erfaringene fra matematiske oppgaver og språkbruk i hverdags situasjoner som spising, lek og annet samvær, og eleven viser også oppgavene til foresatte.

Tilpasning ut fra felles tema og innhold

Eksempel 1

Tema magnetisme

Lærer og spesialpedagog planlegger klassens nye tema magnet og magnetisme. Her drøftes hva som kan være det viktigste elevene skal forstå og lære inne tema, hvilke sentrale ord kan kunnskapen bindes mot, hvordan kan de aktivisere og bruke kunnskapen elevene har fra før for å gjøre dette gjenkjennbart og meningsfullt. Praktiske oppgaver for alle elevene blir diskutert og planlagt.

For fokuseleven er forberedelse for temaet nødvendig og praktiske oppgaver antas å gi mer forståelse enn språklige forklaringer. Spesialpedagogen planlegger hvordan det er mulig å aktivisere og skape assosiasjoner til tidligere læring, som så kan kobles til tema og aktuelle ord. Dette kan blant annet gjøres ved bruk av bilder og praktiske eksempler. I tillegg jobber spesiallærer med begrepskart og tankekart eleven kan jobbe med i forberedelse og oppfølging i klassen. Her vurderes også hvilket innhold og aktiviteter som gir mest mening for eleven, og som også de andre elevene jobber med.

Fokuseleven lager sammen med spesialpedagogen visuelle fremstillinger med tegn til tale. Dette legger eleven frem i fellesundervisningen, og deltar i gruppearbeid med praktiske oppgaver denne vil kjenne igjen etter forarbeidet. Det blir trukket inn tidligere temaer som klassen har jobbet med, og lesing, skriving og å uttrykke seg muntlig blir integrert i teamarbeidet. Eleven bidrar med det han har jobbet med inn i dette og andre aktiviteter i klassen.

I fellesundervisningen vektlegges mye praktisk utprøving og visuell, skriftlig fremstilling av erfaringer og aktuelle ord. Eksperimenter på hva som tiltrekkes av hva, også overførte betydninger i språk, hvordan kan man kategorisere og sette navn på ulike ting som påvirkes og ikke påvirkes av magnet. Konkretisering av ordet "tiltrekning" ved konkret lek med tau og trekke hverandre til seg. Erfare hva en magnet gjør med noen metaller, og hva som ikke påvirkes av magneten, hva som skjer når man lager statisk elektrisitet som kan trekke til seg støv eller hår. Resultatene settes opp i visuelle oversikter.

Etter å ha fått erfaringer med disse eksperimentene lager eleven sammen med spesiallærer oppgaver som skal presenteres for de andre elevene. Dette gir flere anledninger til både å repetere og snakke om disse erfaringene, og slik hjelpe eleven å huske og organisere kunnskapen, samt bygge ut språkferdigheter om gjenstander, metaller, egenskaper, sammenhenger osv. Ved at eleven selv engasjeres i å lage og presentere oppgavene blir innholdet og kunnskapene mer meningsfulle. Oppgavene tas med hjem så eleven kan lage quiz til foreldrene.

Tankekart og fremstillinger gir mulighet til å vurdere hva eleven(e) kunne i starten av tema, og hvor rikt og godt de kan fremstille ord, erfaringer, sammenhenger i etterkant.

Eksempel 2.

Tema vår

Lærere (lærer, spesialpedagog og assistent) planlegger tema vår. I samtale om hvilke sentrale tema og ord lærer vil ha fokus på i klassen trekkes følgende ord spesielt frem: Vokse, gro, stor, sol, varme, energi, næring, nytt liv, nye muligheter.

Ordene vokse og gro kan være aktuelle ord å bygge på for hele klassen, som grunnlag og tilbakevinnende ord å henge annen kunnskap og andre ord på, og lærerne diskuterte ulikt innhold de selv tenkte i disse ordene slik at arbeidet skulle gi mest mulig gjenkjenning for elevene på tvers av hvem som jobbet med tema.

Teamet forbereder materiell, konkrete og hvordan oppgaver kan tilpasses alle elevene. Fokuseleven forberedes på kunnskap og sentrale ord han vil møte med konkrete og samtale rundt de to fokusordene. De undersøker sammen hvordan mennesker vokser, planter og poteter vokser når de plantes i jord. Det jobbes med ord, begreper, semantikk og å uttrykke seg verbalt. Eleven tar med seg visuelle ordbilder og sekvenskort inn i klassen for å støtte forståelse og muligheter for å komme med innspill.

Ved oppstart i klassen, hvor alle sitter i ring, presenterer eleven for de andre med tegn, bilder og konkrete (med assistanse) det han har jobbet med som oppstart på temaet.

Læreren har etter det innføring på tavlen med støtte i visuelle bilder og med at hun tegner og skriver. De utforsker sammen ord og assosiasjoner elevene har til disse, samtidig som man kobler ulike innspill og assosiasjoner til en sentral forståelse. Etter det får alle elevene oppgaver de skal jobbe med knyttet til temaet.

Fokuseleven jobber med tilpassede oppgaver på ord/tema, og/eller eksempelvis klippe- og lime-oppgaver mens andre elever jobber med andre oppgaver enn fokuseleven.

Temaet går over tid og det veksles på forberedelse både inn i klassen, med hele klassen og gruppevis etter dagens tema. Det gjøres en del variasjon for å holde oppe motivasjon hos eleven, og det var viktig å ikke forvente for lange økter med samme oppgave.

Bilder og materiell samt konkrete oppgaver knyttet til temaet sendes med hjem. Refleksjon og samtaler hjemme om sentrale tema og ord eleven møter på skolen ses

som viktigere enn jobbing med oppgaver som skal løses eller arbeides med av eleven selv.

Evaluering. Erfaringer fra gjennomføringen

Evalueringen bygger på gruppeintervju med rektorer og PPT, samt samtaler og skriftlige tilbakemeldinger fra lærerne. I tillegg observasjoner og samtaler med lærere og prosjektdeltakerne underveis, og nettbasert logg ført av prosjektgruppen. Rektorer, prosjektdeltakerne og PPT fikk tilsendt spørsmål til gruppeintervjuene i forkant.

Problemstilling 1: Anvendbarhet og utfordringer for organisering og metoder.

Et sentralt mål med prosjektet var å undersøke muligheter og utfordringer i møtet mellom fellesundervisning og individuelle tilrettelegginger. Erfaringene fra prosjektet viser at det er mange muligheter for å tilrettelegge for inkluderende undervisning og spesialpedagogisk tilrettelegging, både temamessig tett opp til det klassen ellers skal lære, og i stor grad deltakende i klassefellesskapet. En slik inkluderende praksis krever derimot god planlegging og organisering, samarbeid om pedagogiske løsninger, og planlagte vekslinger mellom fellesundervisning og individuelle tilpasninger både innenfor og utenfor klassefellesskapet. Selv om det har vært mange utfordringer for lærerne og skolene trekkes det frem fra flere lærere og rektorer at de vil jobbe videre med disse arbeidsmetodene, som å gi elevene forkunnskaper, tilpasse læringsinnholdet og tilrettelegge for aktiv deltagelse i undervisningen.

Samarbeid og planlegging

Prosjektet har hatt stor vekt på koordinering av læringsinnhold mellom mer individuelle opplegg og klassen, og tilpasninger av fellesundervisningen for å gi muligheter for deltakelse. Dette har i stor grad vært gjort gjennom samarbeidet i planleggingen av undervisningen. Spesielt er samarbeid trukket frem i evalueringene som en forutsetning. Rektorene og PPT mente i evalueringene at prosjektet har medført både mer samarbeid, endringer i fellesundervisningen og nye tanker om hvordan inkludering kan gjennomføres i praksis. Noen mente det også har gitt kunnskaper til andre lærere enn dem som deltok i prosjektet. En av rektorene poengterte at skolen har mange alvorlige utfordringer, og at det derfor er viktig med gode holdninger og samordnet bruk av ulike kunnskaper hos de ansatte for å imøtekomme forventningene. Det å bygge opp ressursteam på skolen eller i kommunen som kan være veiledere i arbeid med inkludering ble trukket frem som en mulighet i etterkant av prosjektet.

Også lærere mener det har vært et stort fokus på prosjektet for alle som er involvert i arbeidet rundt klassen og fokuselevne. Både under og etter prosjektet har de evaluert gjennomføringen og samarbeidet om undervisningen. På noen av skolene var det allerede rutiner for slikt samarbeid, på andre måtte slike rutiner i større grad bygges gjennom prosjektperioden. En sentral utfordring for et slikt samarbeid er å organisere tid og rutiner for felles planlegging. Dette ble både diskutert jevnlig og trukket frem i evalueringene. Der teamene ikke allerede hadde rutiner og tid for samarbeid, viste det seg viktig at rektor sammen med teamet samarbeidet om å organisere dette og å sette av konkret samarbeidstid.

Enighet om sentrale, grunnleggende kunnskaper i et nytt tema.

I samarbeidet om nye tema var en av de viktigste diskusjonene hva som var mest sentralt for å forstå temaet. Ut fra dette skulle lærerne bli enige om 3-4 ord som egnet seg som sentrale å koble kunnskapene til. Dette så ut til å være både en av de mest interessante, men også utfordrende delene av planleggingen. Best så dette ut til å fungere når læreren hadde forberedt tema med noen ideer, og gjerne delt dem, før samarbeidsmøtet.

Læreplaner, lærebøker og ulikt materiell fungerte gjerne som inspirasjon og mulighet, men i de fleste tilfellene så lærerne ut til å lage sine egne opplegg for å engasjere elevene og få aktivisert deres relevante erfaringer. Tydelighet på hva som skulle være sentralt så også ut til å innvirke på hvor lett det var å planlegge og tilrettelegge for en samordning av innholdet i fellesundervisningen, og forberedelser og tilpasninger til enkeltelever.

Sentralt i disse diskusjonene var hva elevene med mer spesielle behov trengte av tilpasninger for å kunne delta på en meningsfull måte. Spesialpedagog, og noen ganger assistent, hadde gjerne best kunnskap om forutsetninger hos elevene med spesielle behov, og hva de trenger av tilpasninger og tilrettelegging for å kunne delta og lære optimalt. Slike diskusjoner gav også ofte ideer tilbake til fellesundervisningen, men for noen team kunne det være mer utfordrende se slike pedagogiske muligheter. Faglærer, spesialpedagog og assistent har gjerne ulike roller, kunnskaper og oppgaver, og tilrettelegging for deltakelse krever godt samarbeid for å bruke dette effektivt. Teamene hvor alle bidro med ideer og muligheter så ut til å finne de beste løsningene, og viste også mest engasjement.

Tilpasninger til enkeltelever og klassen. Et meningsfullt innhold for alle?

Gode læringsmuligheter forutsetter at det som skal læres oppleves meningsfullt. Dette innebærer at man klarer å aktivisere erfaringer og forkunnskaper som kan gi mening til det nye som skal læres. Et tilbakevevende tema i veiledningene var

derfor hvordan et ofte kunnskapstungt, sammensatt eller mer abstrakt tema kunne fremsettes for å bli meningsfull i forhold til egne erfaringer. Det mest utfordrende her var naturligvis når det var stor forskjell på forutsetninger i klassen og hos elevene med spesialpedagogiske behov. Kanskje de mest utfordrende og viktigste diskusjonene gikk på slike muligheter, og hvordan tilpasningene til disse elevene kunne anvendes og tilføre noe til andre elever i klassen.

I de fleste tilfellene fant lærerne vinklinger og avgrensinger på fellesinnholdet som også gav mening for fokuselevne, og som gjorde at de kunne delta i større eller mer begrensede deler av fellesundervisningen, som å følge med på noe felles med støtte i forarbeid og/eller tilpasninger i klassen, delta i et organisert gruppearbeid i klassen, eller arbeide med mer individuelt tilpasset oppgave sammen med de andre. Andre ganger kunne det være vanskeligere å finne meningsfulle tilpasninger. Her var det også ulikt hvor aktive teamene var med å prøve ut ideer. I samtalene med rektorene og PPT ble det trukket frem behovet for hjelp og veiledning for å drive frem slike diskusjoner. Det innebærer også hjelp til å evaluere, og ikke minst få øye på gode effekter og muligheter.

I prosjektet var forarbeid med det viktigste læringsinnholdet elevene ville møte i klassen sentralt. Viktigheten av å aktivisere elevenes forkunnskaper og bruk av dette for å kunne delta i opplæringen så også rektorene og PPT som svært viktig for å gi muligheter for å delta i felles undervisning. Det var derimot vanskelig å organisere slik forarbeid i alle fellestema.

I prosjektet kom det frem mange gode eksempler på muligheter for å tilpasse fellesinnhold til enkeltelevers forutsetninger og behov, blant annet illustrert i de praktiske eksemplene presentert tidligere i rapporten. I omtrent alle temaene som ble planlagt var det noe elevene kunne være med på sammen med andre og lære av, selv om det i noen tilfeller ble mer avgrenset når det gjelder hvor mye og hvilke deler av innholdet de kunne delta på. Tilpasningene så ikke ut til å ha noen negativ innvirkning på de andre elevenes læring, kun positive effekter er blitt trukket frem.

I prosjektet kom det i flere tilfeller gjennom praktisk utprøving endring av synet på hvilke muligheter fokuselevne hadde for læring og deltakelse. Både lærernes tilbakemeldinger, diskusjoner i veiledningene og observasjoner viser at en slik endring er avhengig av å få til vinklinger på undervisningsinnholdet som er gjennomførbare, engasjerende for lærerne, og som man opplever gir effekter. Det kan innebære både avgrensninger, muligheter og praktisk tilrettelegging for elever med spesielle behov, som samtidig gir pedagogiske muligheter for lærer i hele klassen. Jo mer teamene klarte å konkretisere det sentrale læringsinnholdet, jo lettere så det ut til å være å komme frem til kreative løsninger på å gjøre innholdet meningsfullt for alle elevene. Erfaringer både fra dette og andre tilsvarende prosjekter viser nødvendigheten av øvelse og veiledning i slike diskusjoner, og ikke minst tid til samarbeid.

Tilpasning, valg og IOP

Fokuselevne i prosjektet hadde forutsetninger og behov som innbar at de ikke kunne følge læreplanens innhold i alle fag. PPT og skoler står da alltid i en utfordring sammen med foreldre om valg av og eventuelt fritak for læringsinnhold, tilpasning av innhold, samt avveining av behov for eneundervisning og muligheter til deltakelse i fellesundervisning. Slike vurderinger kan ofte være utfordrende, spesielt hvis foreldre, skolen og eventuelt PPT har forskjellig oppfatning av elevens forutsetninger, behov og muligheter. På to av skolene var dette mye diskutert, og påvirket planlegging og diskusjoner i stor grad i perioder. Et lærerteam påpekte spesielt viktigheten av et godt samarbeid med foreldrene, slik at de kunne jobbe sammen med elevenes utvikling.

Forståelsen for at alle elever vil trenge både individuelle tilpasninger og tilrettelegging for å kunne delta i fellesundervisning blir viktig i disse diskusjonene, og deltakerne i prosjektet trakk frem betydningen av dette i flere sammenhenger. Det at alle elever er noe inn og ut av fellesundervisning, og kan jobbe i gruppe eller alene med en lærer, kan gjøre det mer naturlig også at elever med spesielle behov ikke alltid deltar i felles klasse.

En tydelig IOP (individuell opplæringsplan) kan være et godt utgangspunkt for gode samtaler og samforståelse mellom skolen og foreldre. På noen av skolene ble det diskutert på de siste møtene hvor detaljert IOP burde være. På den ene side så man et behov for et klarere utgangspunkt for det pedagogiske arbeidet og samarbeidet med foreldrene. På den annen side behov for muligheter for utprøvinger av aktuelt innhold i klassen i forhold til fokuselevens fremgang, muligheter, behov og motivasjon. Det ble også diskutert om sakkyndig vurdering fra PPT burde være mer detaljert og styrende, men dette mente de fleste ville gi lite fleksibilitet og muligheter for utforming og tilpasning av IOP.

Særlig i siste fase av prosjektet ble ulike sider ved IOP og sakkyndig vurdering diskutert. En viktig målsetning i prosjektet fra flere av rektorenes side var å skape mer trygghet for lærere i forhold til innholdet i undervisningen, og som utgangspunkt for samarbeid med foreldre. Lærere og ledelse gav uttrykk for at både høye og lave forventninger til elevenes læring fra foreldre kunne noen ganger være utfordrende for lærerne. Flere lærere mente at en IOP bør klargjøre innhold og organisering av opplæringen. Vurderinger av hvordan innholdet kan gi eleven utfordringer men samtidig være tilpasset kan være en viktig del av dette, samt klargjøring av hva som bør gjøres utenfor klassefellesskapet og hvorfor. I diskusjon med PP-tjenesten så man at dette er utfordrende avveininger, men at diskusjoner rundt arbeid med IOP kan gi et godt grunnlag for samforståelse med foreldre.

For å fremme muligheter for deltakelse så man tydelig i prosjektet at temaene i IOP bør legges tettest mulig opp mot klassens læringsinnhold. Det vil være en fordel om det beskrives nærmere vurderinger av hvordan innholdet skal tilrettelegges for å gi

muligheter for å delta i fellesundervisningen. Det kan inkludere behov for organiseringer, individuelle tilpasninger og tilpasninger av fellesundervisningen som gir større muligheter for at flere kan delta. Disse erfaringene viser viktigheten av å koordinere PP-tjenestens utredning og sakkyndige vurdering med vedtak og utforming av IOP.

2: Effekter på læring og deltakelse for elevene.

Læringseffekt av ulike tilrettelegginger er generelt vanskelig å måle uten mer omfattende og kontrollerte studier med større sammenligningsgrupper, utvalg i forsøksgrupper, sammenligning med ulike forutsetninger hos elevene, og kontroll over hvordan metodikken blir gjennomført. En viktig målsetning i et slikt prosjekt bør være bedre læringsutbytte for elevene. Vi vil derfor se på noen mulige læringseffekter ut fra observasjoner og kvalitative vurderinger fra prosjektgruppe, lærere og rektorer.

Elevene ble gjennom planlegging og koordinering av innhold involvert i samme tema og innhold som resten av klassene, selv om det ble gjort tilpasninger og avgrensninger i forhold til de andre elevenes læringsmål og innhold. Tilretteleggingene presentert tidligere i rapporten fra praktisk gjennomføring er noen av flere eksempler på muligheter for å delta aktivt, forutsatt god planlegging av tilrettelegging i klassen og forarbeid.

En hypotese i prosjektet var at *«økt deltakelse i læringsaktiviteter med andre elever i klassen motiverer til mer aktivt engasjement og refleksjon, som igjen kan gi økt læringsutbytte»*. Flere lærere mener at når elevene fikk forkunnskap om temaer som skal startes opp i klassen ble de mer aktive i den ordinære undervisningen, og det var flere eksempler på gode muligheter for å delta i fellesaktiviteter. En skole fremhever at korte økter alene med fokuseleven og en voksen før fellesøktene har vært nyttig og positivt for å gi eleven en forsmak på det som kommer i klasserommet. I felles undervisning ble det brukt ulike konkrete og bilder, noe lærerne mente fungerte og spesielt gav støtte i språkutviklingen til eleven.

Andre lærere forteller de vil ha alle organiseringsformene og tilretteleggingene med seg videre det neste skoleåret. Noen påpekte av flere enn fokuseleven dro nytte av en slik tilnærming til fagstoffet, inklusive eksempelvis tankekart, bildekort og praktisk deltakelse.

Vanlige utfordringer for mange elever med utviklingshemninger eller utviklingsforstyrrelser er motivasjon, vansker med sosial kommunikasjon, rigiditet i interesser og utfordrende atferd. Det krever spesiell tilrettelegging for å få dem interessert og deltakende når de kanskje ikke umiddelbart har lyst. Lærere trekker frem at gode rutiner og organisering gir økt interesse for å delta og gjøre noe sammen med andre elever. Når man lykkes med dette kan eleven være mer involvert

i arbeid med felles kunnskaper og ferdigheter, som trolig gir større muligheter for å utvide forståelse og skape mening i felles kunnskapsinnhold og språkbruk. En lærer mener fokuseleven hadde store begrensninger/utfordringer med språket sitt, men at dette er blitt bedre med mange repetisjoner og gjennom ulike innfallsvinkler for tilnærming av lærestoffet.

På en skole trekker de frem at tilhørigheten til klassen er og har alltid vært viktig for den aktuelle fokuseleven. Han er godt inkludert i klassen, og de andre elevene er gode på å hjelpe ham. Han er blitt mer positiv til å formidle egne interesser, ettersom språket nå har utviklet seg positivt.

For elevene med utviklingshemning så det i mange tilfeller ut til å være motiverende å prøve å samarbeide med andre elever. Samtidig kan det også gi flere læringsmuligheter for de andre elevene i klassen. Det å eksempelvis ha en elev i gruppearbeid med mindre kunnskap eller ferdigheter kan utfordre andre elever til mer refleksjon, diskusjon og forklaringer. I observasjoner fant vi mer oppgaverrelaterte forklaringer og kommunikasjon i gruppearbeid når elever skulle arbeide med oppgave sammen med en elev med utviklingshemning enn i gruppearbeid med elever på samme nivå. Dette er i tråd blant annet med funn i en undersøkelse av (Zhao, Lin, Sun, Zheng, & Yin, 2018). Elevene hadde eksempelvis behov for å forklare regler og innhold, og hjelpe fokuseleven med å holde seg til oppgave og innhold, og forstå grupperegler og hva andre elever ville formidle. Det utfordrer elevene på å forstå og tilpasse innhold og kunnskap til den andre eleven, til å formulere seg konkret og forståelig, og til å tilpasse sin sosiale atferd.

3: Hvilke muligheter metodikken gir for å vurdere enkeltelevers forutsetninger og behov for tilpasninger.

Et viktig grunnlag for å tilrettelegge god opplæring er kunnskaper om elevens forutsetninger og behov. For høye ambisjoner om hva elevene kan mestre og delta på kan gi utfordringer som gjøre at eleven ikke får med seg innholdet og demotiveres. For lave ambisjoner kan blant annet føre til stagnasjon og lite refleksjon hos eleven, og slik også lite motivasjon. I samtaler påpekte deltakerne at skoleteamets felles planlegging var viktig for at alle skulle kjenne både klassens og fokuselevens arbeidsinnhold, og slik koordinere og følge opp dette.

Kjernen i vurderinger er som det ble trukket frem av lærere hva fokuselevne trenger for å kunne delta og lære aktuell kunnskap og ferdigheter sammen med de andre. Dette kan være både ulike ferdigheter og kunnskap, innarbeidede rutiner og motivasjon, og ikke minst hvilke tilrettelegginger som gir gode læringsmuligheter. Praktisk utprøving av tilrettelegging gav gode og konkrete diskusjoner om elevenes muligheter for å forstå, lære og delta, og nye ideer for utprøving av tilrettelegginger. Utprøvingene gav også noen ganger informasjon som ble brukt til justering og konkretisering i IOP.

Utprøving av godt felles planlagt undervisning gav tydelig gode muligheter for å vurdere hvilke tilrettelegginger og innhold elevene hadde mulighet for, og hva som så ut til å fungere i forhold til læring og deltakelse. Slik pedagogisk basert vurdering så ut til å være et godt grunnlag for å finne frem til meningsfullt og realistisk læringsinnhold, og tilrettelegginger som gir muligheter for dette både i og utenfor klassefelleskapet.

4: Anvendbarhet og utfordringer i strategien for implementering av nye arbeidsmåter og kunnskap i skolene.

Implementering av arbeidsmåtene i dette prosjektet ble gjort hovedsakelig gjennom veiledning og felles refleksjoner innbygget i planlegging, utprøving og evaluering av pedagogisk og spesialpedagogisk praksis på skolene. I tillegg ble det holdt to kursdager for hele personalet på skolen med presentasjon av teori og forskning bak metodikken midtveis i prosjektet, etter at deltakerne hadde fått en del erfaring med arbeidsmåtene.

Interesse og motivasjon for å delta

En forutsetning for implementering av nye arbeidsmåter er interesse for å se nærmere på egen undervisningspraksis, og motivasjon til å prøve ut noe nytt i fellesskap. Både ledelse og den enkelte lærer må være motivert for nye måter å arbeide på, og å kunne endre sine vante oppfatninger og kunnskaper. Dette forutsetter god informasjon til, og samarbeid med, dem som skal delta, men også at implementering og veiledning tar utgangspunkt i gjenkjennelige kunnskaper og skolenes eksisterende arbeidsmåter og kompetanse.

Etter felles planlegging av prosjektet med rektorer og PPT fikk skolene skriftlig informasjon om mål og innhold. Rektorene hadde så i oppdrag å diskutere prosjektet på sine skoler. Prosjektgruppen hadde så samtaler med aktuelle lærerteam. Hensikt med dette var både god informasjon til skolene, og bedre innsikt i skolenes ståsted, utfordringer og muligheter. Tid og gode muligheter for å sette seg inn i prosjektet så ut til å gi lærerne oversikt over hva de skulle være med på og førte til gode samtaler om muligheter i gjennomføringen før man startet. En første utprøvende runde med planlegging av et tema på våren skulle introdusere arbeidsmåter i prosjektet. Det gav muligheter for oppklaringer og justering av veiledningen, og støtte til lærerne på deres utfordringer og arbeidsmåter. Det å bli utfordret på nye måter å undervise kan være utfordrende, og erfaringene fra veiledningene viser tydelig viktigheten av både å bygge på lærernes kunnskaper og ideer, men samtidig kunne komme med konkrete nye ideer og gode refleksjoner frem mot gode løsninger. I samtalene kom det blant annet frem at inkludering kan være et noe diffust begrep, med behov for å drøfte dette i praktisk sammenheng. «Deltaking» mente noen var en mer presis beskrivelse av dette. Erfaringene viste tydelig behov for å tilrettelegge veiledningen slik at lærere og ledelse får støtte og motivasjon til å se egne muligheter og effekter på læring og deltakelse hos elevene. Dette ble spesielt viktig når elevenes forutsetninger for deltakelse var utfordrende, det var mange kompliserende forhold

rundt undervisningen, og det kunne være vanskeligere å se små men viktige effekter av tilretteleggingene.

Lærerteamene hadde i utgangspunktet noe ulike utgangspunkt og utfordringer i forhold til metoder og organiseringer som skulle prøves ut. Noen team hadde allerede rutiner for å planlegge fellesundervisning og spesialundervisningen sammen, men det kunne være noe ulikt hvordan denne planleggingen ble gjort i fellesskap. Erfaringer med felles planlegging gjorde ofte at man raskere kunne prøve ut nytt innhold innenfor de aktuelle arbeidsmåtene. Noen rektorer mente det var mange fellestegn med dybdelæring og språkløper de selv var opptatt av på sin skole, selv om denne måten å jobbe på ikke var helt det samme. Dette kunne skape en viss gjenkjenning, men også behov for å se hvordan prosjektets arbeidsmåter kunne være annerledes.

Elevenes ulike forutsetninger påvirket også hvor raskt og enkelt man kom frem til gode løsninger. Behovet for å bruke tid på å diskutere, utvikle og prøve ulike organiseringer og tilpasninger kunne derfor være ulikt. Erfaringer fra prosjektet viste tydelig behovet for å bruke tid på felles forståelse og løsninger, og samtidig få frem positive muligheter og eksempler på hva som så ut til å fungere godt.

I implementeringen ble organiseringer og metoder introdusert trinnvis, med utgangspunkt i felles faglig innhold lærerteamene hadde planlagt. Praktiske løsninger og muligheter ble diskutert både i forhold til eleven med spesielle behov og arbeidet med resten av klassen. Lærere og ledelse mente at planleggingen har sørget for at innhold og fokus ble konkretisert, og at alle da visste hva som skal gjøres. Dette mente man også påvirket organiseringen i klassen og åpner for at elever som har tett oppfølging kan delta i opplæringen. Bevissthet om forarbeidet ble spesielt trukket frem som viktig for å få til forandringer og bedre opplæring i klassen. En rektor uttrykker at det har vært spesielt spennende å følge gruppen på skolen og se forandringene.

Fra PP-tjenesten mente noen det har vært mye utbytte for dem som har vært med i prosjektet, men at tid har vært en utfordring for PP-rådgiverne for å kunne følge tettere opp. PP-tjenesten og rektorer mente at samarbeidsmøtene på skolene har forandret seg som følge av prosjektet, at det ble større trygghet i foreldresamarbeidet, og at det også påvirket IOP. Deltakelsen har også fått både PPT og rektorer til å reflektere på nytt over ulike sider ved sakkyndig vurdering.

Gjennomførbarhet av metodikk og organisering

En annen forutsetning for et slikt endringsarbeid er at organisering og nye pedagogiske arbeidsmetoder er gjennomførbare med de ressurser og kunnskaper skolen besitter. Metoder og praksis må også være gjennomførbare med de aktuelle elevene, og i tråd med aktuelle læreplaner og læringsmål. Veiledningen ble i hovedsak bygget inn i det konkrete planleggingsarbeidet som skulle gjøres ut fra

læreplanene klassene skulle følge. Innhold og de første tankene om gjennomføring kom så fra lærerne selv. Deres ideer var et viktig utgangspunkt, men samtidig var det ofte behov for å komme med nye ideer og forslag som kunne drøftes og konkretiseres i fellesskap. Utfordringene lå her i å balansere bruk av eksisterende kunnskaper og innarbeidede arbeidsmåter, samtidig med felles utforskning av nye muligheter.

Både rektorer og PPT trakk frem at det er utfordrende hvis skolen ikke har passende rutiner for samarbeid rundt elever med spesialpedagogiske behov. Noen påpekte at ledelsen da har da en viktig oppgave i å legge forholdene til rette for at samarbeidstid settes inn på timeplan, samtidig som lærere ikke skal oppfatte at de mister ressurser ved mer arbeid med inkludering. I evalueringene ble ledelsen også vurdert som sentral for å spre ny kunnskap til andre som ikke deltar i prosjektet på skolen, som igjen kan påvirke sjansen for at gode arbeidsmåter blir mer felleseie og fortsatt brukes på skolen. Man mente at teamarbeid kan være en måte å jobbe med spredning av prosjektideen til andre lærere.

En deltakende opplæring for elever med så ulike forutsetninger har mange utfordringer i forhold til å gjøre innholdet meningsfullt og læringsfremmende for alle. En av de største utfordringene i prosjektet var å sammen med lærerne komme frem til konkretisering av innhold og tilrettelegginger som er pedagogisk meningsfulle og gjennomførbare. Dette krever både pedagogisk erfaring, kunnskaper og kreativitet. Noen lærere etterlyste tilgang til flere ideer på tilpasninger og personliggjøring av oppgaver og innhold, og mente det burde blant annet være mer eksempler på tilpasninger og ideer til felles deltakende oppgaver i lærebøkene. Her er det nok også behov for mer forsknings- og utviklingsarbeid som kan gi lærerne konkrete ideer å prøve ut.

Tid til samarbeid og gjennomføring

PP-rådgivere trakk frem at organisering er viktig og at den setter ramme rundt og skaper forventninger til hva som skal foregå i opplæringen. Lærerne trekker frem tid, både i forhold til forarbeid, gjennomføring og samarbeid i og utenfor klasserommet, som en av de største utfordringene for denne måten å arbeide på. I evalueringen sies det blant annet at prosjektene de har gjennomført har vært tidkrevende, men veldig nyttig for alle elevene. «Vi har lært oss flere måter å tenke undervisning på, noe vi vil fortsette med. Alt var ikke nytt for oss, men fremmet god bevisstgjøring på hva som fungerer og ikke». Noen lærere mente også at det var satt av for lite samarbeidstid til prosjektet, og poengter at alle som er involvert rundt elevene burde ha deltatt på møtene.

På skoler som var i gang med flere prosjekter, endringer og aktiviteter kunne det være spesielt utfordrende med tidsbruk og prioritering, og muligheter for å gå nok inn i arbeidet med nye metoder. Erfaringene viser tydelig behov for klarhet i forutsetninger, og konsekvenser av å delta, i et slikt utviklingsprosjekt.

Referanser

- Buli-Holmberg, J., & Jeyaprabhan, S. (2016): Effective Practice in Inclusive and Special Needs Education. *International journal of special education*, 31(1).
- Buli-Holmberg (2016): Lærerrollen i møte med elevmangfoldet. Forelesning UiO
- Egeberg, E. (2012): *Flere språk - flere muligheter. Flerspråklighet, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metodikk*: Cappelen Damm Akademisk.
- Nilsen, S. (2017): Å møte mangfold og utvikle fellesskap. In S. Nilsen (Ed.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv* (pp. 15-37): Universitetsforlaget.
- Zhao, J., Lin, L., Sun, J., Zheng, X., & Yin, J. (2018): Students' engagement in a science classroom: Does knowledge diversity matter? *The Journal of Educational Research*, 111(6), 756-763.
- Utdanningsdirektoratet (2017): Utdanningsspeilet. Tall og analyse av barnehager og grunnsopplæringen i Norge.

© Statped
Telefon: 02196

Utgitt 2019

www.statped.no
facebook.com/statped
twitter.com/statped