

Felleskap i lek og læring

Spesialpedagogikk i et inkluderingsperspektiv



Tilrettelegging for
deltakelse og læring

2.1



Tilrettelegging for deltakelse og læring

Målet er at alle barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging i barnehage og skole skal få den støtten de trenger for å kunne ta del i lærende fellesskap. En viktig premisse i dette arbeidet er barnets rett til å bli hørt. Inkluderende fellesskap betinger strukturer, samarbeidsrelasjoner og fagpersoner i barnehage og skole som kan ivareta barnets fysiske, faglige, sosiale og psykologiske behov. De fire følgende kapitlene viser på ulike måter hvordan tilrettelegging for deltakelse og læring kan skje i praksis.

Grete Stabæk og Hilde Kolstad Danielsen:

Elever med store og sammensatte lærevansker i ungdomsskolen – suksessfaktorer for en inkluderende praksis

Grete og Hilde tar utgangspunkt i en intervjuundersøkelse i ungdomsskolen for å finne fram til hvilke faktorer som har vært viktige for at skolene har lyktes med å skape inkluderende læringsmiljø for alle elever.

Elever med store og sammensatte lærevansker i ungdomsskolen

– suksessfaktorer for en inkluderende praksis

I dette kapitlet henvender vi oss til deg som er lærer eller rektor, og som skal møte elever med store og sammensatte lærevansker i ungdomsskolen. Vi har i mange år jobbet som logoped og rådgivere i skoler som har elever med store og sammensatte lærevansker.

Grete Stabæk og Hilde Kolstad Danielsen

Våre erfaringer viser at det er utfordrende å skape et inkluderende læringsmiljø hvor også denne elevgruppen opplever å ha tilhørighet, og at dette resulterer i at mange av elevene har blitt ekskludert fra klassefelleskapet og i stedet fått ulike former for gruppetilbud.

Vi ønsket derfor å gjøre en mer systematisk undersøkelse av den følgende problemstillingen: *Hvilke faktorer kan bidra til å støtte opp under skolens arbeid med å utvikle et inkluderende læringsmiljø?* Vi har intervjuet rektorer og lærere på to skoler om tema som ut fra våre erfaringer og eksisterende teori er relevante i denne sammenheng.

Vi vil i dette kapitlet løfte fram faktorer som ifølge vår intervjuundersøkelse har bidratt til at skolene har lyktes med å skape inkluderende læringsmiljø for alle elever. Det er særlig suksessfaktorer som er knyttet til det organisatoriske og faglige aspektet ved inkludering, og som kan medvirke til at elever med læringsutfordringer opplever at de blir inkludert og får delta i klassefelleskapet. Disse er 1) overgangen fra barneskole til ungdomsskole, 2) samarbeid i lærerteam, 3) tilrettelegging av undervisningen og 4) vurdering av læringsutbytte. Vi vil vise at inkludering i stor grad handler

om å legge til rette for et mangfold av elever gjennom å utvikle det ordinære opplærings-tilbudet på skolen.

Bakgrunn

Målgruppa for kapitlet vårt er deg som jobber med elever som har store og sammensatte lærevansker. Denne elevgruppen er en lavfrekvent gruppe barn og unge som fra tidlig alder krever særskilte pedagogiske tiltak. De har gjerne store, komplekse og sammensatte hinder for læring (Tøssebro & Kittelsaa, 2015). Stortingsmeldingen *Læring og fellesskap* (Meld. St. 18 (2010–2011)) omhandler barn, unge og voksne med særlig behov for tilrettelegging av opplæringen. Målet med denne meldingen var å rette oppmerksomheten mot å øke det faglige og sosiale utbyttet for elever med store og sammensatte lærevansker. Det ble uttrykt bekymring for at disse elevene møtes med for lave forventninger, og at læringsbetingelsene for læring og utvikling ikke er gode nok i skolen. Disse elevene har i utgangspunktet vansker med å tilegne seg lærestoffet i klassen. Ofte er undervisningen på et tidlig trinn når det gjelder å utvikle de grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet. Vår erfaring har

vært at når denne elevgruppen i ungdomsskolen får undervisning på et grunnleggende nivå, er lærestoffet ofte hentet fra begynnerundervisningen eller den enkelte elevs egne interesseområder.

Bakgrunnen for at vi valgte denne problemstillingen, var at Statped i 2013 gjennomførte pilotprosjektet *Vi sprenger grenser* på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Dette prosjektet hadde som mål å øke forventningene til, bevisstheten om og kompetansen på opplæringstilbudet til elever med store og sammensatte lærevansker. Pilotprosjektet i Statped nord handlet om overgangen fra barneskole til ungdomsskole for en elev med utviklingshemming. I dette prosjektet så vi at læreplanverket Kunnskapsløftet ble viktig å ta i bruk. Både før dette prosjektet og i årene etterpå har vi i vår praksis jobbet med å legge til rette for læring i et inkluderende miljø. Vi har erfart at intensjonene har vært gode i mange tilfeller, men at det har vært utfordrende å sette dem ut i livet. Resultatet har vært at opplæringen for elever med spesielle behov har blitt fragmentert og ikke vært en del av en helhetlig undervisning. Vi vil i dette kapitlet se nærmere på de organisatoriske og faglige aspektene av inkludering.

Teori om inkluderende praksis og læringsmiljø

Wendelborg (2014) peker på at skolegangen kan være en vei ut av jevnaldersmiljøet. Dette kommer tydelig fram i tall som viser at antall elever med segregerte tiltak øker fra barneskolen til ungdomsskolen. I tillegg viser forskning at elever med store lærevansker blir møtt med for lave forventninger, og at utdanningsløpet etter hvert kan bli en overgang til mer omsorgsrettede tiltak med lite vekt på læring. Vi har i prosjektet «*Vi sprenger grenser*» sett hvorfor overgangen til ungdomsskolen kan være særlig kritisk. Der blir det framhevet at ungdomsskolen er en annerledes skole der det er et stort

og sammensatt miljø for eleven å forholde seg til. Flere ungdomsskoler har også egne grupper for disse elevene.

Haug (2017) peker på at det mangler sammenheng mellom ordinær opplæring og spesialundervisning. Han viser til opplæringsloven § 5-1, som sier at opplærings-tilbudet skal ha et innhold med denne sammenhengen, og at det samlede tilbudet kan gi eleven et forsvarlig utbytte av opplæringen. Å få til god sammenheng mellom spesialundervisning og ordinær opplæring er en utfordring og et vilkår for å realisere retten til læring. Boken «*Faglig inkludert?*» (Olsen, Mathisen & Sjøblom, 2016) beskriver fire aspekt ved inkludering: faglig, kulturell, sosial og organisatorisk. *Faglig inkludering* vil si at skolen generelt og lærer spesielt har gjort tiltak for å legge læringsmiljøet til rette slik at den enkelte elev i størst mulig grad kan utnytte sitt potensial for læring. Disse tiltakene gjelder både planlegging, gjennomføring og evaluering av opplæringen. *Sosial inkludering* vil si at læringsmiljøet gir elever opplevelsen av sosial tilhørighet og trygghet. *Kulturell inkludering* betyr at eleven kan identifisere seg med læringsmiljøet, at det ivaretar mangfoldet, og at det har kultur for læring. *Organisatorisk inkludering* ligger som en ramme for at disse tre skal virke godt sammen. I intervjuene har vi belyst den faglige og organisatoriske siden av inkludering.

Inkludering har vært og fortsetter å være et framtrøddende utdanningspolitisk prinsipp. I vårt rådgivningsarbeid har det vært viktig for oss å arbeide for at alle deltar i barnehagens og skolens læringsfelleskap. I stortingsmeldingene *Lærelyst og tidlig innsats og kvalitet i skolen og Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Kunnskapsdepartementet, 2017 og 2019), og i den generelle delen av *Fagfornyelsen overordnet del* (Utdanningsdirektoratet, 2020) er inkludering løftet fram og i større grad

tydeliggjort som et overordnet prinsipp i skolen. Stortingsmeldingen presenterte i den forbindelse en modell som på en klar og tydelig måte viser inkludering som et overordnet begrep. Modellen peker på hvordan inkludering omfatter det ordinære pedagogiske tilbudet for alle elever og bygger på prinsippet om tilpasset opplæring. Innenfor denne overordnede rammen er det noen barn som får støtte av ekstra tiltak

innenfor det *ordinære pedagogiske tilbudet*. Dette er elever som får ekstra støtte i kortere eller lenger perioder. Andre elever har behov for *særskilte tiltak* som spesialundervisning og særskilt norskopplæring. Dette er elever som ikke får utbytte av den ordinære undervisningen. Vårt kapittel dreier seg først og fremst om den gruppen elever som får spesialundervisning etter opplæringslovens § 5-1.

Figur 1. Inkluderende fellesskap i barnehage og skole (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 49)



Inkludering har historisk sett vært nært forbundet med elever som får spesialundervisning. Denne modellen viser at inkludering er mer enn spesialundervisning, og at det

handler om utvikling av hele skolen for å legge til rette for et mangfold av elever. Modellen viser hvordan det ordinære tilbudet til alle elevene og særskilte tiltak henger

sammen. I forbindelse med fagfornyelsen i skolen har Utdanningsdirektoratet gitt ut *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (2019). I denne ser vi at også læreplanverket for skolen løfter fram inkludering som en grunnleggende verdi og som det første av flere prinsipper i opplæringen. Den understreker også at inkludering ikke er ensbetydende med elever som får spesialundervisning, men at de særskilte tiltakene som noen elever har behov for, er en del av et inkluderende fellesskap. Med en forståelse av inkludering som et overordnet prinsipp som omfatter klassemiljø og ikke enkeltelever, blir det meningsløst å snakke om «den inkluderte eleven». Inkludering er et prinsipp som angår alle skolens elever.

Gjennomføring av undersøkelsen

Med undersøkelsen vår ønsket vi å utvide kunnskapen om faktorer som kan bidra til å støtte opp under skolens arbeid med å utvikle et inkluderende læringsmiljø. Dette gjorde vi gjennom å intervjuere lærere og rektorer om deres erfaringer med inkludering i ungdomsskolen. Metoden var informantintervju med en semistrukturert form (Jacobsen, 2015).

Vi laget en intervjuguide med fire tematiserte spørsmål for å lede oss inn på områdene vi ønsket mer informasjon om. Intervjuene inneholdt samme spørsmål til alle informantene og omhandlet:

1. begrepet inkludering
2. samarbeid i lærerteam
3. inkluderende praksis med betydning for læringsutbytte
4. betydning for undervisningen i hele klassen

Vi tok kontakt med ledelsen ved to skoler som vi kjente til fra tidligere arbeid, og ba om informanter blant lærere og rektorer. Slik fikk vi tilgang på en gruppe lærere ved hver skole, og intervjuene ble gjennomført på den enkelte skole. Vi brukte digital

opptaker, og vi transkriberte og anonymiserte intervjuene og makulerte opptakene i etterkant. Informantene samtykket til at vi kunne bruke svarene fra intervjuene i undersøkelsen vår.

De fire spørsmålene i intervjuguiden dannet utgangspunktet for å analysere og sammenstille svarene.

Presentasjon av skolene

Den ene skolen er en ren ungdomsskole med 350 elever på 8. til 10. trinn. Skolen tar imot elever fra tre forskjellige barne- skoler. Kommunen har laget en fast plan for overgang fra barneskolen til ungdomsskolen. Den sier noe om når samarbeidet mellom skolene starter, overgangsrutiner og når lærere skal være på plass. Skolen har et spesialpedagogisk team med en egen koordinator og lærere som i hovedsak jobber med spesialundervisning. Vi intervjuet tre kontaktlærere fra samme trinn og som samarbeidet om undervisning i fag og kontaktlæreransvar. En lærer fortalte at hun hadde kontaktlæreransvar for elleve elever. Hun hadde ansvaret for både å tilpasse undervisningen i fagene, planlegge spesialundervisningen og skrive individuell opplæringsplan i samarbeid med foreldrene.

Den andre skolen er en kommunal barne- og ungdomsskole med 480 elever på 1. til 10. trinn. Skolen tar imot elever fra flere barneskoler. Denne skolen har ikke en nedfelt plan for overgangen mellom barneskole og ungdomsskole. Skolen har heller ikke et spesialpedagogisk team eller lærere som utelukkende jobber med spesialundervisning, men har noen lærere med spesialpedagogikk som fagområde. En lærer var kontaktlærer for hele klassen, i tillegg hadde klassen flere faglærere samt en pedagog som hadde ansvar for spesialundervisning for en enkeltelev, og som i samarbeid med kontaktlærer og foreldre utarbeidet en individuell opplæringsplan.

Resultatpresentasjon og drøfting

Vi gikk gjennom og analyserte intervjuene og kom fram til at de følgende suksessfaktorene har vært gode holdepunkter for lærere og rektorer i arbeidet med å tilrettelegge inkluderende undervisning:

1. overgangen fra barneskole til ungdomsskole
2. samarbeid i lærerteam
3. tilrettelegging av undervisningen
4. vurdering av læringsutbytte

1. Overgangen fra barneskole til ungdomsskole

Skolen har en lovfestet plikt i opplæringsloven til å samarbeide med barnehagen for å sikre barna en best mulig overgang fra barnehage til grunnskole (Opplæringslova § 13-5). Det er imidlertid ikke tilsvarende regler for overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen. I Meld. St. 6 (2019–2020) står det at overgangen til ungdomsskolen innebærer skolebytte, nye lærere og introduksjon av karakterer. Derfor krever dette god planlegging, god ledelse, god informasjonsoverføring og godt samarbeid på tvers av nivåer og fag. Undersøkelsen vår bekreftet at en god overgang fra barneskolen til ungdomsskolen ble vurdert som å være en betydelig suksessfaktor.

I intervjuene beskriver både rektorer og lærere erfaringer om overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen for elever med store og omfattende lærevansker. Alle framhevet at det var viktig å være tidlig ute med planleggingen. Nøkkelen i dette planleggingsarbeidet er at rektor tidlig avgjør hvem som skal være kontaktlærer, og hvem som skal ha ansvaret for spesialundervisningen. Rektor på en av skolene var tydelig på at denne forberedelsen bør skje ett år før eleven skal begynne på ungdomsskolen. Det er god tradisjon for at elever det siste året på barneskolen får besøke ungdomsskolen for å bli kjent med denne.

Dette kan bidra til at elevene føler større grad av trygghet før de begynner på ungdomsskolen, og at de får en slags «tilvenning» til det som skal komme. Det er selvsagt viktig å gjøre elevene trygge på det som skal komme, men et slikt besøk er i seg selv ikke tilstrekkelig for å sikre at forholdene er lagt godt til rette når elevene skal begynne på skolen.

Vi mener i tillegg at kompetanseoverføring fra barneskolen til ungdomsskolen er svært viktig. Dette kan for eksempel skje ved at lærere fra ungdomsskolen besøker barneskolen. De kan da få kunnskap om organisering, arbeidsformer, eleven i læringssituasjonen og barnets måte å lære på. På den måten kan besøk på barneskolen føre til en kompetanseheving for lærere på ungdomsskolen. Rektors ansvar er å organisere og å legge til rette for å gjennomføre dette. I tillegg må rektor tidlig avgjøre hvilke lærere som skal undervise eleven på ungdomsskolen. Informasjon fra barneskolen får også stor betydning for rektors planlegging.

2. Samarbeid i lærerteam

I prosjektet *Vi sprenger grenser* var det tydelig at samarbeid mellom kontaktlærer, faglærere, spesiallærer og assistent var avgjørende for å lykkes med en inkluderende praksis. I følgeevalueringen av dette prosjektet (Kittelsaa & Tøssebro, 2015) kommer det fram at ansatte på skolen har ulike roller og kompetanser, og at rolleavklaring er påtrengende viktig.

Følgeevalueringen viste at mange skoler tenker at kontaktlærer har ansvar for helheten, mens spesialpedagogen har ansvar for oppgaver basert på sin kompetanse. Manglende samarbeid kan gjøre at eleven får mindre utbytte av skolegangen. Derfor viste evalueringen at det også burde settes av tid til samarbeid. Det er rektors ansvar å legge til rette for et slikt timeplanfestet samarbeid.

Intervjuene i undersøkelsen viste at det var timeplanfestet samarbeidstid på begge skolene. Dette viste seg å være lettere å gjennomføre på den av skolene der spesialpedagogen også var kontaktlærer i klassen. Læreren hadde dermed undervisning i klassen samtidig som hun hadde timer avsatt til spesialundervisning. Med denne organiseringen var det enklere å tilpasse faglige tema etter elevens behov.

Rektor på en av skolene fortalte at samarbeidstid etter hvert ble avgjørende for å gjennomføre en mer inkluderende undervisning. Da eleven startet på ungdomsskolen, var spesiallærer- og assistentrollene fylt, men ikke kontaktlærerrollen. Samarbeidstid var heller ikke fastlagt. Da kontaktlæreren ble en del av samarbeidet sammen med læreren for spesialundervisning og assistenten, hadde de et godt utgangspunkt for å tilrettelegge undervisningen etter klassens faglige tema. Dette samarbeidsteamet ble også viktig for å lage en IOP. Hverken kontaktlærer eller lærer for spesialundervisningen hadde erfaring med å utforme en IOP. Når de fikk samarbeide om dette, ble det til en gjensidig læringsprosess.

På den ene skolen utdypet de ikke dette temaet utover å si at samarbeidstiden har vært avgjørende. På den andre skolen konkretiserte de hva innholdet i samarbeidsmøtet var. De har møte en gang i uka. Da snakker de om hva som skjedde i forrige uke, og hva som skal skje den neste uken. De planlegger også aktiviteter som ligger lenger fram i tid, som for eksempel filmfremvisning, skuespill, ekskursjoner og lignende.

Læreren for spesialundervisning fortalte at da de startet opp i 8. klasse, satt han alene med all planlegging og tilrettelegging. Slik det er nå, lager han på samarbeidsmøtet en egen ukeplan med utgangspunkt i den ukeplanen klassen har. Nå setter de i fellesskap opp tema som inngår i planen,

og hvilke læringsmål eleven skal ha. De understreker at det også er viktig at assistenten deltar i dette samarbeidsmøtet. Assistenten sier at han får kjennskap til det de andre elevene i klassen arbeider med. Dette er med på å sette spesialundervisningen inn i en større helhet. Læreren for spesialundervisningen uttrykte dette slik:

I samarbeidsmøtet snakker vi om hva som har skjedd forrige uke, og hva som skjer framover. Dette er gull verdt i forhold til slik vi gjorde det tidligere. Da var jeg alene med planleggingen av undervisningen og måtte spørre andre lærere om det klassen holdt på med. Nå lager jeg ukeplan etter at vi har hatt møte, og etter den ukeplanen klassen har. Aktiviteten for min elev er et resultat av felles planlegging. Før styrte vi hva vi skulle gjøre, hver for oss, men nå styrer vi sammen. Vi planlegger hva min elev skal være med på, og hva han skal lære.

Et element som kjennetegner ungdomsskolen, er at elevene må forholde seg til flere lærere enn i barneskolen. Det er viktig å avklare hvilke roller de enkelte har. Vi har i vårt arbeid sett at assistenter ofte har en viktig rolle i undervisningen av elever som har store lærevansker. De blir også ofte tildelt oppgaver som går utover deres ansvars- og kompetanseområde. Derfor mener vi at det er avgjørende at rollene til kontaktlærer, spesiallærer, faglærer og assistent avklares. Intervjuene viste at både rektorer og lærere ved ungdomsskolene mener at samarbeid er avgjørende for å lykkes med inkludering. Undersøkelsen vår viser at når kontaktlærer, faglærer, lærer for spesialundervisning og assistenter samarbeider om å planlegge innhold og å organisere undervisningen, bidrar det i større grad til faglig og organisatorisk inkludering.

3. Tilrettelegging av undervisningen

Fellesskapet er grunnlaget for sosial og faglig inkludering. Alle har behov for å oppleve ulike mestringsnivå og å se hverandre i en læringssituasjon. Alle har også behov for å ha noe å strekke seg etter og gode modeller som motiverer. I intervjuene spurte vi rektorer og lærere på skolene om arbeidet med inkluderende praksis har ført til endringer i klasseromsundervisningen.

Rektoren på den ene skolen pekte på at det i skolevesenet generelt har blitt startet en prosess med å legge større vekt på kunnskap om nye læringsformer, som bruk av digitale verktøy som iPad-er. Digitale verktøy har helt klart endret arbeidsmåten gjennom bruk av ulike presentasjonsformer.

Lærerne på en av skolene bruker digitale hjelpemidler i stor grad. Da er det viktig at alle har det samme utstyret, og at det blir en naturlig del av undervisningen for alle – også for eleven med behov for spesialundervisning. Lærere gjør digitale hjelpemidler til et felles midtpunkt gjennom å la elevene bruke Smartboard i deres framføringer og presentasjoner for hverandre. Elevene er flinke til å støtte hverandre når de har framføringer.

En kontaktlærer på en av skolene mener undervisningsformen hennes har endret seg når hun har tatt i bruk en mer inkluderende praksis. Blant annet er læreren tydeligere på oppstart og avslutning av timen, hva som er læringsmålet, hvordan de skal gjennomføre arbeidet, og hvordan de avslutter. Dette begynte med å sikre at eleven var med, men erfaringen var at det også var bra for de andre elevene.

Læreren fortalte at de har senket kravene for eleven med spesielle behov for å sikre mestringsfølelsen. Videre trekker læreren fram det å være bevisst på tema, og mener de ikke må være innovert absolutt alle emner i et fag. De siler ut enkelte tema og jobber lenger med hvert tema gjennom skrivning, lesing og digitale verktøy.

På begge skolene ble det etter hvert gjennomført en praksis som innebar å se fagene mer helhetlig. En lærer hadde erfart at undervisningen kunne bli oppfattet som fragmentert når de tilpasset mål i enkeltfag, og det ble vanskelig å motivere eleven. Noen emner i enkeltfag hadde vanskelige opplæringsmål, mens andre mål var lettere å tilpasse. Denne læreren prøvde i starten av et semester å se på målene i de enkelte fagene, velge ut noen få mål og sette dem sammen med tanke på et tema eller prosjekt. Læreren forteller:

Engasjement og motivasjon er viktig. Det er ikke alt som er like enkelt å få ham motivert til å gjøre. Da må du trikse. Han må ha to–tre uker på hvert tema, og det er viktig at han opplever at han jobber med samme tema som de andre i klassen.

En annen lærer fortalte at de jobbet med et slikt prosjekt over en lengre periode, og arbeidsformen la hovedvekten på lesing, skrivning og bruk av digitale verktøy. I et slikt temaarbeid eller prosjekt var det en struktur med oppstart, gjennomføring og avslutning, og enten lansering av en bok eller framføring. På denne måten kunne eleven oppleve at opplæringen var meningsfull og motiverende. Vi vil nå videre presentere inkludering med utgangspunkt i læreplanen og de faktorene som lærerne var særlig opptatt av. De omfatter hva de mener utgjør god tilrettelegging og gode arbeidsformer, hva som gir godt læringsutbytte, og hvordan man kan vurdere dette. Dette er den pedagogiske siden av inkludering.

En lærer eksemplifiserte en bestemt læringsaktivitet der alle elevene skulle holde ulike presentasjoner. Læreren utformet mål og vurderingskriterier slik at de kunne brukes til alle elevene. Tilpasningene til hver enkelt elev ble derfor gode, også for de andre i klassen. På neste side viser vi et eksempel på dette.

Tema for klassen var norsk og tolkende opplesing. Utgangspunktet var forskjellige tekster fra Knut Hamsuns *Victoria*. Disse tekstene skulle tolkes og presenteres i klassen. Elevene satt sammen to og to med ulike utdrag av teksten og forberedte seg på å framføre denne.

Vurderingskriteriene for hele klassen var følgende:

- ikke skjule ansiktet
- snakke høyt og tydelig
- sette seg inn i teksten og tekstens stemning
- vise engasjement
- ikke tøyse og le

Læreren beskrev en læringssituasjon om *Victoria* av Knut Hamsun. Eleven med behov for tilpassing hadde som mål å fortelle litt om forfatteren, når han levde, tittel på boken og hvem hovedpersonene i romanen var. Dette var forberedt over flere arbeidsøkter sammen med lærer, med utgangspunkt i et digitalt tankekartprogram. Læreren fortalte at i framføringen tok eleven fram tankekartet sitt på Smartboard og presenterte for klassen med støtte av lærer. Eleven var nøye med å ikke skjule ansiktet, han snakket høyt og støttet sin utydelige tale med tegn og gester, han viste engasjement, og han tøyset ikke. På denne måten fikk eleven vise at han imøtekom alle vurderingskriteriene.

I undersøkelsen har vi sett at når den faglige tilretteleggingen i større grad tematiseres i undervisningen, vil elever med sammensatte lærevansker lettere se sammenhenger i opplæringen. Et bestemt tema kan ha kompetansemål tatt fra ulike fag. På den måten kan opplæringen oppleves mer meningsfull og motiverende, og eleven får et større læringsutbytte.

Et konkret eksempel på dette er arbeid med skriftspråket gjennom lesing av tilpassede tekster der innhold er hentet fra fag og tema som er relevante i klassen (Danielsen & Stabæk, 2019). Danielsen og Stabæk (2019) beskriver hvordan et tema fra læreplanen i naturfag danner grunnlaget for en

tekst som det arbeides med i norskfaget. Det er særlig de muntlige fagene som kan være et godt utgangspunkt for tilretteleggingen. Med en slik måte å arbeide på blir lesing både en ferdighet i seg selv og et redskap for læring. Dette kan også være et godt bidrag til faglig inkludering.

Informantene i intervjuene trakk fram tematisering av undervisningen som en viktig forutsetning for å få til en faglig inkludering. Lærerne ga oss gode eksempler på tematisering av undervisningen og hvordan en slik praksis kan bidra til å gjøre spesialundervisningen til en del av det ordinære pedagogiske tilbudet til alle.

4. Vurdering av læringsutbytte

Utdanningsdirektoratet spesifiserer fire prinsipper som er sentrale for en læringsfremmende vurdering underveis i opplæringen. Disse fire prinsippene er forskningsbaserte og en del av forskrift til opplæringsloven. Disse gjelder for alle elever.

1. Elevene skal forstå hva de skal lære, og hva som er forventet av dem.
2. Elevene skal få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen.
3. Elevene skal få råd om hvordan de kan forbedre seg.

4. Elevene skal være involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling.

Intervjuene viste at det var vanskelig for rektorene å svare på spørsmål om vurderingen av læringsutbyttet. De har i liten grad oversikt over detaljene i læreplaner og læringsmålene for elevene. Begge uttrykte imidlertid at de tror at når eleven deltar i klassefelleskapet og opplever å delta i læringsarbeidet i klassen, vil det naturlig føre til et større læringsutbytte. En rektor understreket at forutsetningen for at eleven skal få et læringsutbytte, er en tilpasset undervisning der eleven er i sin «læringszone».

En av lærerne løftet fram motivasjonsfaktoren. Når eleven deltar i et faglig fellesskap i klassen, er det med på å fremme motivasjonen. Elevene ser at alle jobber med noe av det samme, og det gjør at eleven fanger opp hva de andre arbeider med. Når lærer viser at han er interessert, gjennom samhandling med alle i klasserommet, opplever elevene at de får

anerkjennelse for sitt arbeid. På den skolen trakk de også fram at læringsutbyttet gjelder for alle elevene. De lærer toleranse og erfarer også at mange elever har behov for ulike typer tilpassing. Tilretteleggingen omfatter også bruk av læringspartnere i klasserommet der alle deltar. Da lærer elevene å lytte til hverandre, ta hensyn og forklare for hverandre. Dette gjør de gjennom både å forklare og å demonstrere/vise. Alle elevene har en klar forståelse for at de skal ta vare på og hjelpe hverandre i arbeidet.

En lærer på en av skolene fortalte at skolens utfordring er å balansere kravene til de ulike elevene. Det kan være vanskelig å vite om det stilles for høye eller for lave krav ut fra elevens forutsetninger. Mestring og motivasjon for eleven henger nøye sammen med realistiske krav. Det må være tydelig for elevene hva som er målet med aktiviteten, og om disse målene blir nådd. Læreren fortalte oss om et godt eksempel der målene til eleven som får spesialundervisning, var så konkrete at de kunne hakes av etter hvert som de ble oppnådd.

Hele klassen arbeidet med temaet å sammenligne ulike land og regioner i Asia. De læringsmålene som var satt opp til den eleven vi observerte, var som følger:

- Jeg har funnet et land i Asia.
- Jeg har funnet hovedstaden.
- Jeg kan si to ting om landet.
- Jeg har lagt inn to bilder i presentasjonen.

Dette var enkelt og oversiktlig og hadde god sammenheng med klassens tema. Ofte kunne han bygge på disse læringsmålene og utvide dem fordi han hadde lært mer enn det som var satt opp i læringsmålene.

Læreren fortalte at når læringsmålene var såpass konkrete, ble vurderingen også tilsvarende konkret. Eleven opplevde å få direkte tilbakemelding på oppgavene etter hvert. I tillegg fikk han en samlet vurdering til jul og sommer med oppsummering av hva han hadde jobbet med, og hva han hadde lært.

En lærer fortalte at hvis klassen skulle ha prøve i et fag, så skulle det også lages en prøve til eleven med spesialundervisning. Et eksempel på dette var en matteprøve med oppgaver som eleven hadde arbeidet med i forkant. Besvarelsen ble rettet og gitt en prosentvurdering og skriftlig tilbakemelding, og eleven skulle ta den med hjem

og få underskrift på den på samme måte som resten av klassen. En lærer refererte til hva en mor sa om dette: «Det skal settes krav – for hvor kry var ikke han da han kom hjem med den prøven, og han fikk vise at han kan!»

Undersøkelsen vår viser at dersom skolen vil ha en inkluderende praksis, er det nødvendig at lærerne på ungdomsskolen tilpasser mål og vurdering etter elevens behov. Dette er beskrevet i forskrift til opplæringsloven, og Utdanningsdirektoratet (2011) har også laget en egen veileder om undervisningsvurdering. Vår undersøkelse tyder på at en inkluderende praksis kan henge nært sammen med vurderingen av elevenes læringsutbytte, og at dette dermed er en rettighet som kan virke inkluderende for elever med sammensatte lærevansker. Informantene trekker fram at særskilte mål bør ses i sammenheng med temaene og målene som resten av klassen har. At elever med store lærevansker blir vurdert etter de samme målene som øvrige elever i klassen, har tilsynelatende også stor betydning for at elever med spesialundervisning skal oppleve en inkluderende undervisning på lik linje med andre elever.

Oppsummering

Vi har i dette kapitlet belyst hvordan det organisatoriske og faglige aspektet ved inkludering må henge sammen for at skolene skal lykkes i sitt arbeid med å utvikle inkluderende læringsmiljø for alle elever. Gjennom vår praksis har vi sett mange eksempler på at når elever med store og sammensatte lærevansker begynner på ungdomsskolen, har skolene utfordringer med dette. Resultatet har blitt at planlegging og tilrettelegging først og fremst har handlet om organisering og i mindre grad om det faglige innholdet i undervisningen.

I undersøkelsen vår har vi beskrevet fire suksessfaktorer på bakgrunn av intervjuer med lærere og rektorer. Vi har funnet at det å ha gode overgangsordninger er en viktig suksessfaktor. Samarbeidet for å sikre overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen er ikke en lovfestet plikt, og det er en stor risiko at denne overgangen ikke skjer på en god måte. Da kan verdifull tid gå tapt i arbeidet med god tilrettelegging for elevene. Vi ser også at timeplanfestet lærersamarbeid er en viktig forutsetning for å sikre helhet og sammenheng i undervisningen. Tilrettelegging med utgangspunkt i klassens fagstoff og med de særskilte tilpasningene som den enkelte eleven har behov for, kan sikre at alle elever opplever et inkluderende læringsmiljø. Til slutt viser undersøkelsen at mål og vurdering av læringsutbytte er en viktig del av denne helheten. Samlet sett viser undersøkelsen at disse fire suksessfaktorene – overgang, samarbeid, tilrettelegging og vurdering – henger nært sammen for å skape et inkluderende læringsmiljø.

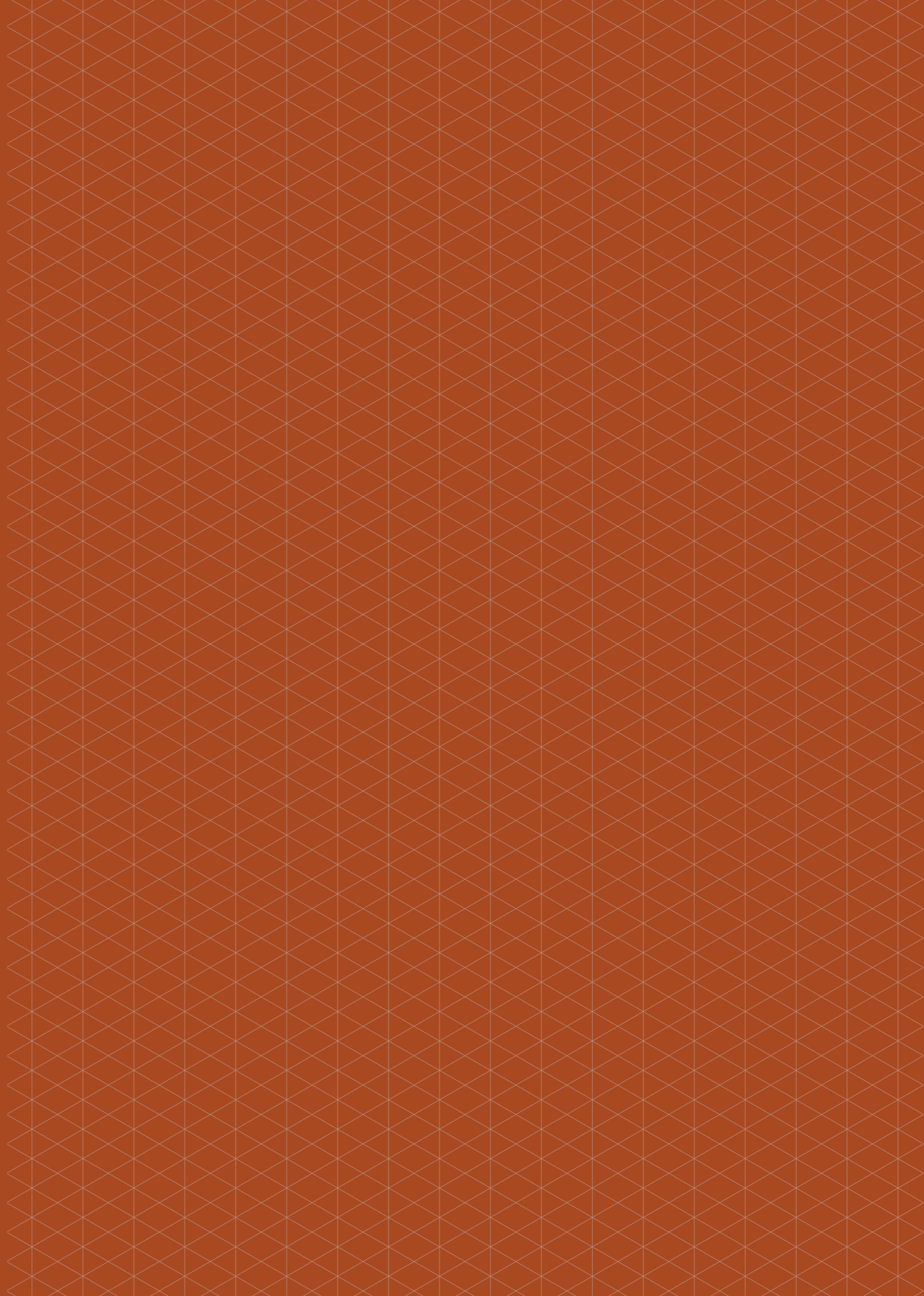
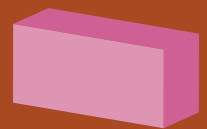
Ved å se resultatene fra undersøkelsen i sammenheng med modellen (figur 1) som presenteres i Meld. St. 6 (2019–2020) har vi oppnådd bedre forståelse av at alt som skjer i skolen, må ses innenfor rammen av et inkluderende fellesskap. Modellen gir en god ramme for å forstå sammenhengen mellom særskilte tiltak og det ordinære pedagogiske tilbudet for alle. Undersøkelsen vi har gjort, sier noe om resultatene på to ungdomsskoler. Ut fra dette kan vi ikke generalisere disse til å gjelde for alle skoler, men vi kan peke på noen tendenser. Vi håper at undersøkelsen vår kan gi deg som lærer holdepunkter og inspirasjon til å tilrettelegge for en inkluderende undervisning, også for elever med store og sammensatte lærevansker i ungdomsskolen.

Litteratur

- Danielsen, H. & Stabæk, G. (2019). Helhetslesing som et redskap for faglig og sosial inkludering for elever med store sammensatte lærevansker. *Spesialpedagogikk*, 4(19), 29–37.
- Haug, P. (2017). Kva spesialundervisning handlar om. *Paideia*, 2.
Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/kva-spesialundervisning-handlar-om/>
- Kittelsaa, A. & Tøssebro, J. (2015). *Vi sprenger grenser. Følgeevaluering av et pilotprosjekt* (rapport fra NTNU Samfunnsforskning).
Hentet fra <https://samforsk.no/Publikasjoner/Vi%20sprenger%20grenser%20TRYKK.pdf>
- Kittelsaa, A. & Tøssebro, J. (2015). *Vi sprenger grenser. Følgeevaluering av et pilotprosjekt* (rapport fra NTNU Samfunnsforskning). Hentet fra <https://samforsk.no/Publikasjoner/Vi%20sprenger%20grenser%20TRYKK.pdf>
- Kittelsaa, A., Wendelborg, C. & Caspersen, J. (2017). *Rett til spesialundervisning eller rett til deltagelse? Faktorer som påvirker ekskludering og inkludering i skolen* (Rapport fra NTNU Samfunnsforskning). Hentet fra <https://samforsk.no/Sider/Publikasjoner/Rett-til-spesialundervisning-eller-rett-til-deltakelse.aspx>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019–2020)).
Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Olsen, M.H., Mathisen, A.R. & Sjøblom, E. (2016). *Faglig inkludert?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Statped. (u.å.). *Vi sprenger grenser*. Hentet fra <https://www.statped.no/temaer/Vi-sprenger-grenser/>
- Statped. (u.å.). *Inkludering*. Hentet fra <https://www.statped.no/temaer/inkludering/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Fagfornyelsen – prosess for å utvikle nye læreplaner*.
Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap*.
Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Undervisningsvurdering – en veileder for elever og lærere* [Veileder].
Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kvalitetsarbeid-i-opplaringen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnskoleopplæringen*.
Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Wendelborg, C. (2014). Fra barnehage til videregående skole – veien ut av jevnaldersmiljøet. I J. Tøssebro & C. Wendelborg (red.), *Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp og overganger*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Redaksjon: Siv Hillesøy, Eli Marie Killi, Ann-Elise Kristoffersen
Design og illustrasjoner: Miksmaster Creative · www.miksmaster.no
Utgiver: © Statped, Oslo 2020
www.statped.no

ISBN 978-82-323-0352-6 (trykt utgave)
ISBN 978-82-323-0353-3 (elektronisk utgave)



Innenfor en sosiokulturell forståelsesramme skjer barns læring og utvikling gjennom deltakelse i sosiale fellesskap – hvor fellesskap med jevnaldrende er av særlig betydning. Barns deltakelse i læringsfellesskap med andre barn, eller tilrettelegging for slik deltakelse, er derfor et gjennomgående tema i antologien.

Bidragstyperne er rådgivere i Statped med erfaring fra ulike fagområder. De redegjør for ulike tilnærminger som bygger på erfaringsbasert og forskningsbasert kunnskap. Alle har til felles at de gjennom sin rådgivningsvirksomhet har vært tett på praksisfeltet. I antologien deler de erfaringer fra samarbeidet med barnehager og skoler i arbeidet med å utvikle en kunnskapsbasert praksis.

Antologien retter seg mot studenter og ansatte som jobber i barnehage og skole, og andre som har interesse for fagfeltet.

