

MASTERGRADSOPPGAVE

«Det skal være veldig mye prøvd før vi tenker at vi ikke har plass til alle her på skolen».

Elever i sosiale og emosjonelle vansker på småskoletrinnet. – En kvalitativ undersøkelse om organisering av opplæringstilbudet.

Martine Johansen og Bente Kolstad

**Mastergradstudiet i spesialpedagogikk
Avdeling for lærerutdanning, 2014**



Sammendrag

Denne undersøkelsen er gjennomført på to skoler i en stor kommune hvor lærerne opplever at de har elever i sosiale og emosjonelle vansker i klassen/gruppen.

Tittel: «*Det skal være veldig mye prøvd før vi tenker at vi ikke har plass til alle her på skolen*». Elever i sosiale og emosjonelle vansker på småskoletrinnet. – En kvalitativ undersøkelse om organisering av opplæringstilbudet.

Bakgrunn, tema og formål: Vi vil i denne masteroppgaven undersøke og få innsikt i hvordan ledere og lærere forstår og organiserer opplæringstilbudet til elever i sosiale og emosjonelle vansker på småskoletrinnet.

Problemstilling: Vårt ønske er å få innsikt i lærere og ledere sine holdninger og tanker om elever i sosiale og emosjonelle vansker på småskoletrinnet og om disse holdningene og tankene kan få konsekvenser for organisering av opplæringstilbudet. Vår problemstilling er derfor:

Hvordan forstår ledere og lærere på småskoletrinnet elever i sosiale og emosjonelle vansker og kan ulik forståelse få konsekvenser for organisering av opplæringstilbudet?

Metode: Vi har valgt en kvalitativ forskningsmetode da denne metoden er godt egnet for å få innblikk i informantene sine egne opplevelser og forståelser. Vi ønsket dybde og ikke bredde i vårt materiale og derfor var det naturlig å velge kvalitativ metode for å få svar på problemstillingen (Kvale og Brinkmann, 2010). Dette ga oss mulighet til å stille oppfølgings spørsmål for å komme nærmere hver enkelt informant sin forståelse. Vårt utvalg består av fire lærere og to rektorer ved to ulike barneskoler. Lærerne er kontaktlærere på småskoletrinnet.

Analyse: I analysen fulgte vi Kvale og Brinkmann (2010) sin meningsanalyse. Med bakgrunn i intervjuguiden kategoriserte vi informantene sine utsagn i hovedkategorier; sosiale og emosjonelle vansker, tilpasset opplæring, spesialundervisning, inkludering og skolekultur. Under hovedkategoriene var det flere underkategorier. Til slutt i analysen tok vi for oss empirien del for del og diskuterte den i forhold til teori.

Resultater: Lærerne og lederne sin forståelse av elever i sosiale og emosjonelle vansker ut i fra kategorisk eller relasjonelt perspektiv kan få konsekvenser for organisering av opplæringstilbudet i forhold til sosial mestring. I et kategorisk perspektiv organiserer man

tiltak til den enkelte elev. I våre funn dreier det seg om å hjelpe noen elever å lage avtaler til friminuttene slik at de har noen å være sammen med. I en relasjonell forståelse organiserer man tiltak for alle elever. I våre funn dreier det seg om å lage aktiviteter i friminuttet for alle elevene samtidig som det kommer elever som trenger spesiell hjelp for å oppleve sosial mestring til gode.

Hensynet til klassen/gruppen er også en begrunnelse som kom frem i forhold til forståelse av sosiale og emosjonelle vansker og organisering av tilpasset opplæring, inkludering og spesialundervisning. Når lærerne og lederne må ta hensyn til klassen/gruppen så anser en også at det er noe ved den enkelte elev som medelever må skjermes fra. Vi ser at en kategorisk forståelse som fem av seks informanter fremmet i ulik styrkegrad kan føre til at elever i sosiale og emosjonelle vansker noen ganger får organisert sitt opplæringstilbud utenfor klassen/gruppen basert på en kategorisk forståelse.

Etter vår tolkning så ga fem av seks informanter uttrykk for både kategorisk og relasjonell beskrivelse av sosiale og emosjonelle vansker. Dette gjør det vanskelig å si hvilken forståelse som ligger til grunn for organiseringen. Spesialundervisning og tilpasset opplæring/differensiering organisert inne i klassen/gruppen eller utenfor kan forstås som tiltak for å nå målet om likeverdig og inkluderende opplæring og være styrt av en kultur ved skolen. Dette viser også at det ikke er enten eller når det gjelder forståelse, men at det vil råde grader av forståelse som avhenger av individuelle og relasjonelle faktorer. Derfor kan vi ikke med sikkerhet si om ulik forståelse kan få konsekvenser for organisering av opplæringstilbudet, men det kan gi det.

Det er mange faktorer som styrer organisering av opplæringstilbudet til elever i sosiale og emosjonelle vansker. Ressurser, offentlige retningslinjer og satsningsområder kommunalt og på skolene som våre informanter nevnte, er noe av det som kan ha betydning for opplæringstilbudet som igjen kan gi konsekvenser for elever i sosiale og emosjonelle vansker og opplæringstilbudet de mottar. Det å si at ulik forståelse av elever i sosiale og emosjonelle vansker på småskoletrinnet gir konsekvenser for organisering av opplæringstilbudet er vanskelig. Ut i fra våre funn er det vanskelig å skille hvilke faktorer og forståelser som gjør at de organiserer slik vi har sett.

Summary

This study was done in two different schools in a big municipality where the teachers say they experience having students in social and emotional difficulties in their class/group.

Title: «Quite a lot have to be tried before we think that we do not have room for everyone in our school». Students in social and emotional difficulties in primary school. – A qualitative research study on organizing of the educational provision.

Background, theme and purpose: In this master report we want to identify and learn how teachers understand and organize the educational provision for students in social and emotional difficulties in primary schools.

The research question: Our desire is to gain insight into teacher's and leader's thoughts and attitudes towards students in social and emotional difficulties at primary levels, and whether these attitudes and thoughts can have consequences for the organization of the education. Our research question is therefore:

How leaders and teachers at primary school understand students in social and emotional difficulties, and can different understandings give consequences for the organization of the education provision?

Method: We have chosen a qualitative research method, because this method gives us insight in the informants own experience and understanding. We wanted depth, and not width in our research, and therefore we chose a qualitative research study to answer our research question (Kvale og Brinkmann, 2010). This gave us the opportunity to ask follow-up questions, so we could get a step closer to the informant's thoughts and understanding. Our selection of informants are four teachers, and two principals from two different primary schools. The teachers are the primary teachers in the primary school.

Analysis: In our analysis, we followed Kvale and Brinkmann's (2010) analysis of meaning. Based on our interview guide we categorized the informant's statements in five main categories; social and emotional difficulties, adapted education, special needs education, inclusion and school culture. Under our five main categories, there are a number of

undercategories. In the last part of our analysis, we looked at our empirical, and discussed this compared to theory.

Results: The teacher's and leader's understanding of students in social and emotional difficulties from a categorical or relational perspective can give consequences for the organization of the educational provision in relation to mastering. In a categorical perspective one organizes and customizes the learning to each student. In our findings it is about creating appointments for some children that need help making friends at recess, so they have someone to play with. In a relational perspective one organizes measures for all students. In our findings it is about creating activities for all students in recess, which simultaneously gives students who need special help to experience social mastering a good start.

Consideration of the class / group is also a reason that emerged in our findings in relation to understanding of social and emotional difficulties and organizing of adapted education, inclusion and special needs education. When teachers/leaders have to consider the class/group they automatically suggest that there is something wrong with the child that needs to be separated from the rest of the group. We see that a categorical understanding who five of the six informants promoted in varying degrees, can lead to organization of the educational provision outside of the class/group based on a categorical understanding for students in social and emotional difficulties.

After our interpretation, five of the six informants gave both categorical and relational descriptions of social and emotional difficulties. This makes it difficult to say which understanding the organization is based on. Special needs education and adapted education/differentiation organized inside the class/ group or outside can be understood as efforts to reach the goal of equivalent and inclusive education and govern by a culture at school. This also shows that there is not whether or in terms of understanding, it advises degrees of understanding that depends on the individual and relational factors. Therefore we can not say with certainty whether different understandings may have implications for the educational provision, but it can.

There are many factors that govern the organization of educational provision to students in social and emotional difficulties. Resources, government policies and priorities in the municipality and at the schools like our informants mentioned, are some factors that may give implications for educational provision which again can have consequences for students in social and emotional difficulties and the educational provision they receive. To say that

different understandings of students in social and emotional difficulties at primary school have consequences for the organization of educational provision is difficult. Based on our findings, it is difficult to separate which factors and understandings that makes them organize as we have seen.

Forord

Denne masteroppgaven er skrevet på bakgrunn av en undersøkelse som ble gjennomført studieåret 2013-2014. Utgangspunktet for denne undersøkelse er en kvalitativ intervjustudie hvor vi har undersøkt to barneskoler i forhold til forståelse og organisering av opplæringstilbudet til elever i sosiale og emosjonelle vansker. Sosiale og emosjonelle vansker og organisering av opplæringstilbudet er dagsaktuelle temaer som stadig diskuteres i skolen.

Vårt ønske med denne masteroppgaven er å få kunnskap om hvordan ledere og lærere forstår og organiserer opplæringstilbudet til elever i sosiale og emosjonelle vansker på småskoletrinnet. Dette for å kunne sette i gang nye tankeprosesser og refleksjoner rundt temaer som er viktige for oss.

Takk til våre informanter som valgte å dele av sin tid, erfaringer, følelser, tanker og holdninger i en hektisk skolehverdag. Vil vi også gjerne takk vår veileder førsteamanuensis Kjell-Arne Solli ved Høgskolen i Østfold, som ga oss konstruktive spørsmål og tilbakemeldinger som har vært svært viktige og nyttige under arbeidet med vår masteroppgave. Dette har vært med på å sette i gang nye tankeprosesser hos oss som vi ikke ville vært foruten.

Halden mai, 2014

Martine Johansen og Bente Kolstad

Innholdsfortegnelse

Sammendrag
Summary

Forord

1. Innledning	11
1.1 Bakgrunn for valg av oppgave.....	11
1.2 Tema, formål og problemstilling	11
1.3 Begrepsavklaring	13
1.4 Oppgavens oppbygning	13
2. Ulike perspektiver på sosiale og emosjonelle vansker	15
2.1. Kategorisk perspektiv	17
2.2 Relasjonelt perspektiv.....	18
2.3 Et kontekstuet perspektiv	20
2.3.1 Skolekultur.....	20
2.3.2 Relasjon.....	22
3. Organisering av opplæringstilbudet til elever i sosiale og emosjonelle vansker	24
3.1 Prinsipper for opplæring	24
3.1.1 Likeverdig opplæring.....	25
3.1.2 Inkluderende opplæring	26
3.1.3 Tilpasset opplæring.....	28
3.1.3.1 Smal og vid forståelse av tilpasset opplæring.....	28
3.1.3.2 Organisering og differensiering	30
3.1.3.3 Tilpasset opplæring og spesialundervisning	31
3.2 Spesialundervisning.....	32
3.2.1 Ordinær undervisning – spesialundervisning.....	34
4. Forskning om elever i sosiale og emosjonelle vansker	37
4.1 Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer	37
4.2 Er alle med?.....	40
4.3 Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater	41
4.4 Oppsummering av undersøkelsene	42
5. Metode	43
5.1 Førforståelse, fellesforståelse og forskerrollen	43
5.2 Det kvalitative forskningsintervju	45

5.3 Utvalgskriterier	46
5.4 Intervjuguiden.....	47
5.5 Prøveintervju	48
5.6 Gjennomføring av intervju	49
5.7 Transkribering	49
5.8 Analyse	50
5.9 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet	52
5.9.1 Validitet.....	52
5.9.2 Reliabilitet.....	54
5.9.3 Generaliserbarhet	55
5.10 Etske hensyn	56
6. Presentasjon og drøfting av funn.....	58
6.1 Innledende oversikt.....	58
6.2 Bakgrunnsinformasjon.....	58
6.3 Sosiale og emosjonelle vansker	61
6.3.1 Informantene sin forståelse av begrepet sosiale og emosjonelle vansker	61
6.3.2 utfordringer med elever i sosiale og emosjonelle vansker for lærerne, klassen og skolen	62
6.3.3 Drøfting av informantene sin forståelse av sosiale og emosjonelle vansker	64
6.4 Opplæringstilbudet til elever i sosiale og emosjonelle vansker	66
6.4.1 Tilpasset opplæring	66
6.4.1.1 Informantene sin forståelse av prinsippet tilpasset opplæring	66
6.4.1.2 Organisering av tilpasset opplæring.....	66
6.4.1.3 Forståelse av tilpasset opplæring for elever i sosiale og emosjonelle vansker	68
6.4.1.4 Organisering av tilpasset opplæring for elever i sosiale og emosjonelle vansker	69
6.4.1.5 Den «beste» tilpassede opplæringen for elever i sosiale og emosjonelle vansker	72
6.4.2 Spesialundervisning	73
6.4.2.1 Informantene sin forståelse av spesialundervisning.....	73
6.4.2.2 Organisering av spesialundervisning for elever i sosiale og emosjonelle vansker.....	74
6.4.2.3 Den «beste» organiseringen av spesialundervisning for elever i sosiale og emosjonelle vansker.....	75
6.4.3 Drøfting av opplæringstilbudet til elever i sosiale og emosjonelle vansker	76
6.5 Inkludering.....	84
6.5.1 Informantene sin forståelse av prinsippet inkludering	84

6.5.2 Informantene sin forståelse og organisering av inkludering for elever i sosiale og emosjonelle vansker	85
6.5.3 Når den ordinære undervisningen ikke er tilstrekkelig	86
6.5.4 Drøfting av informantene sin forståelse og organisering av prinsippet inkluderende opplæring	87
7. Avslutning	90
7.1 Styrker og svakheter ved vårt arbeid	90
7.2 Oppsummeringer og konklusjoner	90
7.3 Implikasjoner for pedagogisk/spesialpedagogisk arbeid for elever i sosiale og emosjonelle vansker	94
7.4 Behov for videre forskning	95
Litteraturliste.....	97
Vedlegg	101
Skriftlig informasjon	
Samtykke til intervju	
Intervju lærer	
Intervju rektor	
Godkjenning fra NSD	

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av oppgave

Som studenter på Master i spesialpedagogikk har vi blitt interessert i hvordan opplæringstilbudet til barn og unge i sosiale og emosjonelle vansker blir organisert. Gjennom vår praksis i barnehage og på skole opplever vi at barn sin opplæring blir organisert ulikt. Vi opplever at lærere og ledere har ulik forståelse av elever i sosiale og emosjonelle vansker. Vi ser også ulike organiseringer av opplæringstilbud. Dette kan være alt fra en til en undervisning på eget grupperom til at lærer har ulike arbeidsplaner og planer på hver enkelt elev sin pult og jobber iherdig med å nå alle ut fra der de er innenfor felleskapet. Sosiale og emosjonelle vansker har i mange sammenhenger fremstått og fremstår fortsatt som en av de største utfordringene lærere møter i grunnskolen (Nordahl, Mausethagen og Kostøl, 2009b). I denne masteroppgaven er vi derfor interessert i å se på hvordan lærere og ledere på småskoletrinnet forstår elever i sosiale og emosjonelle vansker og om ulik forståelse kan få konsekvenser for organisering av opplæringstilbudet.

1.2 Tema, formål og problemstilling

Tema for vår masteroppgave er; organisering av opplæringstilbudet til elever i sosiale og emosjonelle vansker på småskoletrinnet. Formålet med undersøkelsen er å få kunnskap om hvordan skolen forstår og organiserer opplæringstilbudet til elever i sosiale og emosjonelle vansker på småskoletrinnet. Vår problemstilling er derfor:

Hvordan forstår ledere og lærere på småskoletrinnet elever i sosiale og emosjonelle vansker og kan ulik forståelse få konsekvenser for organisering av opplæringstilbudet?

Forståelse i denne oppgaven handler om lærerne og lederne sine tanker og holdninger i forhold til elever i sosiale og emosjonelle vansker. «*Den som forstår, forstår alltid ut fra noe. Vi forstår andre på bakgrunn av våre erfaringer, følelser og tanker, for eksempel på bakgrunn av den kulturen vi er en del av*» (Røkenes og Hanssen, 2010:12). Disse erfaringene, følelsene og tankene styrer lærer og ledere i forhold til valgene de tar når de skal organisere opplæringstilbudet. Denne forståelsen kan føre til at elever kan motta ulike opplæringstilbud. Har læreren og lederne en holdning og tanke om at eleven er eier av en vanske, kan denne eleven motta et annet tilbud enn om læreren og lederne har holdninger og tanker om at det er skolen som system som fører til at noen elever oppleves i en sosial og emosjonell vanske. Det vil si at ulik forståelse kan gi ulike konsekvenser for opplæringstilbudet eleven mottar.

Vi er klar over at det ikke er noe tydelig sammenheng mellom lederne og lærerne sin forståelse og organisering av opplæringstilbudet. Det er mange faktorer som styrer organisering av opplæringstilbudet til elever i sosiale og emosjonelle vansker. Tradisjoner og kultur på skolen vil påvirke organisering av opplæringstilbudet. Ressurser, lovverk, veiledere, satsningsområder fra departementet og kommunale strategier m.m. kan ha betydning for opplæringstilbudet som igjen kan gi konsekvenser for elever i sosiale og emosjonelle vansker og opplæringstilbudet de mottar (Strandkleiv og Lindbäck, 2005; Bjørnsrud, 2009; Nordahl, Mausehagen og Kostøl, 2009b og Jahnsen, Nergaard og Grini, 2011). Vi ser at det er mange faktorer som kan være med på å påvirke opplæringstilbudet og vil videre behandle noen av disse faktorene sin betydning for organiseringen av opplæringstilbudet til elever i sosiale og emosjonelle vansker. Da disse faktorene kan gi konsekvenser for opplæringstilbudet på samme måte som forståelse kan gi konsekvenser.

Med organisering av opplæringstilbudet mener vi de virkemidler og tiltak som lærerne og lederne setter inn for å legge til rette for at eleven skal lære best mulig faglig og sosialt. Dette vil i denne oppgaven i hovedsak dreie seg om hvordan de legger til rette for relasjon lærer-elev, tilpasset opplæring, organisatorisk og pedagogisk differensiering og spesialundervisning.

Vi mener det også er viktig å snakke med lederne da forskningen på skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer viser at de valgene ledere tar og det hun/ han prioriterer kan være med på å prege skolen sine felles holdninger (Nordahl mfl. 2009b). Dessuten er det lederne som har det overordnede ansvaret for opplæringstilbudet elevene mottar. Dette kan ha innflytelse på lærerne sin forståelse og kan gi konsekvenser for de valgene lærerne tar.

Med sosiale og emosjonelle vansker mener vi lærings- og undervisningshemmende atferd som viser seg i undervisningssituasjonen ved bråk og uro. Utagerende atferd knyttet til verbale og fysiske angrep på medelever og lærere. Sosial isolasjon, liten sosial kontakt med medelever. Alvorlige former for problematferd som vold, mobbing, trakassering, skulking etc. (Nordahl mfl. 2009a).

Vi har valg å gå ut å se på småskoletrinnet da offentlige dokumenter påpeker nødvendigheten av tidlig innsats for å sikre positiv utvikling og livslang læring. Særlig St. meld. 16 (2006-2007, Kunnskapsdepartementet) ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring og St. meld. 18 (2010-2011, Kunnskapsdepartementet) Læring og felleskap. Tidlig innsats for gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov, har satt tidlig innsats på dagsorden. Tidlig innsats handler om innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv. Fokuset på

tidlig innsats handler om forebyggende handling og styrking av kjerneaktiviteten i barnehagen og skolen. Hovedutfordringene i dag er å inkludere alle så tidlig som mulig i gode læringsprosesser, og gripe inn på en rask og adekvat måte når det avdekkes behov for ekstra innsats. Alle skal få både formelle og reelle muligheter til å lykkes. De første årene i grunnskolen kan gi store konsekvenser for det videre skoleløpet (St. meld. 18. 2010-2011). Derfor er det interessant å se på hvordan lærere og ledere på småskoletrinnet forstår elever i sosiale og emosjonelle vansker og om ulik forståelse kan få konsekvenser for organisering av opplæringstilbudet. Da man gjennom forskning vet at tidlig innsats er avgjørende for fremtidige skoleprestasjoner og frafall. NOVA rapport; Tidlig innsats. -Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten (2010), peker på at tiltak på et tidlig tidspunkt da forskjellene mellom elevene er mindre gir de største utslagene i forhold til frafall i videregående opplæring. Ut i fra et slikt argument er det viktig å ha kunnskap om hva som skjer på de tidligste trinnene i grunnskolen. Da det er nettopp her man kan utgjøre den største forskjellen for elever i sosiale og emosjonelle vansker på godt og vondt.

1.3 Begrepsavklaring

Vi har i denne masteroppgaven valgt å bruke begrepet ledere og rektorer om hverandre da vi var åpne for å kunne intervju andre ledere ved skolen som inspektører hvis vi ikke fikk rektorer til å stille.

1.4 Oppgavens oppbygning

Oppgaven består av til sammen syv kapitler. I **kapittel 1** introduseres bakgrunn for valg av masteroppgave, temaet, formålet og problemstilling. En kort begrepsavklaring er også å finne i dette kapitlet. I **kapittel 2** vil undersøkelsens ulike perspektiver bli beskrevet. Forståelse av sosiale og emosjonelle vansker ut i fra kategorisk og relasjonelt perspektiv vil først bli presentert. Deretter vil vi beskrive et kontekstuellt perspektiv hvor vi ser nærmere på skolekultur og relasjon. I **kapittel 3** vil vi se på organisering av opplæringstilbudet til elever i sosiale og emosjonelle vansker. Prinsippene om likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring vil bli omtalt. Deretter vil vi omtale spesialundervisning. I **kapittel 4** har vi valgt å presentere ulik forskning som vi mener har betydning for vår undersøkelse. I **kapittel 5** blir metoden vi har benyttet oss av i denne undersøkelsen belyst. Kapitlet omtaler først begrunnelse for valg av metode. Deretter tar kapitlet for seg førforståelse, forskerne sin fellesforståelse og forskerrollen da dette er svært viktig å være seg bevisst i denne undersøkelsen. Deretter blir det kvalitative forskningsintervjuet beskrevet, utvalget, intervjuguiden, prøveintervju, gjennomføring av intervjuet og transkribering. Til slutt tar

kapittelet opp hvordan analyseprosessen har foregått, validitet, reliabilitet og generaliserbarhet ved vår undersøkelse og spørsmål vedrørende forskningsetikk. I **kapittel 6** presenteres og drøftes funn. Kapittelet tar først for seg bakgrunnsinformasjon om skolene og informantene i vår undersøkelse. Deretter er kapittelet delt opp i forståelse av sosiale og emosjonelle vansker, organisering av opplæringstilbudet til elever i sosiale og emosjonelle vansker og inkludering. I **kapittel 7** ser vi på styrker og svakheter ved vårt arbeid. Vi sammenfatter våre resultater i en oppsummering og konklusjon på problemstillingen. Kapittelet peker deretter på implikasjoner for pedagogisk/spesialpedagogisk arbeid for elever i sosiale og emosjonelle vansker og behov for videre forskning.

2. Ulike perspektiver på sosiale og emosjonelle vansker

Sosiale og emosjonelle vansker kan forstås ut fra ulike perspektiver. Ulike fagdisipliner som pedagogikk, psykiatri, psykologi, sosiologi, sosialt arbeid og spesialpedagogikk vil ha ulike tilnærminger til sosiale og emosjonelle vansker (Nordahl mfl. 2009a). Overland (2007) sier at i tillegg til ulike perspektiver innenfor ulike fagdisipliner finner vi også en rekke perspektiver innenfor hver fagdisiplin. Bachmann og Haug (2006), Persson (2010) og Nordahl mfl. (2009a) snakker om ulike tilnærminger og perspektiver innenfor spesialpedagogikk. Vi vil bruke begrepene kategorisk og relasjonelt perspektiv for å belyse ulike tilnærminger til sosiale og emosjonelle vansker i denne oppgaven. Vi vil også ta for oss et kontekstuellet perspektiv hvor vi vil si noe om skolen sin kultur som kan være med på å prege forståelsen av elever i sosiale og emosjonelle vansker og sette premisser for organisering av opplæringstilbudet. Relasjon lærer-elev er en faktor i læringsmiljøet som har stor betydning for opplæringstilbudet og vil derfor bli behandlet nærmere i forhold til et kontekstuellet perspektiv.

Elever i sosiale og emosjonelle vansker er ingen homogen gruppe. Det er ulike betegnelser og definisjoner på sosiale og emosjonelle vansker ut i fra ulike teoretiske utgangspunkt og hvilken fagdisiplin man tilhører. Den tradisjonelle begrepsbruken og kunnskapen knyttet til sosiale og emosjonelle vansker i skolen er å finne i spesialpedagogikken og i det psykiatriske fagfeltet. Det spesialpedagogiske fagområdet har forholdt seg til denne problematikken, både på et teoretisk plan og innenfor praktisk pedagogikk. Sosiale og emosjonelle vansker i skolen defineres i spesialpedagogikken ved bruk av begreper som atferdsvansker, sosiale og emosjonelle vansker, psykososiale vansker og mer spesifikke diagnostiske termer (Nordahl, mfl. 2009b). I denne teksten har vi valgt å bruke begrepet sosiale og emosjonelle vansker.

Sosiale og emosjonelle vansker kan vise seg på ulike måter. Sørli og Nordahl (1998 i Nordahl mfl. 2009b:16 og 17) deler sosiale og emosjonelle vansker inn i fire hovedtyper ut i fra studier av problematferd i skolen i siste halvdel av 1990- tallet. Dette er lærings- og undervisningshemmende atferd, utagerende atferd, sosial isolasjon og alvorlige former for problematferd. Denne inndelingen har også fått støtte i flere andre studier (Ogden, 1998; Lindberg og Ogden, 2001; Jahnsen, 2000; Nordahl, 2005 i Nordahl mfl. 2009b:16 og 17) og er beskrivelsen av sosiale og emosjonelle vansker som denne oppgaven vil støtte seg til videre.

Lærings- og undervisningshemmende atferd er problematferd som viser seg i undervisningssituasjonen. Det kan være å forstyrre andre, drømme seg bort, bråke og/eller bli

lett distraherert. Dette kan betraktes som disiplinproblemer og er den vanligste formen for problematferd på alle klassetrinn i skolen (Nordahl mfl. 2009a). Nordahl mfl. (2009b) mener atferden er kontekstuellet betinget. Det betyr at kvaliteten på de faglige og sosiale læringsbetingelsene i klassen påvirker omfanget av atferden.

Utagerende atferd er knyttet til verbal og fysisk angrep på medelever og lærere. Det kan være slåssing, krangling, lugging, sparking etc. Fysisk utagering er høyest på barnetrinnet og synker med stigende klassetrinn. Verbal utagering øker med stigende barnetrinn og er høyest på ungdomsskolen (Nordahl mfl. 2009a).

Sosial isolasjon viser seg ved liten sosialkontakt med medelever på skolen. Det kan være å føle seg ensom og være alene i friminutt etc. Sosial isolasjon viser seg å være like vanlig som utagerende atferd. Vansken har en svakt økende tendens med stigende klassetrinn og skolestørrelse (Nordahl mfl. 2009a).

Alvorlige former for problematferd kan være handlinger som vold, mobbing, trakassering, skulking, hærverk etc. Det er handlinger som er vanskelig å forene med gjeldene normer og forventninger i skolen. Det er handlinger som er i strid med aksepterte sosiale normer og regler i samfunnet og konteksten handlingen forekommer i (Nordahl mfl. 2009a).

Vi kan finne atferd hos de fleste barn som kan være tegn på sosiale og emosjonelle vansker. Vanligvis er atferden som man ser hos barn og unge i vansker ikke annerledes enn den vi finner hos «normale» og veltilpassede elever. Det er først og fremst atferdens hyppighet, intensitet, varighet og omfang som fører til at noen blir oppfattet i en sosiale og emosjonell vanske (Aasen mfl. 2002 i Befring, 2009:374). Om atferden hemmer barnets utvikling og vekst og/eller er til betydelig plage eller krenkelse for andre, snakker man om sosiale og emosjonelle vansker (Nordahl mfl. 2009a).

Denne inndelingen er ikke tilfredsstillende fordi elever i vansker kan ha vansker innenfor flere av områdene samtidig. Varighet og intensitet vil påvirkes av i hvilken grad vansken oppleves som problematisk. Den enkelte lærer/leder sin opplevelse av elever i sosiale og emosjonelle vansker kan være knyttet til hva slags atferd en forventer og som en opplever som akseptabel. Det betyr at læreren/lederen sin opplevelse av elever i vansker kan være knyttet til subjektiv forståelse samtidig som en forholder seg til gjeldene regler, normer og forventninger i skolen.

Vi har også andre tilnærminger til sosiale og emosjonelle vansker i skolen. I det psykiatriske fagfeltet og spesialpedagogikken benyttes også diagnostiske termer og standardiserte kriterier utviklet på et klinisk og forskningsmessig grunnlag for å beskrive sosiale og emosjonelle vansker. Disse termene anvendes i skolen av både elever, lærere, ledere og andre tilknyttet skolen. Det finnes to diagnostiske systemer som benyttes i utredning og behandling. Disse to er «Diagnostic statistical Manuale for Mentel Disorders» (DSM-IV), som er laget av American Psychiatric Association i 1994 og «International Classification of Diseases» (ICD-10), som er laget av Verdens helseorganisasjon. Vurderingskriteriene og termene som brukes i de to systemene varierer noe. Disse to systemene opererer med diagnostiske termer som «Conduct Disorder» (CD, Alvorlig atferdsforstyrrelse), «Attention Deficit Hyperactivity Disorder» (ADHD), «Oppositional Defiant Disorder» (ODD, Opposisjonell atferdsforstyrrelse). Med i dette bilde hører også «Asberger syndrom» og «Tourettes Syndrom» (Nordahl mfl. 2009b). Disse systemene snakker om vansker som bør eller kan behandles medisinsk eller gjennom psykologi. Av hensyn til oppgavens omfang velger vi ikke å gå nærmere inn på hva dette kan innebære.

Sosiale og emosjonelle vansker kan være skoleskapte, ha utgangspunkt i biologisk betingede vansker, handle om vanskelige hjemmeforhold og om vansker i forhold til venner og på fritiden (Befring, 2009). Hvordan man forstår elever i sosiale og emosjonelle vansker på småskoletrinnet handler om hvilken begrunnelse man legger til grunn for sin forståelse. Denne forståelsen kan få konsekvenser for hvilket opplæringstilbud som elevene i sosiale og emosjonelle vansker mottar.

2.1. Kategorisk perspektiv

Det kategoriske perspektivet har fokus på elever med vansker. Tilnærming kjennetegnes ved et sterkt fokus på den enkelte elev, hvor vanskene er enten medfødte eller på annen måte knyttet til individet. I et slikt perspektiv knyttes vansken til eleven ved for eksempel å diagnostisere. Individfokuset er med på å kategorisere (Persson, 2010). Dette perspektivet refererer til årsaker i det enkelte individet som begrunnelse for sosiale og emosjonelle vansker. I et slikt perspektiv kan man organisere opplæringstilbudet ut i fra grupperinger av elever i ulike avvikskategorier og løse utfordringer gjennom spesielle tiltak gitt av personell med spesialpedagogisk kompetanse som man mener er eksperter og som kan «løsningen på problemet». Slike tiltak blir bygget på grundig diagnostisering og er individrettet og kan sees i sammenheng med et smalt perspektiv på tilpasset opplæring (Bachmann og Haug, 2006 og Solli, 2010). Persson (2010) sier at i et kategorisk perspektiv er det mer fokus på kortsiktige

løsninger og eleven sin vanske er knyttet til individet. Solli (2010) sier at i et slikt perspektiv vil man sette inn spesialpedagogiske tiltak som har en segregerende praksis. Det handler om spesielle løsninger hvor monolog er fremtreden. Eksempler på dette kan være organisering av tilpasset opplæring og spesialundervisning i gruppe eller en til en utenfor klasserommet for å lære eleven i en sosial og emosjonell vanske de ferdighetene som man mener vedkommende mangler. Det er elevene som er bærer av en vanske og det er den enkelte eleven med vansken som trenger hjelp. Dette kan forklare behovet for at opplæringstilbudet foregår utenfor klassen/gruppen eller skolen (Bachmann og Haug, 2006).

2.2 Relasjonelt perspektiv

Det relasjonelle perspektiv har fokus på elever i vansker. I et slikt perspektiv oppstår sosiale og emosjonelle vansker i møte med opplæringsmiljøet (Persson, 2010). Her defineres sosiale og emosjonelle vansker som et sosialt fenomen som påvirkes av det sosiale og kulturelle felleskapets verdier, normer og forventninger (Nordahl mfl. 2009a). I et relasjonelt perspektiv blir vansken forklart av og viser sammenheng med kontekstuelle forhold i skolen. Dette kan være undervisning, klasseledelse, normer, relasjoner til medelever og lærer. *«Individuelle forklaringer på problematferd kan ut i fra dette ikke alene ansees som tilstrekkelig for å kunne forstå atferdsproblemer i skolen»* (Nordahl mfl. 2009b:21). I et slikt perspektiv organiseres opplæringstilbudet innenfor felleskapet i klassen og/eller gruppen. Endringer og tiltak i et relasjonelt perspektiv foregår ved at skolen som system endrer seg slik at den passer bedre for elevene, en vid forståelse av begrepet tilpasset opplæring. I dette perspektiv er fokuset flyttet fra fokuset på den enkelte eleven til å stille seg spørsmål om hvordan man kan endre læringsmiljøet slik at den passer bedre for den enkelte (Bachmann og Haug, 2006). Persson (2010) hevder at om en forstår spesialpedagogisk virksomhet ut i fra et relasjonelt perspektiv er tidsaspektet viktig fordi det har fokus på langsiktige løsninger som involverer alle lærere og skolen som organisasjon.

Midtlyngutvalgets rapport NOU- 18 (Kunnskapsdepartementet, 2009:133) nevner diverse faktorer som kan forklare sosiale og emosjonelle vansker. Disse faktorene er:

«... uklare forventninger til og lite oppmuntring av prososial atferd..., negativ og konfliktfylt relasjon mellom elev og lærer... lite strukturert og elevengasjerende undervisning, mangel på skoleomfattende planer og strategier for forebygging av problematferd og fremming av sosial kompetanse og segregerte opplæringstilbud i gruppe for elever i sosiale og emosjonelle vansker.»

Disse faktorene viser at sosiale og emosjonelle vansker innenfor et relasjonelt perspektiv forstås i sammenheng med undervisning og læringsmiljø i skolen. Det viser at variabler knyttet til relasjon, både relasjon mellom elever og mellom elev og lærer er viktige bidrag for å kunne forstå omfanget av sosiale og emosjonelle vansker. Midtlyngutvalget sier at når undervisningen er lite strukturert og klassemiljøet preget av et dårlig forhold til lærerne så vil det i disse klassene være flere sosiale og emosjonelle vansker. Et relasjonelt perspektiv legger vekt på at sosiale og emosjonelle vansker forstås i forhold til skolens kontekst.

Det er sjelden enten/eller kategorisk eller relasjonelt perspektiv. Det betyr at man ikke av selve organiseringen av opplæringstilbudet kan lese hvilke perspektiver som ligger til grunn. Det betyr at en kan ha systemrette tiltak med individfokus eller individrettet tiltak med systemfokus. Det betyr at man kan få spesialundervisning i klassen/gruppen etter en kategorisk forståelse av behovet for spesialundervisning. Og det er mulig å få spesialundervisning utenfor gruppen og klassen, men innenfor en relasjonell forståelse. En kan bare ut fra grundige studier av forståelsen av sosiale og emosjonelle vansker og argumentasjon for organiseringen av opplæringen se hvilket perspektiv som ligger til grunn (Bachmann og Haug, 2006). De to perspektivene vil allikevel representere to hovedretninger i forståelsen av sosiale og emosjonelle vansker. Hvilken forståelse som er mest fremtredende vil ha betydning for organiseringen av opplæringstilbudet. Det kategoriske perspektivet har en innebygd logikk når det gjelder diagnostisering, tiltak og evaluering. Dette perspektivet setter forutsetninger for hvordan man skal organisere opplæringstilbudet på samme måte som det relasjonelle perspektivet har sine egne forutsetninger for organisering (Solli, 2010).

Tabell 1: Perspektiv på spesialpedagogiske tiltak (Solli, 2010:36)

	Kategorisk eller kompensatorisk – det individuelle perspektiv	Det relasjonelle perspektiv (systemperspektiv, kritisk perspektiv)
Grunnlaget for spesialpedagogiske tiltak	Lokalisert (eller «båret») av individet / dysfunksjoner hos individet	Relasjonen medfører ekskludering. Barnehagens og skolens organisasjon har iboende ekskluderende mekanismer. Samfunnet medfører ulikheter og marginalisering.
Tilnærming til spesialpedagogiske tiltak	Kategorisere, finne «diagnosen»	Helhetstenkning, system – og relasjonsanalyse

Følger for det videre arbeid	Spesielle løsninger – monolog. Spesialpedagogiske tiltak som segregerende praksis	Inkluderende praksis – dialog. Spesialpedagogiske tiltak som inkluderende praksis
Forståelse av pedagogrollen	Ansvarsfraskrivelse – eksperter (som spesialpedagoger) vet «løsninger»	Medansvar, fellesskap i å finne muligheter, hva låser og hva løser en vanske
Forståelse av behov for spesialpedagogiske tiltak	Barnet/eleven med vansker	Barnet/eleven i vansker

2.3 Et kontekstuellt perspektiv

2.3.1 Skolekultur

Den enkelte skole sin kultur vil ha betydning for forståelse av elever i sosiale og emosjonelle vansker og for organisering av lærer-elev relasjon, inkludering, tilpasset opplæring/differensiering og spesialundervisning (Strandkleiv og Lindbäck, 2005).

Skolekultur dreier seg om i hvilken grad skolen har en felles forståelse av det som til enhver tid preger arbeidet eller om det er de ulike aktørene i skolen sin private praksis som gjelder. Skolen og lærerne sine holdninger og verdier vil ligge til grunn for de samhandlingsmønstre som utvikler seg i skolen, både i lærings- og undervisningssituasjoner og ellers (Nordahl mfl. 2009b).

Et godt skoletilbud til elever i sosial og emosjonelle vansker forutsetter at staten, skoleeiere, skoleledelse og skolens ansatte trekker i samme retning. Skolelederne og lærerne sin forståelse av elever i sosiale og emosjonelle vansker påvirker hvordan skolen blir organisert for å øke elevene sitt utbytte av opplæringen. Tydeligere ansvar og lokal handlefrihet stiller krav til skoleledere. Handlingsrommet som skolen har og hvordan de definerer og bruker handlingsrommet er viktig. Skal en nå målet om en inkluderende skole og en skole for alle må skolen organiseres slik at den bidrar til helhet og sammenheng for elever i sosiale og emosjonelle vansker. Dette kan synliggjøres i skolens handlingsplaner i forhold til organisering av tilpasset opplæring, spesialundervisning, helhetlig plan for læringsmiljøutvikling og sosialplan (Bjørnsrud, 2009). Bjørnsrud (2009) fremhever at et kjennetegn på kvaliteten i den enkelte skole er at det er skapt en kultur for læring med felles retning i utviklingsarbeidet og i handlingsplaner.

Senge (1990 i Dalin og Buli-Holmberg 2010:58 og 59) beskriver organisasjoner/skoler som dynamiske systemer i en holistisk forståelse, der skolen er i en konstant utvikling og tilpasning. Det er fem disipliner i en lærende organisasjon/skole som påvirker hverandre, er gjensidig avhengig av hverandre og som må utvikles parallelt. Første disiplin er de individuelle ferdighetene den enkelte lærer og leder har som påvirker utvikling av skolekultur og handlingsplaner for eksempel deres forståelse av elever i sosiale og emosjonelle vansker, tilpasset opplæring og spesialundervisning. Den andre disiplinen har fokus på de mentale modellene og handler om å danne nye tankemønstre og reflektere over egen praksis og forståelse sammen med lærere og leder. Den tredje disiplinen handler om felles visjoner i skolen som uttrykkes i mål, verdier, formelle og uformelle regler i skolen. Omsette individuell visjon til felles visjon. Den fjerde disiplinen handler om gruppelæring. Det handler om å lære å tenke i felleskap. Det vil si å lære seg å lære i fellesskap i kommunikasjon med kollegaer. Skolen organiserer dette ofte i form av fagteam, trinnteam og storsteam. Den femte disiplinen kalles systemtenkning eller helhetstenkning og binder de fire andre disiplinene sammen til en enhet av teori og praksis som viser seg i skolens kultur og handlingsplaner. Dette gir konsekvenser for organisering av opplæringstilbudet for alle elever i skolen. I disse disiplinene vil den enkelte lærer og leder bringe med seg et kategorisk eller relasjonell forståelse av elever i sosiale og emosjonelle vansker. Det vil vise seg i hvordan man tenker og organisere opplæringstilbudet. En smal eller vid organisering av tilpasset opplæring, organisering av spesialundervisning og om det bør organiseres i eller uten for klassen vil komme frem og påvirke dialogen i gruppene og få konsekvenser for utviklingen av skolen sine handlingsplaner og kultur. Handlingsplanen viser til slutt skolen sin fellesforståelse av elever i sosiale og emosjonelle vansker og gir føringer for organisering av opplæringstilbudet som hver enkelt lærer må forholde seg til i sitt arbeid.

Skolekultur vil ha betydning for muligheter i opplæringstilbudet. Det handler om de begrensninger og muligheter skolens miljø, normer, verdier, formelle og uformelle regler setter for lærerne sitt handlingsrom i utformingen av opplæringstilbudet til elever i sosiale og emosjonelle vansker. Skolekultur kan gi utslag i ulike syn på elever i sosiale og emosjonelle vansker. De kan betraktes som aktive, passive, arbeidsomme eller late. Årsaken til og ulike syn på sosiale og emosjonelle vansker kan variere fra skole til skole. Skolekultur kan også ha betydning for lærersamarbeid, relasjon lærer-elev, om tilpasset opplæring forstås ut i fra en smal eller vid tilnærming, forståelse og organisering av spesialundervisning og størrelsen på det pedagogiske handlingsrommet (Strandkleiv og Lindbäck, 2005).

Drugli (2012) snakker om at skolen må fungere godt som system for at relasjoner mellom skolen sine aktører skal være positive. Pianta (1999 i Drugli, 2012:31) sin forskning viser at kvaliteten på relasjonen mellom lærer- elev er mer positiv på de skolene der rektor oppleves som støttende og involverende og når det ved skolen generelt legges vekt på å fremme lærerne sine faglige og profesjonelle utvikling for eksempel gjennom veiledning og kompetanseheving. De verdiene som vektlegges ved den enkelte skole vil påvirke atferden til både de ansatte og elevene ved denne skolen. Derfor er det viktig å se på skolekultur i forhold til forståelse av elever i sosiale og emosjonelle vansker da dette kan være et resultat av kulturen ved skolen som igjen kan gi konsekvenser for organiseringen av opplæringstilbudet som eleven mottar.

2.3.2 Relasjon

Relasjonen mellom lærer og elev har fått økende oppmerksomhet de siste årene, noe som vises i Utdanningsdirektoratets satsing på bedre læringsmiljø 2009-2014. En relasjon beskriver et gjensidig forhold der lærer og elev betrakter hverandre som selvstendige individer der man er en del av en felles virkelighet (Røkenes og Hanssen, 2010). Halland (2005 i Nordahl mfl, 2009b:67) sier at relasjonen mellom lærer og elev er selve limet i læringsarbeidet i skolene og vi har derfor valgt å gå nærmere inn på relasjon enn de andre faktorene i læringsmiljøet. Sørli og Nordahl (1998 i Nordahl mfl. 2009b:67) sier at det er en klar sammenheng mellom kvaliteten på lærer-elev relasjonen og omfanget av sosiale og emosjonelle vansker.

Drugli (2012) mener transaksjonsmodellen kan brukes for å forstå hvordan eleven sine forutsetninger og læringsmiljø påvirker hverandre. I denne modellen sees eleven sine forutsetninger som et eget system som er i et gjensidig samspill med andre faktorer i eleven sitt læringsmiljø (Sameroff, 2009 i Drugli, 2012:17). Dette samspillet eller transaksjonen henger sammen og påvirker eleven sin utvikling. En transaksjon handler om det som skjer mellom mennesker, for eksempel mellom lærer og elev eller mellom jevnaldrende. Det er dynamikken mellom biologi og samspill som er selve bærebjelken i transaksjonsmodellen. Biologi og miljøfaktorer er ikke atskilte dimensjoner, men påvirker hverandre. Læringsmiljøet og eleven selv vil være i en kontinuerlig endring og vil regulere seg i forhold til hverandre. Disse påvirkningene eller endringene vil virke ulikt og være ulike. Det betyr at elever i sosial og emosjonelle vansker vil kunne endre atferd ut ifra faktorer i læringsmiljøet og læringsmiljøet vil kunne endre seg ut i fra elever i sosiale og emosjonelle vansker. Dette kan få betydning for lærere sin forståelse av eleven i sosiale og emosjonelle vansker og få

konsekvenser for organisering av opplæringstilbudet. En god relasjon eller dårlig relasjon til lærer vil være en faktor som kan påvirke eleven og kan endre læreren sin forståelse av elever i sosial og emosjonelle vansker. Samtidig kan læreren sin forståelse av elever i sosiale og emosjonelle vansker påvirke relasjonen til eleven som igjen vil gi konsekvenser for organisering av opplæringstilbudet.

Relasjoner er dynamiske og kan endre seg fordi de påvirkes av de ulike faktorer som har betydning for læringsmiljøet. Elever i sosiale og emosjonelle vansker er i særlig risiko for å utvikle negative relasjoner, noe som også vil hemme deres faglige utvikling (Drugli, 2012). Derfor får lærerne/lederne sin forståelse av elever i sosiale og emosjonelle vansker betydning for relasjon som de legger til rette for noe som igjen kan gi konsekvens for opplæringstilbudet som elevene mottar. Forskning viser også at kvalitet på lærer-elev relasjonen betyr aller mest for sårbare elever, det vil si elever i sosiale og emosjonelle vansker (Sabol og Pianta, 2012). Konsekvensen av en dårlig og god relasjon mellom elev og lærer får betydning for hele læringsmiljøet og tilrettelegging av læringsmiljøet. For å kunne møte elevene på en god måte, må lærerne være opptatt av å forsøke å forstå elevene. Det er viktig at læreren er bevisst på at man aldri ser andre mennesker helt slik som de er, men slik man opplever at de er. Hvis en lærer for eksempel definerer eller forstår at en elev er slik eller slik, kan det hindre læreren å se eleven som den personen den er. Det vil si en kategorisk forståelse av relasjon (Røkenes og Hanssen, 2012). Konsekvensen kan være at dette vil i stor grad hemme eller fremme samspillet mellom elev og lærer. Noe som igjen vil kunne gi konsekvenser for det opplæringstilbudet som eleven mottar.

3. Organisering av opplæringstilbudet til elever i sosiale og emosjonelle vansker

Dette kapittelet vil belyse viktige temaer i forhold til organisering av opplæringstilbudet til elever i sosiale og emosjonelle vansker. Vi vil i dette kapitelet ta for oss hovedprinsippene i skolen; likeverdig opplæring, inkluderende opplæring og tilpasset opplæring. Vi vil se på hva disse prinsippene innebærer for alle, hva som er felles for noen og hva som kan være spesielt for enkelte elever.

Hvilken forståelse lederne/lærerne har av elever i sosiale og emosjonelle vansker og av tilpasset opplæring kan gi konsekvenser i form av hvilken type differensiering/tilpasset opplæring de organiserer i opplæringstilbudet, pedagogisk eller organisatorisk differensiering. For de elevene som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen skal spesialundervisning ivareta deres rett til å få en likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring. Teksten vil ta for seg pedagogisk og organisatorisk differensiering og spesialundervisning da dette er måter å organisere opplæringstilbudet til elever i sosiale og emosjonelle vansker.

3.1 Prinsipper for opplæring

Et prinsipp er en grunnregel (Hjulstad og Sødal, 2005) og skal bidra til å tydeliggjøre skoleeier sitt ansvar for en opplæring som er i samsvar med lov og forskrift og menneskerettighetene tilpasset lokale og individuelle forutsetninger og behov (Kunnskapsdepartementet, 2013). Prinsippene og begrepene om inkluderende, likeverdig og tilpasset opplæring er mangetydige begreper som er med på å sette rammen for organisering av opplæringstilbudet til alle elever også elever i sosiale og emosjonelle vansker. Hvordan lærerne/lederne forstår elever i sosiale og emosjonelle vansker og hvordan de forstår prinsippene ut fra en kategorisk eller relasjonell tilnærming kan gi konsekvenser for organiseringen. Noe som kan føre til at elever i sosiale og emosjonelle vansker kan motta ulike opplæringstilbud. Opplæringsbegrepet kan defineres på ulike måter. En snever definisjon sier at opplæring kan forstås som det samme som undervisning. En bredere definisjon sier at opplæring er et tosidig begrep som inkluderer både læreren sin undervisning og elevene sin læring (Buli-Holmberg, 2008 i Buli-Holmberg og Nilsen, 2010:21). Opplæringstilbudet til elever skal fremme elevene sin allsidige utvikling og deres kunnskaper og ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, Læreplanverkets generelle del, 2006). Rundskrivet Udir-3-2010 sier at prinsippene om likeverd, inkludering og tilpasset opplæring er viktige prinsipper i opplæringen. Disse er derfor en forutsetning å ivareta når man skal organisere

opplæringstilbudet til elever i sosiale og emosjonelle vansker. Lærerne/lederne sin forståelse av elevene i sosiale og emosjonelle vansker, og lærerne/lederne sin forståelse av realiseringen av prinsippene for disse elevene kan ha konsekvenser for opplæringstilbudet. Prinsippene om likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring gjelder alle elever, men de kan få spesiell betydning for elever i sosiale og emosjonelle vansker. Vi har derfor valgt å presentere prinsippene slik de fremstår i offentlige føringer for alle elever, men også se på hva det kan bety for elever i sosiale og emosjonelle vansker.

3.1.1 Likeverdig opplæring

Et sentralt prinsipp i opplæringen er prinsippet om likeverd. I Læreplanverket for Kunnskapsløftet under prinsipper for opplæringen omtales likeverd som likeverdige muligheter. Likeverdige muligheter handler om at opplæringen skal være for alle elever. Dette innebærer at man tar hensyn til både fellesskapet og at inkluderende opplæring ivaretas. Likeverdige muligheter handler om at alle elever skal bli møtt med utfordringer de kan strekke seg etter og ingen skal diskvalifiseres fra fellesskapet på grunnlag av forutsetninger, interesser, talentet, kjønn og alder samt sosial, geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn. Likeverdige muligheter skal realiseres ved at *«alle elever skal ha like muligheter til å utvikle seg gjennom arbeider med fagene i et inkluderende læringsmiljø»* (Utdanningsdirektoratet, 2013:4). Prinsippet om likeverdig opplæring handler ikke om at alle skal få en helt lik opplæring, men at alle skal få en opplæring som tar hensyn til deres ulikheter. Dette krever at opplæringen har stort rom for tilpasning. Det å gi alle likeverdig opplæring innebærer å ta utgangspunkt i evner, forutsetninger, bakgrunn og interesser hos den enkelte elev. Hvordan lærerne/lederne forstår elever i sosiale og emosjonelle vansker kan ha betydning for hvordan de organiserer opplæringen slik at den blir likeverdig. Prinsippet om likeverdighet forutsetter tilpasset opplæring faglig og sosialt. Vedtak om spesialundervisning vil kunne iverksettes i de tilfellene der det er behov for en mer omfattende tilpasning enn det som skjer innenfor den ordinære opplæringen, for at eleven skal få likeverdige muligheter. Spesialundervisning kan være med på å gi eleven likeverdige muligheter i de tilfellene hvor eleven ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. *«Et opplæringstilbud anses likeverdig når en elev med spesielle opplæringsbehov har omtrent de samme mulighetene til å nå de målene som det er realistisk å sette for vedkommende, som andre elever har for å realisere sine mål innenfor det ordinære opplæringstilbudet»* (Utdanningsdirektoratet, 2009:18). Lærerne/lederne sin forståelse av hver enkelt elev sine evner, forutsetninger, bakgrunn og

interesser vil kunne gi konsekvenser for hvordan de organiserer for å realisere prinsippet om likeverdighet.

3.1.2 Inkluderende opplæring

Den norske skolen skal være en skole for alle. Prinsippet om inkluderende opplæring handler om at alle tar del i fellesskapet på en likeverdig måte både faglig, sosialt og kulturelt (Utdanningsdirektoratet, 2013). Inkludering forstås som både en prosess og et mål og vektlegger hvordan skolen kan møte den enkelte elev sitt behov ut i fra evner og forutsetninger. I en skole for alle er likeverd, inkludering og tilpasset opplæring overordnede prinsipper. Det betyr at opplæringen må være tilgjengelig for alle og at alle skal få gode muligheter for læring, mestring og utvikling. Et likt tilbud for alle gir ikke et likeverdig tilbud. For å gi et likeverdig tilbud må skolen gi en variert og differensiert opplæring (Kunnskapsdepartementet, St.meld. nr. 30, 2003-2004). Veilederen til spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2009) sier at inkluderende opplæring handler om at elevene tilhører en ordinær basisgruppe-/et klassefellesskap, samtidig organiseres den daglige opplæringen ulikt. Veilederen viser til at det skal veksles mellom individuelt arbeid, gruppearbeid, basisgruppe-/klasseundervisning og arbeid i aldersblandede grupper.

Forholdet mellom tilpasset opplæring og inkluderende opplæring uttrykkes av utdanningsdirektoratet (2013) på følgende måte «*Ved inkludering har du fokus på fellesskapet med kunnskap om konsekvensene for den enkelte. Ved tilpasset opplæring har du fokus på den enkelte med kunnskap om konsekvensene for fellesskapet*» (Utdanningsdirektoratet, 2013:5).

Dette betyr en organisering av opplæringstilbudet slik at alle får og har utbytte av undervisning i fellesskapet\klassen. Om opplæringen er inkluderende avhenger av tilpasninger i opplæringen. Det vil si innholdet, organiseringen, arbeidsmetoder og hvilke resultater den gir for den enkelte elev (Bachmann og Haug, 2006). Inkluderende opplæring som prinsipp handler om at opplæringen organiseres og tilrettelegges på en slik måte at den virker inkluderende overfor alle elever. Hva betyr det egentlig at opplæringen er inkluderende? Og kan alle elever inkluderes?

Hvilken forståelse lærerne/lederne har av begrepet inkludering vil ha betydning for om de mener opplæringen som eleven i en sosial og emosjonell vanske mottar er inkluderende eller ikke. Inkluderingsbegrepet som omtales i Salamancaerklæringen fra 1994 viser at det finnes ulike forståelser av begrepet. Her vises det til at man kan ha fra en moderat til en radikal forståelse av begrepet. En moderat forståelse legger vekt på at de elevene som trenger ekstra

støtte skal få dette tilbudet i klassen/gruppen samtidig som man opprettholder spesialundervisning som system. En radikal forståelse vektlegger at spesialundervisning og andre støtteordninger i skolen må avskaffes. Alle elever skal få sitt opplæringstilbud i vanlig klasse/gruppe med støtte fra spesialpedagoger eller andre (Strømstad, Nes og Skogen, 2004). Bachmann og Haug (2006) og Jahnsen mfl. (2011) hevder at lærerne/lederne sin forståelse av elever i sosiale og emosjonelle vansker ut i fra en kategorisk eller relasjonell forståelse er avgjørende for om det opplæringstilbudet som eleven mottar er segregerende eller inkluderende. Det betyr at det ikke er selve organiseringen av opplæringen som er inkluderende, men tilnærmingen og den forståelsen som ligger til grunn. Noe som gir konsekvenser for det opplæringstilbudet som elever i sosiale og emosjonelle vansker mottar. Eleven kan få opplæring i klassen, men hvis læreren har en kategorisk forståelse av eleven vil det føre til at opplæringstilbudet som eleven mottar har en segregerende virkning. Har læreren en relasjonell forståelse av eleven i en sosial og emosjonell vanske kan et tilbud i gruppe utenfor klassen ansees som et inkluderende tilbud som igjen kan gi konsekvenser for opplæringstilbudet og læringsutbytte til eleven.

Skolens oppgave er å gi inkluderende opplæring til alle elever. «*Lærerne og ledelsen i skolen skal gi en tilpasset opplæring som bidrar til at flest mulig elever blir inkludert i det sosiale fellesskapet*» (Haug, 1998 i Nordahl og Hausstätter, 2009:48). Organisering av tilpasset opplæring kan gi elever i sosiale og emosjonelle vansker en opplevelse av inkludering eller stigmatisering i opplæringen (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Skaalvik og Skaalvik (2013) mener skolen må velge organiseringsformer som bidrar til at elever i sosiale og emosjonelle vansker ikke faller utenfor fellesskapet samtidig som den enkelte ikke opplever tilkortkommenhet. Videre sier de at «*utstrakt bruk av enetimer og gruppetimer vil kunne virke stigmatiserende dersom denne måten å organisere undervisningen på kun benyttes for elever med spesielle vansker*» (Skaalvik og Skaalvik 2013:186 og 187). Bachmann og Haug (2006) mener at en grunnleggende oppfatning er at jo mer individualisert undervisning, desto bedre er opplæringen tilpasset eleven i en sosial og emosjonell vanske. Eksempler på dette kan være organisering i form av smågruppetiltak i og utenfor klassen/skolen. Dette kan få konsekvenser for eleven i en sosial og emosjonell vanske sin tilhørighet og deltagelse i det sosiale fellesskapet i skolen. Noe som vil gi konsekvenser for elever i sosiale og emosjonelle vansker sitt opplæringstilbud i forhold til om eleven opplever seg inkludert eller segregert. Nordahl mfl. (2009a) sier at det å føle seg inkludert sosialt og faglig er en viktig faktor for læring. Læreren/lederen sin forståelse av elever i sosiale og emosjonelle vansker kan gi konsekvenser

for organiseringen av opplæringstilbudet som igjen kan gi konsekvenser for om eleven i en sosial og emosjonell vanske føler seg inkludert i det faglige og sosiale. Følelsen av å bli inkludert eller segregert kan gi konsekvenser for elevene sin læring.

3.1.3 Tilpasset opplæring

Prinsippet om tilpasset opplæring berører hele skolen som organisasjon og gir konsekvenser for det opplæringstilbudet som elever i sosiale og emosjonelle vansker får (Berg og Nes, 2007). Begrepet tilpasset opplæring ble en del av lovgivningen i norsk skole som følge av Blomkomiteen sin innstilling. Begrepet har fått godt fotfeste i norsk utdanningspolitikk og er et prinsipp som det de siste årene er skrevet mye om. Vi vil ta for oss ulike sider ved begrepet da det er av betydning for organiseringen av opplæringstilbudet til elever i sosiale og emosjonelle vansker.

Tilpasset opplæring er en plikt for skoleeier, ledelse og personale. Det er et overordnet prinsipp som gjelder alle elever i skolen og innebærer at alle elever har rett til opplæring i samsvar med egne evner og forutsetninger. Prinsippet om tilpasset opplæring er nedfelt i Opplæringsloven (Lovdata, 2013) § 1-3. «*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten.*» Tilpasset opplæring gjelder all undervisning, både spesialundervisning og ordinær undervisning. Ordinær undervisning er betegnelsen på den undervisningen som legges opp og gjennomføres med tanke på at de fleste elever skal få et godt faglig utbytte (Buli-Holmberg og Nilsen, 2010). Tilpasset opplæring er opplæring som er tilpasset den enkelte elev samtidig som det er fokus på fellesskapet i klassen/gruppen. Hvordan dette kan eller bør organiseres for å gi mest mulig utbytte for alle er utfordrende. Elevene har ulike forutsetninger og behov samtidig som skoleledere og lærere har ulik forståelse av elever i sosiale og emosjonelle vansker. Skolene har ulike måter å organisere tilpasset opplæring på, noe som kan gi ulike konsekvenser for organisering av opplæringstilbudet som elevene får. Tilpasset opplæring er et komplekst begrep som er vanskelig å operasjonalisere fordi det både er et politisk, ideologisk og pedagogisk begrep. En måte å operasjonalisere tilpasset opplæring på og som denne oppgaven støtter seg til er gjennom en smal og vid forståelse av begrepet.

3.1.3.1 Smal og vid forståelse av tilpasset opplæring

Bachmann og Haug (2006) skiller mellom en smal og en vid forståelse av begrepet tilpasset opplæring. Den smale forståelsen har fokus på tilpasset opplæring gjennom konkrete tiltak, metoder og bestemte måter å organisere undervisningen på. I en smal forståelse kan ofte undervisningen være individualisert og fokuset er å tilpasse opplæringen mest mulig til den

enkelte eleven sitt behov. En smal forståelse vil i stor grad vektlegge individualisert opplæringstilbud til elevene. Det vil si at det ofte settes i gang tiltak ovenfor enkelte elever med sikte på å gi dem en god opplæring (Nordahl, 2004 i Bachmann og Haug, 2006:7). Dette vil si en kategorisk forståelse av tilpasset opplæring. En vid forståelse av tilpasset opplæring er mer å oppfatte som en ideologi eller som en pedagogisk plattform som preger hele skolen og all opplæring som skjer der (Bachmann og Haug 2006). Det betyr at en bred forståelse av begrepet tilpasset opplæring tar utgangspunkt i skolen sin felles forståelse, holdninger og kultur (Bachmann og Haug, 2006). Det vil si at måten undervisningen blir organisert og gjennomført på, ikke alene er tilstrekkelig eller et sikkert kriterium for om opplæringen er tilpasset eller ikke. Det betyr at skolen og lærerne har utviklet felles overordnede strategier og planer for tilpasset opplæring som skal vise seg i organiseringen av opplæringstilbudet slik at alle elever skal få en så god opplæring som mulig. Dette er et relasjonelt syn på tilpasset opplæring.

Smal eller vid forståelsen av tilpasset opplæring er ikke nødvendigvis en betegnelse for to motsetningsfylte tilnærminger. Det er heller et spørsmål om hvor fokuset er i undervisningen, organiseringen og i forståelsen av sosiale og emosjonelle vansker. «*Blant norske lærere kan det se ut til at det store flertallet har en smal forståelse av tilpasset opplæring*» (Fylling 2008 i Haustätter og Nordahl 2009:50). Jahnsen mfl. 2011 mener at «*kritikere har ofte en betraktning om at all organisering av smågruppetiltak er en konsekvens av at skolene har et smalt perspektiv på tilpasset opplæring, og at resultatet derfor blir at elevene marginaliseres og skyves ut av fellesskapet*» (Jahnsen mfl. 2011:9). I deres forskning så de at de pedagogiske vurderingene for smågruppetiltak ikke bare var lagt på individnivå, men også på organisasjonsnivå og på kulturelt nivå. Da lærerne også hadde fokus på utvikling av sosial kompetanse og prososiale jevnaldrende kontakt og derfor hadde klare strategier for bruk av heterogene grupper (Jahnsen mfl. 2011). Det betyr at vurderingene er ut i fra både smalt og vid forståelse av tilpasset opplæring. Dette viser at forståelsene i praksis i visse tilfeller griper inn i hverandre. Det er derfor viktig i denne oppgaven å gå inn i hver enkelt lærer/leder sin subjektive forståelse av elever i sosiale og emosjonelle vansker og tilpasset opplæring. Se på de pedagogiske begrunnelsene, for å finne ut hvilke perspektiv og tilnærming lærere og ledere legger til grunn for sin organisering og om denne organiseringen er ulik ut i fra den forståelsen de har.

3.1.3.2 Organisering og differensiering

Lærere og ledere foretar en rekke valg i løpet av en skoledag når det gjelder organisering og arbeidsmåter. Tempo i skoledagen er ofte høyt og beslutninger må tas raskt. Hvilke valg lærerne tar vil ha betydning for elevenes sosiale og faglige læring (Nordahl mfl. 2009b). Ogden (2012) sier at for å kunne skape en inkluderende skole er det nødvendig å tilpasse skolen sin undervisning og læringsmiljø til elevene sine forutsetninger (Ogden, 2012). For å realisere dette må lærerne forholde seg til prinsippet om tilpasset opplæring som de kan forstå og praktisere på ulike måter. Hvordan lærerne/lederne forstår begrepet tilpasset opplæring og elever i sosiale og emosjonelle vansker kan gi konsekvenser for opplæringstilbudet elevene mottar. Dette kan man se gjennom hvordan de differensierer undervisningen sin.

Differensiering var et hovedbegrep i utdanningsdebatten i 1960-årene og tilpasset opplæring overtok som hovedbegrep på 1970 – 1980 tallet. «Å differensiere betyr å skille ut eller å skjelne mellom å skape forskjell og ulikheter innenfor en opplæring» (Dale, 2008:279). Dette betyr å bruke ulike arbeidsoppgaver, differensiert lærestoff, ulik intensitet, forskjellig organisering, ulike læremidler og arbeidsmåter. Tilpasset opplæring er prinsippet som ligger bak differensiering. I denne oppgaven blir differensiering regnet som virkemidlene lærerne/lederne benytter for å realisere prinsippet om tilpasset opplæring. Prinsippet om tilpasset opplæring setter store krav til differensiering av opplæringen. Med differensiering siktes det til variasjon i tilretteleggingen for elevene sin læring. Differensiering kan gjøres på ulike måter og her vil vi kort vise ulike måter lærerne/lederne differensierer på ut i fra hvilken forståelse de har av elever i sosiale og emosjonelle vansker og hvilken forståelse de har av prinsippet tilpasset opplæring.

Hovedskille går mellom organisatorisk og pedagogisk differensiering. Organisatorisk differensiering handler om å samle elever i grupper eller egne skoler for å skape mer homogene undervisnings- og læringsenheter. Her kan elevene bli delt etter evner og prestasjonsnivå (Ogden, 2012). Ved organisatorisk differensiering har lederne/lærerne en forståelse av at det er eleven som er eier av vansken en kategorisk forståelse, og en smal tilnærming til tilpasset opplæring. Eksempler på slik differensiering er å gi eleven spesialundervisning utenfor klassen en til en eller i gruppe. Slike grupper er ofte homogene og gir læreren mulighet til å arbeide med relativt like oppgaver. Konsekvensen av slike homogene grupper er at det i liten grad gir et kollektivt løft og undervisningen kan føre til sosial utstøting og stigmatisering av elever som kan gi konsekvenser for opplæringstilbudet (Strandkleiv og Lindbäck, 2005).

Det andre hovedskillet er pedagogisk differensiering. Pedagogisk differensiering skjer innenfor rammene av den enkelte klasse eller gruppe. Denne differensiering innebærer at elevene møter oppgaver og utfordringer i læringsarbeidet på ulike måter, men innenfor rammene av den ordinære undervisningen. En slik type differensiering blir realisert gjennom kvantitet/nivå differensiering som handler om å tilpasse mengde på lærestoffet og omfanget på oppgaven. For eksempel kan læreren ha laget arbeidsplaner som er nivå delt der det er oppgaver som alle elevene må, bør og kan velge. Gjennom dette frigjør læreren tid til å kunne modellere, veilede og støtte elevene. Kvalitativ differensiering handler om å tilpasse slik at elevene kan ta i bruk ulike arbeidsmåter som samarbeidslæring, lesegrupper og lignende. Differensiering etter tempo innebærer at man tilpasser progresjon etter eleven sin utviklingstakt og læringstempo; en elev får bruke 15 min på en oppgave mens den som trenger en time får det. De elevene som trenger flere pauser får det. Dette er en relasjonell forståelse av elever i sosiale og emosjonelle vansker hvor læreren ser på hvilke organisatoriske tiltak som kan gjøres innenfor klassen/konteksten for at læringen skal være mest mulig tilpasset alles forutsetninger for læring. Læreren/lederen har en vid tilnærming til tilpasset opplæring (Strandkleiv og Lindbäck, 2005 og Ogden, 2012).

All opplæring i skolen skal være likeverdig. Det betyr at et likeverdig opplæringstilbud skal gi elever i sosial og emosjonelle vansker samme muligheter til å nå opplæringsmål ut ifra evner og forutsetninger som andre elever. Differensieringen som er presentert over viser at dette praktiseres ulikt ut i fra kategorisk/smalt og relasjonelt/vid forståelse av elever i sosiale og emosjonelle vansker og tilpasset opplæring. Noen organiserer tilpasset opplæring i klassen og noen utenfor klassen eller gruppen. Det gir elever i sosiale og emosjonelle vansker ulike opplæringstilbud uten at vi kan si noe om kvaliteten på det opplæringstilbudet de får.

3.1.3.3 Tilpasset opplæring og spesialundervisning

Likeverdig opplæring kan også organiseres gjennom spesialundervisning. Læring er et sentralt ord i skolen, ikke bare i tilknytning til Kunnskapsløftets generelle del, men også i sammenheng med tilpasset opplæring og spesialundervisning. St. meld. 30 (Utdanning- og forskningsdepartementet, 2003-2004) er et av skolene sine sentrale bakgrunnsdokumenter. I denne stortingsmeldingen uttrykkes det en overordnet ambisjon om at den enkelte skole må utvikle en kultur for læring. Dette er en oppgave for hele personalet i skolen, slik at de kan møte mangfoldet i elevene sine læringsforutsetninger. Tilpasset opplæring er et virkemiddel for læring for alle elever. Tilpasset opplæring er et gjennomgående prinsipp i skolen som retter seg mot all opplæring. I Læreplanverkets prinsippdel står det: «*Alle elever skal i*

arbeidet med fagene få møte utfordringer de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egenhånd eller sammen med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2009:4). Bachmann og Haug (2006) og Nordahl og Hausstätter (2009) sier at selv om man gjennom tilpasning av den ordinære opplæringen skal forsøke å tilrettelegge for læring hos alle elever, vet de gjennom sin erfaring og forskning at slik skolen har fungert til nå, har det vært vanskelig å lykkes fullt ut med dette. I Norge har vi derfor gjennom mange år hatt lovbestemmelse om spesialundervisning for de elevene som ikke får tilfredsstillende utbytte av opplæringen og som derfor trenger mer omfattende former for tilpasning (Buli- Holmberg og Nilsen, 2010). Spesialundervisning inngår i denne sammenhengen som en del av arbeidet med å gi alle elever likeverd og tilpasset opplæring.

I spesialundervisningen innebærer likeverdighetsprinsippet at de elevene som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen skal ha et opplæringstilbud som er likeverdig med tilbudet som andre elever får (Utdanningsdirektoratet, 2009). Solli (2005) sier at spesialundervisning er en form for tilpasset opplæring, men at ikke all tilpasset opplæring er spesialundervisning. Dette handler om at det settes i gang tiltak utover den ordinære undervisningen. Spesialundervisningen skal kompensere for at utgangsforutsetningene er forskjellige og er noe som bare noen har krav på. Man kan altså se på tilpasset opplæring som støtte til alle elevers læring, mens spesialundervisning kan forstås som støtte til noen elevers læring (Nilsen, 2009). Hvilken forståelse lærerne og lederne har av elever i sosiale og emosjonelle vansker kan få konsekvenser for om de får tilpasset opplæring innenfor den ordinære undervisningen eller om de mottar spesialundervisning.

3.2 Spesialundervisning

Spesialundervisning har gjennom mange tiår vært et pedagogiske tilbudet til elever i sosiale og emosjonelle vansker (Nordahl, 2012). Retten til spesialundervisning er regulert i Opplæringsloven § 5-1 første ledd som sier: *«Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning»* (Lovdata, 2013). Dette er en individuell rett som skoleeier plikter å gi elever som oppfyller kravene i paragraf 5-1. Lovteksten sier ikke noe om vilkår. Det må ikke foreligge bestemte årsaker til det mangelfulle læringsutbytte for at retten til spesialundervisning skal inntre. Dersom en elev ikke har tilfredsstillende utbytte av opplæringen inntre retten uansett. Det å avgjøre om utbytte er tilfredsstillende er en skjønnsmessig vurdering. Det må derfor klarlegges på generell basis hva som er tilfredsstillende utbytte og om eleven har eller ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Dette er en konkret vurdering som er knyttet til den enkelte elev sitt behov og den enkelte PPT kontor, PPT rådgiver, skole, rektor og lærer sin subjektive oppfatning av hva som er tilfredsstillende utbytte.

De elevene som mottar spesialundervisning har samme rettigheter som andre elever i skolen. «*Spesialundervisning defineres i rettslig sammenheng som all spesialpedagogisk hjelp som gis etter særlig vedtak, utover den vanlige undervisningen*» (Tangen, 2009:129). Det vil si opplæring som blir gitt etter at det er truffet formelt vedtak om å gi et spesielt tilrettelagt opplæringstilbud til en bestemt elev. Et slikt vedtak skal være basert på en sakkyndig vurdering av elevens behov for særskilt tilrettelegging (Tangen, 2009).

Målet med spesialundervisning er at eleven i en sosial og emosjonell vanske skal få et bedre undervisningstilbud og forhåpentligvis også et bedre læringsutbytte enn han eller hun hadde fått i den ordinære undervisningen. Nordahl sier at «*de elevene som mottar spesialundervisning, kan være elever som har dårlig læringsutbytte i et eller flere fag, viser en problematisk atferd, har bestemte vansker eller diagnoser, eller problematiske oppvekstforhold hjemme*» (2012:12). Nordahl (2012) sier at spesialundervisningen i dag har den samme grunnleggende intensjonen som den har hatt opp gjennom historien. Den skal gi barn og unge som ikke har forutsetninger for eller ikke klarer å tilpasse seg den vanlige skolen ekstra hjelp og støtte gjennom en egen form for undervisning. Det vil si en kategorisk forståelse av elever i sosiale og emosjonelle vansker. Hausstätter (2007 i Nordahl, 2012:12) sier at spesialundervisningen sin sentrale oppgave er å hjelpe barn og unge som ikke får den undervisningen de trenger for å lære og utvikle seg, i den skolen og det samfunnet de er en del av.

Spesialundervisning er en rettighet som skal sikre elever i sosiale og emosjonelle vansker likeverdig opplæring. All undervisning i skolen handler prinsipielt om at elevene skal få realisert sine muligheter for faglig og sosial læring, og gjennom dette kunne gå inn i arbeidslivet eller i et videre utdanningsløp (Frønes og Strømme, 2010 i Nordahl, 2012:18). Spesialundervisning omfatter hele menneske. Det betyr at det ikke kun er utbytte av opplæringen i fag som skal ligge til grunn for om eleven skal få spesialundervisning eller ikke. Får ikke eleven tilfredsstillende utbytte av ordinær sosial opplæring, har eleven rett på spesialundervisning innenfor dette området (Lindbäck og Strandkleiv, 2010).

Spesialundervisning er en individuell rettighet. Spesialundervisning er ikke basert på alternative pedagogiske tilbud, men på et formelt vedtak. Dette kalles en formalavgrensning

av begrepet og fenomenet spesialundervisning. Et alternativt pedagogisk tilbud som ikke er basert på et formelt vedtak blir derfor ikke omtalt som et spesialpedagogisk tilbud i form av spesialundervisning, men heller som tilpasset opplæring. Dette dreier seg om hva som faktisk skjer på læringsarenaen. Det handler om at mange elever i sosiale og emosjonelle vansker får organisert sitt opplæringstilbud i en form som i realiteten er lik den opplæringen elever med enkeltvedtak om spesialundervisning får selv om de ikke har et vedtak etter § 5-1 ut i fra at lærene/lederne har en forståelse av eleven med en vanske en kategorisk forståelse. Dette kalles en praksisavgrensning av begrepet og fenomenet spesialundervisning (Nordahl og Hausstätter, 2009).

Spesialundervisningen i skolen kan organiseres både som en del av det generelle pedagogiske tilbudet i vanlig skole/klasse og i form av segregerte opplæringstilbud i egne pedagogiske tiltak (Nordahl, 2012). Bachmann og Haug (2006) sier at spesialundervisningen kan organiseres i mindre grupper eller en til en utenfor klassen/gruppen og i faste grupper hele eller deler av tiden på skolen. De sier at dette er basert på vurdering om hva som er det beste for den enkelte elev. De kan også organisere spesialundervisningen i klasserommet. Lærerne og skolelederne sin forståelse av elever i sosiale og emosjonelle vansker kan ha konsekvenser for hvilken organisering de velger for opplæringstilbudet til elevene i sosiale og emosjonelle vansker.

3.2.1 Ordinær undervisning – spesialundervisning

Det å trekke opp en eksakt skillelinje mellom ordinær opplæring og spesialundervisning kan være vanskelig fordi skolene definerer spesialundervisning ulikt. Fylling (2008 i St. meld. 18. 2010-2011:34) sier at *«noen skoler og kommuner definerer tiltak som en del av den ordinære opplæringen, mens omtrent de samme tiltakene defineres som spesialundervisning andre steder.»* St. meld.nr. 30 (Utdanning- og forskningsdepartementet, 2003-2004) definerer spesialundervisning som en tilførsel av kompetanse eller andre tiltak som settes inn for å gi elever med særlige behov et tilpasset opplæringstilbud. Ved å vise til Utdanningsdirektoratets (2009) *Veiledning for spesialundervisning i grunnskolen og videregående opplæring* gir Midtlyngutvalget en definisjon av spesialundervisningen sin posisjon i forhold til tilpasset opplæring. *«Spesialundervisning dreier seg om en mer omfattende tilpasning enn den som kan gis som tilpasset opplæring innenfor den ordinære opplæringen»* (NOU – 18, Kunnskapsdepartementet, 2009:64).

Om en skal omtale en elev i en sosial og emosjonell vanske sin tilpassede opplæring som spesialundervisning, må minst en av følgende områder avvike fra den ordinære opplæringen:

1. *Eleven har behov for alternative kompetansemål i fagene og-/eller.*
2. *Eleven har behov for alternativt innhold i opplæringen og/eller.*
3. *Eleven har behov for at opplæringen blir organisert eller tilrettelagt på en annen måte enn innenfor det ordinære opplæringstilbudet.*
4. *Eleven har behov for sosiale opplæringsmål som avviker fra den ordinære opplæringen.*
5. *Ulike kombinasjoner av punkt 1, 2, 3 og 4 (Lindbäck og Strandkleiv, 2010:30).*

Disse punktene henviser til at det er den enkelte elev som har behov for noe annet enn det den ordinære undervisningen kan gi. Det vil si en kategorisk forståelse av eleven i sosiale og emosjonelle vansker. Dette vil føre til at opplæringstilbudet blir organisert som spesialundervisning.

Opplæringsloven sier at spesialundervisning skal iverksettes når eleven ikke får et tilfredsstillende utbytte av den vanlige undervisningen. I dette ligger det to mulige forklaringsmodeller. Første forklaringsmodell går ut på at eleven har individuelle behov som ikke kan la seg møte innenfor rammene av ordinær undervisning. Her legger lederne og lærerne en kategorisk forståelse av elever i sosiale og emosjonelle vansker til grunn for behovet for spesialundervisning. Forklaringsmodell nummer to går ut på at kvaliteten på den ordinære undervisningen ikke er god nok og at enkeltelever dermed trenger ekstra hjelp og støtte (Nordahl, 2012). Ut i fra en slik forklaringsmodell er det lederne og lærerne sin tilrettelegging av læringsmiljøet som er årsaken til at eleven mottar spesialundervisning. Det vil si en relasjonell forståelse av elever i en sosial og emosjonell vanske. Nordahl og Overland (1998 i Nordahl og Hausstätter, 2009) understreker at den store variasjonen i bruk av spesialundervisning mellom skoler, kommuner og fylke må forstås som et uttrykk for at kvaliteten på det generelle pedagogiske tilbudet ikke er godt nok. De mener at skoler med et generelt pedagogisk tilbud med lav kvalitet vil kompensere for det gjennom å gi spesialundervisning til flere elever.

Blant elevene som mottar spesialundervisning er 40–50 prosent definert eller forstått som elever med sosiale og emosjonelle vansker av lærerne (St. meld. 30. 2003-2004:85). Det understrekes i meldingen at vedtak om spesialundervisning i mange tilfeller har vist seg å være begrunnet i andre behov enn elevene sine behov for spesielt tilrettelagt opplæring.

Særlig gjelder dette elever i sosiale og emosjonelle vansker. Spesialundervisning blir gitt til elever i sosiale og emosjonelle vansker i norsk og matematikk i tilfeller der faglig tilkortkommenhet ikke er en del av årsaken (St. meld. 30. 2003-2004:88). Et kategorisk perspektiv kan føre til at skolene slipper å se kritisk på seg selv og den undervisning som foregår fordi elever blir forstått og definert som problematiske i forhold til atferd og læring. I et relasjonelt perspektiv vil lærer og ledere vurdere og forstå sin egen praksis ut i fra helhet og vil vurdere mulige sammenhenger mellom den ordinære undervisningen og eleven i en sosial og emosjonell vanske. I et slikt perspektiv vil de heller forsøke å endre den ordinære undervisningen slik at den er tilpasset alle. Ut i fra et kategorisk perspektiv vil de kunne gi elevene i sosiale og emosjonelle vansker spesialundervisning ut i fra at de mener det er elevene som er med et problem.

Spesialundervisning er et virkemiddel som har til hensikt å gi elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen et bedre læringsutbytte (Nordahl, 2012). Nordahl og Hausstätter (2009) sier at det er vanskelig å finne forskning som viser at alle elever har positivt læringsutbytte av spesialundervisning. Bachmann og Haug (2006) sier at det er stor variasjon, at det er elever som har et klart utbytte av spesialundervisning. Samtidig er det også en rekke elever som ikke har noe særlig utbytte av denne undervisningen. Dette betyr at det ikke er noe entydig svar på om spesialundervisning er et hensiktsmessig opplæringstilbud til elever som ikke har utbytte av den ordinære undervisningen. Skrtic (1991, i Nordahl, 2012:30) sier at når ikke resultatene av spesialundervisning alltid er tilfredsstillende kan det tenke seg at spesialundervisning har en annen funksjon i skolen enn å hjelpe enkeltelever. Kanskje kan skolen som organisasjon ha nytte av denne formen for undervisning. Det kan få konsekvenser for opplæringstilbudet for de elevene som lærerne/lederne oppfatter i en sosiale og emosjonelle vanske. Eksempler på dette kan være at disse elevene vil få et tilbud utenfor klassen uten at de har behov for dette.

4. Forskning om elever i sosiale og emosjonelle vansker

Vi vil i dette kapittelet ta for oss tre norske undersøkelser om sosiale og emosjonelle vansker i skolen som vi mener er relevante for vår undersøkelse. Vi har valgt å presentere rapportene en og en uten å sette de under et bestemt tema slik vi gjorde i de foregående kapitlene da disse undersøkelsen inneholder flere av temaene som vi har behandlet. Undersøkelsene som vil bli presentert er; Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer av Nordahl, Mausehagen og Kostøl (2009b), Er alle med av Jahnsen, Nergaard og Grini (2011) og Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater av Nordahl og Hausstätter (2009).

4.1 Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer

På oppdrag fra Utvalget for bedre læring for barn, unge og voksne med særlige behov (Midtlyngutvalget) gjennomførte Høgskolen i Hedmark kartleggingsundersøkelser på 78 grunnskoler våren 2008. De foretok statistiske analyser og valgte ut tre skoler med lite atferdsproblemer og tre skoler med relativt mye atferdsproblemer. Forskerne som gjennomførte undersøkelsene var Nordahl, Mausehagen og Kostøl. De gjennomførte så høsten 2008 en kvantitativ og kvalitativ analyse av en ungdomsskole og to barneskoler hvor de så på forskjeller og likheter mellom skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer (2009b). Resultatene fra denne undersøkelsen viser tydelige forskjeller mellom skolene. I deres rapport viser de til diverse tidligere forskning av Nordahl (2005; 2006) som viser at klasseledelse og gode relasjoner til elevene er viktig for å begrense omfanget av atferdsproblemer. Studien av skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer viser imidlertid også at måten undervisningen er organisert på og hvilke arbeidsmåter som blir valgt påvirker elevene sin atferd, motivasjon og arbeidsinnsats. Skolene med lav forekomst av atferdsproblemer har lite spesialundervisning og kan vise til et godt læringsutbytte blant elevene. Nordahl mfl. (2009b) sier at det ser ut til at et slikt resultat har en klar sammenheng med tydelig ledelse, godt samarbeid mellom lærere, lite bruk av organisatorisk differensiering i nivågrupper eller aldersblanding og et relasjonelt elevsyn der elevene sine problemer sees i en kontekstuell sammenheng. Vi ser at det er en rekke kontekstuelle betingelser i skolen som både kan redusere og forebygge sosiale og emosjonelle vansker, men samtidig eksisterer det en rekke betingelser og forståelser som kan være med på å oppretthold og forsterke sosiale og emosjonelle vansker. Vi forstår denne undersøkelsen slik at lærerne/lederne sin forståelse av elever i sosiale og emosjonelle vansker ut fra et kategorisk elevsyn kan forsterke eleven i sosiale og emosjonelle vansker sin vanske. Dette ved at de organiserer opplæringstilbudet

gjennom spesialundervisning og organisatorisk differensiering. Eller de kan redusere og forebygge sosiale og emosjonelle vansker gjennom gode relasjoner lærer-elev, pedagogisk differensiering og et relasjonelt elevsyn.

I undersøkelsen på skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer kommer det frem i klasseromsobservasjonene at mange av valgene på klasse- og lærernivå får store konsekvenser for opplæringstilbudet til elevene og for forekomsten av atferdsproblemer (Nordahl mfl. 2009b:70). Her så de en lærer som hadde det de definerer som svake timer med lærings- og undervisningshemmende og utagerende atferd. En annen lærer hadde solide timer med nærmest fravær av slik type atferd med akkurat de samme elevene i den samme elevgruppen i timen etter. Svake og solide timer definerer de med;

«ettergivende ledelse, utydelige beskjeder, svak fagdidaktisk kompetanse, dårlig relasjon lærer- elev, mer ansvar for egen læring, ikke planlagt undervisning, mye bevegelse, læreren ikke tilstede, passive elever, elever som bedriver annen aktivitet, diskusjoner lærer- elev og utagerende atferd. Solide timer defineres med gode relasjoner, autoritativ ledelse, mange positive tilbakemeldinger, høye forventninger til elevene, tydelige grenser og håndhevelse av regler, alle elever er aktive, læreren har oversikt, variasjon, med fremdrift, høyt læringstrykk, tilpasset undervisning innenfor felleskapet, fravær av problematferd og positiv og hyggelig stemning» (Nordahl mfl. 2009b:53).

Vi forstår ut ifra dette at det kan være en sammenheng mellom forståelsen lærerne har av elever i sosiale og emosjonelle vansker og hvilket opplæringstilbud de faktisk mottar. Vi forstår at disse lærerne jobber ved samme skole, med samme elever, samme skolekultur, rammefaktorer, lovverk og strategier på statelig og kommunalt nivå, allikevel mottar elevene i sosiale og emosjonelle ulike opplæringstilbud. Vi tolker derfor resultatene til at den enkelte lærer sin forståelse kan være en av faktorene som gjør at de organiserer opplæringstilbudet ulikt.

I forskningen til Nordahl mfl. (2009b) ser de en klar sammenheng i observasjon av elevgrupper og enkeltelever som viser ulik grad av lærings- og undervisningshemmende atferd som kan knyttes direkte til de valgene som læreren gjør i forhold til arbeidsmåter, differensiering og organisering av elever. Noe som igjen gir konsekvenser for deres opplæringstilbud. I deres forskning la de spesielt merke til forskjeller i elevene sitt læringsmiljø i forhold til individualiserte og elevaktive arbeidsmåter versus arbeidsmåter med en mer kollektiv orientering. Nordahl mfl. (2009b) sier at utstrakt bruk av

stasjonsundervisning, prosjektarbeid og selvstendig arbeid med egne planer representerer en smal forståelse av differensiering og tilpasset opplæring. Dette ser ut til å overlate mye av læringsansvaret til elevene noe som fører til høyere forekomst av lærings- og undervisningshemmende atferd. I de klassene og timene hvor man ikke fremmer en slik type atferd er når timene er lærerstyrt og den foregår innenfor klassefelleskapet. Hvor man har et læringsfelleskap preget av gode relasjoner mellom lærer og elev. En vid forståelse av tilpasset opplæring og pedagogisk differensiering. Forskningen viser videre at det å benytte seg av organisatorisk differensiering istedenfor pedagogisk differensiering fører til at man begrenser muligheten for læring og stabile læringsfelleskap. De valgene som lederne/lærerne tar basert på deres forståelser kan få konsekvenser for opplæringstilbudet og organisering av opplæringstilbudet kan få konsekvenser for den enkelte elev.

Skolene med høy forekomst av atferdsproblemer i Nordahl mfl. (2009b) sin forskning hadde dobbelt så mange elever som mottok spesialundervisning og lærerne vurderte også at langt flere elever hadde individuelle vansker og diagnoser. Det er altså en sammenheng mellom hvordan lærere forstår elever og hvilke opplæringstilbud de får. I dette tilfelle spesialundervisning. De sier at det kan se ut til at når en elev viser en utfordrende atferd i skolen settes raskt søkelyset på den enkelte elev. Altså er det eleven med en vanske som er problematisk og for å løse det blir konsekvensen at eleven mottar individuelle spesialpedagogiske tiltak i sitt opplæringstilbud som spesialundervisning i eller utenfor klassen.

Forskningen på skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer viser at det er sammenheng mellom skolen sin kultur det vil si skolen sine normer, verdier og forventninger som preger samhandling og samarbeid på den enkelte skole og graden av sosiale og emosjonelle vansker (Nordahl mfl. 2009b). Forskningen viser at skoler som bidrar særlig positivt til elevene sin utvikling kjennetegnes av et sterkt akademisk lederskap med enighet om mål og prioriteringer. Skolen setter seg høye mål. Lærerne har positive holdninger til elevene og de har tro på deres evne til å lære. I forskningen til Nordahl mfl. (2009b) på barneskolene hvor det var lav forekomst av atferdsproblemer var det felles pedagogisk refleksjon, samarbeid, tillit og støtte i forholdet mellom ledelse og ansatte. Samtidig understreket rektorene i denne undersøkelsen at det å gi frihet og tillit til lærerne var viktig. De er preget av at de delegerer ansvar fra rektor til teamene eller til enkelt lærer både når det gjelder undervisningspraksis og organisering. Samtidig påpeker rektorene at den pedagogiske praksisen ikke er tilfeldig eller kun læreravhengig. Felles pedagogisk plattform og verdier blir

tydelig formidlet av rektor og ledelse gjennom deres praksis. Lærerne ved skolene med lav forekomst av atferdsproblemer uttrykker at de opplever ledelsen som både støttende i forhold til deres pedagogiske valg, har oversikt over og leder personalet i ønsket retning. Funnene ved disse skolene viser at felles verdier og standarder som både lærere og ledere arbeider i tråd med skaper gode læringsmiljøer for elevene. Disse skolene har også en relasjonell forståelse av elever i sosiale og emosjonelle vansker. Men er kulturen preget av skoleledelse som åpner for privatisering og som påtvinger kollegialitet fører det til høyere forekomst av atferdsproblemer viser forskningen til Nordahl mfl. (2009b). På disse skolene er det også høyere forekomst av en kategorisk forståelse blant rektorene, selv om man ikke finner dette hos alle lærerne.

Nordahl mfl. (2009b) sin forskning på skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer viser at lederne/lærerne sitt elevsyn kategorisk eller relasjonelt fører til ulike relasjoner mellom lærer og elev. Da det er særlig læreren som legger føringene for relasjonene i et slik asymmetrisk maktforhold. I en metaanalyse av hvilke faktorer som har størst betydning for elevene sin læring, foretatt av Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (2008 i Nordahl mfl. 2009b:66) er relasjonen mellom lærer og elever noe av det viktigste. Mange studier viser at elever som vurderer å ha en god relasjon til læreren sin, trives bedre på skolen, har bedre læringsresultater og mindre problematferd enn andre (Nordahl 2005 i Nordahl mfl. 2009b:66). Det handler om at man har utviklet og utvikler et godt tillitsforhold til elevene, man ser den enkelte elev, verdsetter elevene sin sosiale verden, er i posisjon til eleven og til slutt å anerkjenne eleven (Nordahl, 2004 i Nordahl mfl. 2009b:68). Elever som har negative relasjoner til lærerne opplever gjerne mindre av disse faktorene, mer korreksjoner og mottar flere negative tilbakemeldinger noe som fører til at de blir lite motivert for å jobbe med læringsoppgaver, de utøver mer negativ atferd og mistrives på skolen viser forskningen på skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer (Nordahl mfl. 2009b).

4.2 Er alle med?

Lillegården kompetansesenter gjennomførte i februar/mars 2010 en kartlegging av smågruppetiltak på barneskolen som var rettet mot alle norske grunnskoler med undervisning for elever fra 1. til 7. klasse. Forskerne som gjennomførte prosjektet var Jahnsen, Nergaard og Grini. De omtaler i rapporten (2011) hvordan barnetrinnet 1.- 7. klasse organiserer tiltak for elever som viser problematferd og/ eller lav motivasjon for skolearbeidet. Denne rapporten viser at 1400 elever på barnetrinnet får deler av sitt opplæringstilbud organisert i smågruppetiltak. Slike tiltak foregår primært utenfor klassen på skolen eller utenfor skolen på

deltid eller heltid og må vare minst et skoleår. I rapporten kommer det frem at i noen fylker finnes smågruppetiltak i hver tredje skole, mens i de fylkene hvor det er færrest tiltak er forholdet 1:30. Jahnsen mfl. (2011) sier at slike tiltak i skolen kan utfordre grunnholdningen om elever sin deltakelse i det skolefaglige og sosiale fellesskapet. Intensjonen om tilpasset opplæring og en skole for alle har til alle tider vært utfordrende. Det har vært med på å skape et behov for organisering av opplæringstilbudet i grupper i og utenfor klasserommet. Forståelsen av elever i sosiale og emosjonelle vansker kan ha betydning for organisering av opplæringstilbudet. Hvordan lærerne/lederne forstår intensjonen om tilpasset opplæring og en skole for alle vil også ha betydning for og gi konsekvenser for hvordan de organiserer opplæringstilbudet til elever i sosiale og emosjonelle vansker, viser undersøkelsen til Jahnsen mfl. (2011). Denne forskningen understreker at elever kan få organisert deler av sitt opplæringstilbud utenfor klassen ut i fra en relasjonell forståelse av sosiale og emosjonelle vansker og elever i sosiale og emosjonelle vansker kan få opplæringstilbud i klassen basert på en kategorisk forståelse.

Jahnsen mfl. (2011) fant i sin forskning om smågruppetiltak for elever i sosiale og emosjonelle vansker at skolen og lærerne sine begrunnelser for å organisere opplæringen i grupper for elever oftest er sammensatte. De fant begrunnelser både med utgangspunkt i skolen sin utfordring med å møte disse elevene sine behov og med utgangspunkt i medelevene sitt behov for arbeidsro og skolen eller lærerne sine behov for avlastning og pause.

4.3 Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater

Nordahl og Hausstätter gjennomførte i perioden 2007-2008 en evaluering av situasjonen til elever i grunnskolen med særlige behov under Kunnskapsløftet. Denne rapporten Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater (2009) tok utgangspunkt i en rekke ulike empiriske data. GSI data, svar fra 4045 elever og lærere, kvantitative data fra skoleleder i 176 skoler og data fra foreldre, kontaktlærere og skoleeier. Denne evalueringen var en del av et felles prosjekt mellom NIFU-STEP og Høgskolen i Hedmark. NIFU-STEP hadde ansvaret for undersøkelsen i videregående opplæring og Høgskolen i Hedmark hadde ansvaret for undersøkelsen i grunnskolen. Evalueringen viser at det er en klar økning i spesialundervisning i grunnskolen både som en del av det generelle pedagogiske tilbudet og i form av et segregert opplæringstilbud. Nordahl og Husstätter (2009) sier at den politiske målsetning om å redusere behovet for spesialundervisning og heller satse på tilpasset opplæring i den norske skolen ikke har ført til en reduksjon av spesialundervisningen.

Resultatene som de kom frem til viser at innføringen av Kunnskapsløftet tydeliggjør de utfordringene som skolen står ovenfor i forhold til inkludering. Det at skolen skal fokusere på skolefaglige prestasjoner er en viktig faktor som kan gi konsekvenser for organisering av opplæringstilbudet til elever i sosiale og emosjonelle vansker (Nordahl og Hausstätter 2009).

4.4 Oppsummering av undersøkelsene

Nordahl mfl. (2009b) sier at andelen elever som mottar spesialundervisning varierer i svært stor grad fra skole til skole. Dette ser ut til å ha en sammenheng med organisatoriske og kontekstuelle faktorer ved de ulike skolene. I Nordahl mfl (2009b) sin forskning kan man se at hvilket elevsyn lederne og lærerne har kan gi utslag i ulike opplæringstilbud. Jahnsen mfl. (2011) sier at intensjonen om tilpasset opplæring og en skole for alle har til alle tider vært utfordrende. Noe som kan være med på å skape et behov for organisering av opplæringstilbudet i grupper i og utenfor klassen. Nordahl og Hausstätter (2009) pekte i sin forskning på skolen står ovenfor utfordringer i forhold til inkludering og det at skolen skal fokusere på skolefaglige prestasjoner som to viktige faktorer som kan gi konsekvenser for organisering av opplæringstilbudet til elever i sosiale og emosjonelle vansker. Vi ser ut fra den forskningen som er presentert at lærerne og lederne sin forståelse av elever i sosiale og emosjonelle vansker kan gi konsekvenser for organisering av opplæringstilbudet. Vi ser også at forståelse av prinsippene om likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring kan være med på å styre de valgene lærerne tar i forhold til organisering av opplæringstilbudet. Andre variabler som skolekultur, relasjoner og offentlige føringer kan å gi konsekvenser for organisering av opplæringstilbudet.

5. Metode

Vår problemstilling er; *Hvordan forstår ledere og lærere på småskoletrinnet elever i sosiale og emosjonelle vansker og kan ulik forståelse få konsekvenser for organisering av opplæringstilbudet?* Vi ønsket å få kunnskap om hvordan ledere og lærere forstår elever i sosiale og emosjonelle vansker og om ulik forståelse kan få konsekvenser for organisering av opplæringstilbudet på småskoletrinnet. Vi ønsket dybde og ikke bredde i vårt materiale og derfor var det naturlig å velge kvalitativ metode for å få svar på problemstillingen. Kvalitative metoder bygger på en forståelse der meninger, helhetsinntrykk og intensjoner står sentralt og har et fortrinn (Befring, 2002). Det karakteristiske med kvalitativ metode er å få en følelse av det sosiale fenomenet vi studerer (Thagaard, 2010). I dette kapittelet vil vi gjøre rede for metodiske valg som er gjort i undersøkelsen.

Vi vil først presentere førforståelse, fellesforståelse og forskerrollen. Deretter vil vi si noe om det kvalitative forskningsintervjuet, utvalgskriteriene for vårt utvalg, intervjuguiden, prøveintervju, gjennomføring av intervju, transkribering og analysemetoden vi har benyttet oss av i analysen av våre funn. Før vi til slutt presenterer validitet, reliabilitet og generaliserbarhet og etiske hensyn.

5.1 Førforståelse, fellesforståelse og forskerrollen

Kvale (2004) mener en vesentlig del av prosjektet bør være forberedt før selve intervjuet. Med dette mener han at det bør skaffes informasjon om relevant forskning og teori om tema som belyses og undersøkes. Kvale påpeker at *«i en intervjuundersøkelse er en grunnleggende kjennskap til undersøkelsesens tema og kontekst en forutsetning for å kunne bruke metoden på en riktig måte»* (Kvale 2004:64). Noe vi har gjort gjennom å lese oss opp på teori og forskningsrapporter om temaet før vi satte i gang med utarbeidelse av prosjektplan. Man bør også være bevisst sin egen førforståelse i form av uformell kjennskap til de tema som skal belyses. Vår førforståelse og bakgrunn for valg av tema er farget av at vi er studenter på master i spesialpedagogikk og har en interesse for hvordan opplæringstilbudet til barn og unge i sosiale og emosjonelle vansker blir organisert. Gjennom vår praksis i barnehage og på skole ser vi daglig at opplæring blir organisert på ulike måter. Det har hatt betydning for formålet med undersøkelsen og vårt subjektive utgangspunkt i møte med informantene. Spørsmålene vi stilte i intervjuet var preget av vår forkunnskap. I dialog mellom forsker og informant skapes en mening som er preget av både informanten og forskernes førforståelse (Kvale, 2004). Dette har vi forsøkt å være bevisst på i utformingen av intervjuguiden, i intervjuene og i analysen.

Vi har i kraft av våre utdannelser som førskolelærere og i våre jobber i barnehage og på skole, våre forståelser av ulike utfordringer i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet. Hermeneutikere mener at man alltid er subjektiv i rollen som forsker og vår førforståelse er et nødvendig vilkår for at vi skal forstå. «*Vi møter aldri verden nakent, uten forutsetninger som vi tar for gitt*», sier Gadamer (I Gilje og Grimen, 2009:148). Disse forutsetningene har det vært viktig å ta hensyn til i vår utforming av intervjuguiden, intervjuet med informantene og i det videre arbeidet med analysen og drøftingen av datamaterialet vårt. Vi er klar over at denne forskningen berører et tema som vi har en førforståelse av og som engasjerer oss, noe som gjør at vi ikke kan forhold oss objektive. Denne kunnskapen og engasjementet har vært med i vår undersøkelse også i vår tolkning av datamaterialet. Samtidig har vi ulike erfaringer og kunnskaper som gjør at det vi er farget av har blitt nøye diskutert. Informantene er heller ikke objektive, men farget av sine førforståelser som også farger de funnen vi kommer frem til.

Det var naturlig å ta utgangspunkt i vitenskapsteoretiske spørsmål knyttet til en fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapsteori. Fenomenologi innebærer i følge Thagaard (2010) at man tar utgangspunkt i informantens sin subjektive opplevelse og forsøker å oppnå en forståelse av den dypere mening i enkeltpersoner sine erfaringer. I fenomenologien vil en være spesielt opptatt av å forstå fenomener på grunnlag av informantens sitt perspektiv. I fenomenologien vil en også ha fokus på å beskrive omverden slik den oppfattes av informantene (Thagaard, 2010). Det å få fatt i hver enkelt informant sin subjektive opplevelse har vært viktig for oss i utforming av intervjuguiden, under intervjuet og i analysen for å få frem hver enkelt informant sine subjektive erfaringer og forståelser.

Hermeneutikk defineres som fortolkningskunst eller fortolkningslære og skiller seg fra fenomenologi ved at førstnevnte i større grad vektlegger forskeren sin helhetlige forståelse. Ved å benytte seg av hermeneutisk metode må forskeren vektlegge og tolke informantene og deres synspunkt. Vi forstår delene i lys av helheten (Thagaard, 2010). Det betyr at en forstår informantene som en del av helheten og opplevelser tolkes i lys av forskerne sin forståelse og den sammenheng som de er en del av. Det betyr en sirkulær pendling mellom forståelse og førforståelse og mellom helhet og del for å oppnå en dypere forståelse (Giljen og Grimen, 2009). Et viktig aspekt ved hermeneutikken er at meningsfulle fenomener som undersøkes kun vil være forståelige i den sammenhengen eller konteksten de forekommer i. Det er denne konteksten som gir fenomenene en mening og sørger for at vi kan forstå dem (Gilje og Grimen, 2009:152).

Vår masteroppgave er preget av at vi er to studenter som har skrevet sammen. Alt materialet i denne oppgaven er skrevet sammen og vi har drøftet innholdet og endringer i samarbeid. Diskusjonene og arbeidet med teksten har frembrakt nye synspunkter og kunnskap som har bidratt med ideer, ny forståelse og ny kunnskap samtidig har vi med oss vår praksis og ulike skolegang fra før. Røkenes og Hanssen (2010:12) sier «*Vi forstår andre på bakgrunn av den kulturen vi er en del av... den forståelsen bringer vi med oss i møte med andre mennesker. I kommunikasjon med en annen person får vi del i den andres forståelse. Gjennom dette endrer vi også vår egen forståelse.*» Slik har vår prosess sammen vært og er noe som preger vår masteroppgave.

For å få til dette har vi hatt studiesamlinger hvor vi har arbeidet med masteroppgaven sammen. Noen ganger har vi vært samlet døgnet rundt i mange uker. Dette har gitt oss mulighet til å få en felles forståelse og vår forståelse har endret seg når vi har studert, skrevet, analysert og bearbeidet de ulike delene i oppgaven sammen. Hovedpoenget til den hermeneutiske spiral er at forståelsen og fortolkning er som en prosess der kunnskap om delene gir kunnskap om helheten som delene inngår i noe som kan gi økt kunnskap (Giljen og Grimen, 2009). Vi har i vår forskningsprosess erfart dette når vi har ferdigstilt enkelte deler for så å gå videre til neste del. Da vi av ulike grunner gikk tilbake til det tidligere utkastet, opplevde vi å se på teksten med nye øyne. Vi gjorde ofte endringer i teksten. Vi opplevde en økende bevissthet, hvor ny forståelse av helheten ga oss et nytt syn og kunnskap på tidligere deler i oppgaven. Alle disse prosessene og den forkunnskapen vi hadde med oss har preget det endelige utkastet av vår undersøkelse.

5.2 Det kvalitative forskningsintervju

Intervju er en av flere kvalitative fremgangsmåter og en av de mest brukte metodene for å besvare forskningsspørsmål innenfor denne tradisjonen (Thagaard, 2010). Kvalitativt intervju blir brukt i ulik forskning og er faglig kvalitetsarbeid for å etterprøve, oppdage, beskrive, analysere, dokumentere og fornye kunnskap (Befring, 2002). Intervju gir mulighet til å fokusere på kunnskap, erfaringer, synspunkter og forståelsen av den informasjon som informanter kommer med i intervjuet. Kvale definerer intervju som «... å *innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene*» (Kvale 2004:21).

Intervju deles mellom åpne og mer strukturerte intervju. Semistrukturert intervju eller halvstrukturet intervju som vi valgte foregår i en samtale hvor spørsmålene, temaene eller

kategoriene er valgt ut på forhånd av forskerne (Dalen, 2004 og Kvale og Brinkmann, 2010). Forskningsintervjuet kan ikke regnes som en likeverdig samtale der informant og forsker er likeverdige presiserer Kvale (2004). Forskeren må være bevisst sin definisjonsmakt gjennom å ha forberedt undersøkelsen og utarbeidet noen av premissene for hva det samtales om gjennom intervjuguiden. Dette gir en viss kontroll på intervjuet som vi har forsøkt å være bevisst på i undersøkelsen. Kunnskapen, forståelsen, holdningen og erfaringene som våre informanter har, ligger også utenfor vårt kontrollområde. Kvale (2004) presiserer at intervjueren må være bevisst hvordan en stiller spørsmål, være kritisk til det som blir sagt og ha fokus på interaksjonen mellom seg og informant. Dette har vi forsøkt å være bevisst på når vi har intervjuet informantene.

5.3 Utvalgsriterier

Kvale og Brinkmann (2010) sier at i kvalitative undersøkelser velger man som oftest ut utvalget ut i fra hvilke informanter som kan gi viktig og nyansert informasjon om problemstillingen. Vi ønsket i denne forskningen et lite utvalg av informanter for å kunne gå i dybden og belyse vår problemstilling på en god måte. Før vi tok kontakt med mulige informanter satt vi ned noen kriterier som var av betydning for vår problemstilling. Primært ønsket vi kontakt med kontaktlærere på 2. trinn som opplevde at de hadde elever i klassen/gruppe i sosiale og emosjonelle vansker. Vi ønsket også representanter fra ledelse da det er disse som sitter med det formelle ansvaret for opplæringstilbudet til alle elevene ved skolen. De ville derfor kunne si noe om skolen sin generelle forståelse av elever i sosiale og emosjonelle vansker, om organisering av opplæringstilbudet til disse elevene og skolen sine formelle retningslinjer. Vi vet at skoler har ulike erfaringer og tradisjoner og kan derfor organisere opplæringstilbudet ulikt (St. meld. 18. 2010-2011). I følge Sandberg og Aasen (2008 i Hausstätter og Nordahl, 2009:24) har Kunnskapsløftet som mål å «*stå for en desentralisering av beslutningsmyndighet og ansvar der skoler og skoleeier skal ta autoritative avgjørelser om fordeling av goder som er tilpasset lokale forhold. Gi større lokal handlingsfrihet og ansvar for kvalitetsutvikling til skolene.*»

Skoleeier, skoleledere og lærere skal selv ta ansvar for utvikling av opplæringstilbudet lokalt. Det at skolene har fått større handlingsfrihet og selv skal ta ansvar for opplæringstilbudet lokalt ser vi på som at lærere og ledere har fått et større handlingsrom i utforming av opplæringstilbudet til elevene. Ulike lokale utdanningstilbud gjorde det interessant å sammenligne to ulike skoler. Dette ga oss et større rom til å vurdere om forståelse av elever i sosiale og emosjonelle vansker kan gi konsekvens for organisering av opplæringstilbud eller

om det er andre faktorer. Det at vi jobber i barnehage og på skole gjorde at vi ønsket et utvalg på småskoletrinnet fordi det å få kunnskap her vil ha betydning i vårt fremtidige arbeid. Vi sendte derfor forespørsler til to skoler 1. til 4. klasse i to ulike bydeler på Østlandet for å få tilstrekkelig bredde i utvalget og for å kunne sammenligne skoler.

5.4 Intervjuguiden

Intervjuguiden inneholder de tema og spørsmål som til sammen skulle belyse vår problemstilling. Et intervju er en utveksling av informasjon for å få frem informantene sine beskrivelser og forståelser. Intervju gir mulighet til å forfølge tanker som kommer frem underveis og som kan belyse undersøkelsen. Det var derfor naturlig å velge det Kvale (2004) kaller et semistrukturertintervju. Spørsmålene i vår intervjuguide er fordelt i kategorier som er av betydning for problemstillingen. Dette sikret at informantene blir stilt de samme spørsmålene innenfor de ulike temaene samtidig som vi hadde mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål for å oppklare og få frem mer informasjon. Hensikten med å organisere intervjuguiden i ulike tema var å lette kategoriseringen av opplysningene i etterkant.

De innledende spørsmålene bør være bygd opp slik at de får informantene til å føle seg vel og avslappet (Dalen, 2004). Dette gjorde vi gjennom å spørre om utdanning, alder og erfaring. Etterhvert ble spørsmålene fokusert mer mot de sentrale temaene i den semistrukturerte intervjuguiden. Semistrukturert spørsmål, er spørsmål som er åpne for innspill og videre utdypning slik at vi får kunnskap og informasjon som er relevant for problemstillingen. Spørsmålene er ikke så presise at man ikke kan endre på de underveis for å tilpasse til tema i intervjuet (Dalen, 2004). Åpne spørsmål gir informantene mulighet til å fortelle med egne ord om sine opplevelser, forståelser og erfaringer i forhold til de spørsmålene som forsker stiller. Dette føler vi at vi oppnådde i våre intervjuer. Under hvert tema eller kategori stilte vi utdypende og oppfølgende spørsmål i intervjusituasjonen. Intervjuguiden til lærerne og ledere delte vi inn i fem kategorier; sosiale og emosjonelle vansker, tilpasset opplæring, inkludering, spesialundervisning og skoleomfattende handlingsplaner. Vi vil her poengtere at lederne og lærere fikk noen ulike spørsmål da de har noe ulike ansvarsområder. Spesielt gjelder dette spørsmål knyttet til skolens handlingsplaner.

Intervjuguiden:

Hovedkategorier	Underkategorier
Tema 1: Sosiale og emosjonelle vansker	Forståelse og utfordringer.
Tema 2: Tilpasset opplæring	Forståelse og organisering
Tema 3: Spesialundervisning	Forståelse og organisering
Tema 4: Inkludering	Forståelse og organisering
Tema 5: Skolekultur	Skoleomfattende handlingsplaner forebygging av sosiale og emosjonelle vansker, tilpasset opplæring, spesialundervisning og felles fora for drøfting.

Da vi skulle avtale tidspunkt for intervju havnet vi et dilemma. Noen av informantene ønsket vår intervjuguide før intervjuet for å forberede seg. Vi drøftet mellom oss hva som var fordelene og ulempene ved dette. En fordel er at de får tenkt seg om og reflektert slik at vi kunne ha fått mer utfyllende svar. En ulempe kunne være at de kom med politisk korrekte svar og at det hindret den direkte forståelsen og opplevelsen. Etter videre drøfting med veileder bestemte vi at den umiddelbare forståelsen er det viktigste for oss. Noe som er med på å styrke semistrukturert intervju som metode. Dessuten er det å gi intervjuguiden på forhånd ikke i tråd med en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming som har som grunnlag å fange opp informantene sine umiddelbare erfaring, kunnskap, opplevelser og forståelse av oppgavens tema. Ved å utlevere intervjuguiden på forhånd risikerte vi mer redigerte og forberedte svar og vi kunne likegodt da brukt spørreskjema. Så i et slikt metodisk perspektiv er intervju en form for samtale der den refleksjonen informantene gir er det viktigste og at en detaljert forberedelse lett vil binde denne refleksjonen. Noe som igjen kan svekke validiteten i vår undersøkelse.

5.5 Prøveintervju

For å teste seg selv som intervjuer, er det viktig å utføre prøveintervju. Hensikten med å ha et prøveintervju er å få en følelse av hvordan selve intervjuforløpet foregår, og få eventuelle innspill til endring av spørsmål (Kvale og Brinkmann, 2010; Dalen, 2004 og Befring, 2002). Vi har hatt 2 prøveintervjuer. Et intervju med en lærer som vi ikke kjente på forhånd og et av en kollega som er rektor. Vi testet utstyr og gikk gjennom spørsmålene. Underveis fikk vi

erfaring med at noen av spørsmålene var uklare og vi endret rekkefølgen på noen av spørsmålene, slik at kategoriene fikk felles struktur. Det ble stilt oppfølgende spørsmål underveis for å forsikre oss om at vi forsto informasjonen fra informanten riktig. Vi opplevde at en klar rollefordeling under intervjuet, hvor en var intervjuer og en sekretær som en god fordeling mellom oss. Informantene uttrykte at det var enklere å forholde seg til oss da vi gjorde de oppmerksomme på dette i forkant. Vi kunne innholdet i intervjuguiden og det fungerte godt å gjennomføre rollene i intervjuet som vi hadde avtalt på forhånd.

5.6 Gjennomføring av intervju

Vi tok kontakt med noen skoler som vi hadde kjennskap til. Vi tok kontakt med skoleledelsen og videre med de lærerne som rektor henviste oss til. Alle informantene svarte ja på forespørselen. Informantene fikk et informasjonsskriv med prosjektets tema, tittel, formål og problemstilling, samt informasjon om at de når som helst kunne trekke seg og at studien er godkjent av NSD. Videre skrev de under på et samtykkeskjema.

Intervjuene ble gjennomført på de aktuelle skolene. Informantene foreslo tidspunkt for selve intervjuet og kun en av informantene måtte bytte tidspunkt en gang. Intervjuet ble tatt opp på bånd, noe som informantene ble informert om og godkjente. Vi avtalte på forhånd om begge forskerne fikk være tilstede under intervjuet. Det ble også informert om forskernes ulike roller under intervjuet. Den ene ledet intervjuet og den andre forskeren kunne stille oppklaringsspørsmål når det var nødvendig. Dette gjorde vi på alle intervjuene, men kun etter samtykke fra informantene da vi ser at dette kunne forvirre dem og gjøre dem usikre. Noe vi ikke opplevde da informantene synes dette var greit. De ga ikke særlig uttrykk for nervøsitet og/eller utrygghet i sin verbale og non verbale kommunikasjon. Derfor tror vi ikke at dette i stor grad har påvirket datamaterialet som vi sitter igjen med.

5.7 Transkribering

Transkripsjon vil si å oversette talespråk til skriftspråk. Ved å transkribere fra muntlig til skriftlig form blir intervjuene bedre egnet for analyse og gir datamaterialet en mer strukturert form. På den måte kan vi få oversikt, kjennskap og nærhet til materialet og et godt utgangspunkt for videre analyse (Kvale og Brinkmann, 2010). Etter hvert intervju transkriberte vi det innsamlede datamaterialet. Det å transkribere et intervju og i etterkant behandle det er ikke uproblematisk. Ved et intervju er informantens fysisk til stede og kommuniserer ansikt til ansikt med forskeren. Når forskeren skal transkribere den muntlige samtalen vil partenes kroppsspråk og stemmebruk gå tapt (Kvale og Brinkmann, 2010). Etter

hvert intervju transkriberte vi alt informantene hadde sagt samt våre umiddelbare tanker som vi hadde etter intervjuene. For å huske hvordan informantene hadde uttrykt seg noterte den som hadde rollen som sekretær små ord, tenkepauser og reaksjoner som for eksempel latter eller sukking. Etter å ha transkribert intervjuene leste vi gjennom flere ganger for å få et helhetlig inntrykk.

5.8 Analyse

For å bearbeide materialet slik at intervjupersonene sine egen opplevelse kommer fram i analysen fulgte vi en hermeneutisk vitenskapsfilosofi og Kvale og Brinkmann (2010) sin meningsanalyse. Den hermeneutiske sirkelen beskriver hvordan forskeren beveger seg mellom del og helhet i fortolkningsprosessen. Når tekstens deler fortolkes hver for seg og settes sammen til en helhet, kan det gi forskeren en dypere mening av forskningsspørsmålet. Kvale og Brinkmann (2010) omtaler den hermeneutiske sirkelen som en ”*circulus fructuosus*”, som vil si at pendlingen mellom del-helhet, samtidig som den åpner for en dypere forståelse av informantene sine utsagn. Når ny forståelse dannes, kommer man aldri tilbake til samme utgangspunkt.

Vi valgte meningsfortetning som første steg. Meningsfortetning handler om tekstreduksjon, intervjupersonene sine uttalelser blir forkortet til korte setninger. Et forsøk på å gjengi den umiddelbare meningen som blir sagt med få ord. Slik fikk vi frem kjernen av det som er blitt sagt og et mindre materiale å jobbe med.

Deretter ble det fokusert på de ulike temaene. Dette var for å se hva informantene hadde felles av oppfatning, og hvor de hadde delte meninger. Informasjon som ikke var relevant for vår problemstillinger ble fjernet og de resterende organiserte vi tematisk i et todelt skjema (Thagaard, 2010). På venstre side skrev vi sitater som viste hvor informantene var samstemte og hvor de hadde ulike meninger. På høyre side skrev vi inn våre egne tanker om utsagnene og teorier som kunne settes i sammenheng. Med bakgrunn i intervjuguide kategoriserte vi informantene sine utsagn i hovedkategorier; sosiale og emosjonelle vansker, tilpasset opplæring, spesialundervisning, inkludering og skolekultur. Under hovedkategoriene var det flere underkategorier.

Eksempel på analyseskjema:

Lærernes utsagn; Tilpasset opplæring	Forskerne sin meningsfortsettning; Tilpasset opplæring
<p>Forståelse;</p> <p><i>«Jeg forstår det at alle har lik rett på opplæring ut i fra eget utgangspunkt, altså tilpasset dems utgangspunkt. Det er tilpasset opplæring.»</i></p> <p><i>«Alle har rett på en tilpassa opplæring, alle skal ha tilpassa undervisning. Alle skal ses, og alle skal få det de har krav på. Jeg tenker både faglig og sosialt.»</i></p>	<p>Begrepsparet smal og vid forståelse av tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring faglig og sosialt.</p>
<p>Hvordan organiserer du tilpasset opplæring for elever i sosiale og emosjonelle vansker?</p> <p><i>Lærer A: «Både i og utenfor klasserommet. Hvis den eleven fungerer godt i klasserommet, så absolutt være i klasserommet. Det er ikke nødvendig å så ta de ut av gruppa i det hele. Alt kan foregå i klasserommet. At da tar jeg time for time. Går gjennom med eleven. Skriver opp hva som skal skje og hva jeg forventer skal gjøres. Det er sånn jeg tilpasser undervisninga. Jeg må se an eleven. Time for time hvordan eleven er før jeg tilpasser. For jeg kan godt lage en plan. Komme med en plan i timen. Da tror jeg det skal fungere og så ser jeg på eleven atte –nei, vet du hva, det her går faktisk ikke nå. Nå må jeg gjøre noe helt annet igjen. Så jeg må faktisk se eleven før jeg gjør noe.»</i></p>	<p>Lærer A: I og utenfor klasserommet. Ta time for time. Gå igjennom timen med eleven. Hva som skjer og hva som forventes. Se eleven før jeg lager en plan.</p>

Vi laget også slike tabeller som vist under til hvert spørsmål for å se hva som var likt og hva som var forskjellig i informantene sine utsagn. Tabellen som er vist er den vi laget til spørsmålet: Hvordan organiserer du tilpasset opplæring for elever i sosiale og emosjonelle vansker?

I klasserommet	A C D
Utenfor klasserommet	A C D
Ta time for time	A D
Gå igjennom timen med eleven. Hva som skjer og hva som forventes	A
Se eleven før jeg lager en plan	A
Faste grupper	B
Egne faggrupper som lesekurs	B
Lekegrupper	C D
Ulike spill	D
Større voksentetthet inne og ute	Rektor A, Rektor B
Små grupper	Rektor A
Friminutts aktiviteter	Rektor A, Rektor B

Vår analyse har vært preget av en vekselvirkning mellom helhet og del. Tilslutt i analysen tok vi for oss empirien del for del og diskuterte den i forhold til teori. Under hele analyseprosessen hentet vi jevnlig frem det opprinnelige datamaterialet for å sikre en helhetlig forståelse av informantene sine ytringer. Vi har valgt å fjerne «hjelpoord» som «mm», «eh» og liknende for å øke lesbarheten. Det står urørt i det transkriberte materialet. Sitatene er redigert i presentasjon av funn for å øke lesbarheten av dem. Utelatelser er markert med tre prikker og dialekt ord er endret til bokmål (Kvale, 2004).

5.9 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

Innenfor samfunnsvitenskapen blir forskningens troverdighet, styrker og overførbarhet av kunnskap vurdert (Kvale og Brinkmann, 2010). I disse avsnittene skal vi se på hvordan dette er ivaretatt i vårt forskningsarbeid. Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet er viktige begreper å ta stilling til i forskningsarbeid og vil bli behandlet her.

5.9.1 Validitet

Validitet handler om forskningen er gyldig. Gyldighet handler om at vi har samlet inn data som er relevante for problemstillingen, for å vurdere om de tolkningene som er gjort er gyldige (Larsen, 2008). Det handler om funnene er sanne. Har metoden undersøkt det den har

til hensikt å undersøke. En kritikk til intervju som metode er at funnene ikke er gyldige fordi informanten sin informasjon kan være usann. Validitet handler om kvalitetskrav til forskningen. Validitet blir ofte brukt sammen med begrepene reliabilitet og generaliserbarhet. Validitet er et omdiskutert begrep innenfor kvalitativ forskning. Kvale og Brinkmann (2010) sier at vi må avmystifisere begrepet og ta det med tilbake fra filosofiske abstraksjonsnivåer til forskningens hverdagslige praksis. De sier at validitet ikke bare handler om metodene som blir benyttet, men om forskeren som person og praktisk klokskap i forhold til evaluering av den vitenskapelige kunnskapen som blir produsert. Det handler om at man gjennom hele forskningsprosessen i alle stadier er bevisst validitets spørsmål som en kvalitetskontroll. Ser man på validitet på en bredere måte handler validitet om i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke. I en vid tilnærming til validitet kan kvalitativ forskning gi gyldig vitenskap (Kvale og Brinkmann, 2010).

I denne undersøkelsen handler det om kontaktlærere og skoleledere sin forståelse av elever i sosiale og emosjonelle vansker og deres forståelse og organisering av opplæringstilbudet. Det er vanskelig å overprøve deres opplevelse av virkeligheten. Det at vi har summert opp utsagnene til informantene etter hvert spørsmål i intervjusituasjonen kan ha gitt de mulighet til å endre på eller komme med mer informasjon og gjort de trygge på at vi ikke endrer på det de sier, det igjen kan ha stykket validiteten (Østerud, 1998). Silverman (I Østerud, 1998:123) mener at dette ikke kan fungere som en validitetstest, men kan gi ny informasjon som er nyttig for analysen. Det å være seg bevisst gyldighet gjennom hele forskningsarbeidet er viktig (Kvale og Brinkmann, 2010). Østerud sier at *«validitet eller troverdighet er den masken en tekst ikler seg når den overbeviser den kompetente leser om at forskeren har overholdt genrens lover»* (1998:125). I dette arbeidet har det vært viktig for oss å fortelle leseren hva vi har gjort og hvilke valg vi har tatt slik at prosessen blir synlig for dem. Slik kan de ha en mening om vår deltagelse i arbeidet og dømme vår tilnærming og tolkning av informantene.

Validiteten i studien vil også være avhengig av at det er gjort et grundig arbeid med intervjuguiden slik at den er tilpasset problemstilling og formålet med undersøkelsen (Lund, 2002 i Nordahl mfl. 2009b). Intervjuguiden er laget av begge studentene og det er utført prøveintervjuer før de ordentlige intervjuene ble gjennomført. Dette for å sikre at spørsmålene som ble stilt er i samsvar med oppgavens formål og problemstilling. Under gjennomføringen av intervjuene var begge forskerne til stede. Den ene hadde hovedansvaret for å stille spørsmål, mens den andre var sekretær og skrev ned verbale og nonverbale utsagn som informanten kom med. Intervjuet ble også tatt opp på lydbånd som seinere ble transkribert.

Det at det alltid var to forskere til stede under intervjuene kan være med på å styrke validiteten da det ga mulighet til å diskutere intervjusituasjonen. På den måten kan man i stor grad sikre en kritisk bevissthet rundt det som blir sagt og ikke minst over egne tolkninger av det som ble sagt (Kvale og Brinkmann, 2010). På den andre siden kan det at vi har vært to også ha påvirket informantene ved at de kanskje ville ha svart mer utfyllende om vi bare hadde vært en. Det å være to forskere i en undersøkelse kan påvirke validiteten og reliabiliteten positivt og negativt. En styrke kan være at vi har klart å fange mer av situasjonen og det negative kan være at vi kan ha påvirket informantene. Se også etikk punkt 5.10.

Å validere gjennom forskningsprosjektets stadier handler om å kontrollere, stille spørsmål og å teoretisere (Kvale og Brinkmann, 2010). Dette har vi forsøkt å oppnå gjennom å være kritiske til egne funn og drøfte de mellom oss og med veileder. Dette har vi forsøkt å gjøre gjennom å se på konteksten som informantene er en del av og studere deres ytringer og reflektere over oss selv som forskere. Dette er en hermeneutisk tankegang hvor man ser på helheten av et fenomen. Hvor delene forstås og fortolkes ut fra helheten og helheten forstås og fortolkes ut fra delene. Vi har sett på informantene og den konteksten de er en del av og oss selv i den konteksten og førforståelsen som vi bringer med oss. Vi har måttet se på det vi studerer ut fra de forutsetningene vi har for å forstå og ut fra den virkeligheten de vi studerer er en del av. Slik forandres og utvides oppfatning og forståelse slik den hermeneutiske metoden tar sikte på (Gilje og Grimen, 2009). For å sikre validitet i denne forskningen har det vært viktig å fortelle det vi har gjort i vårt forskningsarbeid, slik at forskningen blir gjennomsiktig og mulig for andre å gjenta selv om man ikke kan få frem samme resultater som i dette forskningsarbeidet, basert på at det bygger på subjektive forståelser. Sannhet i informantenes subjektive opplevelse kan vanskelig etterprøves (Kvale og Brinkmann, 2010).

5.9.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningsresultatene er troverdige og konsistente, om undersøkelsen er pålitelig og at nøyaktighet ligger til grunn både i intervjustadiet, transkriberingsstadiet og analysestadiet. Reliabilitet blir ofte snakket om i sammenheng med spørsmål om hvorvidt et resultat kan reproduseres av andre forskere (Kvale og Brinkmann, 2010 og Larsen, 2008). I vår undersøkelse handler det om informantene vil endret sine svar hvis intervjuet blir gjennomført av en annen forsker. Det handler også om arbeidet som er gjort kan etterprøves i alle delene. Det handler om at andre skal kunne gjøre det samme å komme frem til samme resultat. For å styrke troverdigheten og påliteligheten er det viktig å være nøyaktige i framstillingen av informasjon i undersøkelsens endelige rapport. For å ivareta våre

informanter sin anonymitet kan vi ikke legge ved transkriberte intervjuer eller lydopptak. Alt av dette blir slettet når endelig rapport er ferdig. Vi har vært to studenter som har drøftet og analysert funnen og veileder har fått noe innsyn i materialet.

Kvale og Brinkmann (2010) snakker om reliabilitet i forbindelse med transkriberingen av intervjuene. Når vi skriver ned tale til tekst, selv om vi er svært nøye, vil tekstene være preget av vår subjektive oppfatninger og vurderinger. Som ulike personer setter vi for eksempel punktum og komma ulike steder etter hva vi oppfatter, noe som kan gi ulik betydning. Vi har forsøkt å transkribere teksten ordrett. Vi har også valgt å ta med ytringer og lyder som kan være med på å understreke informantene sine mening med uttalelsene. Forskerne har transkribert tre intervjuer hver og så har de byttet og hørt igjennom og sett på evt. endret på den skrevne teksten til den andre. Informantene har ikke fått lest transkriberingen selv om dette kunne ha vært med på å validere tolkningene som forskeren har gjort. Da informantene ikke har hatt mulighet til det. Skolene skal få en rapport da den foreligger. Kvale og Brinkmann (2010) snakker om kunsten og ikke stille ledende spørsmål da dette kan være en fare for reliabilitet. Det at vi bringer med oss kunnskaper om tema fra før kan ha ført til at vi har gjort det. Vi har prøvd å unngå det og minnet hverandre på hvordan vi formulerer oss hvis det var nødvendig. Vi kan allikevel ikke si at vi har mestret det 100 % da vi ikke er objektive i denne vurderingen. Vi har forsøkt å ha vår subjektive forståelse med oss i hvert stadium av undersøkelsen og reflektert og drøftet hvilken innvirkning det har på teksten og undersøkelsen.

Informantene har vært klare i sine uttalelser og flere av temaene har kommet frem flere ganger i intervjusituasjonen. Om de ville ha gitt samme svarene i dag vet vi lite om. Når man får et spørsmål direkte uten at man har fått tid til å forberede seg svarer vi spontant det første som dukker opp i hodet. Det at det i dag har gått litt tid kan ha gitt informantene rom til å reflektere videre rundt spørsmålene slik at de ville ha svart annerledes eller mer utfyllende. Vil vi allikevel hevde at hovedessensen av det de har fortalt ville vært det samme da spørsmålene som ble stilt er spørsmål som de daglig reflekterer rundt i sitt arbeid.

5.9.3 Generaliserbarhet

Hvis resultatene i en intervjuundersøkelse vurderes til å være rimelig pålitelig og gyldig gjenstår spørsmålet om forskningen kun er av interesse lokalt eller om det kan overføres til andre intervjupersoner og situasjoner. I en positivistisk tradisjon har målet med generaliserbarhet vært å finne *«lover om menneskelig atferd som kunne generaliseres og*

gjøres universelle» (Kvale og Brinkmann, 2010:265). Motsatsen til denne tradisjonen er humanistisk tradisjon. I denne tradisjonen snakker man om at hver enkelt situasjon er unik «... og hvert fenomen har sin egen indre struktur og logikk» (Kvale og Brinkmann, 2010:265). De funnene som vi har kommet frem til er først og fremst ment til å gi oss innblikk i noen ledere og lærere sine tanker og forståelser om temaet organisering av opplæringstilbudet til elever i sosiale og emosjonelle vansker på småskoletrinnet. Funnene er også ment til å skape noen nye tanker og refleksjoner hos de som leser det. Det at vi sammenligner og setter funnene våre opp mot tidligere forskning kan være med på å gi de en styrke. Samtidig er ikke tanken med dette å kunne generalisere. For oss handler det kun om å skape nye tankeprosesser gjennom å få høre om andre mennesker sine subjektive tilnærminger til temaer som er viktig for oss.

5.10 Etske hensyn

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora har utarbeidet sentrale forskningsetiske retningslinjer. For å sikre at personopplysninger blir ivaretatt på en forsvarlig måte er man pliktet til å melde inn prosjektet sitt til NSD. Vårt prosjekt er i følge NSD meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. I vår søknad til NSD har vi beskrevet hvordan vi skal ivareta våre informanter, deres anonymitet og hvordan vi skal behandle materialet vi får på en forsvarlig måte. Vårt forskningsetiske ansvar knytter seg i hovedsak til tre prinsipper (Kvale og Brinkmann, 2010). De tre prinsippene er informertsamtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet. Det informerte samtykket sikrer at informantene vet at deltakelsen er frivillig og at de kan trekke seg når som helst (Kvale og Brinkmann, 2010). Alle informantene mottok et skriv med undersøkelsens tittel, formål og problemstilling samt et samtykkeskjema der vi ønsket skriftlig tilbakemelding. På informasjonsskrivet ble det informert om at sitater er den eneste datainformasjonen fra informantene som blir offentliggjort. Informantene fikk dessuten beskjed i informasjonsskrivet at de når som helst kunne trekke seg fra undersøkelsen. Hvis de ønsket det ville all informasjonen bli slettet.

Konfidensialitet vil ifølge Kvale og Brinkmann (2010) sikre at informasjon fra hver informant ikke kan gjenkjennes av andre. Lydopptakene vil bli slettet etter at rapporten er ferdigstilt. Resultater som fremkom i undersøkelsen skulle ikke kunne spores tilbake til eller avsløre identiteten til lærerne og lederne. Dette ble informantene informert om på informasjonsskrivet. I undersøkelsen har informantene få tildelt pseudonavn som skal sikre at informasjon ikke kan spores tilbake og deltagerne sin anonymitet.

Deltakelse i forskning skal ikke ha noen skadelig konsekvens for informanter, verken fysisk eller psykisk (Kvale og Brinkmann, 2010). Dette medfører at vi måtte vurdere hvilke opplysninger som kunne fremstilles i resultatdelen. Ved å delta i undersøkelsen vil informantene derfor ikke oppleve noen konsekvenser i ettertid. NSD mener vi gjennom dette tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven og at vi kunne gjennomføre vårt prosjekt. Informanter som deltar i forskning er generelt sårbare (Andvig, 2010). I denne studien hvor vi er to forskere som deltar i intervjuet er det spesielt viktig å ha en forståelse for informantens sin sårbarhet. Det var derfor viktig å avklare for informantene forskernes ulike roller i intervjusituasjonen. Intervju er i følge Kvale og Brinkmann (2010) en samtale som er bygd på en symmetrisk balanse mellom forsker og informantrollen. Når vi er to forskere tilstede kan det oppleves asymmetrisk om ikke rollene er avklart og informert om til informantens. Vi har mottatt samtykke på at det var greit at begge forskerne var tilstede under intervjuet.

6. Presentasjon og drøfting av funn

6.1 Innledende oversikt

I dette kapitlet vil vi presentere dataene og drøfte svarene fra intervjuene av fire kontaktlærere som opplever at de har elever i klassen/gruppen i sosiale og emosjonelle vansker og to rektorer ved disse lærerne sine skoler. Alle lærerne er kontaktlærer på 2.trinn. Vi har valgt å gi informantene navn fra lærer A til D og rektor A og B for å anonymisere. Vi har valgt å dele dataene inn etter de fire første temaene i intervjuguiden for å tydeliggjøre for leseren konteksten som har fremkalt det aktuelle svaret (Kvale og Brinkmann, 2010). Informasjonen fra tema fem vil bli presentert i bakgrunnsinformasjon om informantene og skolene. Se tabell i metodekapitlet for oversikt over hovedkategoriene i intervjuguidene. Funnene vil bli drøftet i lys av brukt teori.

6.2 Bakgrunnsinformasjon

I dette kapitlet blir de to skolene presentert under fiktive navn. Lærerne vil ikke bli presentert med kjønn da det kun var en mannlig lærer. Dette blir gjort for at informasjonen ikke skal kunne spores tilbake til skolen. Vi vil nedenfor gi en kort presentasjon av informantene. Alder på informantene vil presenteres som over eller under 40 år.

Blåbærløkka skole

Dette er en relativt stor skole med ca. 420 – 450 elever og ligger i en stor kommune.

Kommunen denne skolen tilhører har satsning på å få ned spesialundervisningen til 7 %.

Denne skolen hadde under 7 % spesialundervisning da undersøkelsen ble utført. Drøfting av opplæringstilbudet ved denne skolen foregikk gjennom uformelle samtaler med kollegaer på det trinn som lærerne hører til eller med kollegaer på arbeidsrommet. De hadde TPO møter med gjennomgang av hele trinnet med både rektor, inspektør og PPT en gang i halvåret og generell drøfting med rektor og inspektør gjennom året når det var behov for det. Skolen hadde også formelle arenaer som lærerne deltok på hver uke. Skolen hadde fellestid som ble benyttet til skoleutvikling og felles diskusjoner med hele personalet to ganger i uken. Det er skolen sin plangrupper som planla innholdet i fellestiden. Skolen hadde både sine egne lokale planer samtidig som de må følge satsningsområder fra kommunen samt statlige planer og satsningsområder. Skolen hadde ikke felles planer for forebygging av sosiale og emosjonelle vansker, organisering av tilpasset opplæring og organisering av spesialundervisning i den perioden undersøkelsen ble utført.

Lærer A: Er under 40 år. Har lærer som grunnutdanning og har et år ekstra med spesialpedagogikk. Jobbet tre år som lærer, to år av disse som kontaktlærer.

Lærer B: Er under 40 år. Har barnehagelærer som grunnutdanning med GLSM og et år ekstra med spesialpedagogikk. Jobbet tolv år i barnehage og på skole, et år av disse som kontaktlærer.

Rektor A: Er over 40 år. Har lærer som grunnutdanning med master i utdanning og ledelse. Jobbet 20 år i utdanningssystemet, to år av disse som rektor.

Solløkka skole

Dette er en relativt stor skole med ca. 350-400 elever og ligger i en stor kommune.

Kommunen denne skolen tilhører har satsning på å få ned spesialundervisningen til 7 %.

Denne skolen hadde over 7 % spesialundervisning da undersøkelsen ble utført. Drøfting av opplæringstilbudet ved denne skolen foregikk gjennom uformelle samtaler med kollegaer på det trinn som lærerne hører til eller med kollegaer på arbeidsrommet. De hadde også TPO møter med gjennomgang av hele trinnet med både rektor, inspektør og PPT en gang i halvåret og generell drøfting med rektor og inspektør gjennom året når det var behov for det. Skolen hadde også formelle arenaer som lærerne deltok på. Skolen hadde fellestid som brukes til skoleutvikling og felles diskusjoner med hele personalet to ganger i uken. Det er skolen sin plangrupper som planla innholdet i fellestiden. Skolen hadde både sine egne lokale planer samtidig som de må følge satsningsområder fra kommunen samt statlige planer og satsningsområder. Skolen hadde ikke felles planer for forebygging av sosiale og emosjonelle vansker, organisering av tilpasset opplæring og organisering av spesialundervisning i den perioden undersøkelsen ble utført.

Lærer C: Er under 40 år. Har lærer som grunnutdanning og et år ekstra med spesialpedagogikk. Jobbet i seks år, to år av disse som kontaktlærer.

Lærer D: Er under 40 år. Har lærer som grunnutdanning. Jobbet i seks år, alle disse årene som kontaktlærer.

Rektor B: Er over 40 år. Har lærer som grunnutdanning med master i utdanning og ledelse. Jobbet i 20 år i utdanningssystemet, 2,5 år som rektor.

6.3 Sosiale og emosjonelle vansker

6.3.1 Informantene sin forståelse av begrepet sosiale og emosjonelle vansker

Lærerne og rektorene hadde ulike forståelser av begrepet sosiale og emosjonelle vansker, men det fremkom også flere elementer som alle trakk frem. Alle seks trakk frem atferd hos enkelt individet i sine forståelser. Lærer A sin forståelse av sosiale og emosjonelle vansker beskriver denne atferden som alle informantene fremmet:

«Det med uro. Indre uro. Ikke minst utagerende. Både fysisk og verbalt... Så er det de som er stille da. Som mest går inni seg. De er stille, og ikke sier noe er... to typer. Men det er mest, du legger mest merke til de som er utagerende da så klart.»

Utagering fysisk og verbalt og/eller det å bli stille og trekke seg inn i seg selv er atferden lærer A beskrev. Alle seks informantene sa noe av det samme. Lærer B og rektor A uttrykte også en forståelse av at sosiale og emosjonelle vansker kan dreie seg om skolen som system. Sosiale og emosjonelle vansker er noe som kan være skoleskapt. Lærer B sa følgende om skolen som system:

«... Jeg tenker jo at dessverre at alt for mange barn mestrer ikke den enhetsskole som vi egentlig har. Og på en måte på bekostning av ungene som er i en sånn setting. Jeg tenker at skolen vi har i Norge i dag, enhetsskolen er ikke for alle barn, det er ikke alle barn som passer inn, det høres så grusomt ut. Det er jo et system som ikke er lagt opp til så voldsomt store forskjeller... Hvor det krever at de sitter i ro og at de følger med. Det er ikke sånn de lærer.»

Lærer B beskrev skolen som et system hvor alle ikke passer inn og hvor det ikke er rom for store forskjeller. Denne uttalelsen samsvarer med rektor A sin uttalelse. Lærer A ytret noe tilsvarende da den sa at sosiale og emosjonelle vansker også kan være miljøskapte. Alle ved Blåbærløkka skole beskrev at sosiale og emosjonelle vansker kan være miljøskapte i sine forståelser av sosiale og emosjonelle vansker.

Solløkka skole derimot beskrev en forståelse av sosiale og emosjonelle vansker som vansker med å omgå andre både voksne og barn sosialt. Slik beskrev lærer C denne sosiale vansken:

«At man har vansker med det å omgås andre altså sosialt, i lek, hvordan man går inn eller ut av situasjoner i lek. Hvordan man forholder seg til at andre bestemmer mer enn seg selv. Hvordan man forholder seg til autoritære voksne og barn faktisk... Ja det å bli provosert og

hvordan en forholder seg til det. Sosiale og emosjonelle vansker går jo på samspill med andre. Altså alt som har med samspill å gjøre.»

Denne informanten beskrev sosiale og emosjonelle vansker som vansker med sosialt samspill. Lærer D og rektor B delte en tilsvarende oppfattelse. Slik beskrev rektor B sin forståelse av sosiale og emosjonelle vansker:

«Det er en sånn stor sekk, som rommer masse. Men det er jo sosiale utfordringer, problemer. Kan være, bare sånn som vi gjør nå sitte og snakke over bordet. Det kan være å få en venn, beholde en venn. Altså det sosiale er jo stort... når man begynner å snakke om det emosjonelle, altså følelser, impulsstyrt og viljestyrt så rommer det mye. En stor sekk. Det kan være fra en liten ting som et barn strever med til noe stort...»

Lærerne og rektorene beskrev det som vanskelig å svare på spørsmålet fordi det er et stort begrep som rommer mye.

6.3.2 Utfordringer med elever i sosiale og emosjonelle vansker for lærerne, klassen og skolen

Vi spurte videre informantene om hvilke utfordringer elever i sosiale og emosjonelle vansker betyr for de/klassen/skolen. Alle informantene trakk frem at elever i sosiale og emosjonelle vansker kan være en utfordring. Lærer A, B, C og D trakk særlig frem de utagerende og de stille som de sa. Lærer B uttrykket det slik:

«De utagerende elevene er jo utfordrende. For å klare å regulere det, både av hensyn til de... ta dem på alvor og forstå og klare å være der i det de trenger... Samtidig de som er stille som du tror det går bra med... å få tak i de for de blir fort usynlig da. Jeg har vel utfordringen om at alle får den tilpasset opplæringen som de har krav på, å klare å gi de det de trenger, hver enkelt.»

Lærer B trakk frem det å forstå disse elevene og klare å være der i det de trenger. Det å gi alle elever den tilpassede opplæringen som de har krav på. Lærer C var også fokusert på de elevene som den opplevde utagerende eller stille, og hvilken tilrettelegging det krever av den som lærer. Lærer C sa:

«Hvis den er utagerende... er det klart at det blir mye støy og krever mer struktur. Hvis det blir den mer stille tiende underyteren, så kreves det ennå mer bekreftelse, det å bli sett og det å skape mestring og hjelpe dem da med eventuelt leke avtaler, ut og inn av lek og hjelpe dem med de sosiale vanskene de eventuelt har.»

Lærer C uttrykket behov for struktur og det å skape mestring gjennom sosial hjelp. Lærer A var også fokusert på de elevene som ikke sitter stille, er urolige, springer ut og inn av klasserommet og trenger mye oppmerksomhet. Disse elevene trenger særlig hjelp sa lærer A. Elever i sosiale og emosjonelle vansker må bli fanget opp og få hjelp til å fungere i elevrollen ellers kan det føre til at de ødelegger en hel skolegang for seg selv og de elevene de går sammen med sa rektor B. En så lenge mente lærer A at dette ikke skaper de store faglige utfordringene for disse elevene, men videre i skoleløpet blir dette tydeligere. Lærer A sa:

«Men det er klart at hvis det fortsetter så vil jo selvfølgelig den faglige biten også falle av... Så da, merker man kanskje det når man blir eldre, når man har kommet høyere opp i trinna. Enn akkurat på de små som jeg er nå. Så jeg tror nok det er lettere å se når man kommer høyere opp med det faglige det tror jeg. Men du begynner jo å se det allerede. Det gjør man. Men det er ikke så tydelig som det vil være når de blir eldre.»

Lærer D sa at det er allerede vanskelig faglig og en tålmodighetsprøve for medelever og læreren. Lærer D svarte dette da den ble spurt om hvilke utfordringer elever i sosiale og emosjonelle vansker betyr for den/klassen:

«Faglig må de ofte ut, så de mister jo det faglige der ved at de blir tatt ut... Sosialt betyr det at de ikke får venner, de andre elevene er redde for dem. De trekker seg unna og har ikke lyst til å være med dem. Det er jo store vansker faglig og sosialt... For meg blir det at de nekter å gjøre som de får beskjed om, og for klassen blir det at... de kan spille hverandre opp og da blir det 1,2,3,4 ganger så mye lydnivå som det ellers ville vært... om jeg hadde tatt han ene eller hun ene ut i begynnelsen. Så blir de jo lidende de som er igjen og bare må vente. Tålmodighetsprøve.»

Lærer D sa at det betyr utfordringer både sosialt og faglig for eleven, men også for klassen. Rektor A svarte litt annerledes en lærerne og rektor B. Den snakket om at i utgangspunktet trenger elever i sosiale og emosjonelle vansker ikke å bety noen utfordring. Rektor A uttrykket det slik:

«Jeg tenker også at elever med emosjonelle vansker ikke i utgangspunktet trenger å bety noen utfordringer for skolen. Alle har jo en psykisk helse, men de kan jo også bety veldig mye... først og fremst så betyr sosiale og emosjonelle vansker utfordringer fordi vi som pedagoger ikke har den fagkunnskapen som kanskje alltid skal til bare for å gi de små innspillene som gjør at barnet kommer innpå igjen en gang... hvis du tenker på hva det betyr for skolen og

ikke for eleven så betyr det store utfordringer, kan gjøre til slutt... vi forstår på en måte ikke det som skjer. Det tror jeg vi bare må legge oss helt flate for og være åpne og tenke at her kan det være mange veier til målet, men det er utrolig tøft å stå i det. Det er en stor slitasje for mange og ikke minst barna selv som er oppe i det...»

Denne rektoren uttrykte at det i første omgang ikke handler om barna, men at det er for lite fagkunnskap i skolen til å møte disse utfordringene. Derfor vokser det og kan bli utfordrende for skolen, lærerne og ikke minst eleven selv som står oppe i det.

6.3.3 Drøfting av informantene sin forståelse av sosiale og emosjonelle vansker

Begrepet sosiale og emosjonelle vansker er, «*en stor sekk som rommer mye*», svarte samtlige informanter. Alle informantene i vår undersøkelse knyttet sosiale og emosjonelle vansker sammen med utagering fysisk og verbalt, eller de som er stille og trekker seg inn i seg selv. Sørli og Nordahl (1998 i Nordahl mfl. 2009b:16 og 17) foretok på siste halvdel av 1990-tallet flere studier i forhold til problematferd/sosiale og emosjonelle vansker i skolen. De kom frem til fire hovedtyper av problematferd i skolen. Tre av disse var lærings- og undervisningshemmende atferd, utagerende atferd og sosial isolasjon (Nordahl mfl. 2009a). Disse tre hovedkategoriene samsvarer med alle informantene sin forståelse av sosiale og emosjonelle vansker. Den siste hovedkategorien til Sørli og Nordahl (1998 i Nordahl mfl. 2009b:16 og 17) alvorlige former for problematferd var det ingen av informantene som trakk frem. Dette kan ha sammenheng med at de tre andre kategoriene er vanligere på 2. trinn og at informantene beskrev forståelse av sosiale og emosjonelle vansker ut fra den elevgruppen de omgås mest med. Ingen av informantene trakk frem diagnoser i forhold til sosiale og emosjonelle vansker i sine beskrivelser av forståelse.

Videre i sine beskrivelser av sosiale og emosjonelle vansker var informantene noe delt. Ved Blåbærløkka skole beskrev alle informantene at sosiale og emosjonelle vansker kan dreie seg om skolen som system. Miljøet som eleven er en del av kan fremme sosiale og emosjonelle vansker. Dette er et relasjonelt perspektiv på sosiale og emosjonelle vansker hvor man peker på at vansken oppstår i møte med opplæringsmiljøet (Persson, 2010). I et slikt perspektiv pekes det på at sosiale og emosjonelle vansker er et sosialt fenomen som påvirkes av det sosiale og kulturelle felleskapets verdier, normer og forventninger (Nordahl mfl. 2009a). Det er skolen som system, slik de sa ved Blåbærløkka skole som er med på å fremme sosiale og emosjonelle vansker. Rektor A pekte på at mangel på nok fagkunnskap i skolen kan være med på å fremme sosiale og emosjonelle vansker som et av mange kontekstuelle forhold. Ved

Solløkka skole derimot la de vekt på utfordringer med sosialt samspill i sine forståelser av sosiale og emosjonelle vansker. Elevene i sosiale og emosjonelle vansker mestrer ikke å samhandle med andre barn og voksne sa de. Dette er et mer kategorisk perspektiv på sosiale og emosjonelle vansker. Det er den enkelte elev med en vanske og vansken knyttes til individ (Persson, 2010).

Flere informanter mente også at sosiale og emosjonelle vansker handler om faglige og sosiale utfordringer for eleven da den i mange situasjoner må tas ut av hensynet til klassen og eleven selv. Når man vurderer hensynet til klassen kan det handle om at man ikke ser på omgivelsene som årsak til sosiale og emosjonelle vansker, men heller egenskaper i den enkelte elev som fører til at den blir tatt ut. En slik tilnærming kan ses i relasjon til en kategorisk forståelse av elever i sosiale og emosjonelle vansker når man har fokus på mer kortsiktig løsninger, som å ta eleven ut av gruppen/klassen av hensynet til de andre (Persson, 2010). Solli (2010) sier at i et kategorisk perspektiv vil man sette inn spesialpedagogiske tiltak som har en segregerende praksis. Som i dette tilfelle hvor man tar ut en elev av klassen av hensyn til de andre og for å arbeide med det den enkelte elev har utfordringer med. En kategorisk forståelse kan få konsekvens for organisering ved at elever i sosiale og emosjonelle vansker noen ganger mottar et opplæringstilbud utenfor klassen for å øve på spesifikke ferdigheter.

Lærer A og B forsto sosiale og emosjonelle vansker både ut i fra et relasjonelt og kategorisk perspektiv. De pekte på at sosiale og emosjonelle vansker kan ha sammenheng med kontekstuelle forhold i skolen (Nordahl mfl. 2009b). Samtidig pekte de også på at det kan handle om egenskaper ved individet. Bachmann og Haug (2006) sier at det sjelden er enten/eller kategorisk eller relasjonelt perspektiv. Dette samsvarer med svarene til lærer A og B. Rektor A var den eneste informanten som kun hadde fokus på årsaker i system i forhold til sosiale og emosjonelle vansker, en relasjonell forståelse. Ved Blåbærløkka skole ser det ut til at de hadde mest fokus på et relasjonelt perspektiv, mens ved Solløkka skole ser det ut til at de hadde størst fokus på et kategorisk perspektiv. Selv om vi opplevde at noen av informantene hadde større fokus på en relasjonell tilnærming, mens andre hadde en mer kategorisk tilnærming til elever i sosiale og emosjonelle vansker, kan vi ikke trekke en slutning vedrørende informantene sine forståelser. De er selv eier av sine egne subjektive tanker og holdninger. Dette er kun våre tolkninger som ikke er drøftet med dem. Det er allikevel interessant at de to skolene beskrev noe ulike forståelser. Om det har sammenheng med en kultur ved skolen eller om det er tilfeldig ut fra vårt utvalg kan vi ikke si noe om.

6.4 Opplæringstilbudet til elever i sosiale og emosjonelle vansker

6.4.1 Tilpasset opplæring

6.4.1.1 Informantene sin forståelse av prinsippet tilpasset opplæring

Vi spurte både lærerne og rektorene om de kunne gi en beskrivelse av hvordan de forstår prinsippet tilpasset opplæring. Lærerne på småskoletrinnet og de to rektorene ved de to skolene hadde tilnærmet lik forståelse av hva tilpasset opplæring omhandlet. Samtlige svarte at tilpasset opplæring handler om å legge til rette for den enkelte, alle har rett på opplæring ut fra eget utgangspunkt. Lærer C sa dette om tilpasset opplæring:

«Jeg forstår det at alle har lik rett på opplæring ut i fra eget utgangspunkt, altså tilpasset elevenes utgangspunkt. Det er tilpasset opplæring.»

Lærer A beskrev nærmer hva dette innebærer:

«Alle har rett på en tilpassa opplæring, alle skal ha tilpassa undervisning. Alle skal ses, og alle skal få det de har krav på. Jeg tenker både faglig og sosialt.»

Lærer A ytrer at tilpasset opplæring dreier seg om å legge til rette undervisningen slik at alle blir sett og får det de har behov for både faglig og sosialt. Alle informantene delte en tilsvarende forståelse av tilpasset opplæring.

6.4.1.2 Organisering av tilpasset opplæring

Videre spurte vi om hvordan hver enkelt lærer tilpasser opplæringen til elevene sine forutsetninger for læring. Det vil si hvordan de tilpasser opplæringen for alle elevene. Kontra hvordan de organiserer tilpasset opplæring for elever i sosiale og emosjonelle vansker. Dette for å kunne se om det er noen forskjell mellom organisering av tilpasset opplæring for alle og organisering for elever i sosiale og emosjonelle vansker. Lærerne og rektorene hadde ulike beskrivelser av hvordan de tilpasser opplæringen til eleven sine forutsetninger for læring, men det kom også frem noen elementer som de hadde felles. Alle informantene nevnte at de på sine skoler på 2. trinnet hadde omorganisert gruppene/klassene slik at de hadde fått frigjort en ekstra ressurs. Rektor A beskrev denne organiseringen som er gjort relativt likt ved begge skolene:

«Vi organiserte det sånn at vi har lagt ut alt av ressurser på teamet eller trinnet. Det betyr at vi har små grupper og det har jeg tro på i forhold til at lærerne ikke har så mange de skal

se... flere lærere som ser hver og en. Det tror jeg og er viktig i forhold til at vi ikke ser oss blind på det da. Så det tror jeg stort sett er bra...»

Lærerne sa videre at denne organiseringen har ført til at de har en «ekstra» lærer som de i ulike sammenhenger kan bruke til å lage små grupper, å øve på ulike ferdigheter som ulike elever har behov for. Begge rektorene var godt fornøyd med denne organiseringen og de mente det fører til at det er flere lærere som ser hver enkelt elev. Lærerne mente de allikevel har for store klasser, noe som gjorde det vanskelig å jobbe med tilpasset opplæring. Lærer C og D svarte at de allikevel prøver å tilpasse ved å differensiere undervisningene og oppgaver. Lærer C uttrykte det slik:

«Det er klart det er noe vanskelig når en har en stor klasse, men det handler om å treffe med nivå og didaktikk. Det handler om å differensiere oppgaver og undervisningen. Vurdering for læring med de forskjellige elementene for lav, middel og høy måloppnåelse. Det må på en måte ligge i hele undervisningen sånn at du treffer alle nivåene. Så må det være variert undervisning.»

Det å variere beskrev også lærer D. Den sa:

«... noen trenger litt mer sånne faglige utfordringer så de har en annen bok. Noen har mindre utfordringer og har andre bøker. Noe trenger at jeg på forhånd sier at disse oppgavene skal gjøres, så de ikke mister motet...»

Alle lærerne beskrev at de forsøker å variere undervisningen på ulike måter for å kunne tilpasset undervisningen slik at den treffer alle. Lærer D avtaler på forhånd med noen elever hvilke oppgaver de må gjøre. Lærer A og C lager individuelle mål for timen til elevene. Lærer A har også egne planer for timen på pulten til noen elever, mens andre får egne bøker og hefter ut i fra hva de har behov for. Lærer B trakk også frem at den benytter seg av små grupper i forhold til tilpasset opplæring. Den sa:

«... noen trenger fortsatt å øve på bokstaver, da har vi små grupper som går på forskjellig tema da som rullerer ettersom vi ser utvikling der...»

Rektor B og de andre lærerne snakket også om det å organisere grupper for å tilpasse opplæringen. Slik som lærer B gjør. Rektor B sa:

«Tilpassa opplæring, som idé er jo fantastisk. Jeg tenker hvis læreren hadde klart det... læreren vil lage seg sånne grupper. For de tenker at det er så uoverkommelig at jeg klarer det ikke dessverre.»

Denne rektoren fremmet at det å ha grupper er på godt og vondt. Noe ingen av de andre informantene nevnte. Allikevel organiserer alle lærerne små grupper i forhold til tilpasset opplæring. Rektoren mente tilpasset opplæring er utfordrende dette samsvarer med de øvrige informantene sine utsagn.

Organisering av skoledagen

Vi spurte alle lærerne om hvordan de organiserte skoledagen i forhold til tid. Samtlige lærere svarte at de har et aktivt forhold til tid. De tar beviste valg i forhold til hvor lenge en aktivitet skal vare og hvor lang en undervisningsbolk skal være. Lærer B beskrev hvordan dette gjøres:

«... det er helt avgjørende særlig for de som er så små og det er klart det for de andre også, og for barn som strever av ulike grunner og voksne også. 5 kvarter er helt uholdbart... Vi har gjennomgang av dagen og så har vi denne stillelesningen fra morgen av som er lesekvart... hvor det er en rolig start og de kommer godt i gang og så har vi en eller annen type introduksjon til oppgaveløsning. Så må vi ha en type aktivitet, vi må på en måte skifte innenfor disse kvartera... enten bare et avbrekk med en lek eller en annen type altså at vi bytter på, at de på en måte blir aktive da, for å sitte å bare jobbe det går ikke... nå ser jeg at de har jobbet lenge så nå tar vi en pause eller nå skifter jeg... Hvis jeg må hysje og de begynner å bli urolig så avslutter vi og vi må gjøre noe annet. For det har ingen hensikt. Da er vi ferdig. Da er de slitene.»

Denne læreren beskrev aktiv tilpassing av tiden etter gruppen av elever som den hadde. Pauser med ulikt innhold er en del av det. Det at den er kontaktlærer på 2. trinn er en viktig del av begrunnelsen for en slik organisering av tid. Dette samsvarer med det de andre lærerne har sagt i forhold til hvordan de tilpasser tid. Alle poengterer at en slik disponering av tid gjelder alle elever og er med tanke på å tilpasse best mulig for alle.

6.4.1.3 Forståelse av tilpasset opplæring for elever i sosiale og emosjonelle vansker

Vi spurte alle informantene hva de legger i begrepet tilpasset opplæring for elever i sosiale og emosjonelle vansker. Dette for å se på om de har ulik forståelse av begrepet i forhold til elever i sosiale og emosjonelle vansker. Rektor A svarte at det handler om å sette inn de riktige

virkemidlene i forhold til hva den enkelte elev har behov for. Lærer A, B og C og rektor B svarte noe av det samme. Lærer A sa:

«Da tenker jeg jo først og fremst å se eleven. En stor del av skolen er den faglige biten. Og det er ikke alltid det går så godt for alle elevene. Så da handler det jo om å tilpasse. På hvordan vi skal komme oss igjennom dagen, hvordan... man skal lære best... og da er det viktig med relasjoner. Det å skape relasjoner til elevene. Hvis ikke du har det så når du ikke noe fram. Rett og slett. Så det er kjempeviktig... Hva skal vi gjøre for å komme i mål her...»

Lærer A la i sin forståelse fokuset på å tilpasse gjennom å se eleven og tenke på hvordan eleven lærer best og skape relasjoner. Det samsvarer med svarene til lærer B, C og rektor A og B. Lærer D har en litt annerledes beskrivelse av hva den legger i tilpasset opplæring for elever i sosiale og emosjonelle vansker:

«Ser jo det ut i fra de jeg har her, så ser jeg at de mestrer ikke å være inne i klassen en hel dag, eventuelt en hel time... De har vært ute på mindre grupper for å få litt ro. Så det er det at de trenger litt avstand, litt pause fra resten noen ganger. Hvis det skjærer seg i klassen så kjører de seg fast i et spor og så blir det bare verre og verre og da må man bare ta de vekk fra situasjonen og da...»

Lærer D beskrev tilpasset opplæring for elever i sosiale og emosjonelle vansker som noe den må vurdere ut fra den elevgruppen den har. Lærer D sa at elevene mestrer ikke alltid å være inn i klassen en hel dag noen ganger en hel time. De kan ha behov for pauser.

6.4.1.4 Organisering av tilpasset opplæring for elever i sosiale og emosjonelle vansker

På spørsmålet hvordan organiserer du tilpasset opplæring for elever i sosiale og emosjonelle vansker svarte lærerne og rektorene ulikt, men også her var det noen elementer som var felles.

Alle lærerne svarte at tilpasset opplæringen organiseres både inn i og utenfor klasserommet.

Lærer A uttrykket det slik:

«Både i og utenfor klasserommet. Hvis den eleven funker godt i klasserommet, så absolutt være i klasserommet. Det er ikke nødvendig å ta de ut av gruppa i det hele tatt. Alt kan foregå i klasserommet...»

Lærer A ytrer at all tilpasset opplæring kan foregå i klassen, men det komme ann på eleven.

Dette er tilnærmet det samme som lærer C sa:

«Tilpasset opplæring kan være i klasserommet og det kan være undervisning ute av klasserommet. Det kommer veldig ann på utgangspunktet og vansken.»

Videre pekte alle lærerne og rektorene igjen på omorganiseringen av gruppene hvor de har fått frigjort en lærer som kan ha små grupper. Lærer B uttrykte det slik:

«Jeg tenker jo fortsatt på det jeg sa i stad om den grunnen til at vi valgte å omorganisere, var faktisk av hensyn til disse barna som vi så ikke gikk, dette fungerte dårlig... så tilrettelegger vi så godt vi kan for dem, men innenfor selvfølgelig rammer som er veldig begrensende... det var i hvert fall et tiltak som vi så kunne gjøres...»

Grunnen til omorganiseringen av grupper var nettopp med tanke på tilpasset opplæring for elever i sosiale og emosjonelle vansker sa lærer B. Denne omorganiseringen er organisert slik at alle elevene på 2. trinnet har fått faste grupper å forholde seg til, slik at de hele tiden vet hvilke elever de skal være sammen med og i hvilket klasserom. Denne omorganiseringen har også ført til at 2. trinnet har fått frigjort en lærer som de kan bruke til små grupper. Lærer B beskrev hva disse små gruppene blir brukt til:

«... er fast gruppe i en periode... noen trenger mer lesetrening og så har vi satt opp en gruppe, så er det sånn fortløpende dialog på det. Hvordan går det med ham og, nå syntes jeg det går bra med ham så han kan bytte med noen andre. Den gruppa er fast inntil hun vurderer at nå er han kommet dit vi vil ha han, så nå bytter vi litt... Det er tilpasset opplæring.»

Disse små gruppene blir nevnt av alle lærerne på 2. trinn som noe som de benytter seg av i forhold til tilpasset opplæring. Videre pekte lærer D og A på det å se eleven før de kan si hvordan de skal organisere opplæringen. De uttrykket det slik:

Lærer D: *«Jeg har mer tenkt at jeg får se ann dagen og heller tilpasse utover dagen, ut i fra hvordan dagsform de er i.»*

Lærer A: *«... At da tar jeg time for time... Komme med en plan i timen. Da tror jeg det skal fungere og så ser jeg på eleven at det – nei, vet du hva, det her går faktisk ikke nå. Nå må jeg gjøre noe helt annet igjen. Så jeg må faktisk se eleven før jeg gjør noe.»*

Begge disse lærerne ytret at de må møte eleven i en sosial og emosjonell vansker før de kan tilpasse opplæringen utover dagen. Dette gjør de gjennom bruk av egne planer på eleven sin pult og gjennomgang av timen med eleven hvor de forteller hva som skal skje og hva de

forventer, eller ta eleven ut av klassen/gruppen om det er behov for det. Rektor B derimot fokuserte på at tilpasset opplæring for elever i sosiale og emosjonelle vansker dreier seg om noe annet en den faglige tilpasningen. Den sa:

«Det kan være noe så konkret som å lage en avtale i friminutt. Så det er jo mere som går på det sosiale miljøet og elevens følelse... elevens subjektivt føler som er tilrettelegging, som er tilpassa opplæring. Rett og slett det med å hjelpe til med å bli inkludert.»

Rektor B trakk også frem eleven sin følelse av å få være en del av felleskapet som en viktig del av den tilpassede opplæringen. Rektor B sa at man kan få det til gjennom for eksempel og hjelpe til å lage friminutts avtaler. Det å organisere tilpasset opplæring for elever i sosiale og emosjonelle vansker handler om å legge til rette for sosial mestring trakk også lærer C og D og rektor A frem. Selv om de ikke la like mye vekt på eleven sin egen følelse av mestringen. Lærer C sa dette om organisering av tilpasset opplæring for elever i sosiale og emosjonelle vansker:

«De har de samme krava som alle andre elever. Så det betyr at den tilpasningen må være av sosial art da. Man legger til rette for sosial mestring. Som jeg sa i stad eventuelt hjelp til lek avtaler, inn og ut av lek. Man kan ha grupper å trene på det med, man kan bruke andre elever som støtte... gjort avtaler i forhold til dem, dem trives og mestrer sammen med, slik at jeg sørger for at de møtes i lek.»

Lærer C pekte på at alle elever har rett på tilpasset opplæring og for elever i sosiale og emosjonelle vansker handler det om å legge til rette for sosial trening. Lærer D uttrykte noe av det samme, den benyttet seg av lekegrupper og brettspill hvor det hele tiden skal være en voksen tilstede. Ved Blåbærløkka skole hadde de en miljøarbeider som legger opp aktiviteter i friminuttene for at elevene skal komme i kontakt med hverandre sa rektor A. Den pekte også på at man trenger ulik fagkompetanse inn i skolen for å kunne møte elever i sosiale og emosjonelle vansker.

Begrunnelse for organisering av tilpasset opplæring til elever i sosiale og emosjonelle vansker

Vi spurte lærerne og rektorene hvilken begrunnelse de legger til grunn for de valgene de tar i forhold til organiseringen av tilpasset opplæring for elever i sosiale og emosjonelle vansker. Dette for å få innsikt i om det kan være forståelse av elever i sosiale og emosjonelle vansker som lå bak eller om det er andre faktorer. Lærer A og rektor A svarte for å nå de faglige

målene. Lærer A og B og rektor A og B sa at dette gjorde de for å nå de sosiale målene. Den tilpassede opplæringen skal være best mulig for eleven derfor organiserer jeg slik sa lærer B. Lærer C begrunner sin organisering ute fra hensynet til de andre elevene. Elever i sosiale og emosjonelle vansker har behov for pauser ute av klasserommet uttrykket lærer C. Lærer C sa:

«Ute vil være en elev som trenger pause, som trenger å være ute i mindre gruppe eller alene. Hvis det er støy som kanskje er problemet. Man påvirkes for mye av andre. Så vil det være tilpasset opplæring å være ute. Da tar jeg hensyn til både eleven selv og klassen.»

Lærer D sa også at hensynet til klassen er viktig når den skal organisere tilpasset opplæring for elever i sosiale og emosjonelle vansker:

«Jeg tenker mest på klassen. En elev kan ikke gå på bekostning av 21 andre. Da har det vært for at de andre skal få fred. For mange ser at, og kan merke stressnivået når de med utagerende atferd er i klassen og de på en måte bygger opp og gjør at de andre ikke er helt i vater. Så derfor har vi prøvd å ta de mye ut, for at de andre skal få en god skoledag.»

6.4.1.5 Den «beste» tilpassede opplæringen for elever i sosiale og emosjonelle vansker

Vi spurte videre lærerne og rektorene om de kunne få velge fra øverste hylle, hvordan ville deres «best» tilpasset opplæring vært. Dette for å få innsikt i det handlingsrommet som kan begrense dem i dag. Lærer A, B, C og D svarte større voksentetthet. Lærer C sa:

«Det beste tilbudet vil være i klasse med stor voksentetthet.»

Større voksentetthet i klassen la også rektor A og B stor vekt på. Lærer A og D ønsket denne voksentettheten til hver elev. Lærer A sa:

«Det kommer helt ann på eleven da, hva som er problemet. Først og fremst at den har en assistent på seg hele tida... når ikke jeg kan bidra så. Ikke sant at det er en og følger med. Det mener jeg er veldig fint.»

Lærer D uttrykte også et ønske om assistent på hver elev:

«Da hadde jeg trengt 1,2,3 voksne til, som hadde sittet ved siden av disse elevene og hjulpet de, fordi når vi bare er to så får vi ikke tatt alle situasjoner der og da. Da har egentlig ikke eleven lært av situasjonen... Det er en utopisk verden...»

Lærer D sitt ønske er flere assistenter på elevene. Den ønsket også som lærer A, B, C og rektor B mindre grupper. Disse gruppene mente lærer A og B ville gi rom for å jobbe mer med ulike læringsstiler en det er rom for hos dem i dag. Lærer A beskrev dette:

«Så ville jeg kanskje brukt, ulike læringsstrategier, mer enn det jeg gjør nå. Jeg ser jo at det er veldig nyttig. Du får ikke det til. Har tjueto elever. Jeg kan ikke bruke tjueto læringsstrategier i løpet av en time det går ikke. Så jeg må på en måte velge ut noe, og så prøve.»

Rektor B sin uttalelse sammenfatter de elementene som alle trakk frem. Den sa:

«Da ville det vært mindre klasser. Jeg ville hatt høyere voksentetthet. Å så ville jeg hatt lærere som var nede på huk og som så elevene.»

6.4.2 Spesialundervisning

6.4.2.1 Informantene sin forståelse av spesialundervisning

Vi spurte både lærerne og rektorene om de kunne gi en beskrivelse av hvordan de forstår begrepet spesialundervisning. Vi valgte å stille dette spørsmålet for å få innblikk i informantene sine tanker og holdninger i forhold til spesialundervisning. Alle informantene beskrev en forståelse av spesialundervisning som enkeltvedtak gitt på bakgrunn av sakkyndig vurdering. Informantene beskrev undervisningen som en individuell rettighet som eleven får på bakgrunn av at eleven ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen.

Lærer A sitt sitat beskriver dette:

«Det forstår jeg ut i fra når man har spesialundervisning, at man har en sakkyndig vurdering. At de har rett på det først og fremst... Med spesialundervisning så tenker jeg jo mest på, sakkyndig vurdering.»

Denne informanten knyttet spesialundervisning til en rettighet som er juridisk. Rettigheten gis til elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Alt før det fattes et vedtak om spesialundervisning forstås som tilpasset opplæring påpekte informanten. Dette samsvarer med rektor A sin beskrivelse. Rektor A beskrev forståelsen av spesialundervisning på følgende måte.

«Jeg tenker at spesialundervisning gir vi på bakgrunn av at et barn ikke har tilfredsstillende læringsutbytte og vi tester og melder opp og får en sakkyndig vurdering. Jeg tenker at alt før

det er tilpasset og at den slår inn, den juridiske biten da når vi har fått en sakkyndig vurdering fra PP- tjenesten.»

Informantene har en felles forståelse av spesialundervisning. Spesialundervisning gis på bakgrunn av en sakkyndig vurdering når eleven ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen.

6.4.2.2 Organisering av spesialundervisning for elever i sosiale og emosjonelle vansker

Vi spurte om hvordan spesialundervisningen til elever i sosiale og emosjonelle vansker er organisert. For å få innsikt i hvordan de ulike lærerne og skolen organiserer spesialundervisning for elever i sosiale og emosjonelle vansker. Alle informantene beskrev at de organiserte spesialundervisning først og fremst i grupper. Er det behov for spesialundervisning en til en får elevene spesialundervisning organisert slik. Undervisningen er organisert på ulike dager i uken og har ofte et faglig utgangspunkt basert på en sakkyndig vurdering sa alle informantene. Hvordan gruppene er sammensatt er forskjellig. Lærer B beskrev en organisering av spesialundervisning på følgende måte:

«Da har vi grupper... så er det en lærer som tar ut de elevene som har sakkyndig vurdering og går inn og jobber med dem. Litt forskjellige dager i uka. Både grupper og en og en det har vi også gjort hvis det er behov for det. Det er først og fremst fag. Like vansker i gruppene og vi har egen lesegruppe for de som sliter med det. Og så er det de som sliter med bokstavelydene de er i en annen gruppe. Det kan også være elever... i sosiale og emosjonelle vansker som er i de gruppene. De er plukket ut fra fagvansken.»

Lærer B setter sammen elever med like vansker og utfordringer ut fra fag i sine grupper. Det å sette sammen grupper ut fra fagvansken samsvarer med lærer C sin organisering. Gruppen får et sosialt fokus fordi det er flere enn en elev i gruppen la lærer C til. Lærer C beskrev dette på følgende måte:

«Gruppene foregår på fast tid. Den er faglig, men den vil være sosial på mange måter fordi det er mer enn en, selvsagt. De er sammen med andre og disse elevene har problemer med å samarbeide med andre.»

Lærer D beskrev hvordan grupper i spesialundervisningen blir satt sammen på samme skole som lærer C. Undervisningen foregår i grupper utenfor klasserommet sammen med en lærer. I gruppen er det fire – fem elever med ulike behov. Denne organiseringen er på vei bort og lærer D prøver å beholde elevene i klassen så langt det går. Lærer C ved samme skole som

lærer D forsøkte også å organisere noe av spesialundervisningen inne i klasserommet. Dette underbygges av rektor B som sa at de ved skolen til lærer C og D har en organisering hvor spesialundervisning skjer både i og utenfor klasserommet. Rektor B ønsket mer spesialundervisning inne i klassen.

Rektor A hadde et litt annet fokus i sin beskrivelse av organisering av spesialundervisning for elever i sosiale og emosjonelle vansker. Informanten mener innholdet i spesialundervisningen bør ha fokus på muligheter og ikke begrensninger. Rektor A beskrev det slik:

«... Jeg er opptatt av at vi som skole ikke skal begrense mulighetene fordi de har spesialundervisning, men ha fokus på talentene deres...»

Rektor A ønsket en kultur ved sin skole som ser elevene sine talenter og ikke begrensninger. Rektor B la også vekt på hvilken kultur den ønsker ved sin skole. Rektor B beskrev dette slik:

«... Så jeg har sagt til lærerne at det å ha en sterk relasjon til elevene er så viktig at hvis du må jobbe med relasjonen til en elev så går jeg gjerne inn og underviser for deg.»

Rektor B uttrykte at relasjon til elevene er viktig i forhold til organisering av spesialundervisning.

6.4.2.3 Den «beste» organiseringen av spesialundervisning for elever i sosiale og emosjonelle vansker

Vi spurte videre lærerne og rektorene om de kunne få velge fra øverste hylle, hvordan ville deres «beste» spesialundervisning vært organisert. Dette for å få innsikt i det handlingsrommet som kan begrense dem i dag. To av informantene lærer D og rektor B mener spesialundervisning som er organisert i klasserommet er det beste for elevene på småskoletrinnet. Rektor B beskrev det slik:

«Jeg ville gjort det veldig likt som tilpassa opplæring... All forskning sier jo at spesialundervisning, utenfor klasserommet ikke gir resultater. Så da må heller spesialpedagogen inn i klasserommet.»

Rektor B mente at det beste tilbudet for elever i sosiale og emosjonelle vansker er inne i klasserommet. For å få til det beskrev lærer D et ønske om en voksen som kan være ved siden av eleven. To av informantene lærer A og rektor A uttrykte behov for mer ressurser inn i skolen. Lærer C ville også ha noe av spesialundervisningen i klasserommet. Spesialpedagoger

eller andre med kompetanse på vanskeområdet må inn i klassen for å realisere det sa lærer C. Lærer C beskrev dette på følgende måte:

«Det beste tilbudet ville vært å ha spesialundervisningen med spesialpedagog eller som har spesifikk utdanning på området, overfor vansken. Jeg tenker både i og utenfor klasserommet. Det kommer veldig ann på vansken og utgangspunktet. Ved utagerende elever vil det som oftest være naturlig at man har noe ute. Eller så kan det meste skje i klasserommet eventuelt i små grupper inne i klasserommet. Der det er rom nok og ro nok til å gjøre det.»

Videre beskrev lærer C nok rom og ro som en viktig faktor for å kunne ha spesialundervisning i klasserommet. Lærer B hadde et annet ønske. Denne informanten vil ha praktisk arbeid som mulighet til elever i sosiale og emosjonelle vansker. Lærer B beskrev denne organiseringen av praktisk arbeid på følgende måte:

«Jeg tenker ofte at praktisk arbeid er, for mange av disse elevene som strever med, ja. Det handler om når disse elevene trenger pause, eller det blir vanskelig, så er det å få gå på biblioteket og hente bøker de skal ha eller å få gå ned å kopiere. Det er noe helt annet for det er noe de får til og klarer å få laget slike ting... men allikevel en form for faglig.»

Lærer B beskrev et ønske om å kunne organisere spesialundervisningen på de arenaene hvor elevene mestrer. Rektor A og B ønsket også å legge til rette for mestring og ikke se elevene sine begrensninger, men heller muligheter.

6.4.3 Drøfting av opplæringstilbudet til elever i sosiale og emosjonelle vansker

Våre informanter fremmet mange temaer i forhold til organisering av opplæringstilbudet til elever i sosiale og emosjonelle vansker. Smal og vid forståelse av tilpasset opplæring, hvordan opplæringen skal tilpasses/differensieres, tilpasset opplæring/spesialundervisning, skolekultur, forholdet mellom individ og felleskap og relasjon lærer-elev er noen av disse som vi vil se nærmere på.

Prinsippet om tilpasset opplæring kan forstås ut i fra en smal eller vid forståelse av begrepet. Hvilken forståelse man legger til grunn kan gi konsekvenser for organisering av opplæringstilbudet til elever i sosiale og emosjonelle vansker. Lærerne på småskoletrinnet og de to rektorene hadde tilnærmet lik forståelse av hva tilpasset opplæring handler om. Samtlige svarte at tilpasset opplæring handler om rett på opplæring ut i fra eget utgangspunkt. Informantene la ikke noe annet i forståelsen av tilpasset opplæring for elever i sosiale og emosjonelle vansker. Alle skal få den undervisningen de har behov for både faglig og sosialt.

Bachmann og Haug (2006) skiller mellom en smal og en vid forståelse av begrepet tilpasset opplæring. Samtlige informanter hadde en forståelse av at tilpasset opplæring handler om opplæring ut fra eleven sitt eget utgangspunkt. Dette kan ses i sammenheng med en smal forståelse av tilpasset opplæring. Undervisningen kan ofte være individualisert og fokuset er å tilpasse opplæringen mest mulig til den enkelte elev sitt behov (Nordahl, 2004 i Bachmann og Haug, 2006:7). Dette vil si en kategorisk forståelse av tilpasset opplæring.

En vid forståelse av tilpasset opplæring er mer å oppfatte som en ideologi eller som en pedagogisk plattform som preger hele skolen og all opplæring som skjer der (Bachmann og Haug 2006). Det vil si at måten undervisningen blir organisert og gjennomført på, ikke alene er tilstrekkelig eller et sikkert kriterium for om opplæringen er tilpasset eller ikke. Det betyr at skolen og lærerne har utviklet felles overordnede strategier og planer for tilpasset opplæring som skal vise seg i organiseringen av opplæringstilbudet slik at alle elever skal få en så god opplæring som mulig. Dette er et relasjonelt syn på tilpasset opplæring (Bachmann og Haug, 2006; Persson, 2010 og Solli, 2010). En vid forståelse av prinsippet tilpasset opplæring kom ikke tydelig frem i svarene til våre informanter. Allikevel vil vi peke på at det kommer frem en vid forståelse i forhold til hvordan de har foretatt noen organisatoriske valg. Samtlige informanter har vært med på omstrukturering på 2. trinn for å frigjøre en lærer og for å skape mer struktur og forutsigbarhet for alle elever. En endring på systemplan og en strategi som de mener er bra for alle i forhold til tilpasset opplæring og da særlig for de elevene de opplever i en sosial og emosjonell vanske.

Smal og vid forståelse av tilpasset opplæring er slik Fylling (2008 i Haustätter og Nordahl 2009:50) sier ikke nødvendigvis to motsetningsfylte tilnærminger. Jahnsen mfl. (2011) sin forskning viste at de to ulike forståelsesmåtene i praksis ofte griper inn i hverandre slik vi ser i svarene til våre informanter. Andre eksempler på at disse to forståelsesmåtene i praksis griper inn i hverandre har vi sett i forhold til hvordan lærerne og rektorene organiserer tilpasset opplæring/ differensiering/spesialundervisning.

Tilpasset opplæring gjennom organisatorisk og pedagogisk differensiering er virkemidler som samtlige lærere nevnte i forhold til organisering av opplæringstilbudet. Et eksempel er små grupper for elever som har behov for trening på spesifikke faglige ferdigheter. Et slikt tiltak er det man i faglitteraturen kaller organisatorisk differensiering. Det handler om at man organiserer elever i grupper for å kunne skape mer homogene undervisnings- og læringsenheter. Her kan elevene bli delt etter evner og prestasjonsnivå (Ogden, 2012). I vårt

materiale handler det om at man samler en gruppe av elever som har samme vanske og trener spesifikt på den ferdigheten utenfor gruppen/klassen. Ved at våre informanter velger en slik type tilpasset opplæring kan det tyde på at de legger en kategorisk forståelse til grunn. Det er den enkelte elev med en vanske som må trenes på i egne grupper. Dette er en smal tilnærming til tilpasset opplæring (Persson, 2010 og Solli, 2010). Slike grupper gir læreren mulighet til å arbeide med relativt like oppgaver. Det at våre informanter benytter seg av en slik organisering av opplæringstilbudet til alle elevene i klassen når det er behov for det, kan handle om deres smale forståelse av tilpasset opplæring og en måte å nå målet om likeverdig opplæring. Det kan også dreie seg om utfordringene som skolen står ovenfor i forhold til inkludering og det at skolen skal fokusere på skolefaglige prestasjoner som forskningen til Nordahl og Hausstätter (2009) pekte på. Dette trenger ikke å dreie seg om forståelse av elever i sosiale og emosjonelle vansker, men det kan det når de ser på egenskaper hos de ulike elevene. En kategorisk forståelse som fem av seks informanter beskrev i deres forståelse av sosiale og emosjonelle vansker. En kategorisk forståelse av elever i sosiale og emosjonelle vansker kan gi konsekvenser for organiseringen av opplæringstilbudet ved at de mottar faglig ferdighetstrening utenfor klassen/gruppen. Ut i fra vårt materiale kan vi derimot verken bekrefte eller avkrefte om det dreier seg om forståelse av elever i sosiale og emosjonelle vansker eller andre faktorer. Det kan også dreie seg om mangel på ressurser og større voksentetthet som flere informanter uttrykte begrenser deres handlingsrom i dag.

En annen type differensiering som flere av våre informanter nevnte var pedagogisk differensiering. Lærer C sa at tilpasset opplæring handler om differensierte oppgaver og undervisning for å kunne treffe alle nivåer lav, middels og høy. Denne differensiering innebærer at elevene møter oppgaver og utfordringer i læringsarbeidet på ulike måter, men innenfor rammene av den ordinære undervisningen slik flere av informantene la til rette for. Dette er en vid tilnærming til tilpasset opplæring hvor en vurderer hva man kan gjøre i klassen/gruppen som system for å tilpasse for alle (Bachmann og Haug, 2006 og Persson, 2010). I en slik begrunnelse kan det se ut til at det ligger en relasjonell tilnærming til elevene bak. Pedagogisk differensiering blir ofte omtalt som en vid tilnærming til tilpasset opplæring. Allikevel beskrev informantene tilpasninger med fokus på noen elever, det er den enkelte som må ha noen andre tiltak. Det er den enkelte elev som trenger å bli fortalt hvilke oppgaver den skal gjøre og det er den enkelte elev som trenger egne mål. Det kan tyde på at lærerne legger en kategorisk forståelse til grunn for organisering og en smal forståelse av tilpasset opplæring mener vi. Dette fordi læreren legger vekt på utfordringen hos den enkelte som begrunnelse for

tilpasningen (Bachmann og Haug, 2006 og Persson, 2010). Dette samsvarer med hovedforståelsen av sosiale og emosjonelle vansker ved Solløkka skole og deler av forståelsen til lærer A og B. Her ser vi at de ulike forståelsene i praksis griper inn i hverandre slik forskningen til Jahnsen mfl. (2011) kom frem til. Alle informantene ser ut til å organisere innenfor både et kategorisk og relasjonelt perspektiv. Om dette handler om forståelse av elever i sosiale og emosjonelle vansker eller tilpasset opplæring, eller om det handler om offentlige føringer og kommunale satsninger kan vi si lite om ut i fra vårt materiale. Det at det kan se ut til at de fleste informantene organisere ut i fra både et kategorisk og relasjonelt perspektiv gjøre det vanskelig å peke på om de ulike forståelsene av elever i sosiale og emosjonelle vansker kan gi konsekvenser for organisering av tilpasset opplæring/differensiering i opplæringstilbudet.

Intensjonen om tilpasset opplæring og en skole for alle har til alle tider vært utfordrende. Den har vært med på å skape et behov for organisering av opplæringstilbudet i grupper i og utenfor klasserommet sier Jahnsen mfl. (2011). Flere av våre informanter trakk frem at for å kunne tilpasse opplæringen må de se ann eleven i en sosial og emosjonell vanske dag for dag og tilpasse utover dagen ut i fra dagsform. Det å vurdere hva den enkelte elev har behov for kan samsvarer med at man ser på utfordringer/vansker hos den enkelte som man må organisere etter, en kategorisk forståelse (Persson, 2010). En kategorisk forståelse kan gi konsekvenser for opplæringstilbudet ved at man får et tilbud både i og utenfor klassen ut i fra dagsform, slik flere av våre informanter trakk frem. Hvordan lærerne/lederne forstår intensjonen om tilpasset opplæring og en skole for alle vil også ha betydning for og gi konsekvenser for hvordan de organiserer opplæringstilbudet til elever i sosiale og emosjonelle vansker, viser undersøkelsen til Jahnsen mfl. (2011). Denne forskningen understreker at elever i sosiale og emosjonelle vansker kan få organisert deler av sitt opplæringstilbud utenfor klassen ut i fra en relasjonell forståelse og elevene kan få opplæringstilbudet i klassen basert på en kategorisk forståelse. I vårt materiale har lærerne en forståelse av at tilpasset opplæring handler om å legge til rette for opplæring ut i fra hva hver enkelt elev har behov for. De trenger altså ikke å ha en kategorisk forståelse av eleven i en sosial og emosjonelle vanske. Det kan også handle om at lærerne har en smal forståelse av begrepet tilpasset opplæring som gjør at de organiserer skolen som system ved å kunne gi et tilbud både i og utenfor klassen/gruppen. Ulike forståelser kan gi konsekvens for organisering av opplæringstilbudet. I dette tilfellet kan det være forståelsen av begrepet tilpasset opplæring som gir konsekvens og ikke forståelsen av elever i sosiale og emosjonelle vansker som vi var på utkikk etter.

Tilpasset opplæring kan organiseres ulikt. En måte å organisere tilpasset opplæring som våre informanter fremmet er gjennom spesialundervisning. Solli (2005) sier at spesialundervisning er en form for tilpasset opplæring, men at ikke all tilpasset opplæring er spesialundervisning. Våre informanter hadde størst fokus på tilpasset opplæring/differensiering innenfor den ordinære opplæringen, men fremmet at i noen tilfeller må de organisere spesialundervisning for de elevene de opplever ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Alle informantene i vår undersøkelse beskrev spesialundervisning som organiseres først og fremst i grupper utenfor klassen eller en til en. Flere informanter satte sammen elever med like vansker ut i fra faglige utfordringer i grupper utenfor klasserommet sammen med en lærer. Denne organiseringen kan ses i sammenheng med et kategorisk perspektiv som refererer til årsaker i det enkelte individet som begrunnelse for sosiale og emosjonelle vansker. I et slikt perspektiv kan man organisere opplæringstilbudet ut i fra grupperinger av elever i ulike avvikskategorier og løse utfordringer gjennom spesialundervisning (Bachmann og Haug, 2006). Slik det ble organisert gjennom organisatorisk differensiering i den ordinære undervisningen. I forskningen til Nordahl mfl. (2009b) på; Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer, kommer det frem at når en elev viser en utfordrende atferd i skolen settes raskt søkelyset på den enkelte elev. Det er eleven med en vanske som er problematisk og for å løse det blir konsekvensen at eleven mottar individuelle spesialpedagogiske tiltak i sitt opplæringstilbud som spesialundervisning eller organisatorisk differensiering utenfor klassen. Det kan se ut til at våre informanter organiserer tiltak ut fra utfordringer hos den enkelte elev i sosiale og emosjonelle vansker. Dette samsvarer med forskningen til Nordahl mfl. (2009b).

Flere informanter beskrev også organisering av spesialundervisningen for elever i sosiale og emosjonelle vansker inne i klasserommet. Dette kan forstås som en organisering ut i fra et relasjonelt perspektiv. I dette perspektivet legger en vekt på organisering av spesialundervisning i læringsmiljøet. Fokuset flyttes fra den enkelte elev til å stille seg spørsmål om hvordan man kan endre læringsmiljøet slik at undervisning kan foregå i klassen/gruppen for alle. Samtidig kan organisering av spesialundervisning sjeldent forstås enten ut i fra et kategorisk eller ut i fra et relasjonelt perspektiv. Det betyr at man ikke av selve organiseringen av opplæringstilbudet kan lese hvilke perspektiver som ligger til grunn. Det betyr at en kan ha systemrettet tiltak med individfokus eller individrettet tiltak med systemfokus. Det betyr at man kan få spesialundervisning i klassen/gruppen etter en kategorisk forståelse av behovet for spesialundervisning. Det er også mulig å få

spesialundervisning utenfor gruppen og klassen, men innenfor en relasjonell forståelse (Bachmann og Haug, 2006). Spesialundervisning organisert inne i klassen eller utenfor kan også forstås som tiltak for å nå målet om likeverdig og inkluderende opplæring. Veilederen til spesialundervisning presiserer at inkluderende opplæring handler om at elevene tilhører klassefelleskapet, samtidig organiseres den daglige opplæringen ulikt og ut i fra den enkelte sitt behov (Utdanningsdirektoratet, 2009). Derfor kan vi ikke med sikkerhet si hvilken forståelse som ligger bak en organisering av spesialundervisningen i grupper eller i klasserommet. Lærerne og rektorene sin smale forståelse av prinsippet tilpasset opplæring gjør det vanskelig å si om ulik organisering dreier seg om forståelse av tilpasset opplæring/spesialundervisning eller forståelse av elever i sosiale og emosjonelle vansker. Flere informanter fremmet også at mangel på faggrupper i skolen og få spesialpedagoger i klassen begrenser deres handlingsrom og gjør at de organiserer som de gjør i dag. Det er mange faktorer som kan gi konsekvenser for organisering av opplæringstilbud. Derfor er det vanskelig for oss å kunne si at ulik forståelse av elever i sosiale og emosjonelle vansker gir konsekvenser for organisering av opplæringstilbudet.

En annen faktor som kan gi konsekvenser for organisering av opplæringstilbudet til elever i sosiale og emosjonelle vansker er skolekultur. En av informantene lærer D beskrev en endring i skolens kultur og forståelsen når det gjelder organisering av spesialundervisning ved Solløkka skole. Det har vært en kultur ved skolen at spesialundervisning skal organiseres i grupper utenfor klassen med fokus på elevene sine begrensninger. Samtidig som noen lærere har begynt og organiserer spesialundervisningen inne i klassen på bakgrunn av at rektor vektlegger at man skal se på elevene sine muligheter. Det har vært et skifte i kulturen ved skolen som har endret lærerne sitt handlingsrom i forhold til organisering av spesialundervisningen. I Nordahl mfl. (2009b) sin forskning sier de at elevsynet til lederne og lærerne kan gi konsekvenser for opplæringstilbudet. I dette tilfellet kan en endring i skolen sin felles forståelse ha ført til en endring i hvordan de skal organisere. Senge (1990 i Dalin og Buli-Holmberg, 2010:59) beskriver skolen som dynamiske systemer i en holistisk forståelse, der skolen er i en konstant utvikling og tilpasning. I en slik utvikling vil det være muligheter for å endre kulturen og gi lærerne en ny forståelse fordi det hele tiden foregår en dynamisk prosess mellom lærerne og lederne. Informanten beskrev denne endring i skolens kultur og praksis når det gjelder organisering av tilpasset opplæring/spesialundervisning. En endring i skolekultur som kan gi konsekvenser for organisering av opplæringstilbudet og ikke forståelse av elever i sosiale og emosjonelle vansker i seg selv. En endring av skolekultur fra å se på

begrensninger til muligheter har gitt konsekvenser for alle elever også elever i sosiale og emosjonelle vansker. En endring som har ført til at flere får opplæringstilbudet sitt organisert i klassen/gruppen og ikke utenfor.

Dilemmaet i forhold til individ- felleskap er også noe som kom frem i vårt materiale. Noe som skiller organisering av tilpasset opplæring for elever i sosiale og emosjonelle vansker fra organisering av tilpasset opplæring for alle er at tilpasningen i en del tilfeller handler om noe annet enn den faglige tilpasningen, nevnte flere informanter. Det å legge til rette for sosial mestring gjennom å hjelpe noen å lage friminutts avtaler og få de inn i lek, sa de ved Solløkka skole. Det å hjelpe noen kan handle om at man ser på enkelt individer og egenskaper ved dem, i dette tilfelle mangel på sosiale ferdigheter, en kategorisk forståelse (Persson, 2010 og Solli, 2010). Rektor B sa rett og slett å hjelpe elevene med å bli inkludert og få være en del av felleskapet. Den norske skolen skal være en skole for alle. Prinsippet om inkluderende opplæring handler om at alle tar del i felleskapet på en likeverdig måte både faglig, sosialt og kulturelt (Utdanningsdirektoratet, 2013). Inkludering forstås som både en prosess og et mål, og vektlegger hvordan skolen kan møte den enkelte elev sitt behov ut i fra evner og forutsetninger. I en skole for alle er likeverd, inkludering og tilpasset opplæring overordnede prinsipper. Det betyr at opplæringen må være tilgjengelig for alle, og at alle skal få gode muligheter for læring, mestring og utvikling. Et likt tilbud for alle gir ikke et likeverdig tilbud. For å gi et likeverdig tilbud, må skolen gi en variert og differensiert opplæring (Kunnskapsdepartementet, St.meld. nr. 30, 2003-2004). Det å legge til rette opplæringen slik at elever i sosiale og emosjonelle vansker opplever sosial mestring kan også begrunnes ut fra målet om inkludering og ikke ut i fra en forståelse av den enkelte elev. Rektor A hadde allikevel en litt annen vinkling på å legge til rette for sosiale mestringen. Ved Blåbærløkka skole la de til rette for aktiviteter i friminuttene for alle slik at de elevene som trengte hjelp til å komme i kontakt med andre fikk den hjelpen. Et tiltak på systemnivå som gavner alle og spesielt de elevene som trenger hjelp til å øve på sosiale samspill. En relasjonell tilnærming til elevene og en vid forståelse av tilpasset opplæring og et annet tiltak for å nå målet om inkludering. Vi ser her to ulike måter å organisere tilpasset opplæring på. Solløkka skole fokuserer på en organisatorisk løsning som er rettet mot enkelt individ, en kategorisk forståelse som også var tydelig i deres forståelse av elever i sosiale og emosjonelle vansker. Mens Blåbærløkka skole organiserer systemet slik at det er best mulig for alle, en relasjonell tilnærming som også samsvarer med deres forståelse av elever i sosiale og emosjonelle vansker. Vi kan ikke si at deres ulike måter å organisere på handler om forståelse av elever i

sosiale og emosjonelle vansker da det også kan handle om en kultur ved skolen og forståelsen av offentlige føringer og prinsipper, men ut i fra de funnene vi har kan det se slik ut.

Forståelse kan gi konsekvenser for organisering av opplæringstilbudet i forhold til opplevelse av sosial mestring for elever i sosiale og emosjonelle vansker.

Ulik forståelse av elever i sosiale og emosjonelle vansker kan gi konsekvenser for organisering av opplæringstilbudet. Våre funn har allikevel vist at det er mange andre faktorer som kan gi konsekvenser og ikke forståelse av elever i sosiale og emosjonelle vansker i seg selv. En annen faktor som ble trukket spesielt frem som betydningsfullt i forhold til organisering av opplæringstilbudet til elever i sosiale og emosjonelle vansker var den kontekstuelle faktoren relasjon lærer-elev. Forskning viser at kvalitet på lærer-elev relasjonen betyr aller mest for sårbare elever, det kan være elever i sosiale og emosjonelle vansker (Sabol og Pianta, 2012). For å kunne møte elevene på en god måte må lærerne være opptatt av å forsøke å forstå elevene, noe våre informanter trakk frem (Røkenes og Hanssen, 2012). Noe som igjen vil kunne gi konsekvenser for det opplæringstilbudet som eleven mottar. I vår undersøkelse har alle informantene fokus på det å skape gode relasjoner til alle elever. I en metaanalyse av hvilke faktorer som har størst betydning for elevene sin læring, foretatt av Dansk Clearinghouse (2008), er relasjonen mellom lærer og elever noe av det viktigste. Studien viser at elever som opplever å ha en god relasjon til læreren sin, trives bedre på skolen, har bedre læringsresultater og mindre problematferd enn andre (I Nordahl mfl. 2009b:66). En god relasjon lærer-elev kan være med å endre lærerens forståelse av eleven. Noe som kan gi konsekvenser for hvordan opplæringstilbudet til elever i sosiale og emosjonelle vansker da blir organisert. En god relasjon mellom elevene i en sosiale og emosjonell vanske og læreren kontra en dårlig relasjon kan føre til at læreren organiserer på ulike måter. En god eller dårlig relasjon mellom lærer og elev er en kontekstuell faktor som kan gi konsekvenser for organisering av opplæringstilbudet og ikke forståelsen av elever i sosiale og emosjonelle vansker i seg selv.

Pianta (1999 i Drugli, 2012) sin forskning viser at kvaliteten på relasjonen mellom lærer- elev er mer positiv på de skolene der rektor oppleves som støttende og involverende, noe samtlige informanter nevnte at de hadde ved sine skoler. Rektor B sa at den kan gå inn å ta undervisningen for lærerne om det er nødvendig slik at de kan arbeide med relasjon til en elev. Dette viser et elevsyn hvor ledelsen er villig til å gjøre noen endringer som er til det beste for elev og lærer. Dette viser også en skolekultur hvor relasjon forstås som betydningsfullt. De verdiene som vektlegges ved den enkelte skole vil påvirke atferden til

både de ansatte og elevene ved denne skolen. Det kan se ut til at begge skolene har støttende og involverte rektorer noe som kan være indikatorer på en kultur ved skolen som gjør at lærerne jobber for å skape gode relasjoner til elevene. Nordahl mfl. (2009b) pekte i sin forskning på viktigheten av en god lærer-elev relasjon og at kultur ved skolen kan være med på å påvirke det. Som igjen kan gi konsekvenser for organiseringen av opplæringstilbudet. Vi kan derfor ikke si at det er forståelse av elever i sosiale og emosjonelle vansker som gir konsekvenser for organisering av opplæringstilbudet. Relasjon og skolekultur er to viktige kontekstuelle faktorer som kan påvirke organisering av opplæringstilbudet. På samme måte som ulik forståelse av prinsippet tilpasset opplæring, andre offentlige føringer og ressurser kan gi konsekvenser for organisering.

6.5 Inkludering

6.5.1 Informantene sin forståelse av prinsippet inkludering

Vi spurte både rektorene og lærerne om hvordan de forstår prinsippet inkludering. Vi valgte å stille dette spørsmålet for å få innblikk i informantene sine tanker og holdninger i forhold til inkludering da dette kan ha betydning for hvordan de organiserer opplæringstilbudet. Det kan se ut som om alle informantene hadde en tilnærmet lik forståelse av prinsippet inkludering.

Lærer A sitt sitat oppsummerer elementer som alle informantene trakk frem:

«Alle skal jo inkluderes, få være med og få muligheter til å være med.»

Lærer A ytret at alle skal få mulighet til å være en del av felleskapet. De andre informantene delte en tilsvarende oppfattelse. Alle informantene forklarte videre i sine beskrivelser av inkludering de ulike forutsetninger som må være til stede for at dette skal være realistisk.

Lærer B pekte i sin forståelse på tilrettelegging både faglig og sosialt som en forutsetning:

«For at de skal få mulighet til å være med i skolen krever det spesielle tilrettelegginger både faglig og sosialt.»

Inkludering krever tilrettelegging faglig og sosialt ytret alle informantene. Kun Rektor B trakk frem en forståelse av prinsippet inkludert ut i fra eleven sin egen opplevelse og følelse av å bli inkludert. Følgende sitatet illustrerer dette:

«Klarer vi å gi hver og en følelse av at de betyr noe her på skolen vår, så har vi kommet langt i inkluderingstankegang.»

Alle informantene forsto prinsippet inkludering med at alle skal få være med og delta i felleskapet. Dette sa de krever faglig og sosial tilrettelegging hvis dette skal være realistisk å gjennomføre. Kun rektor B pekte på at inkludering også handler om eleven/elevene sin egen opplevelse av å bli inkludert.

6.5.2 Informantene sin forståelse og organisering av inkludering for elever i sosiale og emosjonelle vansker

Vi spurte informantene om alle elever i sosiale og emosjonelle vansker kan inkluderes. Dette gjorde vi for å få en dypere innsikt i informantene sin forståelse av inkludering som prinsipp. Det var fem av informanter som mener at alle elever i sosiale og emosjonelle vansker kan inkluderes. Rektor B svarer nei på dette spørsmålet i intervjuet uten å gå nærmer inn på hvorfor. Videre beskrev informantene i sine forståelser allikevel noen forutsetninger for at det skal være mulig å inkludere elever i sosiale og emosjonelle vansker. Tilpasning beskrives som en av disse forutsetningene. Lærer D sitt sitat illustrerer dette:

«Ja med den riktige tilpasningen, så kan alle inkluderes. Det skal ikke være et hinder, en utfordring ja, men ikke et hinder.»

Inkludering er en utfordring, men med riktig tilpasning kan elever i sosiale og emosjonelle vansker inkluderes sa lærer D. Dette er noe som alle informantene trakk frem og da særlig hvordan de skal tilrettelegge ut i fra den enkelte elev sine forutsetninger. Lærer B sitt sitat beskriver denne tilretteleggingen:

«For å få elever med sosiale og emosjonelle vansker til å fungere, til å være inkludert som en del av klassen eller skolen, så trenger vi tilrettelegging for å få det til. Først da tenker jeg at de kan bli inkludert... Jeg tenker ikke at inkludering er at alle skal være med uansett om de vil, eller kan. Her må vi på en måte jobbe med hvordan. Hva skal til for at alle kommer dit? De har jo helt forskjellige forutsetninger alle sammen.»

Lærer B sa alle elevene har forskjellige forutsetninger og man må jobbe med hvordan, og hva som skal til for å inkludere alle. Dette fremmet også de andre informantene. Flere av informantene trakk også frem tilpasning i forhold til medelever og miljøet i klassen ved inkludering av elever i sosiale og emosjonelle vansker. Læreren C beskrev dette:

«Min erfaring er at hvis det er mye utagering, så tenker jeg at man skal være noe inne og noe ute av klasserommet. Kan være noe ute både på grunn av slitasje på omgivelsene og for at

inkludering skal være mulig. Det blir en aversjon fra de andre elevene om det blir for mye utagering.»

Lærer C har en forståelse av at prinsippet inkludering kun er mulig å realisere for elever i sosiale og emosjonelle vansker ved at de både får et opplæringstilbud i klassen og utenfor klassen. Den trekker særlig frem at dette er spesielt viktig i forhold til utagering noe som de andre lærerne også nevner. Samtidig er rektor A opptatt av at inkludering ikke skal gå på bekostning av den enkelte elev. Følgende sitat fra rektor A oppsummer det de ulike informantene har sagt i forhold til at mye skal være prøvd før inkludering ikke er mulig:

«Det skal være veldig mye prøvd før vi tenker at vi ikke har plass til alle her på skolen. Ja jeg tenker det, men jeg tenker også at de kanskje i ytterste konsekvens... så kan det, skal ikke gå på bekostning av barnet, for noen ganger er omgivelsene sånn at ikke eleven, barnet ikke klarer det.»

6.5.3 Når den ordinære undervisningen ikke er tilstrekkelig

Vi spurte alle informantene om når den ordinære undervisningen ikke er tilstrekkelig, hva gjør læreren/skolen da. Dette for å få innsikt i hvordan de organiserer for å nå målet om likeverdig og inkluderende opplæring for alle når de mener at den ordinære undervisningen ikke er tilstrekkelig for noen elever. Informantene beskrev ulike tiltak og tilrettelegging når den ordinære undervisningen ikke er tilstrekkelig. Lærer A beskrev individuelle tilpasninger som andre oppgaver og tilpasset opplæring som nødvendige når den ordinære undervisningen ikke er tilstrekkelig. Rektor B beskrev også tilpasset opplæring i form av tiltak som friminutt på et annet tidspunkt, delta i noen fag og små grupper som nødvendige tiltak for elever i sosiale og emosjonelle vansker. Lærer A beskrev også tiltak innenfor prinsippet om tilpasset opplæring som nødvendige når den ordinære undervisningen ikke er tilstrekkelig for elever i sosiale og emosjonelle vansker. Lærer A sitt sitat beskriver dette.

«... finne andre oppgaver da, som er tilstrekkelig, at vi gjør litt forskjellige ting. Data, for eksempel. Ett ark, skriftlig ark, Løko, brikkespill, Prøve det, hvis det går. Men det... handler om tilpassa opplæring. Det at en skal på en måte prøve å nå målet så godt som man kan.»

Lærer A sa når den ordinære undervisningen ikke er tilstrekkelig må den finne nye tiltak innenfor den tilpassede opplæringen som andre ark og spill. Tilpasse opplæringen slik at man når målene selv om ikke den ordinære undervisningen er tilstrekkelig, samsvarer med rektor B sitt svar. Rektor A beskrev videre virkemidler for alle elever som nødvendige i den

ordinære undervisningen på småskoletrinnet. Når tiltak ikke kan innfris eller utfordres er det nødvendig med andre tiltak. Følgende sitat illustrer dette.

«Jeg tenker jo at vi må passe på å prøve å ha gode virkemidler fra begynnelsen av da... struktur og sånne ting.»

Rektor A pekte på struktur som en forutsetning i undervisningen og dette blir ekstra viktig når den ordinære opplæringen ikke strekker til. Lærer C beskrev et annet tiltak en de andre informantene nå den ordinære undervisningen ikke er tilstrekkelig. Den sa oppmelding for å vurdere spesialundervisning som nødvendig tiltak når den ordinære undervisning ikke er tilstrekkelig.

Lærer C: *«Det er spesialundervisning på trinnet som da vil være det første som skjer og vil være det nærliggende å bruke. Hvis vanskene er store så vil det være en oppmelding til eller tilmelding til den da.»*

6.5.4 Drøfting av informantene sin forståelse og organisering av prinsippet inkluderende opplæring

Informantene ble spurt om alle elever i sosiale og emosjonelle vansker kan inkluderes. Det var fem av informanter som hadde en forståelse av at alle elever i sosiale og emosjonelle vansker kan inkluderes. Videre beskrev alle informantene i sine forståelser allikevel noen forutsetninger for at det skal være mulig å inkludere elever i sosiale og emosjonelle vansker. Tilpasning beskrives som en av disse forutsetningene, fordi elevene har ulike behov. Ulike tilpasninger kan være tilpasset opplæring og spesialundervisning organisert både i og utenfor klassen. Dette er en moderat forståelse av inkludering. En moderat forståelse handler om opplæring i vanlig klasse samtidig som man opprettholder spesialundervisning som system. En moderat forståelse samsvarer med alle informantene sine beskrivelser. En radikal forståelse av inkludering derimot vektlegger at spesialundervisning og andre støtteordninger i skolen må avskaffes noe ingen av informantene beskrev (Salamancaerklæringen, 1994).

Elevene sin atferd kan ses på som en utfordring som kan få betydning for inkludering. Flere av informantene trakk frem atferd som utagering som utfordrende i forhold til medelever og miljøet i klassen. Informantene mente at elever i sosiale og emosjonelle vansker må ha noe undervisning i klassen og mulighet til noe undervisning ute av klassen. Jahnsen mfl. (2011) fant i sin forskning på smågruppetiltak for elever i sosiale og emosjonelle vansker at skolen og lærerne sine begrunnelser for å organisere opplæringen i grupper for elever ofte er sammensatte. De fant begrunnelser både med utgangspunkt i skolen sin utfordring med å

møte disse elevene sine behov og i medelevene sine behov for arbeidsro og skolen eller lærerne sine behov for avlastning og pause. Det at inkludering er utfordrende i forhold til elever i sosiale og emosjonelle vansker kan ses i forhold til at man ser på egenskaper ved eleven som utagering. Eleven er eier av en vanske (Persson, 2010 og Solli, 2010). Derfor organiserer man opplæringen både i og utenfor klassen. En annen begrunnelse kan være en relasjonell forståelse hvor man ikke ser på utfordringer hos den enkelte elev, men skolen som system som ikke har nok kunnskap om ulikhet og tilpasning. Begge forståelsene av elever i sosiale og emosjonelle vansker kan føre til organisering både i og utenfor klassen/gruppen. Ulik forståelse trenger ikke gi konsekvenser for organisering av opplæringstilbudet.

Det at den enkelte elev opplever og føler seg inkludert er en viktig dimensjon ved inkludering. En av informantene, rektor B trekker frem dette. Nordahl mfl. (2009a) sier at det å føle seg inkludert sosialt og faglig er en viktig faktor for læring. Inkludering som prinsipp handler om at opplæringen organiseres og tilrettelegges på en slik måte at den oppleves inkluderende overfor alle elever. Opplæringstilbudet til elever i sosiale og emosjonelle vansker må organiseres slik at de får en følelsesmessig opplevelse av å bli inkludert. Dette bør ses i sammenheng med eleven sin opplevelse av tilhørighet, noe som rektor B vektla i sin forståelse av inkludering. Dette kan gi konsekvenser for elever i sosiale og emosjonelle vansker sitt opplæringstilbud i forhold til om eleven opplever seg inkludert eller segregert. Skaalvik og Skaalvik (2013) mener skolen må velge organiseringsformer som bidrar til at elever i sosiale og emosjonelle vansker ikke faller utenfor fellesskapet samtidig som den enkelte ikke opplever tilkortkommenhet. Organisering i og utenfor klassen trenger ikke ha sammenheng med om elever er inkludert eller ei ut i fra en moderat forståelse. Det er når denne organiseringen kun blir brukt ovenfor en gruppe elever at denne type organisering blir segregerende og kan få betydning for elevene sin læring. Tilpasser man for alle elever i og utenfor klassen når det er behov for det kan man se det som en strategi på systemnivå og en relasjonell forståelse. Når det kun skjer ovenfor en gruppe elever som for eksempel lærerne opplever som utagerende, kan det ha sammenheng med egenskaper ved eleven, en kategorisk forståelse (Persson, 2010 og Solli, 2010). Vi vet ikke ut fra vårt materiell om en slik type organisering kun skjer ovenfor elever i sosiale og emosjonelle vansker. Vi kan derfor ikke si at en slik type organisering handler om forståelse av elever. Det kan også være en systemisk strategi som er å finne i skolen sin kultur for å nå målet om inkluderende opplæringen for alle. Skal en nå målet om en inkluderende skole må skolen organiseres slik at den bidrar til helhet og sammenheng for elever i sosiale og emosjonelle vansker (Bjørnsrud, 2009). Bjørnsrud

(2009) fremhever at et kjennetegn på kvaliteten i den enkelte skole handler om å skape en kultur for læring med felles retning i utviklingsarbeidet og i handlingsplaner. Ingen av skolene hadde formelle handlingsplaner. Allikevel trakk alle informantene frem at det skal være mye prøvd på deres skoler før de kan si at noen elever ikke kan inkluderes. Alle skal få mulighet til å være med nevnte informantene også i sine forståelser av prinsippet. En slik holdning kan ha bakgrunn i uskrevne regler ved skolen som gjør at de organiserer inkludering, tilpasset opplæring og spesialundervisning slik de gjør. Skolen skal være for alle og det forutsetter at alle får like gode muligheter til å utvikle seg i et inkluderende læringsmiljø. Prinsippet om inkluderende opplæring handler om at alle tar del i felleskapet på en likeverdig måte både faglig, sosialt og kulturelt (Utdanningsdirektoratet, 2013). Inkludering forstås som både en prosess og et mål, og vektlegger hvordan skolen kan møte den enkelte elev sitt behov ut i fra evner og forutsetninger sier ulike offentlige styringsdokumenter (Utdanningsdirektoratet; 2006; 2009 og 2013). Denne formelle grunnregelen og skolene sine uformelle holdninger om at mye skal være prøvd hos de før elever ikke kan inkluderes, kan være en av konsekvensene til at informantene organiserer opplæringstilbudet slik de gjør og ikke forståelsen av elever i sosiale og emosjonelle vansker.

7. Avslutning

Vi vil i dette kapitlet vurdere styrker og svakheter ved vårt arbeid. Komme inn på hovedtyngden i våre funn som har kommet frem i vår undersøkelse sett i lys av vår problemstilling og benyttet teori. Omtale implikasjoner som denne undersøkelsen kan ha for pedagogisk/spesialpedagogisk arbeid for elever i sosiale og emosjonelle vansker. Til slutt vil vi komme inn på hva som kunne vært aktuelt å forske videre på.

7.1 Styrker og svakheter ved vårt arbeid

Denne undersøkelsen har ulike styrker og svakheter. En styrke er de innholdsrike samtalenene vi har hatt med samarbeidsvillige, veltalende og åpne informanter. Noe som har gjort at vi fikk fram mye informasjon om informantene sin forståelse og opplevelser. Vi opplevde at informantene følte seg trygge i samtalenene og dermed kom de med gode beskrivelser. En annen styrke er at vi har vært to i alle prosessene knyttet til undersøkelsen. Dette har bidratt til mange diskusjoner. Samtidig kan også dette ha vært en svakhet ved vår undersøkelse da vi har ulik førforståelse som kan ha påvirket de valgene som vi har tatt. Det at vi har reist bort og jobbet sammen hele tiden kan ha vært en styrke i forhold til at førforståelsen har blitt drøftet ofte og at vi på den måten har utviklet en fellesforståelse.

Vi ser også at det er noe vi kunne gjort annerledes. I intervjuguiden og i gjennomføringen av intervjuene kunne vi vært tydeligere på å stille spørsmål mer direkte knyttet til småskoletrinnet. Det å få distanse til den konkrete intervjusituasjonen er vanskelig og er en erfaring som vi ble bedre og bedre på etter hvert intervju. En svakhet er derfor at fra første til siste intervju ble vi nok bedre på å distansere oss og stille bedre oppfølgingsspørsmål.

7.2 Oppsummeringer og konklusjoner

Vi valgte vår problemstilling på grunnlag av et ønske om å få innsikt i lærere og rektorer sine holdninger og tanker om elever i sosiale og emosjonelle vansker på småskoletrinnet. Vårt ønske var å få innsikt i om disse tankene og holdningene kan gi konsekvenser for organisering av opplæringstilbudet til elever i sosiale og emosjonelle vansker.

Vår problemstilling er:

Hvordan forstår ledere og lærere på småskoletrinnet elever i sosiale og emosjonelle vansker og kan ulik forståelse få konsekvenser for organisering av opplæringstilbudet?

Lederne og lærerne sin forståelse av sosiale og emosjonelle vansker på småskoletrinnet

Lærerne og rektorene hadde ulike forståelser av sosiale og emosjonelle vansker. Lærer A og B forsto sosiale og emosjonelle vansker ut i fra både årsaker i systemet som elevene er en del av og egenskaper ved eleven. Lærer C, D og rektor B derimot så ut til å ha sin hovedforståelse på egenskaper ved eleven, en kategorisk forståelse. Rektor A var den eneste informantene som kun hadde fokus på årsaker i system i forhold til sosiale og emosjonelle vansker, en relasjonell forståelse. Ved Solløkka skole så det ut til at informantene hadde størst fokus på en kategorisk forståelse, mens ved Blåbærløkka så det ut til at informantene hadde større fokus på en relasjonell forståelse. Selv om vi kan se at noen av informantene hadde større fokus på årsaker i systemet, mens andre hadde mer fokus på egenskaper ved eleven i forhold til elever i sosiale og emosjonelle vansker, kan vi ikke trekke en slutning vedrørende informantenes forståelser. De er selv eier av sine egne subjektive tanker og holdninger. Dette er våre tolkninger som ikke er drøftet med dem. Det er allikevel interessant at de to skolene beskrev noe ulike forståelser. Om det har sammenheng med en kultur ved skolen eller om det er tilfeldig ut fra vårt utvalg kan vi ikke si noe om.

Kan ulik forståelse få konsekvenser for organisering av opplæringstilbudet?

Noe som skiller organisering av opplæringstilbudet til elever i sosiale og emosjonelle vansker fra organisering av opplæringstilbudet til alle elever i vår undersøkelse er at tilpasset opplæring i noen tilfeller handler om noe annet enn faglige tilpasning. Ved Solløkka skole handlet det om å hjelpe elever i sosiale og emosjonelle vansker ute i lek og lage avtaler til friminuttet. Noe som kan handle om at man ser på enkeltindivid og tilpasser ut fra en kategorisk forståelse, noe som samsvarer med forståelsen av elever i sosiale og emosjonelle vansker som de beskrev tidligere. Det kan også handle om deres forståelse av prinsippet om inkluderende opplæring som de sa handlet om å gi alle mulighet til å delta i fellesskapet. Ved Blåbærløkka skole snakket de også om å tilpasse i forhold til sosial mestring. Her la de vekt på å legge til rette for friminutts aktiviteter til alle, som også kunne komme elever som trengte hjelp med sosial mestring til gode. Dette er en relasjonell måte å organisere på som samstemmer med deres forståelse av sosiale og emosjonelle vansker. En slik type organisering kan også være begrunnet i prinsippet om inkluderende opplæring hvor også de hadde en forståelse av at man skal gi alle mulighet til å delta i fellesskapet. Vi vil allikevel hevde at det kan se ut til at selv om man har relativt lik grunnholdning og forståelse av inkludering og av begrepet tilpasset opplæring så blir det organisert på to ulike måter.

Solløkka skole tok utgangspunkt i enkelte elever, en kategorisk forståelse. Blåbærløkka skole tok utgangspunkt i å endre systemet slik at det passer bedre for den enkelte elev, en relasjonell forståelse. Forståelse av elever i sosiale og emosjonelle vansker ut i fra kategorisk eller relasjonelt perspektiv kan få konsekvenser for organisering av opplæringstilbudet i forhold til opplevelse av sosial mestring.

Hensynet til klassen/gruppen er også en begrunnelse som kom frem under forståelse av sosiale og emosjonelle vansker og organisering av tilpasset opplæring, inkludering og spesialundervisning. Når man må ta hensyn til klassen/gruppen så anser man også at det er noe ved den enkelte elev som medelevene må skjermes fra. En kategorisk forståelse ved at man ser på utfordringer ved den enkelte elev som årsak til problemer i klassen/gruppen og ikke at det er systemet som skaper disse problemene. Noe som kan få konsekvens for organisering av opplæringstilbudet til elever i sosiale og emosjonelle vansker. Informantene fremmet at de noen ganger få et tilbud utenfor klassen/gruppen av hensyn til medelever. Vi ser at en kategorisk forståelse som fem av seks informanter fremmet i ulik styrkegrad kan føre til at elever i sosiale og emosjonelle vansker noen ganger får organisert sitt opplæringstilbud utenfor klassen/gruppen.

Organisering av spesialundervisning skjer både i og utenfor klasserommet, i grupper og en til en. Det kan se ut til at det ligger en kategorisk forståelse bak organiseringen utenfor klassen/gruppen med fokus på den enkelte elev og et relasjonelt perspektiv på organiseringen i klassen. Dette kan vi allikevel ikke bekrefte. Fem av våre seks informanter fremmet både kategorisk og relasjonelle beskrivelse av sosiale og emosjonelle vansker. Det gjør det vanskelig å si hvilken forståelse som ligger til grunn for organiseringen. Spesialundervisning organisert inne i klassen/gruppen eller utenfor kan også forstås som tiltak for å nå målet om likeverdig og inkluderende opplæring og være styrt av en kultur ved skolen og et tilbud til alle elever som har enkeltvedtak. Derfor kan vi ikke med sikkerhet si om ulik forståelse kan få konsekvenser for organisering av opplæringstilbudet i forhold til spesialundervisning til elever i sosiale og emosjonelle vansker.

Bjørnsrud (2009) fremhever at et kjennetegn på kvaliteten i den enkelte skole handler om å skape en kultur for læring med felles retning i utviklingsarbeidet og i handlingsplaner. Ingen av skolene hadde slik formelle handlingsplaner. Allikevel trakk alle informantene frem at det skal være mye prøvd på deres skoler før de kan si at noen elever ikke kan inkluderes. Alle skal få mulighet til å være med, nevnte informantene i sine forståelser av prinsippet om

inkludering. Tilpasninger i forhold til tilpasset opplæring nevnes i ulike sammenhenger som beste løsning for elever på småskoletrinnet. Til og med når den ordinære undervisningen ikke er tilstrekkelig vil de prøve nye tiltak innenfor tilpasset opplæring som små grupper før de tenker at spesialundervisningen er løsningen. En slik holdning kan ha bakgrunn i uskrevede regler ved skolen som gjør at de organiserer inkludering, tilpasset opplæring og spesialundervisning slik de gjør og ikke forståelse av elever i sosiale og emosjonelle vansker.

I forhold til organisering av opplæringstilbudet trakk informantene frem betydningen av en god relasjon lærer-elev og at de jobber med å skape det i sine klasser/grupper og på skolen som helhet, sa rektorene. Halland (2005 i Nordahl mfl. 2009b:67) sier at relasjonen mellom lærer og elev er selve limet i læringsarbeidet i skolene. Skolene sitt fokus på å bygge gode relasjoner kan være med på å påvirke forståelsen til informantene og måten de organiserer på. Vi kan derfor ikke si at organisering i eller utenfor klassen er basert på lederne eller lærerne sine forståelser alene. Faktorer som skolekultur med uformelle og formelle arenaer hvor det foregår drøfting av opplæringstilbudet og en kultur med fokus på relasjon kan være årsaken til at våre informanter fremmer de ulike organisatoriske alternativene.

Større voksentetthet, mer ressurser og flere assistenter ønsket informantene seg i sine «beste» opplæringstilbud på skolen. Kanskje kan disse faktorene være med på å gjøre at de organiserer på en annen måte i dag en de ellers ville ha gjort om disse faktorene hadde vært på plass. Noen informanter pekte på et ønske om å kunne benytte seg av ulike arenaer til opplæring som sløyden og kunne bruke flere ulike læringsstiler og det å ha mer av undervisningen inni klasserommet for alle. Dette er eksempler på en annen type organisering hvis man hadde hatt nok ressurser. Derfor kan vi ikke være sikre på om forståelse gir konsekvenser for organisering av opplæringstilbudet, men at det kan gi det. Vi har i vår undersøkelse sett at det ikke er noe tydelig sammenheng mellom lederne og lærerne sine forståelser og organisering av opplæringstilbudet. Det er mange faktorer som styrer organisering av opplæringstilbudet til elever i sosiale og emosjonelle vansker. Resurser, kultur ved skolen og offentlige retningslinjer som inkluderende, tilpasset og likeverd opplæring er noen. Kommunale satsningsområder som også våre informanter nevner er noen av det som kan ha betydning for opplæringstilbudet som igjen kan gi konsekvenser for elever i sosiale og emosjonelle vansker og opplæringstilbudet de mottar (Strandkleiv og Lindbäck, 2005; Bjørnsrud, 2009 og Nordahl mfl. 2009b).

Det å kunne si at ulik forståelse av elever i sosiale og emosjonelle vansker på småskoletrinnet gir konsekvenser for organisering av opplæringstilbudet er vanskelig. Ut i fra våre funn er det vanskelig å skille hvilke faktorer og forståelser som gjør at de organiserer slik vi har sett. Vi har de funnene vi har og har ikke kunnet gå ut av disse.

7.3 Implikasjoner for pedagogisk/spesialpedagogisk arbeid for elever i sosiale og emosjonelle vansker

Denne undersøkelse gir få svar i forhold til om ulik forståelse gir konsekvenser for elever i sosiale og emosjonelle vansker. Det er mange faktorer i skolen som kan gi konsekvenser for organisering av opplæringstilbudet. Vi sitter igjen med mange spørsmål og få svar. Allikevel tar vi med flere av våre informanter sine refleksjoner i bagasjen på vår videre reise i yrke som spesialpedagoger. Mange av våre informanter trakk frem at mye skal være prøvd før de tenker at det ikke er plass til alle elever ved deres skole. En holdning og verdi vi anser har betydning for elever i sosiale og emosjonelle vansker. Vi så at alle informantene strakk seg langt for at alle elever skal få en best mulig opplæring.

Men hva er best mulig? Samtlige informanter i denne undersøkelsen trakk frem organisatoriske løsninger både i og utenfor klassen/gruppen. De står daglig ovenfor dilemma i forhold til hensynet til det enkelte individet samtidig som man skal ivareta felleskapet. Kanskje er det slik som Skaalvik og Skaalvik (2013) sier at det å få et tilbud i eller utenfor klassen/gruppen nødvendigvis ikke er noe negativt eller knyttet til en forståelse av elever. Det kan heller ses på som et uttrykk for å skape likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring som er best for alle og den enkelte. Vi tar med oss at man kan organisere på ulike måter og det viktige er å organisere slik at ingen blir eller føler seg segregert. Eksempler fra vår undersøkelse på slik organisering er aktiviteter i friminuttet for alle elever slik at alle skal få delta i det sosiale samspillet, legge til rette for undervisning i og utenfor klassen for alle elever og omstrukturerer på trinnet fordi skolene opplever at de har elever som har behov for forutsigbarhet og struktur. Organisering som har fokus på elever sine ulike behov samtidig som den ivaretar elevene sin deltakelse i felleskap i en skole for alle.

Informantene sine ønsker om å kunne benytte seg av ulike opplæringsarenaer som sløyd hvor hver enkelt elev mestrer, er et annet eksempel på tilpasset opplæring for alle elever og for elever i sosiale og emosjonelle vansker. Det kan føre til at flere elever opplever å mestre og kan være forebyggende. Noe som igjen kan føre til at de utvikler et positivt forhold til skolen, som kan være med på å hindre frafall i videregående opplæring slik rapporten til Nova; Tidlig

innsats. – Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten (2010) peker på. Ønske om større voksentetthet kan føre til at man kan benytte seg av flere opplæringsarenaer. Flere ressurser inn i skolen er viktig å sette på politisk dagsorden. Vi tar med oss at man allikevel kan gjøre mye i dag innenfor de rammene man har for at elever i sosiale og emosjonelle vansker skal mestre, lære og trives. Det å legge til rette for å bygge gode relasjoner lærer- elev er svært viktig for elever i sårbare situasjoner og noe man kan legge til rette for hvis man går veien sammen. Slik rektor B sa hvis læreren har behov for å bygge relasjon til elever går jeg inn og tar undervisningen for den.

Sosiale og emosjonelle vansker har i mange sammenhenger fremstått og fremstår fortsatt som en av de største utfordringene lærere møter i grunnskolen (Nordahl mfl. 2009b). Elever i sosiale og emosjonelle vansker er en stor utfordring i skolen. Samtidig ser vi at våre informanter strekker seg langt for å gi alle en best mulig opplæring. Alle våre informanter utenom en trakk frem forståelse både ut i fra et relasjonelt og kategorisk perspektiv. Det viser at skolehverdagen og ledere/lærere sin opplevelse og forståelse ikke er svart/hvit. De organiserer heller ikke bare ut i fra et perspektiv på småskoletrinnet. Kunnskap som vi sitter igjen med om hvordan skolen forstår og organiserer opplæringstilbudet til elever i sosiale og emosjonelle vansker på småskoletrinnet er at de forstår og organiserer ut i fra begge de to ytterperspektivene. Skolehverdagen er ikke svart/hvit, den er grå. Derfor er det viktig med faglige drøftinger og kunnskapsdeling på skolen for å få innblikk i helheten. Noe flere av våre informanter savnet og ønsket. Vi tar med oss at det er viktig å skape faglige arenaer for å drøfte holdninger, verdier og opplæringstilbudet. Flere informanter i vår undersøkelse trakk frem at skolekulturen i dag er preget av fokus på begrensinger og ikke muligheter. Dette er viktige utfordringer å drøfte på skolene.

7.4 Behov for videre forskning

Resultatene som har kommet frem i vår undersøkelse er på bakgrunn av vårt teoretiske og praktiske utgangspunkt, datamateriale som vi har samlet inn og vår egen og felles erfaring som forsker. Det kan hende at resultatet hadde sett annerledes ut om vi hadde intervjuet andre lærere og rektorer eller flere informanter.

Det kunne vært spennende å gjøre en mer omfattende studie hvor vi observerte lærerne på småskolen. Sannsynligvis kunne det ha gitt oss mer informasjon som kunne bekrefte om forståelse på småskoletrinnet kan gi konsekvenser for organisering av opplæringstilbudet. Vi kunne da fått tydeligere frem skolen sin kultur og rammefaktorer. Om ulik forståelse av elever

i sosiale og emosjonelle vansker handler om en kultur ved skolen eller hver enkelt lærer/rektor sin forståelse. På den måten kunne vi kanskje kommet nærmer om ulik forståelse kan gi konsekvens for organisering av opplæringstilbudet.

Litteraturliste

- Andvig, E. (2010). *Å forske på eller forske sammen med mennesker som hører til «sårbare grupper» - gjør det en moralsk forskjell?* I: Hummelvoll, J. K., Andvig, E. og Lyberg, A. (red.). *Etiske utfordringer i praksisnær forskning*. Oslo: Gyldendal Akademiske (s.49-62).
- Bachmann, K. og Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Volda: Høgskulen i Volda.
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (2009). *Problematferd. Sosiale og emosjonelle vansker*. I: Befring, E. og Tangen, R (red.). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag (s.373-392).
- Berg, G. D. og Nes, K. (2007). *Kompetanse for tilpassa opplæring. Kva kompetanse, og kvifor? Ein introduksjon*. I: Berg, G. D. og Nes, K. (red.). *Kompetanse for tilpasset opplæring, artikkelsamling*. Oslo: Utdanningsdirektoratet (s.5-14).
- Bjørnsrud, H. (2009). *SKOLEUTVIKLING – tre reformer for en lærende skole*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Buli-Holmberg, J. og Nilsen, S. (2010). *Sentrale samspillsfaktorer i kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring og spesialundervisning*. I: Buli-Holmberg, J. og Nilsen, S. (red.). *KVALITETSUTVIKLING AV TILPASSET OPPLÆRING. Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov*. Oslo: Universitetsforlaget (s.13-33).
- Dale, E. L. (2008). *Fellesskolen. Skolefaglig læring for alle*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – EN KVALITATIV TILNÆRMING*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalin, P. og Buli-Holmberg, J. (2010). *Kvalitetsutvikling i skolen sett i lys av organisasjonsteoretiske perspektiver*. I: Buli-Holmberg, J. og Nilsen, S. (red.). *KVALITETSUTVIKLING AV TILPASSET OPPLÆRING. Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov*. Oslo: Universitetsforlaget (s.51-73).

- Drugli, M. B. (2012). *RELASJONEN LÆRER OG ELEV - avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Forskningsetiske komiteer (NESH). (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teknologi*. Lest: 09.08.13 URL: [http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20\(2006\).pdf](http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20(2006).pdf)
- Gilje, N. og Grimen, H. (2009). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger, innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hjulstad, H. og Sødal, L. (2005). *Bokmålordliste*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Jahnsen, H., Nergaard, S. og Grini, N. (2011). *Er alle med? Smågruppetiltak for elever som viser problematferd og/eller lav skolemotivasjon. En kartlegging på 1. – 7. trinn i grunnskolen*. Porsgrunn: Statped Lillegården kompetansesenter.
- Kvale, S. (2004). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Larsen, A. K. (2008). *En enklere metode, veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lindbäck, S. O. og Strandkleiv, O. I. (2010). *Spesialundervisning og ordinær opplæring? Hva er spesialundervisning og hva er ordinær opplæring?* Oslo: Elevsiden DA.
- Lovdata. (2013). *Opplæringsloven*. Lest: 24.09.13 URL: <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Nilsen, S. (2009). *Spesialundervisning i grunnskolen som ledd i tilpasset og inkluderende opplæring*. I: Befring, E. og Tangen, R. (red.). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag (s.509-530).
- Nordahl, T. (2012). *Elever som mislykkes i skolen*. I: Nordahl, T. (red.). *Bedre læring for alle elever. Om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademiske (s.11-35).

- Nordahl, T. og Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger. Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet. Evaluering av Kunnskapsløftet – gjennomgang av spesialundervisning. Rapport nr. 2.* Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T., Mausestaden, S. og Kostøl, A. (2009b). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer. En kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene.* Rapport nr. 3. Elverum: Høgskolen i Hedemmark.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. og Tveit, A. (2009a). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger.* Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU - 18. (2009). *Rett til læring.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOVA (2010). *Tidlig innsats. -Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten.* Lest: 10.01.14 URL:
http://www.ks.no/PageFiles/12786/094008TI_sluttrapport_Ramboll.pdf
- Ogden, T. (2012). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen.* Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Persson, B. (2010). *Elevers ulikheter och specialpedagogisk kunskap.* Stockholm: Liber.
- Røkenes, O. H. og Hanssen P.-H. (2010). *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeidet med mennesker.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Solli, K.-A. (2005). *Kunnskapsstatus om spesialundervisning i Norge.* Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Solli, K.-A. (2010). *Inkludering og spesialpedagogiske tiltak- motsetninger eller to sider av samme sak?* Tidsskriftet FoU i praksis nr. 1, 4. årg. (s.27-45).
- Stortingsmelding 16. (2006-2007). *Og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Stortingsmelding 18. (2010-2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljø for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding 30. (2003-2004). *Kultur for læring. Kunnskap, mangfold og likeverd*. Oslo: Utdannings- og Forskningsdepartementet.
- Strandkleiv O. I. og Lindbäck, S. O. (2005). *Tilpasset opplæring, nå!* Oslo: Elevsiden DA.
- Strømstad, M., Nes, K. og Skogen, K. (2004). *Hva er Inkludering?* Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Tangen, R. (2009). *Retten til utdanning for alle*. I: Befring, E. og Tangen, R. (red.). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag (s.128-153).
- Thagaard, T. (2010). *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- The Salamanca statement and framework for action on special needs education. (1994). Lest: 29.11.13 URL: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverkets generelle del*. Lest: 15.11.13 URL: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Kunnskapsløftet 2006*.
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*.
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Udir-3-2010. Bruk av alternative opplæringsarenaer i grunnskolen*. Lest: 10.09.13 URL: <http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/20101/Udir-3-2010-Bruk-av-alternative-opplaringsarenaer-i-grunnskolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen*. Lest: 15.08.13 URL: http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf
- Østerud, S. (1998). *Relevansen av begrepene "validitet" og "reliabilitet" i kvalitativ forskning*. Norsk Pedagogisk tidsskrift, nr. 3 (s.119-129).

Vedlegg

Skriftlig informasjon

Vi er to masterstudenter i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Østfold avdeling Halden som holder på med den avsluttende masteroppgaven. **Tema** for oppgaven er organisering av opplæringstilbudet til barn i sosiale og emosjonelle vansker på småskoletrinnet. **Formålet** med denne oppgaven er å få kunnskap om hvordan skolen forstår og organiserer opplæringstilbudet til elever i sosiale og emosjonelle vansker på småskoletrinnet.

Problemstilling er; *Hvordan forstår ledere og lærere på småskoletrinnet elever i sosiale og emosjonelle vansker og kan ulik forståelse få konsekvenser for organiseringen av opplæringstilbudet?*

For å få kunnskap om dette ønsker vi blant annet å intervju kontaktlærere og rektorer ved 2 barneskoler som har elever i klassen i sosiale og emosjonelle vansker. Vi har vært i kontakt med rektorene ved skolene og fått tillatelse til å ta kontakt med noen lærere. Vi ønsker fortrinnsvis å intervju rektor og 2 lærere ved deres skole. Alle intervjuene vil gjennomføres individuelt og tar mellom 45 og 60 minutter. Vi vil bruke båndopptaker og ta notater underveis. Intervjuene vil så bli transkribert og anonymisert. Lydopptakene og transkriberingen vil bli makulert ved prosjektets avslutning mai 2014. Det er helt frivillig å delta i prosjektet og informantene kan på hvilket som helst tidspunkt trekke seg, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom noen ønsker å trekke seg fra prosjektet vil alle innsamlede data bli slettet. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Vi blir sammen enige om tid og sted for gjennomføring av intervjuene. Som takk for hjelpen vil skolen i etterkant få et eksemplar av den ferdige oppgaven.

Hvis det er noe du/dere lurer på kan vi nåes på telefon:..... eller e-post:.....

Vår veileder, Kjell Arne Solli ved Høgskolen i Østfold, kan også kontaktes for spørsmål på telefon.....eller e-post

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig Hilsen

Bente Kolstad

Martine Johansen

Samtykke til intervju

«Som hovedregel skal forskningsprosjekter som inkluderer personer, settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem.» (NESH- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2006:13)

Jeg gir med dette mitt samtykke til intervju i forbindelse med masteroppgave i spesialpedagogikk med arbeidstittel: «Elever i sosiale og emosjonelle vansker i barneskolen – En undersøkelse om organisering av opplæringstilbudet.» av Bente Kolstad og Martine Johansen

Sted/dato: _____

Navn: _____

Intervju lærer

Hvordan forstår ledere og lærere på småskoletrinnet elever i sosiale og emosjonelle vansker og kan ulik forståelse få konsekvenser for organisering av opplæringstilbudet?

Info:

Utdanning?

Års erfaring?

Spesped. utdanning?

Hvor lenge har du vært kontaktlærer?

Kategorier:

Hvilke vansker sliter elever med på småskoletrinnet?

1. Sosiale og emosjonelle vansker:

Hvordan forstår du begrepet sosiale og emosjonelle vansker?

Hvilke vansker vil du plassere under kategorien sosiale og emosjonelle vansker?

Hvilke utfordringer (faglig/sosialt) betyr elever i sosiale og emosjonelle vansker for deg/klassen?

2. Tilpasset opplæring:

Hvordan forstår du prinsippet tilpasset opplæring?

Hvordan tilpasser du opplæringen til eleven sine forutsetninger for læring?

Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring for elever i sosiale og emosjonelle vansker?

Hvordan organiserer du tilpasset opplæring for elever i sosiale og emosjonelle vansker?

Hvilken begrunnelse legger du til grunn for valgene du tar i forhold til organiseringen til elever i sosiale og emosjonelle vansker?

Hva tenker du er det beste tilbudet for eleven, hva ønsker du?

Tid:

Hvordan organiserer du skoledagen? (her tenker vi hvor lenge timer, pauser, matfri, heldagsopplegg, har alle friminutt samtidig?)

3. Inkludering:

Hvordan forstår du prinsippet inkludering?

Kan alle elever i sosiale og emosjonelle vansker inkluderes?

Hvilke elever i sosiale og emosjonelle vansker er det vanskelig å inkludere?

Når den ordinære undervisningen ikke er tilstrekkelig, hva gjør du da?

4. Spesialundervisning:

Hvordan forstår du begrepet spesialundervisning?

Hvor mange elever i sosiale og emosjonelle vansker har spesialundervisning i din gruppe/klasse?

Hvordan er spesialundervisningen til elever i sosiale og emosjonelle vansker organisert? (Grupper, enkeltelever, grupperom, klasserom) (faglig og sosialt)

Hva tenker du er det beste tilbudet for eleven, hva ønsker du?

Hvor mange av elevene har enkeltvedtak etter § 5-1?

5. Skoleomfattende handlingsplan:

Har skolen en egen plan for felles satsning på forebygging av sosiale og emosjonelle vansker i skolen?

Har skolen en egen felles plan for tilrettelegging av tilpasset opplæring?

Har skolen en egen felles plan for tilrettelegging av spesialundervisning?

Hvem har laget disse/når ble de laget?

Evt. På hvilken måte får dere oppfølging av denne? (Kollegaveiledning. Kurs, stadig diskusjon/ felles refleksjoner, fokus på dette....)

Har dere faglig foraer for drøfting av organisering av opplæringstilbudet? (Hva drøftes her, hvem deltar, er disse foraene viktige?)

Intervju Rektor

Hvordan forstår ledere og lærere på småskoletrinnet elever i sosiale og emosjonelle vansker og kan ulik forståelse få konsekvenser for organisering av opplæringstilbudet?

Info:

Utdanning?

Års erfaring?

Spesped. utdanning?

Hvor lenge har du vært skoleleder?

Kategorier:

Hvilke vansker sliter elever med på småskoletrinnet?

1. Sosiale og emosjonelle vansker:

Hvordan forstår du begrepet sosiale og emosjonelle vansker?

Hvilke vansker vil du plassere under kategorien sosiale og emosjonelle vansker?

Hvilke utfordringer (faglig/sosialt) betyr elever i sosiale og emosjonelle vansker for skolen?

2. Tilpasset opplæring:

Hvordan forstår du prinsippet tilpasset opplæring?

Hvordan tilpasser skolen opplæringen til eleven sine forutsetninger for læring?

Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring for elever i sosiale og emosjonelle vansker?

Hvordan organiserer skole tilpasset opplæring for elever i sosiale og emosjonelle vansker?

Hvilken begrunnelse legger du til grunn for valgene du tar i forhold til organiseringen til elever i sosiale og emosjonelle vansker?

Hva tenker du er det beste tilbudet for eleven, hva ønsker du?

3. Inkludering:

Hvordan forstår du prinsippet inkludering?

Kan alle elever i sosiale og emosjonelle vansker inkluderes?

Hvilke elever i sosiale og emosjonelle vansker er det vanskelig å inkludere?

Når den ordinære undervisningen ikke er tilstrekkelig, hva gjør skolen da?

4. Spesialundervisning:

Hvordan forstår du begrepet spesialundervisning?

Hvordan er spesialundervisningen til elever i sosiale og emosjonelle vansker organisert på skolen? (Grupper, enkeltelever, grupperom, klasserom)

Hva tenker du er det beste tilbudet for eleven, hva ønsker du?

5. Skoleomfattende handlingsplan:

Har skolen en egen plan for felles satsning på forebygging av sosiale og emosjonelle vansker i skolen?

Har skolen en egen felles plan for tilrettelegging av tilpasset opplæring?

Har skolen en egen felles plan for tilrettelegging av spesialundervisning?

Er lærerne forpliktet på gjennomføring av disse?

Hvem har laget disse/når ble de laget?

Evt. På hvilken måte følger du opp disse? (Kollegaveiledning. Kurs, stadig diskusjon/ felles refleksjoner, fokus på dette....)

Har dere faglig foraer for drøfting av organisering av opplæringstilbudet? (Hva drøftes her, hvem deltar, er disse foraene viktige?)



Kjell Arne Solli
Avdeling for lærerutdanning Høgskolen i Østfold
Remmen
1757 HALDEN

Vår dato: 16.10.2013

Vår ref: 35810 / 2 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.10.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>35810</i>	<i>Elever i sosiale og emosjonelle vansker på småskoletrinnet – En undersøkelse om organisering av opplæringstilbudet</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Østfold, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Kjell Arne Solli</i>
<i>Student</i>	<i>Martine Johansen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdís Namtvedt Kvalheim

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. lyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVE, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uib.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 35810

Det gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke. Personvernombudet finner informasjonskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplyvningslovens vilkår.

Innsamlende opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet forutsetter at bruk av privat pc er i tråd med Høgskolen i Østfold sine interne retningslinjer for informasjonssikkerhet.

Prosjektet skal avsluttes 15.05.2014 og innsamlende opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.