

Rapport fra delprosjekt to på Naustvika skole:

Hva Marius lærte oss

En studie av tilpasset undervisning og spesialundervisning for
en elev med lese- og skrivevansker



Ingvild Kamplid og Lisbet Rønningsbakk,
Universitetet i Tromsø, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Forord

I denne rapporten presenterer vi det andre delprosjektet i et tredelt prosjekt med fokus på tilpasset undervisning for elever med særskilte behov. Det første delprosjektet hadde tittelen: “Hva Ida lærte oss om tilpasset undervisning og aksjonslæring” og hadde fokus på tilrettelagt undervisning for eleven Ida som hadde ADD og sosial angst. Rapporten kan finnes på den digitale publikasjonskanalen Munin ved Universitetsbiblioteket i Tromsø.

Det andre delprosjektet har fokus på undervisning av Marius, en elev med lese- og skrivevansker. Vi har derfor gitt det tittelen “Hva Marius lærte oss”. Prosjektet er blitt til og er gjennomført av førstelektor og pedagogisk psykologisk rådgiver Ingvild Kamplid og universitetslektor Lisbet Rønningsbakk, begge ved Universitetet i Tromsø, i samarbeid med skoleleder, lærere, foreldre og elever ved “Naustvika skole”. Prosjektet er finansiert gjennom ordinære FOU-midler fra Universitetet i Tromsø. Ingvild har i prosjektperioden dessuten hatt deltidsstilling ved PPT i Tromsø og Statped Nord.

Vi retter til slutt en varm takk til eleven Marius, foreldrene, lærerne og skoleledelsen for at de delte sine tanker og erfaringer med oss. Vi takker også våre veiledere Mary Brekke og Tom Tiller for gode innspill og råd.

Tromsø, november 2011

Ingvild Kamplid og Lisbet Rønningsbakk

| | |
|--|-----------|
| 1. Innledning | 4 |
| 1.1 Problemstilling..... | 4 |
| 1.2 Metode..... | 4 |
| 1.2.1 Aksjonslæring som tilnærming til utvikling av tilpasset opplæring..... | 4 |
| 1.2.1 Utvalg av elevcase og aktører..... | 4 |
| 1.2.2 Gjennomføring av prosjektet..... | 5 |
| 1.3 Forskningsdata med utgangspunkt i aktørenes systematiske refleksjon..... | 5 |
| 1.4 Noen utfordringer i arbeidet sammenlignet med første delprosjekt..... | 6 |
| 2 Casebeskrivelse | 6 |
| 2.1 Bakgrunn for henvisningen til PPT..... | 6 |
| 2.2 Interesser, faglige og sosiale ressurser..... | 7 |
| 2.3 Utfordringer og behov for tiltak..... | 7 |
| 2.4 Rett til spesialundervisning..... | 8 |
| 2.5 Organisering og innhold i opplæringen..... | 8 |
| 3 Erfaringer oppsummert fra elev, foreldre, kontaktlærer og skoleleder ved avslutningen av prosjektet | 8 |
| 3.1 Hva var det som skjedde av positiv utvikling sosialt og/eller faglig i 9. klasse?..... | 9 |
| 3.2 Hva har vi lært av arbeidet i denne perioden? Hva gjorde vi som var lurt?..... | 10 |
| 3.3 Hvilke utfordringer ser vi i det videre arbeidet?..... | 12 |
| 3.4 Hva har prosjektet betydd for de ulike deltakerne?..... | 12 |
| 4 Drøfting av sentrale erfaringer fra prosjektet | 13 |
| 4.1 Skolens evne til å legge opp undervisning som bygger på elevenes behov - ikke skolens ... | 14 |
| 4.1.1 Tiltak som viste seg å fungere godt for Marius..... | 16 |
| 4.1.2 Skolens dannelsingsoppgave og elever med særskilte behov..... | 16 |
| 4.1.3 Om å bruke elevens sterke sider – mestrings og mening..... | 18 |
| 4.2 Elevens mestrings på andre arenaer enn skolen..... | 20 |
| 4.2.1 Verdsatt ressursperson i praktisk yrkesorientering – mestrings på ny læringsarena..... | 20 |
| 4.2.2 Bruk av læringsarenaer utafør skolen kan være et bidrag til positiv identitetsdanning..... | 21 |
| 4.3 Betydningen av elevens medvirkning..... | 21 |
| 4.3.1 Medbestemmelse må læres..... | 24 |
| 5 Tilpasset undervisning og spesialundervisning i en inkluderende skole - krav til kompetanse og omstilling | 25 |
| 5.1 Overordnet prinsipp og virkemiddel..... | 26 |
| 5.2 Spesialundervisning - tilpasset opplæring for elever med særskilte behov for tilrettelegging. | 26 |
| 5.3 Hva er så den kvalitative forskjellen på tilpasset opplæring og spesialundervisning?..... | 27 |
| 5.4 Tilpasset opplæring for Marius - oppsummering av tiltak..... | 29 |
| 5.5 Fikk Marius realisert sine muligheter, faglig, personlig og sosialt?..... | 30 |
| 6 Aksjonslæring som tilnærming | 32 |
| 6.1 Om prosessen..... | 32 |
| 6.3 Prosjektets relevans og representativitet..... | 34 |
| 7 Litteraturliste | 36 |

1. Innledning

Rapporten beskriver og drøfter viktige erfaringer fra arbeidet ved en skole med å tilrettelegge og tilpasse undervisningen til en ungdomsskoleelev med lese- og skrivevansker. Rapporten er utarbeidet på grunnlag av kartlegging av elevens sterke sider, interesser og særskilte behov for tilrettelegging utført av skolen og pedagogisk psykologisk tjeneste (heretter forkortet til PPT), i tillegg til referater fra møter med skoleleder, kontaktlærer, foreldre og elev gjennom perioden da arbeidet pågikk.

1.1 Problemstilling

Som nevnt i forordet hadde prosjektets tre delprosjekter en felles målsetting om å bidra til å øke kunnskapen om tilpasset opplæring og spesialundervisning. I dette delprosjektet var målet at skolen gjennom å reflektere over prosessen med å tilrette undervisningen for én elev skulle kunne videreutvikle sin generelle kompetanse om tilrettelegging av undervisningen for elever med særskilte behov.

Eleven har i rapporten fått navnet Marius og tittelen på rapporten ble derfor: "Hva Marius lærte oss".

1.2 Metode

1.2.1 Aksjonslæring som tilnærming til utvikling av tilpasset opplæring

Prosjektet bruker aksjonslæring som tilnæringsstrategi. I følge Tiller (1999) er aksjonslæring en typisk "bottom up" aktivitet. Det innebærer i praksis et samarbeid der alle bidrar med systematisk refleksjon rundt et aktuelt problem som må finne en løsning. Læringen handler like mye om å se framover som bakover (Postholm 2009). Fortellinger forandrer seg alltid med opplevelsen av situasjonen (Goodson 2000). Vi var opptatt av om skolens, lærernes og foreldrenes fortellinger om eleven og elevens fortelling om seg selv endret seg i løpet av prosjektet. Organisasjonslæring og utvikling internt i skolen, hos den enkelte aktør og mellom aktører, kombinert med innspill fra forskere og eksterne veiledere, bidrar på hver sine måter til læring hos alle parter.

1.2.1 Utvalg av elevcase og aktører

Utvalg av elevcase til det andre delprosjektet ble foretatt av skolen etter samtykke fra elev og foreldre. Aktørene i delprosjekt to var eleven Marius, foreldrene Knut og Hanne, kontaktlærer Ågot,

som også var matematikk- og norsklærer, skolelederen Elvine, pedagogisk psykologisk rådgiver og aksjonsforskerne Ingvild og Lisbet. Alle navnene på aktørene fra Naustvika skole er anonymisert, også skolens navn.

1.2.2 Gjennomføring av prosjektet

I løpet av prosjektperioden på halvannet år i 2007-2009 hadde Ingvild og Lisbet 22 møter med aktørene i prosjektet. Av disse hadde vi tre møter med alle aktørene til stede, 9 møter med skolen, representert ved kontaktlærer og skoleleder, og en eller begge foreldrene, ett møte med mor, ett møte med mor og Marius, og 8 møter med Marius alene for å ivareta hans perspektiv i prosessen. I tillegg hadde Ingvild som PPT-rådgiver en rekke telefonsamtaler med foreldre, skoleleder og kontaktlærer. Fra disse møtene har vi i rapporten valgt å referere det som vi oppfatter som bidrag til vendepunkter i Marius sin utvikling.

1.3 *Forskningsdata med utgangspunkt i aktørenes systematiske refleksjon*

Gjennom prosjektet, prøvde vi å få til en systematisk refleksjon og dialog med de ulike aktørene, i tråd med ideene om aksjonslæring og aksjonsforskning. Lærere og skoleleder skulle gjøre notater underveis og forberede seg spesielt til oppsummeringsmøtet der de tre spørsmålene danner utgangspunkt for samtaler. Lærerne ble også bedt om på forhånd å sende inn sine individuelle refleksjoner. Vi ville se på lærerens og skolelederens læring i oppsummeringen av utviklingsarbeidet. Samtidig så vi det som viktig for vår analyse og forståelse av det som skjedde å få med stemmene til Marius og foreldrene. Dette er i tråd med det vi oppfatter som et sentralt etisk aspekt ved aksjonslæring og aksjonsforskning: “Den som berøres skal høres” (Tiller 1999:152). Aksjonen(e) tok utgangspunkt i utfordringer skolen møtte med å tilpasse undervisningen til elevens interesser og forutsetninger, slik de ulike aktørene erfarte dem. Prosjektet ble avsluttet med at erfaringene til de ulike aktørene ble oppsummert i tre spørsmål presentert i et avsluttende fellesmøte. Spørsmålene var:

- Hva var det som skjedde av positiv utvikling sosialt og /eller faglig?
- Hva har jeg lært av arbeidet med å tilpasse undervisningen til denne eleven?
- Hvilke utfordringer ser jeg i det videre arbeidet i forhold til elever med lignende behov?

1.4 Noen utfordringer i arbeidet sammenlignet med første delprosjekt

Siden vi nettopp hadde gjennomført et elevprosjekt var det viktig å være forberedt på at vellykka tilrettelegging for hver ny elev krever evne til omstilling. Det forrige prosjektet ble betrakta som vellykka, og det kunne derfor lett bli at vi ukritisk kom til å følge samme handlingsmønster. Ulike elever gir forskjellige utfordringer. Samtidig som delprosjektet rundt Marius skulle bygge på kunnskaper, læring og erkjennelser fra forrige prosjekt, krevdes det kartlegging av nye behov og vurdering av andre tilnærminger. Lærerne måtte vurdere hva de kunne ta med seg fra forrige prosjekt, og hva de måtte endre og tilegne seg av nye holdninger, kunnskaper og ferdigheter. Det innebar også en omstilling til den kontekst som de ulike aktørene til en hver tid oppfattet og ble påvirket av. I første delprosjekt var utfordringen for lærerne å ta hensyn til følgene av Idas diagnoser ADD og sosial angst. Denne gangen var utfordringen å ta hensyn til Marius sine lese- og skrivevansker.

Ut fra erfaringene i det første delprosjekt så vi den store verdien i å trekke elev og foreldre mer med i arbeidet. Vi hadde der hatt mest fokus på lærernes og skoleleders erfaringer og refleksjoner, mens vi her i større grad også ville forsøke å ivareta elevens og foreldrenes perspektiv underveis i prosessen. Da Ingvild hadde en dobbelposisjon som forsker og PP-rådgiver vurderte vi å skille disse rollene. Vi så imidlertid raskt at dette i praksis ble vanskelig, for ikke å si umulig, innenfor rammen av dette prosjektet. Oppsummeringen i denne rapporten vil derfor være preget av at vi ser det som hendte fra synsvinkelen til fem ulike aktører: elevens, foreldrenes, kontaktlærerens, skolelederens og forskernes.

2 Casebeskrivelse

2.1 Bakgrunn for henvisningen til PPT

Det var gjort avtale om at Marius skulle være skolens neste ”prosjektelev” i aksjonsforskningsprosjektet (etter Ida, se forordet til denne rapporten), noe han og foreldrene hadde samtykket i. Vi tok utgangspunkt i at prosjektperioden skulle følge hans 9. skoleår 2007-2008. Han ble meldt til PPT i juni 2006. I henvisningen var det krysset av for fagvansker. Ut fra den vedlagte beskrivelsen fra skolen, syntes det særlig å være behov for særskilt tilrettelagt opplæring i skriftlige fag. Lesehastigheten var lav og han strevde med å få med seg innholdet i tekstene i teorifagene. Han strevde med å få til en funksjonell håndskrift og blandet store og små bokstaver. De skriftlige arbeidene ble lett uoversiktlige og ufullstendige. Formingen av bokstavene krevde mye

konsentrasjon og energi, noe som lett resulterte i hardt skrivegrep, anspenthet, og smerte i hånd, nakke og skuldre. Motorikken for øvrig var utmerket. Fysioterapeuten anbefalte bruk av PC til skriftlige oppgaver. I matematikk gikk hoderegning greit, men tekststykker var vanskelige og han hadde problem med å sette opp regnestykkene på papiret. Lærerne syntes han hadde vanskelig for å konsentrere seg. Han var i ferd med å miste skolemotivasjonen og troen på seg selv. Lærerne og foreldrene var bekymret for at han fikk gjort lite på skolen.

2.2 Interesser, faglige og sosiale ressurser

Kartleggingen ved PPT da Marius gikk i 8. klasse, viste at han hadde interesse for biler, og at han så for seg et framtidig yrke på et bilverksted. Han interesserte seg ellers for skisport, ballspill, baking, film, musikk og dataspill. Han spilte i et band på skolen, og han hadde prøvd seg på ekstremsport på sykkel. Marius viste seg dessuten å være sosial og omgjengelig med god omsorg for andre. Han var flink å legge merke til ting rundt seg og viste god omverdensforståelse. Av teorifagene likte han best samfunnsfag, matematikk og naturfag, særlig det han kalte ”forskeroppgavene”. Alle de praktiske fagene opplevdes som meningsfulle. Han syntes det var fint å samarbeide med andre og arbeide med prosjekt der han kunne samle fakta, slik han gjorde i et selvvalgt prosjekt om Volvo. I fritida var han med på mange aktiviteter sammen med familien og vennene sine.

Marius hadde forholdsvis godt arbeidsminne og evne til konsentrasjon. Det skolen hadde tolket som konsentrasjonsvansker, skyldtes snarere manglende motivasjon og vansker med å tilegne seg det skriftbaserte lærestoffet. Også sett i forhold til lese- og skrivevanskene er det viktig å merke seg de sterke sidene som kom fram i kartleggingen ved bruk av kartleggingsprøver for språk-, lese- og skriveferdigheter, kombinert med samtaler med elev, lærere og foreldre. Språkprøvene viste at han hadde god fonologisk bevissthet, begreps- og lytteforståelse. Resultatene av evneprøven Wisc-III viste at han hadde god evne til praktisk problemløsning og bruk av sunn fornuft.

2.3 Utfordringer og behov for tiltak

Kartleggingen viste at han kunne leseteknikken, men lesingen var for lite automatisert og lesehastigheten og leseflyten for lav til at innholdstilegnelsen ble god. Manglende lesetrening og en passiv rolle i læringssituasjonen hadde trolig også bidratt til at han ikke hadde tilegnet seg de nødvendige faglige begrepene i teorifagene, og han syntes å mangle en del generelle faktakunnskaper og abstrakte begreper som en forutsetter innlært på 8. trinnet. Kartleggingen tydet på at Marius hadde bruk for ekstra tid og tilrettelegging i innlæringen av nytt lærestoff.

I matematikk hadde han grunnleggende tallforståelse, kunnskaper og ferdigheter i de fire regningsartene, brøkgregning, omgjøring av desimaltall og enkel prosentregning knyttet til praktiske situasjoner, og han behersket godt omgjøring av enheter med volum, overflate og vekt, avlesing av søylediagram og avlesing av grafer. Tekststykker gikk stort sett greit dersom han kunne regne i hodet, mens han ikke fikk til å sette opp stykkene og regne dem ut på papiret. Dermed fikk han vanskeligheter med større utregninger der han ikke kunne bruke kalkulator. Han virket også litt usikker i tieroverganger og låning, noe som trolig skyldtes manglende automatisering av algoritmene. Han trengte mer øving i å se sammenhengen mellom begrepene brøk, desimaltall og prosent. Han fikk best resultater når han kunne knytte oppgavene til praksis, resonnerer høyt, og bruke kalkulator.

2.4 Rett til spesialundervisning

Kartleggingen viste at Marius hadde lese- og skrivevansker og hadde rett til spesialundervisning etter § 5 i opplæringsloven. Etter en sakkyndig vurdering og enkeltvedtak fikk han tildelt 5,5 timer spesialundervisning per uke. I tillegg fikk han innvilget bærbar PC gjennom søknad til NAV. Konklusjonen var at han trengte et opplegg som kompenserte for skrivevanskene, blant annet ved å repetere og tydeliggjøre begreper og framgangsmåter. Han trengte dessuten et opplegg for å bedre de grunnleggende ferdighetene i redskapsfagene. En tilleggsutfordring var å holde oppe motivasjonen. Dette gjaldt særlig fagene norsk og engelsk.

2.5 Organisering og innhold i opplæringen

Opplæringen ble stort sett organisert gjennom bruk av tolærersystem. Hjelpen Marius fikk de to siste skoleårene besto i å strukturere og systematisere skolearbeidet, lage stikkord/disposisjon til skriveoppgaver, øve på frie skriveoppgaver, øve på å trekke ut relevant informasjon i ulike tekster og systematisk lesetrening. Prøvesituasjoner ble tilrettelagt i form av utvidet tid, tilrettelegging for bruk av PC og muntlige prøver så langt det var mulig i alle fag. Lesetreningen ble organisert i korte økter sammen med lærer, et kvarter tre ganger i uken. Det ble også brukt CD/lydbok som støtte for å tilegne seg fagtekster.

3 Erfaringer oppsummert fra elev, foreldre, kontaktlærer og skoleleder ved avslutningen av prosjektet

Erfaringer fra prosjektet ble oppsummert i et felles møte i slutten av vårsemesteret i 9.klasse, der Marius, foreldrene, kontaktlæreren og skoleleder fikk følgende tre spørsmål på forhånd:

1. Hva var det som skjedde av positiv utvikling sosialt og/eller faglig i 9. klasse?

2. Hva har jeg/vi lært av arbeidet i denne perioden? Hva gjorde jeg som var lurt?
3. Hvilke utfordringer ser jeg i det videre arbeidet?

Vi avsluttet samtalen med å spørre deltakerne om de trodde at ting ville ha vært gjort forskjellig hvis det ikke hadde vært et prosjekt. Vi lar disse spørsmålene utgjøre struktur for presentasjonen av deltakernes erfaringer fra prosjektet.

3.1 Hva var det som skjedde av positiv utvikling sosialt og/eller faglig i 9. klasse?

For Marius var det viktig at han har fått bedre karakter i matematikk. Han fortalte også at bruken av PC hadde bidratt til at totalopplevelsen av skolesituasjonen var blitt bedre: ”Generelt har alt gått bedre på en måte, blant annet fordi jeg har fått bruke PC. Fikk bruke den litt i 8. klasse, men nå har jeg fått bedre opplegg rundt hvordan jeg skal bruke den, gjøre lekser osv.” Marius mente at bruk av PC hadde ført til at det ikke gikk så sakte å skrive, at han slapp å skrive for hånd og at det skrevne ble mindre vanskelig å lese. Han ga til slutt uttrykk for at det var vanskelig å sette ord på hva som var gått bedre, men opplevde generelt bedre tilrettelegging, særlig av lekser og ukeplaner.

Foreldrene hadde erfart at det ble et bedre samarbeid mellom foreldre og skole. Far understreket at samarbeidet med skolen er viktig og at det er viktig med god og jevnlig kontakt sånn at eleven vet at foreldrene er informert om hva som foregår. ”Kommunikasjonen mellom skole og foreldre må være såpass god at det ikke skal være tvil om hva det dreier seg om. Vi snakker mer og mer uformelt med Ågot (kontaktlæreren) om Marius.” Foreldrene opplevde at Marius hadde hatt framgang i lesing og matematikk: ”Leser bedre og bedre, kan matematikk. Får det til hvis bare ukeplanen er lagt til rette, det fungerer uten tvil.” De var opptatt av at Marius må få oppleve mestring og at arbeidsutplasseringa hadde vært viktig i så måte. ”Veldig positivt å høre om arbeidsutplasseringa på forrige møte, bra opplevelse etter at det hadde vært vanskelig på flere områder i en periode. Han fikk nye mestringsopplevelser,” trekker far fram.

Kontaktlæreren syntes det hadde vært en positiv utvikling. Hun var en tid redd for at karakteren i matematikk skulle glippe, han var borte på en prøve og forsov seg en del. Da hun fikk snakket med Marius og forklart hvor viktig det var at han møtte opp og gjorde en innsats, bedret det seg. Hun presiserte også at det var viktig å gjøre tydelige avtaler, ha et godt lærersamarbeid og kunne presentere eleven for tydelige rammer:

“I norsken må han ”holdes i ørene”, det er viktig at han forstår hva han skal gjøre. Opplegget er formulert slik at han ikke kan skrive bare ja eller nei. Det går bra når han har god tid og ikke noe annet som trekker. Han har også fått noe lignende i engelsk, det fungerer bra” (Ågot, kontaktlærer).

Marius har tidligere vært litt tilbakeholden, men Ågot mente at han var blitt mer aktiv, også sosialt, for eksempel viste jentene han mer interesse enn før.

Skoleleder har sett at arbeidet har vært positivt. Hun trakk fram at en har fått på plass en tilpassa arbeidsplan som fungerte og at eleven hadde fått en styrket positiv sosial rolle i klassen. Hun fremhevet spesielt elevens medvirkning i prosessen. Hun refererte her særlig til det siste møtet mellom skoleleder, foreldre, kontaktlærere, elev og oss veiledere. Dette opplevdes som veldig positivt, og hun mente at elevens deltakelse på slike møter styrker elevenes evne til å reflektere rundt egen situasjon.

Hun mente også det var viktig at eleven hadde hatt møte med oss veilederne utenfra slik at han fikk forberedt seg. Det tolker vi slik at det er viktig at prosjektledere og veiledere bidrar aktivt til at alle stemmer blir hørt i et prosjekt som dette, spesielt viktig er det å få fram elevens stemme.

3.2 Hva har vi lært av arbeidet i denne perioden? Hva gjorde vi som var lurt?

Marius syntes det var vanskelig å svare på dette spørsmålet, selv om vi omformulerte det og spurte hva han hadde gjort for at det skulle gå bedre enn før. Han hadde jo allerede fortalt om sin innsats i matematikk og at han syntes det var lettere å arbeide når han fikk sin egen PC og tilrettelagt oppgavene. Han sa til slutt at han hadde kanskje øvd mer enn før. Når det var vanskelig å svare skyldes det kanskje også at han er ikke helt fornøyd med alle ting. Da han ble bedt om å vurdere om noe var dårlig, svarte han: ”Det er ingenting som har gått dårlig, men det er ikke alt som har gått kjempebra”.

Far sa at han hadde lært at en må ta tidsperspektivet i betraktning: ”En må avfinne seg med at ting tar lang tid og en må ile langsomt. Ungdommen selv må være med. Hvis ikke, nytter det ikke hva vi

prøver å få til.” Han antydte at det er andre ting enn skolen Marius er opptatt av i denne alderen, noe som har ført til testing av grenser hjemme. Det har vært forhold som var krevende for hele familien og som også virket inn på skolearbeidet.

Kontaktlærer Ågot fortalte om et opplegg som fungerte godt i forhold til lesetrening. Opplegget er lagt opp sånn at han får først lese teksten og deretter svare på to sett spørsmål til den. Prøving av lesehastighet og forståelse, viste at Marius har hatt god framgang i løpet av perioden. I matematikk hadde han fått et detaljert opplegg med klare oppgaver for hver dag, først en lesetekst fra boka og deretter oppgaver. Ågot mente at det hadde vært viktig å stille forventninger til eleven. Hun mente at hun hadde funnet en fin balanse i foreldresamarbeidet der de har gått gjennom ukeplanene og drøftet hvilke oppgaver Marius lærte best av. Hun har også tatt en ekstra runde med gjennomgang av planene med Marius. Gjennom samarbeidet med de andre lærerne hadde hun fått en forståelse av at Marius generelt var blitt mer delaktig enn før når det gjaldt sitt eget arbeid.

Skolelederen, Elvine, mente det var bra at foreldrene kom mer på banen i forbindelse med prosjektet, oppfølginga ble bedre. Hun syntes det var lurt av å anvende LP-modellen¹, og refererte her til bruk av modellen i møtet mellom skole, foreldre og elev. Den bidro til at det ble positivt møte og den ivaretok de ulike deltakernes tanker og meninger, ikke minst elevens. Hun hadde selv prøvd modellen i skoleteamene og syntes det var en strukturert og lett måte å jobbe på, og at arbeidsmåten gjorde at det ble mindre fokus på enkeltelever. Hun syntes det var viktig å komme bort fra å se eleven som problemet. Hun ga uttrykk for at det er fint at en kan være flere sammen om å jobbe med opplegg for eleven fordi da ser en lettere problemet med forskjellige “briller”. Vi tolker det slik at da får en lettere fram flere perspektiv, som hvordan eleven og foreldrene ser og opplever situasjonen, og om problemet som reises, har sammenheng med systemfaktorer i skolen. Hun trakk også fram at det var viktig med møtene der alle aktørene var med, samtidig som det har vært viktig med eksterne “hjelpere” som har hatt møter med eleven utenom skolen. Hun understreket at det er viktig at de forskjellige aktørene ble kjent med hverandre. Lærdommen var at skolen generelt må ha flere møter med foreldrene. Elvine understreket også i samtalen at det er viktig at eleven har et godt forhold til læreren, og viser til at Ågot og Marius har samarbeidet godt.

¹ LP står for læringsmiljø og pedagogisk analyse. For nærmere beskrivelse av modellen, se Lillegården kompetansesenter: LP-modellen <http://lillegarden.wikispaces.com/LP-modellen> eller <http://www.lp-modellen.no>

3.3 Hvilke utfordringer ser vi i det videre arbeidet?

Foreldrene nevnte at det til tider har vært konflikter og manglende felles forståelse mellom Marius og foreldrene når det gjelder forholdet til skolen og prioritering av skolearbeidet. Foreldrenes strategi har vært å være tålmodig og utholdende og manøvrere best mulig i forhold til hverdagens situasjoner, selv om det oppleves som knalltøft av og til. Utfordringer framover er å følge opp skolearbeidet og få han selv til å stille opp og ta ansvar (Marius har nå ett år igjen på ungdomsskolen). Marius må selv se behovet for å stille opp. Marius har hatt en del fravær. Far oppfatter det som at argumenter som vondt i hodet og magen har vært vikarierende, de brukes når det skal være prøver. Far nevner også at det har vært konflikt rundt tidsbruken på data, noe som endte med at foreldrene koblet ut nettverket om natta.

”Det er en utfordring å holde fokus på arbeidet og læringa, ikke bare få eleven til å gjøre arbeidet, men å få han til å forstå hva han gjør”, sa kontaktlærer Ågot. Det var viktig å få Marius til å være tilstede og bidra til at han holdt oppe motivasjonen. Hun mente han trengte en form for belønning for å få det til, noe som var reelt og mulig å oppnå. Belønningen måtte være avtalt med eleven og bestå av noe eleven virkelig ønsker. Samtidig mente hun at stoffet måtte være motiverende i seg selv og at det måtte være klare krav.

Ågot mente at tilvalgsfag måtte legges opp på en annen måte. I året som var gått, hadde timene vært for fritt lagt opp og Marius hadde ”forsvunnet” bak PC’en. Samtidig syntes hun det kunne være vanskelig å stille realistiske krav: ”Det kan være vanskelig å vite om eleven ikke mestrer, eller om det går på tiltakslysten. Det er derfor viktig å få fram elevens oppfatning av hva som har fungert, og å ta dette med seg”.

Skoleleder Elvine var opptatt av å sette av tid slik at den enkelte elev får slippe til, og at foreldrene får reell medvirkning. Elvine ønsket videre å få en debatt i personalet om elevsynet på skolen og om hvordan lærerne ser på at eleven får delta såpass tydelig i forhold til egen læringssituasjon. Hun mente også det var viktig å få tydeliggjort hvordan de ansatte kommuniserer med elevene.

3.4 Hva har prosjektet betydd for de ulike deltakerne?

Foreldrene mente de hadde opplevd prosjektet som positivt i forhold til at de fikk en ny arena å møte Marius på. Vi tolket det slik at dette gjaldt de møtene der alle parter var sammen med oss, både

foreldre, elev, lærer og skoleleder, og at det kanskje ikke ellers er så mye praktisert å ha slike møter i skolens ordinære virksomhet. Far sa at foreldrene følte seg privilegert. Han uttrykte seg slik: “Nye referanser gir flere muligheter, merker det også i forhold til samtalene med kontaktlærer.

Kontaktlærer Ågot pekte på verdien av de jevnlige møtene mellom skolen og PPT, foreldrene og forskerne Ingvild og Lisbet: “En må forberede seg til et sånt møte, og da reflekterer man over det man har gjort.”

Kontaktlærer Ågot mente hun hadde fått ganske mange aha-opplevelser gjennom å delta i prosjektet: “Det er flott, her blir vi fulgt opp. Det er viktig å få diskutere ting – ting ramler på plass.” De to siste fellesmøtene var eleven også med på. Her fikk deltakerne drøfte tiltakene som var prøvd ut. Det ble diskutert hvilke justeringer som kunne være aktuelle samtidig som det var anledning til å ta opp nye problemstillinger ut fra endret situasjon eller nye perspektiv som hadde tilflytt aktørene underveis i arbeidet. “Det har vært viktig å få til dialogen med Marius. Det hadde vært annerledes hvis jeg hadde jobba på denne måten før, men jeg har ikke undervist elever med såpass store behov”, sa Ågot.

Skoleleder sammenlignet samarbeidet i prosjektet med hvordan samarbeidet mellom skole og PP-tjeneste ellers fortonte seg ellers. Hun mente det hadde vært en bedre oppfølging og veiledning av både skole, lærere og foreldre i prosjektet enn det som ellers var vanlig. Hun sa:

“I en travel hverdag sikrer prosjektet at vi gjennomfører dette – andre ganger kan det være vanskelig å få mulighet. Kanskje bør en tenke på situasjonen rundt spesialelevne – kanskje er det flere som skal være involvert i halvårsrapporter. Vi som skole må få til en refleksjon i lag. Vi kan ikke være i prosjekt hele tida, vi må klare dette sjøl. Vi må også samarbeide bedre med foreldrene.”

Hun påpekte at det er vanskelig for skolen å finne tid til de viktige samtalene og refleksjonene i løpet av skoledagen. Det krever prioritering og planlegging. Her hadde vi som kom utenfra og jobbet i prosjekt muligens en fordel framfor den som bare kommer som pedagogisk psykologisk rådgiver. Skolen var forhåndsinnstilt på å bruke tid når vi kom. Hun føyde til et moment som kanskje er spesielt interessant for PPT: ”Jeg har også opplevd det som positivt at eleven har hatt egne møter og samtaler med PPT.” Til slutt Drøfting av sentrale erfaringer fra prosjektet

I denne delen trekker vi fram og drøfter noen vesentlige erfaringer fra prosjektet. Gjennom prosessen fra vi begynte i 2007 til høsten 2009, var det særlig tre forhold som utmerka seg og som vi har valgt å sette nærmere søkelys på:

- Skolens evne til å legge til rette for undervisning med utgangspunkt i elevens behov
- Elevens mestring på andre arenaer enn skolen
- Betydningen av elevens medvirkning i egen læringssituasjon

3.5 Skolens evne til å legge opp undervisning som bygger på elevenes behov - ikke skolens

I følge § 5-3 i opplæringsloven skal en sakkyndig vurdering blant annet greie ut og ta standpunkt til:

- eleven sitt utbytte av det ordinære opplæringstilbudet
- lærevansker hos eleven og andre særlige forhold som er viktige for opplæringa
- realistiske opplæringsmål for eleven
- om en kan hjelpe på de vanskene eleven har innenfor det ordinære opplæringstilbudet
- hva for opplæring som gir et forsvarlig opplæringstilbud

Den sakkyndige vurderinga må bidra til en individuell tilpasning av innholdet i de opplæringsbetingelsene som skolen benytter seg av i enhver situasjon (Holck 2010). En må dermed finne ut under hvilke betingelser elevene lærer og trives. En må se hva som i praksis viser seg virksomt for angjeldende elev – og ikke hva som vanligvis er hensiktsmessig som følge av en diagnose eller vanske. Deretter må en si noe om hvordan en vil sikre tilrettelegging, organisering, kompetanse, ressurser, rutiner og oppgavefordeling. Marius hadde ikke bare behov for spesialundervisning i skriftlige fag, men et tilbud der en også la til rette for å kompensere for vanskene i andre teoretiske fag. Ikke mindre viktig var det å se områder og fag der han også lyktes og ikke ble hemmet av lese- og skrivevanskene. Det var viktig å få fram Marius sin utvikling, hva han mestret, hvilken undervisningsform han trivdes best med og hvilke faglige elementer han ikke mestret.

Han mestret for eksempel i mindre grad frie skriftlige oppgaver. Her lyktes verken skolen eller veilederne å finne gode metodiske opplegg som kunne hjulpet Marius å bygge opp en tekst. Det er i ettertid vår antagelse at opplegget på noen områder ble for lite konkretisert. Elever med særskilte behov trenger gjerne mer direkte anvisninger om hva de skal gjøre. (Lindbekk og Strandkleiv 2010).

Marius kunne gjøre det bra på prosjektoppgaver når disse var knyttet til hans interesse. Et eksempel var Marius sitt prosjektarbeid om Volvo. Her hadde han stor glede av å hente fram og skrive ned viktige fakta. Oppgaven traff hans interesse og var motiverende. Dette var en strategi han fulgte også

i andre skriftlige oppgaver. Marius arbeidet ut fra en faktaorientering. Han var på søken etter kunnskaper i forhold til sin interesse. Som strategi var dette ikke så lett forenlig med skolens krav om at skriftlige arbeider skulle være ”et selvstendig” produkt og at teksten skulle være formulert med ”egne ord”. Utdanningskunnskap er forskjellig fra hverdagskunnskap og uttrykkes gjennom en vitenskapelig språkbruk. Likeledes vektlegges refleksjon. Skolen legger opp til det en kaller en integrasjonskode der elevene skal ha innsikt i prinsipper og prosesser og ikke bare lære fakta (Haugen 2007). I forhold til en slik kode er det ikke så lett for eleven å få øye på evalueringskriteriene. Hvis det er interessant for eleven i en læringsammenheng å innhente fakta om Volvo, hvorfor skal han bruke tid på å formulere egne setninger? Kriteriene for hva som skal telle som gyldig kunnskap blir utydelige. Marius var interessert i faktakunnskaper i forhold til hva han ut fra sin bakgrunn fant nyttig og spennende i det praktiske livet. Han resonnererte trolig ut fra en implisitt kunnskap om temaet som det ikke var så lett for læreren å få øye på i en skolesammenheng, den var i liten grad formulert. I den praktiske verden, i et bilfirma er den derimot aktuell. Det handler om å se hva som skal gjøres. Konteksten og innramminga av lærings situasjonen er slik at Marius både forstår arbeidsoppgavene og får ei evaluering som blir forståelig ut fra krav som er stilt. I oppsummeringen av prosjektet trakk også Ågot fram at undervisningen fungerte best når det ble stilt klare krav og forventninger.

En kan si at Marius sin arbeidsmåte kanskje passer best til det Bernstein betegner som en kolleksjonskode der det er klart definerte og synlige krav basert på fakta. Dette innebærer en organisering av utdanningskunnskap som innebærer sterk klassifisering og et sterkt rammeverk, det en gjerne kaller ”framing”. I en kolleksjonskode vil det være en synlig pedagogikk der en er opptatt av overføring av spesifikke ferdigheter, og har faste kriterier for evaluering av resultater. Disiplin innebærer å akseptere et gitt utvalg, en bestemt organisering, rekkefølge og tidsbruk ved formidling av utdanningskunnskap. Dette innvirker trolig også på forståelsen av den posisjon og rolle som elev og lærer har der læreren bestemmer rammer og innhold. Samtidig ser vi at oppleggene også fungerer best når Marius gjøres delaktig i målsettingen, og er med og drøfter det enkelte opplegg. Dette viser, som Haugen antyder i sin artikkel der hun problematiserer læringsprinsippet ”å bygge på elevens bakgrunnskunnskap”, at motivasjon og trivsel i lærings situasjonen også er nært knyttet til at mester og lærling, lærer og elev har samme forståelse av konteksten og kan kommunisere om denne (Haugen 2007). En utfordring for skolen syntes også å være å løse dilemmaet mellom tilpasning til elevens forutsetninger og interesser og forpliktelser mot formulerte kompetansemål i læreplanen.

3.5.1 Tiltak som viste seg å fungere godt for Marius

I forhold til de utfordringene som Marius hadde, ble det gjort noen erfaringer om tiltak som fungerte godt. PC og lydbøker fungerte som et godt verktøy. Alt tidlig i prosessen fikk Marius bruke PC, noe som bidro til at det skriftlige arbeidet gikk lettere. Han fikk egen PC fra starten i 8. klasse. At han fikk gjøre matematikkoppgaver på PC vurderes som et viktig bidrag til at han arbeidet seg opp en hel karakter i faget, fra en treer til en firer noe som var helt i tråd med hans egen målsetting. En interessert matematikklærer som hjalp til med å repetere tidligere stoff og tilrettelegge oppgaver og prøver for bruk av PC, bidro til økt innsats og framgang i faget. Det gjorde det lettere å arbeide med algoritmene. Han brukte tekstbehandlingsprogram, regneark og den digitale nettressursen ”Mattehjelpen Rasmus”. Da framgangen ble synlig i form av karakterer, økte motivasjonen. Organiseringen av hjelpen i dette faget ble hovedsakelig gjort innen klassens rammer. Bruk av PC hjalp også i forhold til engelskundervisningen der han kunne bruke den nettbaserte ordboka *Tri Trans* i stedet for vanlig ordbok. Lærer og Marius hadde god erfaring med leseøvelser der kombinasjonen cd og bok var benyttet, noe som ga god støtte til både lesetrening og forståelse av fagtekster.

3.5.2 Skolens dannelsingsoppgave og elever med særskilte behov

En kan få inntrykk av at tilpassa opplæring for elever med særskilte behov ofte har sterkt fokus på å utvikle grunnleggende ferdigheter og kunnskap i det som gjerne kalles skolens basisfag. Men det er like viktig å se på skolens dannelsingsfunksjon. Det var derfor ønskelig å ha tanke for at skolen både har en verdi her og nå samtidig som den er en del av Marius sin framtid. Ved å ta utgangspunkt i hans framtidsplaner og drømmer fikk vi fatt i hva han syntes var viktig og mindre viktig. Vi kunne dermed få i gang en dialog og refleksjon rundt hans egne preferanser sett i forhold til skolens mål. Marius ble etter hvert mer deltakende i planleggingen av eget skoleprosjekt. Dette gjaldt spesielt planlegging av lekser, justering av arbeidsplaner i samarbeid med kontaktlæreren og målene i forhold til et framtidig yrke. Skulle skolen gi mening for Marius, måtte aktivitetene og innholdet passe inn hans livsprosjekt. Som Goodson sier:

“Identitet er ikke lenger en fastlagt status eller plass i en fastlagt orden. Identitet er snarere blitt et kontinuerlig prosjekt, aller helst et kontinuerlig narrativt prosjekt. I denne orden gjøres selvet til fortelling som en måte å finne mening i de nye arbeids og livsbetingelsene på”
(Goodson 2000:68).

Vi ble kjent med Marius gjennom samtalene med han og kunne spinne videre på denne kunnskapen fram til neste møte med skolen. Det samme gjorde trolig Marius. Elevsamtalen er ikke ferdig når samtalen slutter. Elevsamtalene bidrar i følge Limstrand (2006:79) til at samtalepartene videreutvikles gjennom partenes indre dialog. Derfor er det også viktig at den som legger opp til elevsamtalen, er seg bevisst at den skal føre til en konstruktiv meningsskaping og utvikling. Som Limstrand sier (2006:79-80): Mening blir konstruert som en ”ideologisk bru” mellom sender og mottaker.

Ut fra et sosiokulturelt perspektiv på læring, kan det samme prinsippet overføres til undervisning, der lærerens undervisning gjennom kontakt og samhandling fungerer som stillas for elevens læring. Den medierende er ansvarlig for å møte eleven der han er i sin utvikling, men også fungere utvidende og utviklingsstøttende i forhold til barnets/elevens interesse og tema (Sollied 2009:219-220). Gjennom samtaler med Marius fikk læreren, og i dette tilfelle også aksjonsforskerne, bedre innsikt i hans situasjon, bedre mulighet for tilrettelegging og tilbakemeldinger. Elevens egenvurdering ble gradvis koblet til samtale om målrettede opplegg. I følge resultater av Sørensens, Theies, Lassens og Breilids (2011) forskning er elever som er i risikozonen for å oppleve skolenederlag og mistriivsel de som i minst grad opplever nytte og kvalitet i planlagte elevsamtaler. Dette gir desto større grunn til å vektlegge arbeid med innholdet i elevsamtaler for elever med særlig behov for tilrettelegging. Skal elevsamtalene få en utviklingsfremmende karakter, er det viktig at det er en grunntone av gjensidig anerkjennelse, tillit og løsningsfokusering, der samtalen dreier seg om et felles prosjekt der partene kommer hverandre i møte og begge kommer ut med et styrket selvilde (Sørensen et al. 2011).

Vi opplevde at Marius strevde med norskfaget, lesingen og skrivningen ut ungdomsskolen. Et bidrag til å likevel gjøre en innsats og ikke bare gi opp syntes å være å holde oppe drømmen om å arbeide med biler. Det er lettere å holde ut det som er mindre lystbetont hvis det har mening og relevans i forhold til egen framtid og velferd. Vi tror også at å fokusere på framtida og elevenes muligheter bidrar til en mer positiv identitetsdannelse og selvoppfatning enn om målene bare relateres til fagene i seg selv, særlig hvis faget er blitt forbundet med tidligere nederlag. Skolen blir en del av ungdommens karriere og livsprosjekt slik at det blir vits i å satse på en formell utdannelse (Andreassen, Hovdenak og Swahn 2008:49-59).

Visjoner om hva han ville arbeide med i et framtidig yrke førte også til at Marius ble mer oppmerksom på målene han skulle arbeide mot selv om motivasjonen var varierende og Marius ikke syntes at alt gikk like godt. Det tror vi kan henge sammen med at Marius sin innstilling til å lære endret seg noe etter hvert, kanskje fordi at han så at det nyttet å gjøre en innsats og at målene ble gjort overskuelige i det tilpassede opplegget. Det spilte også en rolle at valget av utdanningsretning til videregående skole nærmet seg. Dette samsvarer med Sjøbergs undersøkelse (2006) blant elever med problemer i faget matematikk. For flere av Sjøbergs elever skjedde det en positiv utvikling mot slutten av grunnskolen. Elevene mente at en av grunnene var at de selv tok tak i problemet. Det var en vekker når de så hvor mange poeng de måtte ha for å komme inn på den linja de ønsket i videregående skole.

I følge Elstad og Turmo (2009:54-55) er det en direkte sammenheng mellom elevenes innstillinger og læringsutbytte. Den sammenhengen er, i følge deres forskning, mer betydningsfull enn selve kvaliteten på undervisningen. Det betyr ikke, slik vi ser det, at kvaliteten ikke har effekt, men at praksisendringer fra lærerens side i tilfelle må ha betydning for eller virke sammen med en forandring i elevens innstilling. Målet med undervisningen må være kjent og relevant for elevene. I samtalene med Marius og foreldrene fikk vi dessuten påminnelser om at eleven har også et liv utafør skolen. Foreldre og skole er gjerne opptatt av fag og forberedelse for framtida og glemmer av at ungdomstiden er viktig i seg selv. Far til Marius var inne på dette da han nevnte at interessene på fritida lett kunne komme i konflikt med det som foreldrene anså som viktig. Det hører også alderen til å teste ut grenser. Og foreldrene kom til følgende erkjennelse: “En må avfinne seg med at ting tar lang tid og en må ile langsomt. Ungdommen selv må være med. Hvis ikke, nytter det ikke hva vi prøver å få til.”

Vi som arbeider med skole og utdanning synes i blant å lide av manglende forestillinger om at eleven også har et liv utafør skolefagene. I følge Andreassen (2011) er årene mellom 13 og 19 kanskje de årene i livet hvor potensielle lidenskaper konkurrerer aller mest intenst om tiden og energien – vennene, kjærligheten, musikken, lærelysten, idealismen. Dette skjer i en periode som kanskje er de blant de mest gjennomregulerte og standardiserte årene i utdanningsmessig forstand.

3.5.3 Om å bruke elevens sterke sider – mestring og mening

Marius ble mer oppmerksom på sine sterke sider, noe som også bidro til en mer positiv innstilling til skolen. Det var jo noe som gikk bra! Han ble etter hvert mer oppmerksom på situasjoner og

ferdigheter som han mestret godt. Han fikk konkrete bevis på at det gikk an å arbeide seg opp karaktermessig. Dette hadde trolig også innvirkning på de andre fagene. Han ble mer fornøyd med tilrettelegginga, fikk mer mestringsglede og dermed fikk læreren også mer positiv feedback.

I kartlegginga må det legges like mye vekt på hva eleven får til og hva skolen har lyktes med som beskrivelse av funksjonshemmingen eller læreanskene. Gode opplevinger og fortellinger var gode å ha med når vi skulle samtale med Marius om de strevsomme norskleksene.

Det er lettere å lære når det kan knyttes positive følelser til situasjonen og det er lettere å ta vare på det som virker. Om det er noe som ikke virker, vet vi ikke hva alternativet er. Vi vet også at forventninger om mestring har stor innvirkning på læring. Mestring kan her forstås som individets tiltro til å klare å gjennomføre arbeidsoppgaver og påvirke valg av aktiviteter, innsats og utholdenhet (Nyborg 2010).

Elever med læreansker eller andre behov som krever særskilt tilrettelegging, blir sårbare i skolesituasjonen. De har ekstra utfordringer i læresituasjonen som ofte innebærer hardt arbeid og mye motgang og strev for å lykkes. For skolen må det derfor være ekstra fokus på at elever med særskilte behov skal få mestringsopplevelser nok til å tåle motgangen som også kommer. At eleven er motivert og beholder lærelysten og troen på å lykkes, blir gull verdt i møtet med utfordringene i skolen og i samfunnet ellers. Det er dette Hilchen Sommerschild betegner som “trumfkort i livets spill” (1998:239).

I møtene passet vi etter hvert på å få med oppsummeringer fra hele skolesituasjonen, ikke bare fokusere på fag som behøvde spesiell tilrettelegging. Det var viktig å få fortalt hva som gikk bra, og reflektere videre om dette også kunne overføres til andre situasjoner. Hva ble gjort som bidro til at det gikk bra? Når spesialundervisninga har blitt beskyldt for å være vanskefokusert og stigmatiserende, er kanskje en av årsakene at en i iveren etter å tilrettelegge og kompensere for et handikap, ikke har vært flink nok til å få fram fag og ferdigheter som både eleven og skolen lykkes med.

3.6 Elevens mestring på andre arenaer enn skolen

3.6.1 Verdsatt ressursperson i praktisk yrkesorientering – mestring på ny læringsarena

I et møte vi hadde med Marius halvveis ut i vårsemesteret i 9. klasse så vi hvordan skifte av læringsarena med en mer praksis- og yrkesrettet opplæring fikk stor betydning. Vi hadde en samtale med han på PPT-kontoret etter at han hadde vært utplassert på en arbeidsplass som opplegg i praktisk yrkesorientering i 9. klasse. Allerede kroppsspråket da han var på tur inn til oss, fortalte at det var hendt noe positivt siden forrige møte.

På spørsmål om hva som hadde skjedd siden sist, fortalte Marius at han hadde hatt 14 dager med yrkesutplassering hos et bilfirma. Han fortalte hva han hadde gjort, og han kunne mellom annet gjøre detaljert greie for hva som skulle til for å klargjøre en ny bil. Vi hørte straks at han hadde masse kunnskaper og ferdigheter på området. Det var ikke nødvendig å spørre om han hadde trivdes. Vi forsto at disse to ukene hadde vært en kjempesuksess. Men vi var nysgjerrige på hva som gjorde at det hadde gått så bra. Han oppsummerte med følgende hovedpunkt:

- Jeg fikk gode tilbakemeldinger både muntlig og skriftlig.
- Jeg fikk gjøre ting som jeg ville (Det forsto vi slik at han fikk arbeide med det han hadde interesse for og høve til å gjøre ting på sin måte, være selvstendig, bli vist tillit)
- Det var godt arbeidsmiljø og hyggelige folk. (De var blide og imøtekommende. Vi ser for oss gode relasjoner mellom ”lærling og mestere”).
- Jeg lærte noe.
- Jeg fikk mange små gaver som T-skjorter, penner, nøkkelringer med reklame for den flotte bilen Lexus RX 400, som jeg også fikk prøve å sitte i. Det var en fantastisk bil. Drømmen er å kjøpe en slik en gang.

Marius fortalte også at han som en del av yrkesorienteringa hadde hatt utplassering på en videregående skole i tre dager. Han fikk prøve seg på å dreie en hammer første dagen. Dagen etterpå deltok de i norsk og matematikk sammen med grunnkursklassen. Tredje dag var det omvisning på skolen og de fikk dreie ferdig hammeren. Marius synes det virka veldig greit å gå på denne skolen og hadde dette som sitt skoleønske for videregående.

Marius deltok på et oppsummeringsmøte på skolen i mai i 9. klasse, der han skulle legge fram momenter fra møtet på PPT med Ingvild og Lisbet. Han starta med å fortelle om erfaringene fra utplasseringa i bilfirmaet og hvorfor det var så bra, gjennom å vise til de stikkordene vi var kommet fram til på PPT. Mens Marius fortalte, registrerte vi at der satt to stolte foreldre, som da Marius var ferdig, kunne vise oss kopi av en strålende attest fra arbeidsplassen, der han som hadde utstedt attest slutta med: "Vi er kjempefornøyd!"

3.6.2 Bruk av læringsarenaer utafør skolen kan være et bidrag til positiv identitetsdanning

Vi så hvordan skifte av opplæringsarena, her yrkesutplassering, kunne gi vesentlig bidrag til mestring og utvikling av selvtillit og identitet. Vi opplevde at arbeidsfellesskapet på en arbeidsplass bidro til å ansvarliggjøre eleven. Å være på en arbeidsplass i 14 dager, betydde i dette tilfellet noe mer enn å bli orientert om og bli kjent med praksis innenfor et yrke, det betydde noe for Marius sitt selvbilde og selvakseptering. Samarbeidet skole/arbeidsliv kan derfor ses ikke bare som et middel til yrkesforbereding og utdanningsvalg, men også ses i et sosialisering- og identitetsdannende perspektiv. I følge Andersen et al. (2008) ser en slik tenkning relasjonen mellom skole og arbeidsliv som en samfunnsbyggende kraft der eleven gis subjektstatus. De illustrerer dette gjennom å vise til det såkalte Havøysund-prosjektet, et samarbeidsprosjekt mellom skole og arbeidsliv på 1990-tallet, der elevene som deltok, omtalte dette 4 år senere som det beste som hadde hendt dem i deres liv (ibid.). Dette gir oss tanker om at det er en nær forbindelse mellom læring og identitet knyttet til Wengers begrep om et lærende samfunn. I de beskrevne utplasseringssukene hadde ikke Marius motivasjonsproblemer. Læringen var meningsfylt og ga sosial og personlig energi.

3.7 Betydningen av elevens medvirkning

På våren i 9. klasse hadde Marius i følge lærere og foreldre på nytt en periode hvor motivasjonen var dalende. Dette ble beskrevet som utfordrende for foreldre og kontaktlærer. Det hørtes ut som Marius hadde nedprioritert deler av skolearbeidet som å lese lange lesetekster, store skriveoppgaver, arbeide med grammatikk (kontaktlærer mente han så temaet grammatikk som unødvendig).

Utfyllingsoppgaver gikk fortsatt greit. Etter bruk av analysemodellen i LP valgte kontaktlæreren å endre opplegget med mer deltagelse og medbestemmelse fra Marius når det gjaldt å planlegge og prioritere skolearbeidet. Det ble formulert en hypotese om en sammenheng mellom manglende motivasjon og Marius sitt manglende eierforhold til tiltakene. Marius hadde sagt at han ville lære rettskriving, men var det dermed sikkert at han var motivert for å lære grammatikk? Det er vanskelig

å lære noe en ikke skjønner vitsen med, og for den som i hovedsak er vant til å uttrykke seg muntlig kan det være vanskelig å se hva vi skal med de grammatiske reglene.

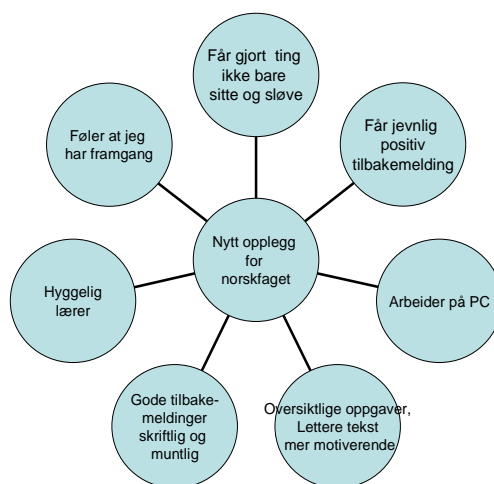
Det ble enighet om å prøve et tiltak der Marius i mye større grad enn tidligere deltok i målarbeid og i forkant av opplegget hadde samtaler med lærer om hvordan han lærte best. Selv om han i samtale med PP-tjenesten hadde satt seg mer langsiktige mål var det viktig at han fikk sette seg delmål sammen med læreren i faget. Gjennom samtaler med eleven styrker vi ikke bare grunnlaget for det faglige arbeidet, men også et ledd i den enkeltes danning og vekst. Samtalen vil i seg selv øke skolemotivasjonen (Limstrand 2006:26). Her er det relevant å vise til Barnelovens § 33 og Barnekonvensjonen kapittel 12 og 13 om barnets rett til å være med på beslutninger. Et samarbeid mellom hjem og skole der barnet/ungdommen ikke blir hørt er i strid med disse prinsippene nedfelt i barneloven og barnekonvensjonen. Prinsippene om elevmedvirkning er også nedfelt i Opplæringsloven og Læreplanverket og i forskrift til opplæringsloven § 3-12 om egenvurdering, som sier:

“Eigenvurderinga til eleven, lærlingen og lære kandidaten er ein del av undervegsvurderinga. Eleven, lærlingen og lære kandidaten skal delta aktivt i vurderinga av eige arbeid, eigen kompetanse og eiga fagleg utvikling, jf. opplæringslova § 2-3 og § 3-4.”

På slutten av prosjektperioden hadde vi tre møter der vi brukte LP-modellen til å systematisere erfaringene og gjøre en pedagogisk analyse. På det første møtet deltok ikke Marius, men vi hadde hatt et eget møte med han for å få fram hans synspunkter på situasjonen, hvor vi også hadde gjort han kjent med modellen. På de to siste møtene deltok alle.

Slik LP-modellen brukes og presenteres av Lillegården kompetansesenter, anvendes den først og fremst av skolens personale i samarbeid med PPT (Lillegården kompetansesenter 2011). En svakhet med LP-metoden kan være at arbeidet med sammenhengssirklene og analysen av ”problemet” bare involverer lærerne. En risikerer dermed at elevenes og foreldrenes stemmer ikke blir hørt. Her har vi derfor forsøkt å anvende sammenhengssirkelen i modellen i møte med alle parter til stede. I tillegg hadde vi som nevnt et forberedelsesmøte med Marius. Ved bruk av denne modellen tar en først og fremst sikte på å klarlegge mulige sammenhenger. Når alle sammenhenger er belyst velger og prioriterer den som har presentert problemet hva vedkommende prioriterer å arbeide videre med. Vi brukte også sirkelen for å bevisstgjøre hvilke tiltak som hadde ført til positive endringer.

Eksempel på positiv sammenhengssirkel, Marius sin evaluering av norskopplegget.



r

Vi startet møtet der Marius var til stede med å snakke om hva som hadde ført til positive endringer. Det kom fram at han var mer fornøyd enn før fordi læreren hadde laget et nytt opplegg. I følge Marius hadde det sammenheng med at han visste hva han skulle gjøre og at oppgavene nå var greie. Av momenter som han pekte på hadde betydning for ham, kan vi nevne: Muligheter til å gjøre lekser ferdig på skolen og som en følge derav få mer fritid, tekstene var enklere og kortere, oppgavemengden var avgrensa og oppgavene mer oversiktlige. Det opplevdes som er lettere og mer motiverende å få til oppgavene. Både lærer og Marius opplevde framgang, Marius fikk positive tilbakemeldinger og hadde et positivt forhold til læreren. Han syntes også selv at han var blitt mer aktiv i timene.

Da Marius hadde fortalt hvordan han syntes norskopplegget fungerte, registrerte vi også at det satt en fornøyd lærer der. På slutten av møtet opplevde vi i større grad enn før et arbeidslag bestående av foreldre, elev og kontaktlærer som diskuterte videre planlegging, godt støtta av rektor. Marius lyktes å få fram sine holdninger og meninger i forhold til skolesituasjonen, og han fikk også oppleve at lærer og foreldre ga god respons tilbake. Foreldrene trakk også fram at Marius fikk mer positivt ut av fritida, han var mer aktiv. Han var nå blitt er lettere å be om noe og mer positiv i samvær med andre.

Det siste samarbeidsmøtet på slutten av vårsemesteret i 9.årstrinn, tok opp målsettingene for resten av året og for tiende skoleår. Målsetningene ble skrevet ned på egne ark og det ble foretatt prioriteringer. Siden dette møtet var det siste ordinære innenfor rammen av Marius-prosjektet, ble det avsluttet med å gå gjennom spørsmålene som deltakerne hadde forberedt skriftlig om hva de hadde lært av arbeidet med dette prosjektet. Oppsummering av dette er gjort i kapittel tre i denne rapporten. Ikke minst var det viktig å få Marius sine synspunkter med i vurderingene. De var viktige for skolens læring om tilpasning av undervisning. Da Marius var gått, sa rektor: ”Det er kjempeviktig å ha eleven selv med på slike møter!”

3.7.1 Medbestemmelse utløser kompetansemobilisering

Medbestemmelse krever tilrettelegging og opplæring. Ifølge ”Elevundersøkelsen” (Furre et al. 2006) hadde de fleste elevene ikke fått opplæring i elevmedvirkning når det gjaldt deltagelse i arbeid fagene. At Marius skulle delta i planlegging av egen undervisning krevde dermed omstilling for både han og skolen. I henvisningen til PPT kom det fram at Marius var i ferd med å miste motivasjonen. Motivasjon er den kraften som setter handlinger i gang, som gjør at vi føler at vi må eller har lyst til å gjøre noe (Elevsiden.no u.å.). En mer fyldig beskrivelse og oppsummering av begrepet motivasjon finner vi hos Lillemyr (2007:29):

“Motivasjon er mobilisering av energi og retning til å skape interesse og utvikle engasjement og lyst til å investere av seg selv i bestemte aktiviteter og handlinger. Motivasjon trenger ikke alltid å komme til uttrykk i handlinger, men kan likevel a stor innflytelse på tanker, opplevelser og valg. Motivasjon har relevans for alle typer menneskelig atferd og virksomhet, men er av spesielt stor betydning for læring og utvikling i pedagogisk og yrkesmessig sammenheng.”

Ut fra lærernes beskrivelse i den pedagogiske rapporten var Marius sin interesse og lyst til å investere tid og krefter på skolearbeidet dalende da dette prosjektet startet. Vi kan ha en antagelse om at dette skyldtes negative erfaringer og derav lave forventninger til seg selv, angst for å mislykkes og ulyst til å prøve på mange av oppgavene. I stedet for å møte en oppgave med mestringsorientert holdning, var han i ferd med å utvikle unngåelsesstrategier. Eksempel på en slik strategi var å svare ”vet ikke” på de fleste spørsmål som lærerne stilte. Motivasjon er avhengig av elevens tro på sine muligheter til å lykkes med å løse oppgaven kombinert med elevens opplevelser av at målene er meningsfulle og oppnåelige (Rønningsbakk 2009). Eleven må ha følelse av å ha kontroll med egen læreprosess, og gjennom dialog og medinnflytelse føle tilhørighet og sosial trygghet. Kjennskap til målene med arbeidet, og reell opplevelse av framgang er en vesentlig forutsetning for indre motivasjon, oppgaveorientering og for å kunne vurdere seg selv. En positiv selvoppfatning, hva vi

vet og tror og tenker om oss selv, tillit til seg selv og egen dyktighet og følelse av å være kompetent, gir grunnlag for å gå løs på oppgaver og fremkaller glede og sterk indre tilfredshet når oppgaven er gjennomført. Gjennom utvikling av medbestemmelser og refleksjon over egen læring vil eleven også kunne få innsikt i egen motivasjon og kan bruke denne aktivt i egen situasjon til styrking og videreføring av egne interesser (Lillemyr 2007). Vi kan trekke paralleller til studier fra arbeidslivet som viser at det er en sterk sammenheng mellom kompetansemobilisering og egenmotivasjon. Det viser seg også å være en indre sammenheng mellom faktorene: Tro på egen kompetanse, opplevelse av autonomi og opplevd tilhørighet (Lai 2011).

Dersom elevene ikke kjenner målene, kan det vanskeliggjøre kompetansemobilisering og meningsfull bruk av innsats, kunnskaper og ferdigheter. "Elevundersøkelsen" fra 2006 indikerer at elevenes kjennskap til målene i de ulike fagene er mangelfulle. Omkring 60 % av elevene gir svar som indikerer at de har svak kjennskap til målene for fagene. 16,9 % svarer at de ikke kjenner målene i noen fag, mens 41,2 % svarer at de bare kjenner målene i noen få fag. Bare 19,6 % av elevene svarer at de kjenner målene i de fleste fagene. Undersøkelsen viser altså at elevens medbestemmelse synes å være en generell utfordring. Konklusjonen i "Elevundersøkelsen" er at skolen bør legge sterkere vekt på å klargjøre målene for arbeidet for elevene.

"Resultatene tyder på at skolen har et stort potensial for å øke elevenes motivasjon for skolearbeid gjennom å trekke dem mer aktivt med i beslutninger om mål, innhold og arbeidsformer så vel som i vurdering av eget arbeid" (Furre et al. 2006:83).

Det som kom fram under oppsummeringen med deltagerne i prosjektet vårt synes å være i samsvar med konklusjonene fra "Elevundersøkelsen". Deltakerne tilkjenner blant annet følgende erfaringer: Det må stilles forventninger til eleven. Ungdommen selv må være med og være delaktig i opplegg for eget arbeid, eleven må selv se behovet for å stille opp, ikke bare gjøre arbeidet, men forstå hva han gjør. Samtidig som det stilles krav må stoffet være motiverende. Både elev og foreldre må ha reell medvirkning.

4 Tilpasset undervisning og spesialundervisning i en inkluderende skole - krav til kompetanse og omstilling

4.1 Overordnet prinsipp og virkemiddel

Tilpasset opplæring er uttrykt som en klar intensjon i Opplæringsloven og læreplanen. Begrepet har vært et viktig element i utviklingen av Enhetsskolen, en skole som hadde som siktemål å skape like muligheter for alle. Kompetanse og kompetanseutvikling er viktige stikkord knyttet til iverksettingen av Kunnskapsløftet og tilpasset opplæring er et grunnleggende element i fellesskapsskolen (Berg og Nes 2007). Tilpasset opplæring er å betrakte som et virkemiddel for læring, ikke et mål. Tilpasset undervisning er knyttet til den ordinære opplæringen og skal i all hovedsak skje innenfor rammen av fellesskapet (Utdanningsdirektoratet 2009:19-23). Tilpasset opplæring er både et mål og et virkemiddel for skolen. Samtidig som skolen skal ha en dannende funksjon i forhold til kunnskaper, holdninger og ferdigheter skal skolen tilpasse undervisningen til elevens forutsetninger i vid forstand slik at eleven kan utvikle seg som et selvstendig og samfunnsgagnlig menneske.

Evaluering av Reform 97 viste imidlertid at både lærere og skoleledere var usikre på innholdet i begrepet og hvordan tilpasset opplæring skulle gjennomføres. Berg og Nes henviser til forskningsrapporter som viser at mange norske elever er underytere. Det kan synes som lærerne er for lite opptatt av læring, og at det er for lite læringstrykk i norsk skole. I følge Berg og Nes (2007:5) stiller tilpasset opplæring krav til fagkunnskap og metoder tilpasset den enkelte elevs alder og forutsetninger. En bedre tilpasset opplæring stiller også krav til skolen som lærende organisasjon og en kompetent og tydelig ledelse.

Strandkleiv og Lindbekk har forsøkt å operasjonalisere definisjonen av tilpasset opplæring i konkrete klasseromskriterier:

“Tilpasset opplæring er tilrettelegging for læring der eleven, ut fra evner og forutsetninger, søker utfordringer og utvikler seg faglig, sosialt, fysisk og personlig. Tilpasset opplæring bygger på kunnskap og forståelse av elevens læreforutsetninger og personlighet. Læringen foregår i området mellom det eleven kan og det eleven står for tur til å kunne (Lindbekk og Strandkleiv 2010:26).”

4.2 Spesialundervisning - tilpasset opplæring for elever med særskilte behov for tilrettelegging.

Vårt utgangspunkt er at spesialundervisning er et virkemiddel for skolen for å innfri intensjonen om tilpasset opplæring og en rettighet som eleven har for å sikre eleven et mest mulig optimalt og

likeverdig utbytte av undervisningen når de ordinære rammene for tilpasset opplæring ikke strekker til. Opplæringen skal legges til rette slik at eleven med rimelig mulighet kan nå kompetansemålene i læreplanen. Dersom undervisningen avviker fra kompetansemålene, skal dette gå fram av en individuell opplæringsplan.

Spesialundervisning er en rettighet som utløses av behov for ekstra tilrettelagt opplæring i form av tilpasning av innhold, arbeidsmåter og tilførsel av ekstra kompetanse i forhold til utredning og tiltak:

“Bestemmelsene om spesialundervisning vil komme til anvendelse i de tilfellene det er behov for en mer omfattende tilpasning enn det som skjer innenfor den ordinære opplæringen, for at eleven skal kunne få likeverdige muligheter. Dersom eleven ikke får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, vil spesialundervisningen bidra til å gi eleven likeverdige muligheter. 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).

Rettighetene til spesialundervisning iverksettes ved at skoleeier, gjerne representert ved skoleledelsen ved den enkelte skole, gjør enkeltvedtak. Det skal utarbeides en individuell opplæringsplan og det skal skrives halvårsrapporter som sier noe om effekten av tiltakene og behovet for justering. Enkelt kan en si at spesialundervisning er en tilpasset opplæring for elever med særskilte behov for tilrettelegging. Undervisningen skal sikre eleven et utbytte som er likeverdig med det som elever innen den ordinære opplæringa får. For at retten til spesialundervisning skal utløses, er det krav om en sakkyndig vurdering. (Opplæringslova § 5-3). På bakgrunn av det materiellet som foreligger fra skolen i tilknytning til henvisningen, skal PPT vurdere behovet for å innhente ytterligere opplysninger og foreta egne undersøkelser. Som en del av dette arbeidet må PP-tjenesten benytte seg av ulike kilder og metoder (Utdanningsdirektoratet 2009:57-58).

4.3 Hva er så den kvalitative forskjellen på tilpasset opplæring og spesialundervisning?

Elever med lærevansker har ofte læreforutsetninger som er kvalitativt forskjellige fra gjennomsnittseleven (Lindbekk og Strandkleiv 2010:27). Det kreves derfor at skolen innehar særskilt

kompetanse og beredskap for tilrettelegging som gir deltakelse, utvikling og vekst. Skolen må videre ha kunnskap om hvordan denne kompetansen inkluderes i skolens øvrige undervisning, og hva det vil si å ha spesielle behov i et familie-, skole- og samfunnsperspektiv. Ikke minst krever det at en kan gi denne typen hjelp og undervisning et positivt fortegn (Hausstätter 2007).

I følge Lindbäck og Strandkleiv (2010) viser forskning fra de siste tretti-førti årene at faglig fokus, fokus på strategiopplæring, direkte undervisning og formativ vurdering har størst effekt hos elever med lærevansker. Det er påvist effekt på nesten et standardavviks økning i prestasjoner, det vil for eksempel si i karakterer en økning fra karakteren 2 til 3-4. De refererer i tillegg til undersøkelser av Kvale og Mostert fra 2004 som framhever at tiltakene må differensieres i forhold til hvordan lærevansken framtrer, oppgavenes vanskelighetsgrad og intensitet, omfang av hjelp og oppfølging, tid til lagring, repetisjon og bruk av ferdighetene. Det er dessuten svært viktig at læreren hjelper dem til å gjøre hver del i læringsoppgaven mer eksplisitt (Lindbäck og Strandkleiv 2010:105-107). Det betyr at elever med lærevansker sammenlignet med ”normalelever” har behov for mer direkte undervisning og instruksjon ved innlæring av basisferdigheter. De trenger klare kriterier for måloppnåelse ved at læringsaktiviteten brytes ned i små steg og at det blir gitt hyppige informative læringsstøttende tilbakemeldinger i form av formativ vurdering. Vurderingssamtalene bør først og fremst være en dialog der både lærerens forventninger og elevens opplevelse av sitt læringsutbytte blir formidlet. Eleven bør få gi uttrykk for hva han mener å ha lært og for hvordan han tenker seg å nå de målene som er fastsatt (Eng og Høihilder 2008:68). Samtalen må preges både av skolens krav og hva som oppleves som meningsfylt for eleven. Hvis slike samtaler bare blir en metode for å få eleven bedre tilpasset skolens mål, får den etter vår mening en instrumentell karakter.

Læringsstrategier studieteknikk, tankekart, notatteknikker og lignende må knyttes direkte til anvendelse i enkelte fag og emner samtidig som elevenes forkunnskaper aktiviseres (Lindbäck og Strandkleiv 2010). Læringen blir mer motivert i et arbeidsfellesskap. Marius ga for eksempel uttrykk for at han likte opplegg i skolen der elevene kunne arbeide i grupper og løse oppgaver i lag, for eksempel i prosjektarbeid og at han likte arbeidsfellesskapet i bilfirmaet.

Vi og skolen hadde høstet mange erfaringer fra tidligere elevprosjekt, og det var nærliggende å tenke at tidligere ”suksesshistorier” kunne brukes. Vi oppdaget at dette førte til at vi til å begynne med i prosjektet for lett tydde til løsninger som ikke hadde tilstrekkelig basis i kartleggingen av Marius sine forutsetninger. Det må en individuell tilpasning av innholdet i de opplæringsbetingelsene som

skolen benytter seg av i en hver situasjon. En må dermed finne ut under hvilke betingelser den enkelte elev lærer og trives. En må se hva som i praksis viser seg virksomt for angjeldende elev – og ikke hva som vanligvis er hensiktsmessig som følge av en diagnose, vanske eller situasjon. Deretter må en si noe om organisering, kompetanse, ressurser, rutiner og oppgavefordeling, og hvordan en kan sikre tilretteleggingen (Holck 2010:15-16). Det krever at både PPT og skole skaffer seg inngående kjennskap til den enkelte elevens interesser, forutsetninger og utviklingsmuligheter.

4.4 Tilpasset opplæring for Marius - oppsummering av tiltak.

Marius sine vansker med lesing og skriving var så store at han hadde rett på særskilt tilrettelegging ut fra opplæringslovens § 5-1. Skolen fikk også innvilget søknad til NAV om bærbar PC, og han ble i prosjektperioden tildelt 5,5 uketimer til spesialundervisning for at skolen skulle tilrettelegge undervisningen i de skriftlige fagene. Dette innebar samtidig tilrettelegging av lærestoff og prøver i fagene naturfag, samfunnsfag, religion, livssyn og etikk, og utdanningsvalg. Marius hadde samme kompetansemål som de andre elevene unntatt i norsk sidemål, der han ble fritatt for vurdering med karakter. Det er viktig å presisere at da han valgte å ha vurdering med karakter i de andre fagene, var konsekvensen at det ikke var anledning til å velge bort noen av kompetansemålene i læreplanen. (Jfr. forskrifter til opplæringslovens § 4.17, “Sluttvurdering i fag”). Bortsett fra tilrettelegging av prøvesituasjonene ble det dermed stilt samme faglige krav til Marius som til elever uten lese- og skrivevansker. Tiltakene måtte bestå i å tilrettelegge læringsmiljø, arbeidsoppgaver og lærestoff, og tettere oppfølging fra lærere. I følge Utdanningsdirektoratet (2009:27) bør det være en balanse mellom generell pedagogisk tilnærming og særskilte tiltak. Utviklingen av det spesialpedagogiske tilbudet bør gjennomføres som en del av det årlige arbeidet omkring planlegging, iverksetting, gjennomføring og vurdering av det totale opplæringstilbudet til den enkelte. For at alle elever skal kunne være inkludert, skal opplæringen helst løses innen rammen av fellesskapet, en vanlig klasse/eller gruppe (Utdanningsdirektoratet 2009:17,19). Med unntak av direkte lesetrening i ”lesekvartene”, ble all undervisningen til Marius organisert innenfor klassen.

Den sakkyndige utredningen og bestillingen til PPT gjennom henvisningen, ble i prosjektet forsøkt fulgt opp i oppfølgingsmøter med skolen og i samtaler med Marius. I disse møtene så vi på hele opplærings situasjonen. Det hadde til dels sammenheng med at lese- og skrivevanskene berørte alle de teoretiske fagene, men det var også viktig å se på fag der Marius opplevde mestring uten spesiell tilrettelegging. Det ble nok brukt mest tid på de skriftlige fagene, fordi det var her de største utfordringene lå.

4.5 Fikk Marius realisert sine muligheter, faglig, personlig og sosialt?

Funksjonsevne angir ulike mestringsnivåer, fra det å kunne dekke primære behov til respekt og deltakelse i samfunnet. Kapabilitet, “capability”, er her et sentralt begrep. Det refererer til den reelle mulighet en person har til å kombinere sine ulike funksjonsevner. “Funksjonsevne er det en person oppnår, mens kapabilitet representerer friheten en person har til å oppnå noe... og nyttiggjøre seg de ulike ressursene som foreligger” (Reindal 2010:126-127). Forskjellighet blir innen en slik tenkning noe som består både av individuelle og sosiale elementer. Vi finner det interessant å vurdere Marius sitt utbytte ut fra en slik kapabilitetstenkning der eleven ses som en ressursperson og aktør i eget liv.

I oppsummeringsmøtet som det er referert til i kapittel 3, ble Marius spurt om det var noe som ikke har gått bra. Han svarte da: “Det er ingenting som har gått dårlig, men det er ikke alt som har gått kjempebra.” Han redegjorde samtidig for hva som gikk bedre: “Generelt har alt gått bedre på en måte, blant annet fordi jeg har fått bruke PC. Fikk bruke den litt i 8. klasse men nå har jeg fått bedre opplegg rundt hvordan jeg skal bruke den, gjøre lekser osv.” Marius forklarte på spørsmål om hvilken forandring som hadde vært, at det ikke lenger gikk så sakte å skrive, at han slapp å skrive for hånd og at det skrevne ble mindre vanskelig å lese. Han ga til slutt uttrykk for at det var vanskelig å sette ord på hva som var gått bedre, men opplevde generelt bedre tilrettelegging, særlig av lekser og ukeplaner. Ellers nevnte han karakterene som synlige tegn på framgang. Vi ser at skolen på enkelte områder har klart å kompensere for lese- og skrivevanskene med en individuell tilrettelegging.

Han har samtidig fått en økt positiv sosial rolle i klassen. Ved at det meste av tilrettelegginga har skjedd i klassen har skolen bidratt til at spesialundervisninga ikke har vært stigmatiserende eller ført til noen form for avvikstempel. Marius fulgte samme opplegg som de andre elevene.

Samtidig ser vi i notatene fra et par av møtene med skolen og halvårsrapportene at Marius var passiv i mange av timene, puslet med sine ting, svarte ikke på annet enn direkte spørsmål og kunne da også svare ”vet ikke” selv om han kanskje visste svaret. Ågot nevnte at i norsk som tilvalgsfag, hadde Marius ”forsvunnet” bak PC’en. Det synes derfor uklart hva utbyttet og Marius sine muligheter for mestring har vært innen den rammen som norsk tilvalgsfag representerer. Dette har ikke minst å gjøre med hva Marius selv oppfattet som faktiske mulighetsbetingelser. Vi kan spørre oss om skolen greide å ta tilstrekkelig hensyn til de individuelle forutsetningene i fellestimene i klassen. Marius hadde ikke samme mulighet for å delta i et læringsfelleskap i norsk som tilvalgsfag som i

bilverkstedet. Han var dessuten havnet der på grunn av manglende muligheter for valg av tilvalgsfag. Alternativet var et fremmedspråk til ved siden av engelsk.

Vurderer en Marius sin deltakelse ut fra kriterier for livskvalitet, sosial deltakelse, mestring, verdsetting og frigjøring (etter Solum 1993 i Sæthre 2010:142), kan en kanskje si at det første kriteriet var oppfylt i den forstand at Marius trolig hadde en verdsatt sosial rolle fordi han var sammen med sine klassekamerater med tilhørighet i et sosialt fellesskap. Ser en på de tre neste kriteriene kan det vel diskuteres om disse var oppfylt, etter som det var situasjoner der han gjemte seg bak datamaskinen og tok en passiv tilskuerrolle. Å føle seg verdsatt og mestre kan ha elementer av å oppleve at det en holder på med er meningsfylt, og at oppgavene er passe utfordrende. At det er noe som betyr noe.

Selv om det i tilvalgsfag ble forsøkt tilrettelagt arbeidsoppgaver med bruk av datamaskin, gjaldt de samme målene som for gruppen som helhet. En kan si at Marius sine valg og mulighet for medbestemmelse allerede var begrenset i utgangspunktet. Skolens rammer var smale. Dette påvirket trolig Marius sin innstilling til faget og førte til at han fikk og inntok en passiv rolle. Det kolliderer med kravet om å lære noe og utnytte sine muligheter (Sæthre 2010). Hvis vi ser tilbake på Marius egen evaluering av prosjektperioden og hans generelle inntrykk: "Det er ingenting som har gått dårlig, men det er ikke alt som har gått kjempebra", er vel skolens manglende valgfagtilbud her et eksempel på det som har bidratt til at det ikke alt gikk like bra. Til sammenligning kan vi kanskje si at yrkesutplasseringen skapte en bedre ramme og mulighet for Marius til å vise sine "funksjonsevner" enn hva mange av skoletimene gjorde.

En kan se at skolen har en del mer eller mindre uløselige dilemmaer når det gjelder å gi Marius og andre elever med særskilte behov for tilrettelegging, likeverdige tilbud. En utfordring er at skolen skal ta hensyn til at elevene er forskjellige men har samme mål. Skolens mål er fastsatt i læreplanen, men eleven har rett til å medvirke til egen læring og utvikle fortellingen om seg selv, sin selvforståelse og identitet. For at alle elever skal kunne være inkludert, skal opplæringen helst løses innen rammen av fellesskapet, en vanlig klasse/eller gruppe (Utdanningsdirektoratet 2009:17,19). Med unntak av direkte lesetrening i "lesekvartene" ble all undervisningen til Marius organisert innenfor klassen. Vi spør oss i ettertid hvordan en slik utformet inkluderingsregel virket inn på tilbudet til Marius. Dette ble ikke tematisert i møtene om tilbudet til Marius. En kan også

spørre seg om elever som har en funksjonssvikt i form av lese- og skrivevansker har gode vilkår for mestring i dagens ungdomsskole.

5 Aksjonslæring som tilnærming

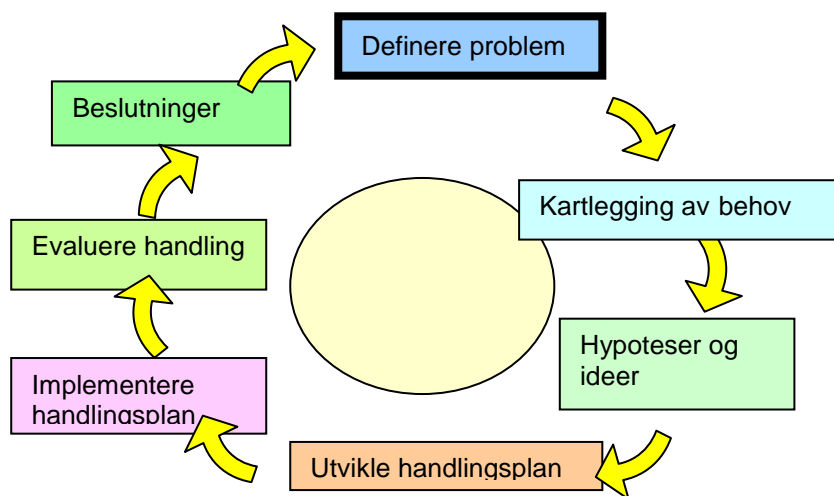
5.1 Om prosessen

Vi har, i dette delprosjektet som i det første, brukt aksjonslæring som tilnærming til skolens læring og aksjonsforskning som ramme for å forstå forskernes læring. Formålet med aksjonslæring har til hensikt å lære av erfaringer og forbedre praksis.

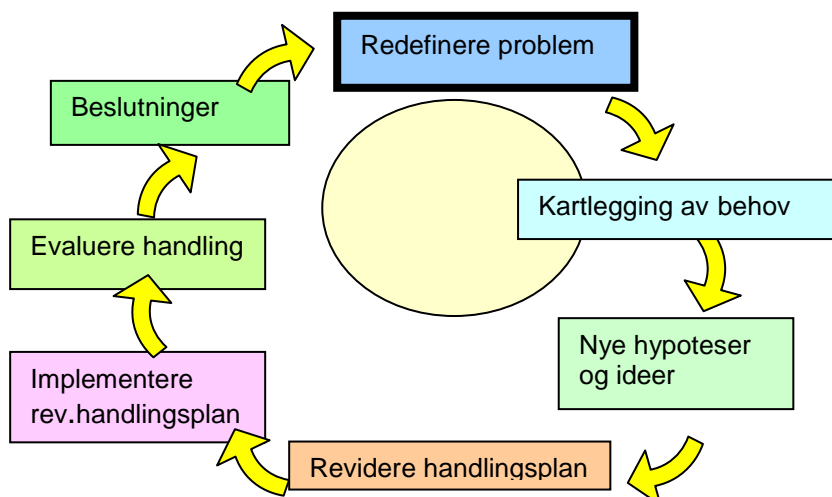
Vi brukte i utgangpunktet Mc Kernans aksjonsforskningsmodell (Hopkins 2002), her presentert gjennom en skisse vi har laget selv. Vi har prøvd å være lydhør for ny informasjon og vært bevisste på at vi ikke skulle låse oss for mye til en bestemt teori eller modell som kunne være til hinder for å gjøre nye oppdagelser eller tenke i nye baner. (Berlin 2004; Rønningsbakk og Kamplid 2007).

McKernans aksjonsforskningsmodell (Hopkins 2002):

Aksjonssyklus 1



Aksjonssyklus 2



Aksjon 1

Observasjon og beskrivelse, kartlegging, teori
Analyse og refleksjoner rundt den første aksjonen
Evaluering og rapportering
Plan for ny aksjon

Aksjon 2

Observasjon og beskrivelse, kartlegging, teori
Analyse og refleksjoner rundt den andre aksjonen
Evaluering og rapportering
Plan for ny aksjon

Da vi skulle summere opp prosjektet ut fra de notatene vi hadde fra prosessen, så vi at aksjonen ikke hadde gått strake veien fra kartlegging til plan til handlingsplan til evaluering. Den hadde gått fram og tilbake, for eksempel mellom kartlegging, definisjon av behov, ny kartlegging, ny forståelse av behov, for så å gå over i neste fase med utvikling av ideer og utprøving. Enkelte ting gikk ikke som planlagt slik at vi måtte gå tilbake og gjøre ny kartlegging av situasjonen, fulgt av ny forståelse med justering av tiltak. Mange spørsmål og problemstillinger ble tatt opp i løpet av prosjektet. Noen var stadig tilbakevendende, for eksempel spørsmål som hadde med motivasjon å gjøre.

I prosessen var det viktig å få fram skolelederen, lærernes og foreldrenes handlingsrom og utviklingsmuligheter i den rollen de sto i som hjelpere for eleven. De sto også i en lærings- og omstillingssituasjon og måtte gjøre en kalibrering av det handlingsmønster de hadde fra før (Hermansen 2003). Samtidig har vi lagt vekt på å få fram elevens interesser og behov.

Vi prøvde å være nyttige som deltagere og veiledere i en prosess der vi som PP-rådgiver/veileder og aksjonsforskere sammen med de ulike aktørene utviklet løsningsforslag. Mens skolen har et innenfra perspektiv, har aksjonsforskeren gjerne et utenfra og ovenfra perspektiv. PPT-rådgiverens perspektiv blir kanskje noe midt i mellom. Samtidig som Ingvild hadde et utenfra-perspektiv var hun involvert direkte i arbeid med kartlegging, elev- og foreldresamtaler, og sakkyndig vurdering i forhold til behovet for spesialundervisning. Hun forsøkte i dette tilfellet å utøve en praksis som pedagogisk psykologisk rådgiver der sakkyndighetsarbeidet ble en prosess som foregikk sammen med de berørte partene og parallelt med analyse av og utprøving av tiltak i skolehverdagen. Gjennom møtene med elev, foreldre, lærer og skoleleder ble ulike perspektiv lagt på bordet med en hensikt å utfordre og berike hverandre gjennom aksjonslæringen (Rönnerman 2007).

Sissel Tveiten definerer veiledning som: “En pedagogisk og relasjonell prosess med oppdagelse, læring, vekst og utvikling som mål der den lærende er i fokus og der veiledningens hovedform er dialog” (Tveiten 2002:24). I et aksjonslæringsprosjekt er i prinsippet alle deltakerne lærende. Vi har i dette prosjektet ikke bare vært forskere i forhold til en prosess. Vi har også vært veiledere og deltagere. Her har vi forsøkt å være prosessorientert, å stille spørsmål og å komme med faglige innspill som kunne bidra til å belyse fenomenet. Vi forsøkte å innta en utforskende og lyttende holdning, der målene for aksjonen ikke var fastlagt på forhånd, men ble til underveis. Det ble lagt vekt på å få fram Marius sin utvikling, hva han mestret, hvilken undervisningsform han trivdes best med, hvilke faglige elementer han ikke mestret og hvordan han ble påvirket av den aktuelle situasjonen (Hilling 2009). Ikke minst viktig var det å få fram hva som kunne være en meningsfylt undervisning for Marius innen rådende rammer satt av lokale og sentrale skolemyndigheter.

6.3 Prosjektets relevans og representativitet

Et viktig spørsmål når vi ser tilbake på prosjektet og rapporten er: I hvilken grad påvirker forskerne utfallet av møtene og oppsummeringen av prosjektet, jfr kapittel 3 i rapporten. Utsagnene til deltakerne må tolkes i lys av den situasjon de befinner seg i og den relasjon de er satt i, og må ses som en mening som formidles der og da. Når forskeren også opptreer som veileder, er utsagnene et resultat av samhandlingen mellom forsker og informant. Relasjonene og de ulike posisjonene er der. I tillegg har det betydning at vi i oppsummeringen ikke har individuelle intervju. Det har sannsynligvis betydning for innholdet i utsagnene at de andre aktørene sitter der, selv om den ideelle målsettingen er åpenhet og at alle skal lære av prosessen og hverandre. Fordelen med et gruppeintervju er at den enkeltes oppfatninger også må kommuniseres til de andre aktørene og dermed begrunnes og forklares. Det som imidlertid er viktig å være klar over i tolkingen av synspunktene er at aktørene har ulike posisjoner. Det er derfor ikke rart at Marius som elev og den som har lavest maktposisjon i systemet formulerte seg litt forsiktig.

Det er også viktig å ha i mente at oppsummeringssamtalen og samtalene i de andre møtene som er referert, har sitt utgangspunkt i en ramme som oftest er satt av skolen og PPT, sjelden av foreldre og elev. Selv om vi har lagt vekt på elev- og foreldremedvirkning, er agendaen for møtene oftest ikke satt av dem, og dette påvirker språk og begreper som brukes. Aktørene besitter dessuten en praktisk handlingskompetanse som ikke alltid følges av verbale utsagn og refleksjoner. Vi må dermed gå ut fra at det er mye som har hendt i skolehverdagen til Marius som vi gjennom våre samtaler med de ulike aktørene ikke har fått innsyn i. Denne rapporten handler om hvordan skole, PPT og forskere i

samarbeid med elev og foreldre forsøkte å tilpasse undervisningen til en elev med lese- og skrivevansker. Det som er med i rapporten er fenomener som vi som forskere ble særlig oppmerksomme på når vi gikk gjennom alle feltnotatene. Kanskje ville elev, foreldre, lærer og skoleleder valgt andre fokusområder dersom rapporten var ført i pennen av en av dem.

Prosjektet er gjennomført i samarbeid med en elev, et foreldrepar, en skoleleder og hovedsaklig en lærer, læreren som var kontaktlærer og også hadde eleven i norsk og matematikk. Kunne så skolen lære noe av prosjektet siden ikke flere av personalet deltok aktivt i samarbeid med aksjonsforskerne?

Det vi vet er at skoleleder har tatt med seg erfaringene i møter med hele personalet og at kontaktlærer har drøftet opplegget for eleven og tatt med seg erfaringer fra prosjektet til klassetrinnsteamet. Vi kan ikke vite i hvilken grad prosjektet har ført til ny praksis av tilpasset opplæring og spesialundervisning på Naustvika skole. Av uttalelsene i det oppsummerende gruppeintervjuet går det fram at skoleleder vil arbeide videre med å få til en reflektert praksis i arbeidet med spesialundervisning og tilpasset opplæring. Det oppfatter vi slik at hun vil arbeide for at skolen i større grad skal se kritisk tilbake på egen praksis, og dermed bli i stand til å tenke nytt og skape ny utvikling. Lærernes endrings- og utviklingskompetanse vil dermed bli styrket (Postholm og Jacobsen 2011). Hun vil i dette arbeidet styrke elevens og foreldrenes medvirkning i prosessen. Hun har i løpet av prosjektperioden anvendt LP-modellen i møter med lærerne, der hun har erfart at modellen bidrar til ivaretagelse av de ulike deltakernes tanker og meninger. Av oppsummeringsmøtet går det fram at det dermed ble en mer nyansert drøfting av problemet og at skolen i større grad rettet blikket mot systemet i stedet for å se eleven som problemet. I dette ligger også at en god relasjon og kommunikasjon mellom lærer og elev er viktig. En erkjennelse som skolen vanskelig kunne gjøre noe med, var at ungdomskolen er for teoretisk, og at det er for få valgmuligheter for tilvalgsfag.

6 Litteraturliste

- Andreassen, I., Hovdenak, S. S. og Swahn, E. (2008) *Utdanningsvalg identitet og karriereveiledning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Andreassen, I. H. (2011) *Karriereveiledning – verktøy og metoder*. Forelesning på videreutdanning i rådgiving. Sortland: Kystnæringssettret 26. januar.
- FN-sambandet (2011) *Barnekonvensjonen* <http://www.fn.no/FN-informasjon/Konvensjoner-og-erklæringer/Menneskerettigheter/FNs-konvensjon-om-barnets-rettigheter-Barnekonvensjonen> (sist lest 30.11.11).
- 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*. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Berlin, J. (2004): Aktionsforskning – en problematisering. I Rønnermann, K. *Aktionsforskning i praktiken – erfaringer och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.
- Elevsiden.no (u.å.) Motivasjon. <http://www.elevsiden.no/motivasjon>, (sist lest 15.11.11)
- Elstad, E. og Turmo, A. (2009) “Lærerne skal få et klart ansvar for hva elevene lærer i skolen.” Er det mulig? I *Utdanning*, 25. september 2009.
- Engh, R og Høihilder, E.K. (2008); Elevvurdering og tilpasset opplæring. I Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (red.) *Tilpasset opplæring: intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Furre, H., Danielsen, I.-J., Stiberg-Jamt, R. og Skaalvik, E. M. (2006) *Analyse av den nasjonale undersøkelsen ”Elevundersøkelsen”*. http://www.udir.no/upload/Rapporter/elevinspektorene/Elevundersokelsen_2006.pdf, (sist lest 03.11.11).
- Goodson, I. F.(2000) *Livshistorier – kilde til forståelse av utdanning*. Fagbokforlaget, Bergen.
- Haugen, C. (2007) En problematisering av læringsprinsippet ”å bygge på elevens bakgrunnskunnskap”. I Hovdenak, S., Riksaasen, R. og Wiese V. (red) *Klasse, kode og identitet Bernstein i norsk forskning*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Hermansen, M. (2003) *Omlæring*. Århus: Klim.
- Holck, G.(2010) Juridiske og pedagogiske vurderinger knyttet til tilpasset opplæring og spesialundervisning. I *Spesialpedagogikk* nr.1/2010.

Hopkins, D. (2002): *A teacher's Guide to Classroom Research*. UK: 3. edition, Open University Press.

Kunnskapsdepartementet (2010-2011) Stortingsmelding 22 2010-2011. *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Ungdomstrinnet.

Kunnskapsdepartementet (2006): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet <http://www.udir.no/Tema/Lareplaner/> (sist lest 25.11.11).

Lai, L. (2011): Kompetansemobilisering og egenmotivasjon. I *Magma* nr. 3/2011, s 49-55. Oslo: ECONA. Tilgjengelig på <http://www.magma.no/kompetansemobilisering-og-egenmotivasjon> (sist lest 30.11.11).

Lillegården kompetansesenter (2011) *Lp-modellen*. <http://lillegarden.wikispaces.com/LP-modellen>, (sist lest 20.10.11).

Lillemyr, O.F. (2007) *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Limstrand, K.M. (2006): *Elevsamtalen. En kilde til danning og vekst*. Kristiansand: Fagbokforlaget.

Lindbekk, S. O. og Strandkleiv, O. I. (2010): *Spesialundervisning og ordinær opplæring Hva er spesialundervisning og hva er ordinær opplæring?* Oslo: Elevsiden DA.

Lovdata (1998) *Opplæringsloven*. <http://www.lovdata.no/all/hl-19980717-061.html> (sist lest 30.11.11).

Lovdata (2006) *Forskrifter til opplæringsloven*. <http://www.lovdata.no/for/sf/kd/xd-20060623-0724.html> (sist lest 30.11.11).

Nyborg, G. (2010) Interaksjon mellom lærere og elever i spesialundervisning organisert som eneundervisning – En studie av kvalitet i medierende undervisning. I *Spesialpedagogikk* nr.6/2010.

Postholm, M.B. (2009) En gløtt inn i undervisningen og lærernes hverdag i et FoU-arbeid. I *Bedre skole*, nr 3/2009 Tidsskrift for lærere og skoleledere.

Postholm, M.B. og Jacobsen, D.I. (2011) *Læreren med forskerblick*. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Reindal, S.M. (2010) Dilemmaer om ulikhet: forskjellighet sett i lys av kapabilitetstilnærmingen som grunnlag for spesialpedagogisk virksomhet. I Reindal, S.M. og Hausstätter, R.S. *Spesialpedagogikk og etikk. Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Rønnerman, K. (2007) *Veiledning i lys av aksjonsforskning* I Kroksmark, T. og Åberg, K. (2007) *Veiledning i pedagogisk arbeid*, Fagbokforlaget Bergen.
- Rønningsbakk, L. (2009) *Hva Ida lærte oss. Emosjonenes betydning for tilpasset opplæring.* I Jakhelln, R., Leming, T. og Tiller. T. (red.) *Emosjoner i forskning og læring*. Tromsø: Eureka forlag (Universitetet i Tromsø).
- Rønningsbakk L. og Kamplid, I (2007) *Hva Ida lærte oss om tilpasset undervisning og aksjonslæring. Rapport fra prosjekt ved Naustvika skole.* Tromsø: *Eureka Digital* nr. 4/2007.
- Sjöberg, G. (2006) *Om det inte är dyskalkyli – vad är det då? En multimetodstudie av eleven i matematikproblem ur et longitudinelt perspektiv.* Doktoravhandling i Pedagogisk arbete Nr 7 Umeå universitet, Umeå 2006.
- Sommerschild, H. (1998) *Mestring som styrende begrep.* I Gjærum, B., Grøholt, B. og Sommerschild, H. (red.) *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre* Oslo: Universitetsforlaget.
- Sæthre, J. (2010) *Livskvalitet – et mulig grunnlag for å legge til rette og å evaluere (spesial) undervisning i en inkluderende skole.* I Reindal, S.M. og Hausstätter, R.S.: *Spesialpedagogikk og etikk. Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter.* Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Sørensen, P.M., Theie S., Lassen, L.M. og Breilid (2011) *Ungdomsskoleelevers vurdering av nytten og kvaliteten på planlagte elevsamtaler, med fokus på elever i risiko* I *Spesialpedagogikk* nr. 1/2011.
- Tiller, T. (1999) *Aksjonslæring: forskende partnerskap i skolen.* Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tveiten, S. (2002) *Veiledning - mer enn ord.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2009): *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning.*
http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Veiledn_Spesialundervisn_2009.pdf?epslanguage=no
(sist lest 30.11.11).