



Tilpasset opplæring for alle

Tilrettelegging av opplæringa for elever med lærevansker



Reidun Pedersen

Trine Lise Solvoll

Mastergradsoppgave i spesialpedagogikk, PED -3901

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Universitetet i Tromsø

Våren 2010

Sammendrag

Tema for denne masteroppgaven er tilpasset, inkluderende og likeverdig opplæring. Vi har tatt utgangspunkt i elever med lærevansker, og som av den grunn mottar spesialundervisning i skolen. Problemstillingen vår har som målsetting å søke svar på om elever med lærevansker får en tilpasset opplæring, og hvordan opplæringen tilrettelegges for dem. Tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp i den norske skolen, der opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger.

Forskning tyder på at den ordinære opplæringen i skolen har gjennomgående problemer med å møte variasjonen i evner og forutsetninger hos elever. Begrepene tilpasset opplæring, likeverd og inkludering synes å ha en bred oppslutning, men arbeidet med å realisere og iverksette tiltak viser til store variasjoner. Mange mener at skolen, slik den er strukturert i dag, passer best for gjennomsnittseleven, og at den i liten grad klarer å tilpasse seg de elever som av en eller annen grunn trenger tilpasning utover det ordinære opplæringstilbudet.

Oppmerksomheten mot skolen er økende. Nasjonale og kommunale føringer er i stadig endringer mot et bedre mål. Det stilles krav om kompetanseutvikling hos lærere og ledelse, god læringsarena for alle, elevvurderinger, oppdragerrolle osv. Disse endringene vil prege skolen som organisasjon, men fokuset må fortsatt være på elevens helhetlige læringsmiljø, og en tilrettelagt opplæring som ivaretar den enkeltes evner og forutsetninger.

Vi har gjort en kvalitativ undersøkelse med informanter fra tre ulike ungdomsskoler. Resultatet vi sitter igjen med viser at skolene har valgt ulike måter å organisere undervisningen på. De har ulike satsningsområder og prioriterer forskjellig. Målet til samtlige skoler er å bli bedre på tilpasset opplæring for alle elever, men fortsatt har de et stykke igjen...

Forord

Å være student er krevende. Å være masterstudent i full jobb er dobbelt krevende. Derfor er det en stor tilfredsstillende å ha kommet i mål med denne oppgaven. Det har gått med mange helger og kvelder, og bølgene har tidvis vært høye. Vi har hatt en tålmodig veileder i Richard Haugen. En stor takk til ham for faglige råd og presise og konstruktive tilbakemeldinger. En stor takk går også til våre informanter som velvillig har stilt opp og svart på våre spørsmål. Dere ga oss mange gode tanker og nyttig informasjon som gjorde det mulig å skrive denne oppgaven.

På hjemmebane har våre menn holdt fortet! Uten dem hadde det ikke vært mulig å gjennomføre dette.

Å skrive masteroppgave ved siden av full jobb, familie, barn, hund og aktiviteter kan til tider være en hektisk prosess. Jeg vil derfor takke mann og barn som har vært svært tålmodige med at mamma har brukt mye tid foran PC og stabler av bøker. Nå skal det bli tid til hyttebygging og familieturer. Uten støtte og oppmuntring fra dere hadde ikke dette vært mulig, tusen takk!

Trine

Helge: Tusen takk for din tålmodighet og for at du har vist stor forståelse for at all fritid har gått med til studier i tre år! Takk også til mine barn som har oppmuntret og støttet en tidvis fraværende mamma! Jeg er kjempetakknemlig, og ser fram til igjen å være tilstede!

Reidun

Personlig har vi hatt et stort utbytte av å skrive denne oppgaven. Vi har fått tatt noen dypdykk i aktuell litteratur, og fått innsikt i hvordan skolene forstår tilpasset opplæring, og arbeider i forhold til det. Det gir oss en innsikt som vi kan dra nytte av i vår videre jobb i skole og hjelpeapparat.

"Vi skal gi tulipanen et så gunstig miljø at den blir så stor, vakker og velutviklet som den overhodet har muligheter for å bli, men den skal ikke tvinges til å bli en rose."

August W. F. Fröbel

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Forord	4
Innholdsfortegnelse	7
1. Introduksjon til problemstilling	10
Problemstilling	11
Organisering av oppgaven	11
Del I Teori	13
2. Lærevansker	13
Hva er læring?	13
Hvordan kan vi definere lærevansker?	14
Ulike former for lærevansker	17
Generelle lærevansker	19
Sammensatte lærevansker	21
Spesifikke vansker	22
Lese- og skrivevansker og dysleksi	23
Matematikkvansker (dyskalkuli)	24
Nonverbale lærevansker	25
Sosiale lærevansker	26
Lærevansker og selvoppfatning	26
Lærevansker og motivasjon	27
Hvordan ivareta elever med lærevansker?	28
3. Tilpasset opplæring	29
Hva ligger i begrepet tilpasset opplæring?	29
Tilpasset opplæring som begrep i offentlige utredninger og i lovverket	31
Det individuelle dilemma	34
To forståelser av begrepet tilpasset opplæring	35
Smal forståelse	36
Vid forståelse	36
Tilpasset opplæring for den enkelte elev ut fra formelle og individuelle hensyn	37
Formelle forhold	38
Individuelle hensyn – elevforutsetninger	39
Differensiering	40
Kartlegging av enkeltelevers læreforutsetninger	41
Tilpasset deltagelse	42
Læringsstrategier	44
Likeverdig opplæring	44
Inkluderende opplæring	46
Inkludering eller integrering?	48
Tilpasset opplæring i forhold til spesialundervisning	49
4. Spesialundervisning	52
Tilbakeblikk på utviklingen av enhetsskolen	52
Retten til spesialundervisning	55
Antall elever som mottar spesialundervisning	57
Lovverket som regulerer spesialundervisningen	59
Fra henvisning til enkeltvedtak	60
Pedagogisk- Psykologisk tjeneste PPT	62

Den sakkyndige vurderingen.....	63
Individuell opplæringsplan (IOP).....	64
Forskning på spesialundervisning og tilpasset opplæring.....	65
Effektstudier av spesialpedagogiske tiltak ved lærevansker	69
Lese- og skrivevansker.....	69
Matematikkvansker	70
Sosiale og emosjonelle vansker.....	71
5. Oppsummering av teoridel.....	72
Del II Metode og egen undersøkelse	75
Valg av metode.....	75
Det kvalitative forskningsintervju	76
Valg av informanter	78
Intervjuguiden	81
Gjennomføring av forskningsintervjuene.....	84
Analyse av forskningsintervjuene	85
Validitet og reliabilitet	85
Etiske sider	88
Presentasjon og analyse av data.....	90
Presentasjon av de tre skolene.....	90
Skole 1:.....	90
Skole 2:.....	91
Skole 3:.....	92
Antall elever med spesialundervisning på undersøkelsesskolene	92
Forskningsspørsmålene	93
Resultater knyttet til forskningsspørsmål 1:	95
Organisering av spesialundervisningen.....	95
Ansvar i egen læring	97
Elevmedvirkning	99
Differensiering	101
Enhetsledernes syn på organisering av spesialundervisninga	104
Drøfting av resultater tilknyttet forskningsspørsmål 1.....	106
Resultater knyttet til forskningsspørsmål 2.....	109
Tilpasset opplæring og spesialundervisning – en utfordring i skolehverdagen	109
Opplæring i forhold til evner og forutsetning	110
Kartlegging av elever	112
Bruk av læringsstrategier i undervisningen.....	113
Drøfting av funn tilknyttet forskningsspørsmål 2	116
Resultater knyttet til forskningsspørsmål 3.....	118
Likeverdig og inkluderende opplæring	118
Organisering av spesialundervisningen og inkludering i fellesskapet	120
To påstander om inkludering.....	122
Drøfting av funn tilknyttet forskningsspørsmål 3	124
Begrensninger i oppgaven.....	126
Oppsummering og konklusjon	127
Litteraturliste:	130
Vedlegg	137

1. Introduksjon til problemstilling

Tema for denne masteroppgaven er tilpasset, likeverdig og inkluderende opplæring innenfor en skole som skal romme alle elever, og alle typer elever. Skolen blir mer teoretisk, og stiller stadig nye krav til elevene. Læreplanen for Kunnskapsløftet har et sterkt individfokus, og det er spesifikke krav til måloppnåelse i alle fag. Tilpasset opplæring er blitt et sentralt begrep, og målsettingen er at skolene i stadig større grad skal tilpasse opplæringen og på den måten redusere spesialundervisningen. Nye tall fra Grunnskolens informasjonssystem (GSI) viser at spesialundervisningen øker til tross for intensjonene i Stortingsmelding nr. 30 om lavere andel spesialundervisning i skolen.

Med jobb som allmennlærere i skolen, og med mange års praksis, har vi begge hatt ansvar for elever med ulike behov og forutsetninger. I en og samme klasse finner man alle typer elever: de flinke, svake, motiverte og umotiverte. Innenfor det samme klassefellesskapet er det også elever med sammensatte vansker og generelle lærevansker. Vi har erfart hvor krevende det er å skulle gi en god tilpasset opplæring til alle. Vi ser også at kunnskapen i skolene om nettopp tilpasset opplæring er høyst forskjellig, og at skolene praktiserer tilpasset opplæring ulikt. Alle elever i skolen skal ifølge opplæringsloven ha en opplæring som er tilpasset dem. Klarer skolen å verdsette forskjellighet og håndtere ulikhet på en god og positiv måte som kommer alle elever til gode? Vi er spesielt opptatt av hvilken form for tilpasset opplæring elever med lærevansker får, og hvordan den praktiseres ute i skolene.

Problemstilling

Vi vil i denne oppgaven undersøke i hvilken grad elever med lærevansker får tilpasset opplæring etter opplæringsloven, læreplanverket for Kunnskapsløftet (også omtalt som LK06), og de prinsipper og retningslinjer som ligger til grunn for LK06. Vi har av praktiske årsaker valgt å begrense oss til ungdomstrinnet.

Masteroppgaven tar utgangspunkt i følgende problemstilling:

Tilpasset opplæring skal gjelde for alle.

Får elever med lærevansker en tilpasset opplæring, og hvordan blir opplæringa tilrettelagt for dem?

Problemstillingen blir undersøkt ved å intervjuere lærere som har ansvar for spesialundervisningen ved tre utvalgte ungdomsskoler samt enhetslederne ved de samme skolene.

Forskningsspørsmålene som danner utgangspunkt for undersøkelsen ble formulert slik:

- 1) Hvordan er opplæringen organisert for å ivareta elever med lærevansker?*
- 2) Blir elever med lærevansker ivaretatt i henhold til intensjonene i lovverk og forskrifter om tilpasset opplæring?*
- 3) Får elever som mottar spesialundervisning, ei inkluderende og likeverdig opplæring?*

Med lovverk menes her Opplæringsloven, og med forskrift henvises det til Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Vi henviser også til Stortingsmeldinger og NOU.

Organisering av oppgaven

Kapittel 2 starter med begrepet lærevansker. Innholdet i betegnelsen har endret seg over tid, og vi tar et kort tilbakeblikk for å se på hva som har vært utgangspunkt for forskernes drøftinger med hensyn til begrepsinnhold. Ettersom denne oppgaven handler om elever med lærevansker, er det naturlig å redegjøre vi for ulike typer lærevansker. Vi vet at læring, selvfølelse og motivasjon henger nøye sammen. Elever som opplever motgang i

læreprosessen, mister motivasjon for læring, og kommer i en ond sirkel med manglende motivasjon og dårlig læring. Avslutningsvis vil vi i kapittelet om lærevansker redegjøre for hvordan selvoppfatning og motivasjon påvirkes hos elever med lærevansker.

I kapittel 3 ser vi på begrepet tilpasset opplæring på generell basis, slik det er nedfelt i lovverk og forskrifter. Dette lovverket inkluderer også elever med lærevansker av ulik art. Vi diskuterer hvorfor opplæringen skal tilpasses enkeltelever, og gir noen eksempler på tilpasset deltagelse. Med tilpasset deltagelse mener vi situasjoner der eleven er aktiv i sin egen dannelses- og læringsprosess og har reell deltagelse i vid forstand, og på en slik måte at han har utbytte av det på kort og lang sikt.

Alle elever har krav på en likeverdig og inkluderende opplæring innenfor fellesskapets rammer. Likeverdig og inkluderende opplæring er sentrale begrep i læreplanverket, og vi ser på disse begrepene generelt, og opp mot elever med spesielle behov.

Kapittel 4 redegjør for tilpasset opplæring i forhold til spesialundervisning. I noen tilfeller er lærevansken(e) så store eller omfattende at det ikke er tilstrekkelig med tilpasning som bare kan organiseres innenfor den ordinære opplæringa. Da har elevene behov for, og rett til, spesialundervisning. Vi ser på lovverket som regulerer spesialundervisninga, og prosedyrer i forbindelse med oppmelding til PPT, sakkyndig vurdering og utarbeidelse av individuell opplæringsplan (IOP). Vi har også tatt med et punkt om annen forskning innen fagfeltet spesialundervisning/ tilpasset opplæring som har betydning for vår oppgave. Til slutt i kapittelet redegjør vi for en undersøkelse av effektstudier av spesialpedagogiske tiltak for elever med lærevansker.

Kapittel 5 er en oppsummering av teoridelen, før vi i del II redegjør vi for metode og framgangsmåte i egen forskning. I det etterfølgende skal resultatet av undersøkelsen presenteres og oppsummeres i forhold til forskningsspørsmålene.

Del I Teori

2. Lærevansker

En skole for alle innebærer en elevgruppe sammensatt av alle typer elever – fra det meget begavede barnet til ”gjennomsnittseleven” og elever som ennå strever med fagene.

Naturlig nok er det barnet som strever som får betegnelsen *med spesielle behov*, og som trenger spesialundervisning. Alle kategoriene barn har imidlertid krav på tilpasset opplæring for å få fullt utbytte. I denne oppgaven vil vi imidlertid bare se på opplæringa og tilbudet til de elevene som strever med læring og ikke mestrer de aldersadekvate faglige kravene som skolen og samfunnet stiller. Vi snakker om barn som har vansker med læring, eller som lærer langsommere enn ”gjennomsnittseleven”.

Hva er læring?

Det er mange ulike meninger og forestillinger om hva som er læring, hva som er god læring og når tid læring finner sted. Markussen (1999) hevder at skolen først og fremst er forstått som undervisning, i liten grad som læring. Det er en utbredt oppfatning at hvis vi som pedagoger bare klarer å variere undervisningen, vil læring finne sted. I og med at læring og lærevansker henger så selvfølgelig sammen, er det naturlig å ha med noe teori om læring.

Læring defineres på forskjellig måte, men det er som oftest to hovedkategorier som går igjen:

- Læring som en relativ varig forandring av atferd
- Læring som en varig forandring i menneskers forutsetninger og kapasitet.

(Buli Holmberg og Ekeberg 2009).

Haugen (2000:227) definerer læring som en prosess som resulterer i at endring skjer, og ”en relativ varig atferdsendring som følge av erfaring”. Varig i den forstand at det ikke er snakk om en kortvarig atferdsendring som resultat av for eksempel tretthet eller forandring som følge av fysiske forhold. Atferdsendring brukes her synonymt med læring, men er et

vidt begrep som omfatter alt fra små endringer til store forandringer. Erfaring kan være en langvarig prosess eller en kortvarig læringserfaring.

Strandkleiv og Lindbäck (2005) definerer læring som *”noe som igangsettes av eleven, og er en målrettet, kunnskapskonstruerende, selvregulert, strategisk virksomhet. Gjennom tilbakemelding fra selve aktiviteten eller omgivelsene og kontinuerlig evaluering av egne læringsforsøk utvides elevens kunnskaper, ferdigheter og forståelse”*. Læring forstås her som en aktiv og målrettet meningssøkende prosess som er mest effektiv hvis den er en selvinitiert og selvregulert søken etter mening. (Bjørngen 2001). Dette krever gode metakognitive strategier. ”Flinke” elever er strategiske og målrettede i sin læring, og har ulike læringsstrategier for ulike typer oppgaver og vanskegrader. Elever med lærevansker har gjerne færre og rigide strategier, og slipper opp for gode metoder i forsøket på å tilegne seg lærestoff som de oppfatter som vanskelig.

Hvordan kan vi definere lærevansker?

De elevene som ikke får et tilfredsstillende utbytte av den vanlige opplæringa, til tross for god tilpasset opplæring, har gjerne ulike former for lærevansker. Begrepet lærevansker er sammensatt og vanskelig å avgrense fordi det er uklart og motstridende forklart i faglitteraturen. Diagnostisk dreier det seg om mangfoldige grupper, og årsakene til at lærevansker utvikler seg kan være mange og sammensatte.

For å forklare innholdet i begrepet lærevansker vil vi innledningsvis bruke en betegnelse utformet av ”the National Advisory Committee on Handicapped Children” som Haugen (2010) refererer til i sin bok. Denne betegnelsen blir omtalt som ”Public Law 94-142”:

“Children with specific learning disabilities exhibit a disorder in one or more of the basic psychological processes involved in understanding or in using spoken or written language. These may be manifested in disorders of listening, thinking, talking, reading, writing, spelling, or arithmetic. They include conditions which have been referred to as perceptual handicaps, brain injury, minimal brain dysfunction, dyslexia, developmental aphasia, etc. They do not include learning problems which are due primarily to visual,

hearing, or motor handicaps, to mental retardation, emotional disturbance or to environmental disadvantage”.

Vi ser av denne definisjonen at alt som har å gjøre med lytting, tenkning, tale, lesing, skriving, telling og elementære operasjoner på tall inngår i dette begrepet. Det innbefatter også det som betegnes som perseptuell handikap, dysleksi og hjerneskade. Definisjonen omfatter *ikke* barn med hørsels- og synsvansker, vanskelige oppvekstvilkår, emosjonelle vansker eller barn med mental retardasjon, med mindre vanskene barnet har i for eksempel lesing primært *ikke* kan tilskrives et handikap.

Haugen (2000:320) presenterer *en* definisjon på lærevansker: *”Lærevansker er en generell betegnelse som enten refererer til generelle innlæringsvansker, vanligvis forbundet med nedsatt evnefunksjon, eller innlæringsvansker relatert til et avgrenset område uavhengig av intellektuell fungering, der ytelsen ikke harmonerer med den intellektuelle utrustningen (evnediskrepans)”.*

Denne definisjonen dekker både generelle lærevansker, som ved utviklingshemming, og spesifikke lærevansker som for eksempel lese- og skrivevansker eller matematikkvansker. Haugen (2010) bruker begrepet lærevansker om vansker barn og unge har i utviklingsoppgaver eller læringsresultater i barnehage eller skole. Det fører til denne definisjonen:

”Lærevansker kjennetegnes ved at den unge på ett eller flere områder gjennomgående mislykkes i å nå aldersadekvate ytelser relatert til sosiale, språklige og skolefaglige områder”.

Det amerikanske betegnelsen for lærevansker er *learning disabilities* (Eckhoff 1997). I amerikansk litteratur er det en tendens til å holde evnesvikt, syns eller hørselssvikt eller kulturell bakgrunn utenfor dette begrepet. Dette synet deles ikke av det norske spesialpedagogiske miljøet med den begrunnelse at det i praksis er umulig å fastslå at lærevansker hos en elev utelukkende har en årsak. Læring dreier seg primært om å tilegne seg kompetanse til å mestre ulike ferdigheter og få kunnskap og ferdigheter på nye områder (Buli- Holmberg og Ekeberg 2009).

Haugen (2010) redegjør for hvordan lærevanskebegrepet tidligere ble oppfattet av forskere. Han refererer til undersøkelser gjort av soldater som under krigen fikk skuddskader med påfølgende hjerneskade som resulterte i svikt i kognitive ferdigheter, som matematikkvansker, språklig kommunikasjon og lese- og skrivevansker. I noen tilfeller hadde soldatene mistet evnen til å lese. Dette fikk forskere til å lure på om barn som strevde med å lære å lese kunne ha en mulig hjerneskade som forsinket leseprosessen.

Den vanligste formen for lærevanske er vansker i forbindelse med leseopplæringen (Haugen 2010). Det har etter hvert blitt framført mange teorier om årsakene til disse vanskene. En skotsk øyelege ved navn James Hinshelwood lanserte i 1917 sin teori om at lesevansker skyldtes en skade i lagringsområdet i hjernen som gikk på visuell hukommelse for ord og bokstaver. Forskningsgrunnlaget hans var voksne personer som plutselig hadde tapt evnen til å lese, uten at noen av de kognitive evnene var skadet. En annen teori ble lansert av en amerikansk nevrolog ved navn Samuel Orton. Han fremholdt en teori om uklar hjernedominans som resulterer i feilaktig persepsjon av bokstavsymboler. I motsetning til Hinshelwood mener altså Orton at tilstanden ikke skyldes en hjerneskade, men like fullt en nevrologisk årsak eller forklaringsmodell. De så med andre ord bort fra miljømessige, holdningsmessige og undervisningsmessige forhold (sst). Haugen(2010) henviser til Vernon (1957), Doris (1986) og Wong (2004) når han hevder at hjernedysfunksjon bare forklarer en mindre del av leseproblematikken.

Etter hvert fattet forskere Heinz Werner og Alfred Strauss interesse også for u hensiktsmessige eller defekte læreprosesser, som svikt i oppmerksomhet og persepsjon. Denne typen defekt antok de ville påvirke læreprosessen på ulike områder, ikke bare på leseprosessen. Det empiriske grunnlaget for denne antagelsen var undersøkelse av soldater som var skadet i krig. Haugen (2010) uttrykker det på denne måten: *”Ved å postulere defekte læreprosesser som forklaring på de akademiske problemene visse barn slet med, ga det støtet til en grundigere kartlegging med det formål å kunne identifisere hvilke prosesser som virket forstyrrende på læreprosessen”*. Dette dannet grunnlaget for praksisen med å kartlegge elevenes sterke og svake sider relatert til bruk og forståelse av språk.

Ulike former for lærevansker

Vi deler begrepet lærevansker opp i tre typer; generelle, spesifikke og sammensatte lærevansker. Buli - Holmberg og Ekeberg (2009) foretar denne inndelingen av lærevansker:

Lærevansker	
Spesifikke lærevansker	Generelle lærevansker
Innebærer lærevansker på spesifikke utviklingsområder. Elever kan oppfatte og forstå like raskt som andre, men får problemer på ett felt, for eksempel matematikkvansker	Innebærer lærevansker på flere utviklingsområder. Elever har problemer med det meste som skal læres. Trenger blant annet mer tid enn de fleste andre.
Sammensatte lærevansker	

Fig.1: Inndeling av lærevansker

Spesifikke lærevansker er innlæringsvansker på et avgrenset område, og hvor det ikke er samsvar mellom evner og faglig prestasjon. Innenfor denne kategorien nevnes spesielt dysleksi.

Generelle lærevansker viser seg ved sein eller mangelfull utvikling på det evnemessige området, og at det jevnt over er vanskelig for eleven å lære. Psykisk utviklingshemming fører alltid med seg generelle lærevansker.

Sammensatte lærevansker brukes som begrep når eleven har flere vansker, både spesifikke, som for eksempel dysleksi, og generelle innlæringsvansker i fag. Det kan ofte være vanskelig å definere hva som er primær- og sekundærvansker når vanskene er sammensatte (Buli - Holmberg og Ekeberg 2009).

Det at elever har lese- og skrivevansker eller vansker med å lære seg engelsk eller matematikk har mange årsaker. Årsakene kan være å finne i miljøet, som emosjonelle forstyrrelser eller utviklingsbestemte faktorer i hjernens informasjonssystem, i kognitive funksjoner som hukommelse, språk, persepsjon og konsentrasjon. Et barn kan ha problemer med å knytte en skolisse fordi det motoriske senteret i hjernen er skadet, eller eleven kan ha så store problemer med sosiale interaksjoner at han isoleres eller mobbes av andre barn. Den definisjonen som ble vist til innledningsvis (s.5, Haugen 2010) dekker nettopp disse faktorene. Oppfattelse av egne evner eller urealistisk selv vurdering spiller også inn. Eckhoff (1997) skisserer forholdet mellom generelle lærevansker, utviklingsvansker og fagvansker på denne måten i en figur hentet fra Kirk & Gallagher & Anastasiow (1993).

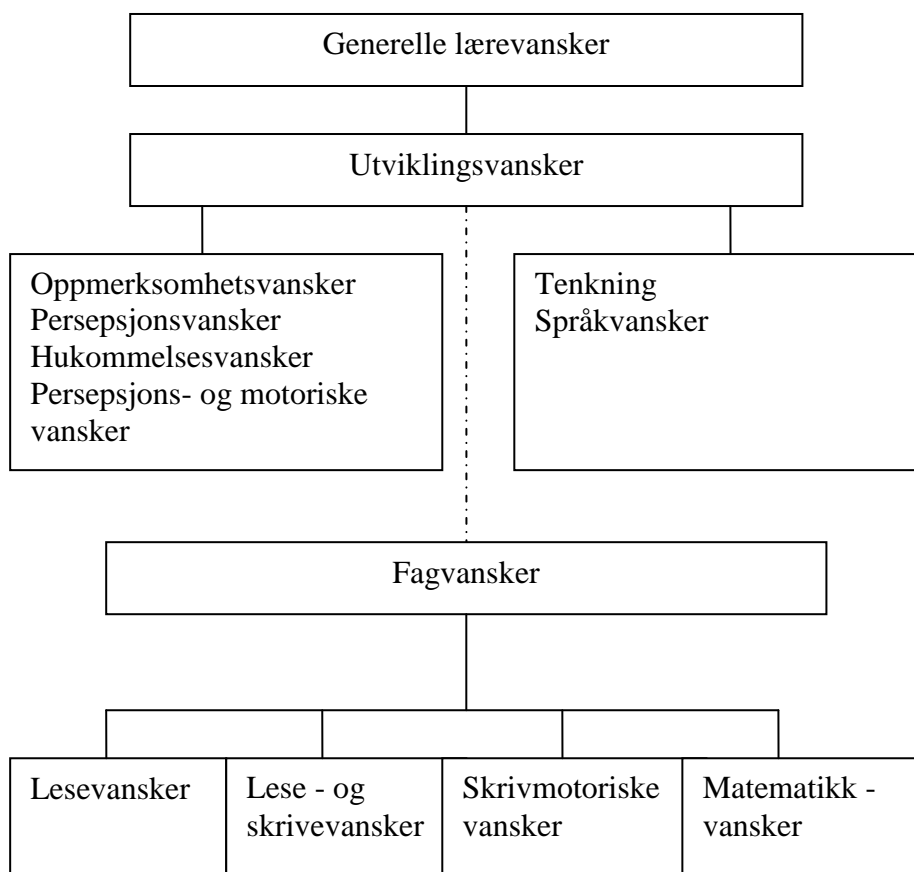


Fig.2: Forholdet mellom generelle lærevansker, utviklingsvansker og fagvansker (Eckhoff 1997s. 62)

Utviklingsvansker kan registreres som forsinket utvikling på ett eller flere funksjonsområder, og gir seg utslag i problemer med persepsjon, motorikk, oppmerksomhet, minne, tenkning og språk. Slike vansker registreres særlig hos førskolebarn, men vil også gjøre seg gjeldende hos eldre barn og unge. Fagvansker omfatter problemer med lesing, skriving og matematikk, og det er denne problemkategorien som gjerne står i fokus hos skolebarn med lærevansker. Svært mange av de som har utviklingsproblemer, får også fagvansker, men barn kan også ha utviklingsvansker uten å få fagvansker når de begynner på skolen. Og motsatt kan elever få fagvansker uten å ha hatt utviklingsvansker i førskolealder (Eckhoff 1997, Asmervik, Ogden og Rygvold 1993).

Når det gjelder utviklingsvansker skilles det mellom elever som har problemer på det verbale området, og de som har problemer med å bearbeide visuelle og romlige inntrykk. En tredje gruppe har problemer på begge disse områdene.

Asmervik, Ogden og Rygvold (1993) refererer til en undersøkelse gjort av Fletcher og Morris som tyder på at utviklingsproblemer innenfor det verbale funksjonsområdet særlig er assosiert med lese – og skrivevansker, mens utviklingsproblemer innen det visuell-motoriske funksjonsområdet i større grad er assosiert med vansker i matematikk.

Det er ifølge Eckhoff ikke enkelt å påvise det eksakte forholdet mellom utviklingsvansker og fagvansker. Det betyr at en vanske på ett område ikke nødvendigvis fører til at en elev ikke makter å lære, men han konkluderer med at det må være flere utviklingspsykologiske faktorer, eventuelt sammen med lite eller dårlig oppfølging hjemmefra og et dårlig pedagogisk og metodisk opplegg, som sammen medvirker til manglende læring.

Nedenfor skal vi kort skissere de ulike typene lærevansker, og hva som kjennetegner dem.

Generelle lærevansker

Generelle lærevansker forstås som innlæringsvansker og/eller utviklingshemning som omfatter de fleste utviklingsområdene. Disse vanskene gjør det jevnt over vanskelig for eleven å tilegne seg lærestoff, uansett fag. Et av hovedkjennetegnene ved generelle lærevansker er at eleven har reduserte evner som medfører dårlig begreps- og

språkforståelse(Eckhoff 1997). Disse elevene har en forsinkelse i utvikling tilsvarende 2-3 år, men mange vil fungere svakere enn dette. Elever med utviklingshemming og barn med psykososiale vansker hører også under denne kategorien (Buli- Holmberg og Ekeberg 2009, Eckhoff 1997).

Elever med generelle lærevansker har vanligvis problemer med å fatte en del av den informasjonen som er basert på språk, og de har ofte vansker med hukommelsen. De har i særlig grad behov for konkretisering av lærestoffet. Ta frem penger og klosser for å visualisere mengde og verdi i matematikk, eller gå med dem på butikken med enkel handlelapp. Bokstaver kan innlæres ved å spore, male, lime dem opp i klasserommet og så videre. Det handler i stor grad om læring gjennom handling og erfaring, samt visualisering av lærestoffet.

En stor del av elevene innenfor denne gruppen vil ha behov for opplæring i dagliglivets gjøremål og arbeidsforberedende aktiviteter, med tanke på at de skal rustes til et mest mulig selvstendig liv som voksne. Praktisk arbeid og utpassering i arbeidslivet vil for mange være meningsfylt og motiverende (Buli- Holmberg og Ekeberg 2009).

I kartleggingen av generelle lærevansker er det vesentlig å avdekke om årsaken er sen modning, om eleven har begrensede evneforutsetninger, eller en kombinasjon av begge. Når skolefaglig funksjonsnivå skal identifiseres, vil vanligvis disse punktene være sentrale:

- faglig utviklingsnivå i forhold til det som er forventet for alder og klassetrinn
- motivasjon for skolefaglige oppgaver
- om vansker gjør seg gjeldende i flere skolefag
- begrepsforståelse
- lese-, skrive- og regneferdighet
- evne til problemløsning
- konsentrasjon og utholdenhet
- evne til å følge regler
- evne til å samarbeide med andre

Siden disse elevene har generelle vansker, er det viktig med begrepstrening og studieteknisk kunnskap. De vil sannsynligvis ha nytte av å lære seg å bruke ulike læringsstrategier. Læringsplakaten i Læreplanverket for Kunnskapsløftet anfører at effektiv bruk av læringsstrategier fremmer elevenes motivasjon for læring og evne til å løse vanskelige oppgaver. Dette gjelder for alle elever, også de med lærevansker. Vi har en formening om, ut fra egen praksis og erfaring fra andre skoler, at systematisk bruk av læringsstrategier er mindre vanlig i skolen enn det som forutsettes både i Læreplanen og i Stortingsmelding 30, Kultur for læring. Denne antagelsen bekreftes av PISA-rapporter som viser norske elevers svake resultater i bruk av læringsstrategier (Kjærnsli, Lie, Olsen, Roe 2007)

Sammensatte lærevansker

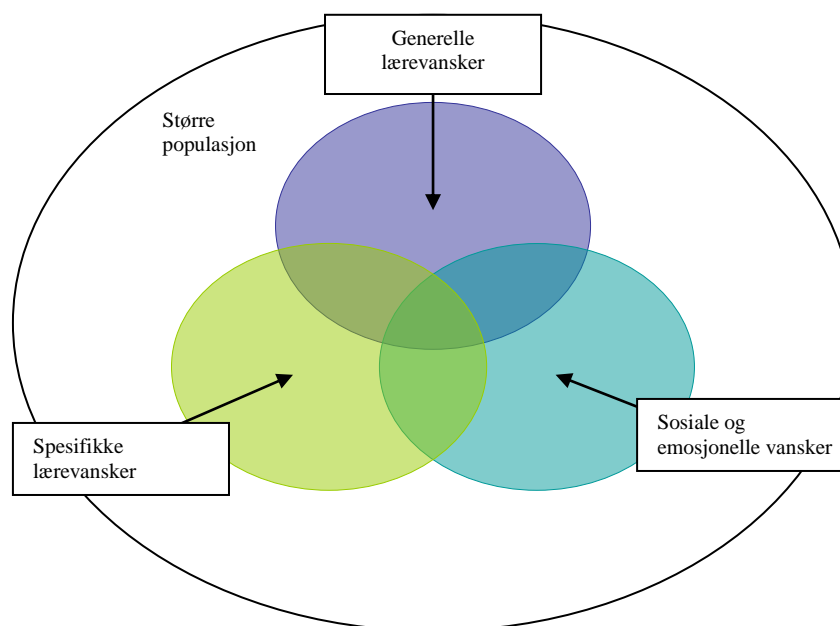


Fig. 3: Skjematisk framstilling av sammensatte lærevansker (Eckhoff 1997)

Innenfor en større populasjon elever som utgjør en heterogen gruppe, finnes det flere undergrupper med ulike vansker som for eksempel generelle vansker, spesifikke vansker, sosiale /emosjonelle vansker. Vanskene kan opptre hver for seg, som for eksempel spesifikke vansker som dysleksi, eller de kan vise seg som mer sammensatte vansker som

forsinket læring i alle fag, og i tillegg dysleksi. En elev kan ha bare sosiale eller emosjonelle vansker uten at det påvirker læring. Det er først når disse faktorene opptrer samtidig at vi snakker om sammensatte lærevansker. Etter denne figuren er det nærliggende å forstå Eckhoff dit hen at han mener at eleven også *må* ha sosiale og emosjonelle vansker før man kan si at eleven har sammensatte lærevansker, men vi forstår den som en illustrasjon over begrepet sammensatte vansker der også sosiale og emosjonelle vansker *kan* være en del av problematikken. Det er ikke en spesifikk diagnose eller betegnelse på sammensatte lærevansker, men en måte å beskrive det på er at det omfatter både generelle og spesifikke lærevansker. Eleven har da spesifikke vansker når det gjelder lesing, skriving og matematikk, og generelle vansker som omfatter de øvrige skolefag og de fleste utviklingsområder. Vi ser av figuren at vanskene gjerne er flettet i hverandre, og det kan være vanskelig å tilrettelegge skolehverdagen og læringsbetingelsene på en best mulig måte for disse elevene.

Spesifikke vansker

Spesifikke lærevansker er innlæringsvansker innenfor et avgrenset område, og hvor det ikke er samsvar mellom elevens evneforutsetninger og prestasjoner. Innenfor denne kategorien nevnes lese- og skrivevansker, matematikkvansker og språkvansker. Fellestrekk for denne type vansker er at elevens evneprofil er ujevn på den måten at utviklingen ikke samsvarer med den øvrige utviklingen hos eleven. (Eckhoff 1997). Spesifikke lærevansker har utgangspunkt i persepsjonsvansker, og viser seg ved manglende evne til å organisere og tolke sensorisk informasjon, og er ikke nødvendigvis et resultat av evnesvikt (Haugen 2000). Ved spesifikke lærevansker er det en klar diskrepans mellom prestasjoner for eksempel i matematikk, og elevens evner for øvrig.

Spesifikke vansker vil på tross av dette, føre til problemer på de fleste fagområder. Årsaken er naturligvis at lese- og skriveferdigheter, og til en viss grad også matematikk, er grunnleggende ferdigheter som virker inn på de fleste skolefagene, og i samfunnet for øvrig. Lesevansker gjør situasjoner som krever leseferdighet vanskeligere og mindre tilgjengelig. Det blir vanskelig å få med seg meningsinnhold på filmer og TV- programmer som er teksten, og bruksanvisninger, som kan være vanskelig å forstå i seg selv, blir utilgjengelig for personer med store lesevansker.

Lese- og skrivevansker og dysleksi

Opplæring i lesing og skriving er en av skolens viktigste oppgaver, fordi det kreves funksjonell leseferdig i de fleste skolefagene. Derfor vil de elevene som strever med nettopp lesing og skriving oppleve skolearbeid som strevsomt og vanskelig.

Årsakene til lese- og skrivevansker vektlegges noe forskjellig hos ulike forfattere. Noen tillegger undervisningen stor vekt, mens andre (f eks. Jørgen Frost) ser en klar sammenheng mellom forsinket talespråklig utvikling og lese- og skrivevansker (Frost 2003).

Omfanget av lese- og skrivevansker i skolen varierer. Det antas at ca. 2 % av elevene har omfattende vansker, mens opp mot 20 % har vansker i større eller mindre grad (Buli-Holmberg og Ekeberg 2009). Gjessing bruker konsekvent ordet dysleksi om lese- og skrivevansker, og han betegner det som en skriftspråklig vanske. Vanskene må ifølge Gjessing være av en slik grad at de står i klart misforhold til den lese- og skrivedyktighet som kan forventes ut fra de antatt generelle forutsetningene. Han skiller altså ikke mellom elever med et generelt svakt evnemessig nivå som har problemer med generell språk- og begrepslæring, og elever med spesifikke lesevansker som skyldes en forstyrrelse i kodingen av skriftspråket.

Haugen (2000) deler lesevansker inn i to kategorier, lese- og skrivevansker av generell karakter, og spesifikke lese- og skrivevansker eller dysleksi.

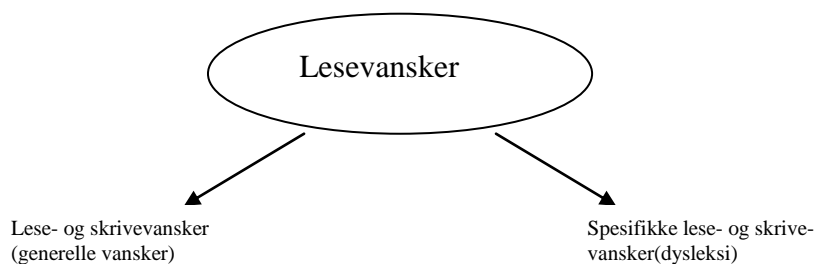


Fig. 4: Generelle og spesifikke lesevansker

Lese- og skrivevansker av generell karakter brukes på elever der det *generelle* evnenivået tilsier at de vil få problemer med lesing og skriving, i tillegg til problemer i andre fag som matematikk og generell språk- og begrepslæring.

Dyslektikere synes å ha *spesifikke* vansker med de fonologiske bearbeidingsprosessene som kreves ved lesing og skriving, en form for forstyrrelse i kodingen av skriftspråket. Problemene viser seg først og fremst i forbindelse med ordavkoding, staving og skriving. Vi nevner at Gjessing (1988) og andre språkforskere deler dysleksi inn i ulike kategorier: auditiv, visuell, audiovisuell, emosjonell, pedagogisk og andre dysleksiformer, men det vil bli for spesifikt i forhold til problematikken i vår oppgave å gå nærmere inn på de ulike kategoriene.

Som en kort oppsummering kan vi si at generelle lese- og skrivevansker korrelerer med det generelle evnenivået til eleven. Dysleksi er en fonologisk vanske som primært viser seg ved dårlige stave- og avkodingsferdigheter og som problemer med leseflyt og nøyaktig ordgjenkjenning. En sekundær vanske blir problemer med leseforståelse og forsinket utvikling av begreper og bakgrunnskunnskap som følge av manglende leserfaring. (Haugen 2000). Vi finner dysleksi på alle intelligensnivåer, så dysleksi har liten sammenheng med den intellektuelle utrustningen hos personen for øvrig.

Matematikkvansker (dyskalkuli)

Matematikkvansker eller dyskalkuli viser seg ved avvik fra normalutviklingen i faget. Ostad (1995) beskriver matematikkvansker som en betegnelse på tilkorkkommere i matematikk. Dette omfatter elever som sett i forhold til normalt fungerende, ikke bare har en forsinket utvikling, men kvalitativ forskjellig utvikling. Av elevene som har matematikkvansker har ca 2/3 av elevene et kunnskapslagringsproblem. Den resterende tredel av elevene har en forsinket utvikling. Når disse elevene får bruke nok tid, ”kommer de etter” og tilegner seg nødvendige matematikkferdigheter.

Vanskene kan også karakteriseres som et *underyttingsproblem*. Det betyr at eleven har forutsetninger for å mestre faget, men han *arbeider ikke* nok med faget.

Det kan være vanskelig å finne årsaken til elevens matematikkvansker, og ofte kan vi ikke peke på en årsak, men det kan være flere årsaker som til sammen har ført til at eleven ikke mestrer matematikk på forventet nivå. I følge Ostad (1999) og Sjøvoll (2006) kan årsakene til vanskene være knyttet til:

- Motivasjon
- Innstilling til faget
- Sosiale faktorer / hjemmemiljø
- Dårlige arbeidsvaner
- Vilje- og oppmerksomhetsfaktorer
- Undervisningens kvalitet
- Ressurser, herunder klassestørrelse
- Elevenes utrustning, intellektuelt og emosjonelt

Det er anslagsvis 10 – 15 % av skoleelevene som har mattevansker av ulik grad, og de utgjør en sammensatt gruppe (Buli- Holmberg og Ekeberg 2009).

Nonverbale lærevansker

Nonverbale lærevansker defineres gjennom "*hva de ikke består i*" (Buli- Holmberg og Ekeberg 2009: 82). Med det forstår vi personer som har vansker med å oppfatte non – verbale signaler som gjør det vanskelig for dem i sosiale settinger. De er gjerne meget gode lesere og har ofte et godt muntlig språk og et rikt ordforråd, men har lavere oppfattelse/ forståelse av det de leser sett i forhold til leseferdigheten deres. Ikke- verbale vansker karakteriseres gjerne som nevrologisk betinget, altså medfødt, og barn og unge med denne vansken vil i enkelte sosiale settinger oppføre seg upassende fordi de ikke forstår helheten i den sosiale koden. Elever i denne kategorien har større fare for å utvikle sosio- emosjonelle vansker på grunn av dette (sst).

Kriteriene for nonverbale lærevansker omfatter et bredt og komplisert spekter av funksjoner; sansing og persepsjon, oppmerksomhet, hukommelse, problemløsning, språklige funksjoner, motorikk, skolefaglige, sosiale og emosjonelle funksjoner.

Nonverbale vansker er kalt både en utviklingsforstyrrelse og et nevrologisk syndrom. Dette utgjør en kombinasjon av sterke sider og spesifikke vansker.

Skolefaglig sliter elevene med oppgaver som krever resonnering, slik som matematikk. Problemløsning og nye situasjoner byr ofte på vansker for barn og unge med nonverbale lærevansker. Det antas at 2 – 3 prosent av barne – og ungdomsbefolkningen har nonverbale lærevansker, men på grunn av manglende kartlegging er tallet noe usikkert.

Sosiale lærevansker

Elever med sosiale vansker betegnes hos Ogden (1991:72) som ”*variasjon over allmennmenneskelige eller vanlig oppdragsproblemer, men i forsterket form*”. Dette sier noe om at det er vanskelig å sette en spesifikk diagnose på disse elevene. Det er ifølge Buli- Holmberg og Ekeberg to måter å se disse problemene på, individperspektivet og systemperspektivet, i den forstand at man leter etter årsakene til problemene hos individet eller omgivelsene. Denne vansken kjennetegnes gjerne på to måter, som utagerende og synlig i læringsmiljøet, eller tilbaketrukket og stille, nesten usynlig. Ulike diagnoser er benyttet for disse vanskene, som for eksempel ADHD, ADD, ODD, selektiv mutisme.

Lærevansker og selvoppfatning

Den oppfatningen en person har om deg selv, er blant de viktigste motivasjonsfaktorene i all læring og utvikling (Vedeler 1999). Barn som strever med læreprosessen, vil oppleve mye tilkortkomning i sin skoletid (Dalen 1994). Skaalvik og Skaalvik (1988:13) definerer selvoppfatning som ”*enhver oppfatning, følelse, tro eller viten som en person har om seg selv*”. Dalen (1994) viser til undersøkelser som er utført både i Norge og USA at barn med lærevansker har lavere selvoppfatning enn barn som ikke strever i læreprosessen. Selv om barnet har en begrenset vanske, som for eksempel lese- og skrivevansker, vil det generalisere denne vansken til flere områder. Barnet oppfatter seg som ”dumt”, og det går ut over selvfølelsen. Vi har sett dette i praksis altfor mange ganger: eleven starter med å si at ”dette er for vanskelig, det vil jeg ikke klare”. Dette genererer en tilbakeholdenhet fra elevens side. De engasjerer seg ikke i oppgaven, og har ikke utholdenhet nok i sine forsøk på å løse oppgaven. Mange slike opplevelser stadfester elevens oppfatning av seg selv som

en som ikke mestrer skoletilværelsen. Jo tidligere denne opplevelsen får feste seg hos eleven, jo mer varige virkninger vil det få (Vedeler 1999).

Lærevansker og motivasjon

Det er relativt enkelt å forestille seg at elever som strever med lesing og skrivning, matematikk og sosiale relasjoner, har gått på utallige nederlag opp gjennom årene. Medelever kommer raskt videre i sin læreprosess, mens de strever og har en langsom progresjon. De fleste elever identifiserer seg med kassen eller gruppa si, og sammenlikner gjerne egne prestasjoner med sine medelevers prestasjoner. Alle lærere har opplevd at når klassen får tilbake en prøve, er elevene raske til å sammenlikne med hverandre, å måle egne prestasjoner med sidemannen eller vennene. På denne måten får de en bekreftelse på egne ferdigheter, og klarhet i hvor de står i forhold til de andre.

For elever som strever med å lære er dette vanskelig og sårbart. De får bekreftet det de sannsynligvis allerede vet, at de ikke mestrer like godt som andre, selv om de jobber like mye.

Selv elever med store lærevansker har målbar framgang i sin læring, selv om progresjonen er atskillig langsommere sammenliknet med elever med ”normale” læreforutsetninger. Den pedagogiske utfordringen er da å få dem til å fokusere på egen mestring og framgang. Læreren motiverer eleven med utsagn som ”forrige gang vi målte lesehastigheta hadde du 30 ord i minuttet, nå har du 40. Det er fin framgang”! Det fokuseres ikke på at kritisk grense på elevens klassetrinn er 80 ord pr minutt. De må sammenligne med seg selv og egne prestasjoner hele veien, og ikke med andre.

Elever med lærevansker kommer lett i situasjoner som kalles A- motivert atferd. De kjennetegnes på den måten at de er ute av stand til å styre sin atferd og sine resultater i ønsket retning. De erfarer at uansett hvor mye de anstrenger seg, gir det ikke ønskede resultater. ”Det spiller ingen rolle hva jeg gjør eller ikke gjør, resultatet blir dårlig allikevel”. Det er en form for lært hjelpeløshet som fører til at de mister motivasjonen, engasjementet og innsatsen i skolearbeidet (Strandkleiv og Lindbäck 2005).

Mange sliter med prestasjonsangst, og bruker mye tid og ressurser for å unngå nye nederlag. De har angst for fremføringer og prøver og blir hemmet i læringa, for eksempel når angsten for å mislykkes på prøven tar så mye fokus at de ikke klarer å fokusere på forberedelsene.

Hvordan ivareta elever med lærevansker?

For elever med ulike lærevansker må skolen tilpasse opplæringen. I prinsipper for opplæringen i læreplanverket Kunnskapsløftet har tilpasset opplæring i et inkluderende læringsmiljø fått en sentral plass, og framholdes som et viktig prinsipp i forhold til å oppfylle kravene i Opplæringslovens § 1-2 og kapittel 5: *”Skolen skal gi alle elever og lærlinger/lærekandidater like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre”* (Dale, Wærness, Lindvig 2005). Like muligheter forstår vi som at alle elever, uansett faglig fungering, skal gis muligheter til å bidra i fellesskapet og møte utfordringer de kan strekke seg mot, og gis like muligheter til å utvikle seg i fagene. For at skolen skal lykkes med dette, kreves det variasjon i lærestoff, arbeidsmåter, organisering og intensitet. Det er også presisert i prinsipper for opplæringen at *”skolen skal fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter”*.

Tilpasset opplæring gjelder all undervisning, både spesialundervisning og ordinær undervisning. Dette gjelder for grunnskolen så vel som den videregående opplæringen. Dette er ”kongstanken” for all opplæring i Norge, og det er ingen tvetydigheter i lover og forskrifter på dette punktet. Hva dette innebærer, og hva som ligger i begrepet tilpasset opplæring og gir det meningsinnhold i skolen, kommer vi tilbake til i kapittel 3.

3. Tilpasset opplæring

Hva ligger i begrepet tilpasset opplæring?

Begrepet tilpasset opplæring er et overordnet begrep som gjelder samtlige elever i den norske skolen. Dette innebærer at alle elever, både de med gode forutsetninger for læring og de med lærevansker, har rett til ei opplæring i samsvar med sine evner og forutsetninger (opplæringsloven § 1 – 2). Læringsmiljøet skal imøtekomme elevenes ulike forutsetninger og behov. Variasjonen i en elevs forutsetninger kan ivaretas på mange ulike måter, og lærerne bør innenfor rammen av klasseundervisningen, prøve å tilpasse undervisningen etter den enkelte elev.

Utdanningspolitikken i Norge har lange tradisjoner når det gjelder ambisjonen om å utvikle en skole for alle som kan bidra til sosial utjevning. Den skal legge læringsbetingelsene til rette for barn fra alle deler av samfunnet, fra fattige og rike kommuner, fra byer og ”grisgrendte strøk”, for gutter og jenter, funksjonsdyktige og funksjonshemmede. Det har vært brukt ulike betegnelsene for å beskrive denne ambisjonen for en skole med tilpasset opplæring for alle: allmueskolen, folkeskolen, grunnskolen, enhetsskolen, fellesskolen, en inkluderende skole (Johnsen 2000, Buli- Holmberg og Ekeberg 2009). Prinsippet om tilpasset opplæring dreier seg om et samspill mellom individuell tilpasning og hensyn til fellesskapet. Det er formulert på denne måten i LK 06: *”Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er grunnelementer i fellesskolen”*.

Tilpasset opplæring er ikke en bestemt måte å undervise på, men er å forstå som en tilstand preget av bestemte kvaliteter som gjør at alle elevene lærer fag, utvikler seg som personer og oppnår fellesskap med de andre elevene. Den sosiokulturelle forståelse av læring er at elever lærer ikke bare med hodet, men i samhandling med andre, tilknyttet en kjede av situasjoner og sammenhenger (Dysthe 2001).

Det å finne en fullgod definisjon på begrepet tilpasset opplæring er ikke enkelt, men Hovdenakk, Eggen og Elstad (2009) omtaler i en rapport begrepet tilpasset opplæring som en 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 om, og forståelse av, elevens læreforutsetninger og personlighet. Motivasjon, vanskegrad, skolekultur, undervisning, lærerforutsetninger, elevforutsetninger og hjemmekultur er avgjørende faktorer, og samspillet mellom faktorene er avgjørende for kvaliteten på den tilpassete opplæringen. Læringen foregår i området mellom det eleven kan og det eleven står for tur til å kunne. Det er slikt sett et prinsipp som fordrer at oppmerksomheten rettes både mot elevens ulike evner og forutsetninger og lærestedets evne til å tilpasse opplæringen slik at den møter elevens behov og bidrar til at de får utviklet sin allsidige kompetanse (Skogen & Buli- Holmberg 2002).

Håstein og Werner (2003:53) bruker denne definisjonen på tilpasset opplæring:

”Tilpasset opplæring er vanlig undervisning eller spesialundervisning der en gjennom iaktakelse, planlegging, gjennomføring og løpende evaluering aktivt ser til at alle elever – med sine forskjelligartede ulikheter – får utfordringer og muligheter til å bidra til mestring og tilhørighet, faglig og sosialt, individuelt og i gruppe”.

Ut fra denne definisjonen har de kommet fram til tre punkter som kjennetegner at tilfredsstillende tilpasset opplæring finner sted(s.st. s. 57):

1. Eleven lærer fag i tråd med de mål som er fastsatt i læreplanen
2. Eleven utvikler seg som person
3. Eleven erfarer sosialt fellesskap med hverandre

Dette betyr at læreren må ta hensyn til mangfoldet blant elevene. Vi vet at det er store variasjoner i en ”vanlig” klasse. Hvis klassen består av 29 elever, har de hver for seg og samlet sett rett til tilpasset opplæring, de har rett til å få utvikle seg i tråd med egne evner og forutsetninger, og det i størst mulig grad innenfor rammen av klassen og fellesskapet. Man må finne en balansegang mellom hensynet til fellesskapet og til den enkelte elev. Det er en stor utfordring å forberede en leksjon i for eksempel matematikk i en klasse på 29 elever, og samtidig ta hensyn til klassens mangfold og faglige sprik. Elever med lærevansker har rett og krav på spesiell oppfølging og tilpasning, men rett til tilpassing gjelder alle, uansett fungering.

Siden elever kan ha svært så ulike læreforutsetninger, kan en begå urett mot elever med andre behov enn flertallet i en gruppe ved gi alle den samme opplæringen. Flertallet av elevene i gruppen vil kunne få tilpasset opplæring etter sine forutsetninger, mens elever med mer omfattende eller annerledes behov og læreforutsetninger enn majoriteten ikke får det. Det gjelder både faglig svake og de elevene som har et meget høyt faglig nivå. Disse elevene har på lik linje med flertallet også rett til tilpasset opplæring ut fra sine evner og anlegg (Backmann & Haug 2006, Buli- Holmberg og Ekeberg 2001).

Det er kanskje unødvendig å presisere så sterkt at opplæringa skal tilpasses alle elever, det er vel knapt mulig å undervise uten at undervisningen er tilpasset noen av elevene, men loven krever altså at det skal skje i *utpreget* grad (Håstein og Werner 2003).

Kunnskapsdepartementet forutsetter at dette prinsippet berører hele skolen som organisasjon. LK06 sier ingenting om hva innholdet i opplæringa skal være, heller ikke hvilke metoder som skal brukes. Det gir den enkelte lærer og den enkelte skole stor frihet til å tilpasse opplæringa etter den elevmassen som til enhver tid er på skolen. Det forutsetter at lærerne har kunnskap om læring og læringsprosesser – og hva som fremmer og hemmer god læring (Bachmann og Haug 2006).

Kunnskapsløftet fremhever individets sterke betydning i den forstand at det er skolen som må rette seg etter individets behov, og ikke motsatt. Samtidig framholdes fellesskapets betydning for å skape et godt læringsfellesskap der mangfold er et sentralt prinsipp.

Tilpasset opplæring som begrep i offentlige utredninger og i lovverket

Prinsippet om tilpasset opplæring er ikke nytt, selv om *begrepet* er av forholdsvis ny dato. Fra og med 1939 er tanken om å tilpasse opplæringen beskrevet i planverket for den offentlige grunnskolen. Normalplanen av 1939 er preget av et ønske om å innføre reformpedagogikk med økt vekt på individualisering. (Bachmann og Haug 2006). Etter 1939 har tilpasset opplæring stadig vært omtalt i offentlige styrings- og reformdokumenter. På 60- tallet ble begrepet brukt i forbindelse med enkelte grupper av elever som hadde særskilte behov.

I hver eneste læreplanrevisjon og ved større endringer i grunnlaget for skolen etter 1939 har tilpasning fått et utvidet innhold. Opplæringsloven § 1-3 (1998) forutsetter at *”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten”*.

I stortingsmelding nr. 61 (1984-1985) ble det slått fast at alle har rett til tilpasset opplæring, og at tilpasset opplæring var det overordnede begrepet som uttrykker et sentralt og helhetlig prinsipp som gjelder all opplæring.

Betydningsinnholdet av tilpasset opplæring har historisk sett endret seg fra å omhandle at flest mulig skal få plass i fellesskapsskolen, til nå å rette seg mer mot enkeltindividets kompetanse. Opplæringen skal i større grad enn tidligere tilpasses slik at elevene kan få hjelp til å tilegne seg ferdigheter i tråd med standardiserte mål (Bern og Blom-Bakke 2005). I tråd med dagens læreplanverk, Kunnskapsløftet, skal elevene nå konkrete kompetansemål, og dermed vil tilpasset opplæring bli et virkemiddel for å oppfylle de mål for opplæringen som er satt i Læreplanverket. For elever mer IOP er det kompetansemålene der som gjelder for dem.

I M 87 finnes *begrepet* tilpasset opplæring for første gang formulert i en læreplan (Bachmann og Haug 2006). Planen fremholder at tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp for all undervisning i skolen.

I august 2006 ble det iverksatt en reform for den 13-årige grunnopplæringen i Norge, Kunnskapsløftet. Et sentralt element i denne reformen er den sterke satsingen på tilpasset opplæring. Forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning fikk en sentral plass i debatten ved utformingen og innføringen av reformen. Her ble prinsippet fra stortingsmelding 61 videreført, og i prinsipper for opplæringen står det blant annet at: *”Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er grunnleggende elementer i fellesskolen.”*

Tilpasset opplæring har blitt et av de mest sentrale begrepene i Kunnskapsløftet. Det er et overordnet prinsipp og en viktig forutsetning for både likeverdsprinsippet og prinsippet om inkluderende opplæring for alle, og danner selve grunnlaget for skolens virksomhet.

I prinsipper for opplæringen (læreplanverkets generelle del) sammenfattes bestemmelsene i og forskriftene til opplæringsloven og Kunnskapsløftet, og munner ut i Læringsplakaten som poengterer hva skolen og lærebedriften *skal* gjøre for å gi alle elevene mulighet til å utvikle sine evner og talenter, individuelt og i samarbeid med andre. Her henvises det til Opplæringsloven, forskriftene til opplæringsloven og læreplanverkets generelle del. Felles for prinsippene i Læringsplakaten er den sterke satsingen på tilpasset opplæring og individuelle tilrettelegging samtidig som fellesskapet og mangfoldet fremholdes som betingelser for et inkluderende læringsfellesskap. Begrepet er fastsatt i opplæringsloven, og utdypet i stortingsmelding nr. 16 (2006-2007:76):

”Tilpasset opplæring er ikke et mål, men et virkemiddel for læring. Alle elever skal i arbeidet med fagene møte realistiske utfordringer og krav de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre. Elevene har ulike utgangspunkt og ulike behov i arbeidet med de nasjonalt fastsatte kompetansemålene”.

Denne opplæringa er knyttet opp til, og skal skje innenfor den ordinære opplæringa, og ta utgangspunkt i den enkelte elevs evner og forutsetninger. Undervisninga må da tilrettelegges slik at *alle* elever får et tilfredsstillende utbytte av opplæringa. Stortingsmelding 30, ”Kultur for læring” (2003-2004), presiserer at den tilpassa opplæringa skal hovedsakelig skje innenfor rammen av fellesskapet. Elevene kan organiseres i klasser eller grupper på måter som er håndterlige for skolene. I dette inngår også å forsvarlig ressursituasjon.

Tilpasset opplæring er i det hele tatt et gjennomgangstema i Stortingsmelding 30. Allerede i forordet understrekes det at *”vi skal strekke oss etter idealet om å gi alle elever tilpasset og differensiert opplæring ut fra deres egne evner og behov. Alle elever er likeverdige, men ingen av dem er like”*. Meldinga omhandler blant annet tilstanden i grunnopplæringa, og konkluderte med at mange elever har svake ferdigheter. De konkluderer derfor med at skolen ikke har maktet å differensiere og tilpasse opplæringen godt nok, og at resultatet er dårligere faglige resultater (Dale, Wærness, Lindvig 2005).

Fra kapittel tre til åtte i Stortingsmelding 30 fremheves tilpasset og differensiert opplæring flere ganger i mange sammenhenger. Vi vil først og fremst peke på kapittel 3 om skolen i

en ny tid der meldinga slår fast at lærere og skoleledere må samarbeide på flere måter for å sikre et mangfold av organisasjons- og arbeidsformer og ikke minst kompetanse for å gi differensiert og tilpasset opplæring. I læringsplakaten under prinsipper for opplæringen i Kunnskapsløftet var ordlyden at ”*skolen skal fremme differensiert opplæring og varierte arbeidsmåter*”. Dette punktet ble senere endret til ”*tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter*”.

Vi har også sett nærmere på kapittel 8 som handler om likeverdig og inkluderende opplæring. I innledningen til dette kapitlet vektlegges prinsippet om at alle skal få gode muligheter for læring, mestring og utvikling. Her fokuseres det på tilpasset opplæring i form av spesialundervisning når det ordinære tilbudet ikke gir eleven tilfredsstillende utbytte. Der Kvalitetsutvalgets innstilling ”I første rekke” anbefalte at bestemmelsen om spesialundervisning skulle utgå, og tilpasset opplæring etter opplæringslovens bestemmelser forsterkes, konkluderer Stortingsmelding 30 med at spesialundervisning skal bestå, men være nødvendig for færre elever enn tilfellet er i dag. Det kan oppnåes ved å bedre tilpassinga i den ordinære opplæringa.

Det individuelle dilemma

Elevenes rettigheter er knyttet til deres evner og forutsetninger. Det innebærer individuelle rettigheter for hver enkelt elev når det gjelder opplæringa. Det forutsetter at en i prinsippet må kartlegge elevenes evner og forutsetninger for å kunne gi en god tilpasset opplæring. Men det er krevende å skulle si noe definitivt om en elevs læringspotensiale (Håstein og Werner 2003). Elever har ulikt utgangspunkt, og elevens forutsetninger er jo både dens ressurser og begrensninger. Dette må ses i sammenheng med elevens totale situasjon, både den kulturelle kapitalen (for eksempel ressurssterke/ ressurssvake hjem), og livs - og opplæringssituasjonen for øvrig. Selv om en elev kommer fra det man gjerne omtaler som ”ressursfattige hjem”, er det vanskelig å forutsi hvilke grenser det skaper for elevens læringsmuligheter. Noen skoler ønsker så sterkt å imøtekomme elevens individuelle krav at det svekker elevens muligheter til å delta i og tilhøre fellesskapet. De får store deler av sin opplæring som enetimer eller på andre måter atskilt fra de andre elevene.

Dette er i så fall i motstrid til Stortingsmelding nr 30 der det forutsettes at tilpasset opplæring skal skje innenfor rammen av fellesskapet, i klasser eller grupper.

To forståelser av begrepet tilpasset opplæring

Faglitteraturen skiller gjerne mellom en smal og en vid forståelse av begrepet tilpasset opplæring (Bachmann og Haug 2006).

Smalt perspektiv på tilpasset opplæring	Bredt perspektiv på tilpasset opplæring
<ul style="list-style-type: none"> • Individualisering av opplæring ved individuelle utviklingsplaner, arbeidsplaner, læringsstiler, ansvar for egen læring, ulik gruppeinndeling, steg-ark, mappevurdering • Nivådifferensiering, spesialundervisning, segregering • Fokus rettes på den enkelte elev når eleven har problemer i skolen. • Fokus på indre motivasjon • Vektlegging av individet framfor fellesskapet. • Flertallet av lærere fortolker tilpasset opplæring smalt 	<ul style="list-style-type: none"> • Vektlegging av inkludering og sosial deltagelse for alle elever • Fokus på kollektive tilnærminger i undervisningen i tillegg til individuell tilpasning. • Utvikling av en samarbeidsorientert skolekultur • Elevenes problemer i skolen settes inn i en kontekstuell sammenheng der fokus rettes på læringsmiljøet og undervisningen • Fokus på både indre og ytre motivasjon. • Vektlegging av struktur og tydelighet i undervisningen

Her er spesialundervisning satt inn som en del av den smale forståelsen fordi spesialundervisning kan forstås som den mest individualiserte undervisningen i skolen. Men det betyr ikke at det ikke også vil gis spesialundervisningen innenfor en bred forståelse av tilpasset opplæring. En hypotese kan imidlertid være at det blir lettere å gi

spesialundervisning innenfor en smal forståelse fordi spesialundervisning er uttrykk for en sterkt individualisert forståelse av undervisning.

Smal forståelse

Den smale forståelsen er ofte knyttet opp mot metode og konkrete tiltak i opplæringen, rettet mot enkeltelever, med sikte på å gi dem en god opplæring. Den fokuserer på individet foran fellesskapet. Den er praksisrettet, kan settes i verk direkte, og den kan enkelt registreres og vurderes. Den går altså mer på pragmatisk handling, og omtales i ulike sammenhenger som en instrumentell forståelse (Bachmann og Haug 2006). Som eksempel kan vi nevne ulike læringsstiler og andre former for differensiering. (Vi kommer nærmere inn på ulike former for differensiering litt senere).

Det er mange ulike modeller for læringsstiler, men det synes som om Dunn og Dunns modell har fått mest gjennomslag i norske skoler. Deres hypotese er at elevens læring er avhengig av kombinasjoner av ulike stimuli, og at elevers læringsstil kan beskrives med bakgrunn i et slikt grunnlag. Noen lærer best ved å jobbe individuelt med oppgaver på pulten. Noen elever er utpreget taktile, og trenger konkrete de kan røre og ta på. Noen elever trenger mye lys, mens andre jobber best i dempet belysning. Årsaken til at modellen har fått gjennomslag i mange norske skoler, er sannsynligvis at den gir en forståelse om at elever lærer ulikt, på ulike måter, under ulike betingelser. Vi finner det imidlertid interessant at den modellen som har fått mest gjennomslag i den norske skole, ikke nevner lærerens betydning i innlærings situasjonen. Nylig forskning viser at læreren er den viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring, langt viktigere enn klassestørrelse og nivåspredning (Kunnskapsdepartementet St. meld nr.11).

Vid forståelse

Den vide forståelsen derimot er mer å oppfatte som en ideologi eller en pedagogisk plattform som skal prege hele skolen og all dens virksomhet, med det som utgangspunkt at alle elever skal få en så god opplæring som mulig. Man ser alle som en helhet og isolerer ikke elever hver for seg. (Bachmann og Haug 2006). Prinsippet er gjerne nedfelt som et satsingsområde, og hele skolen som system arbeider helhetlig for å realisere prinsippet om

tilpasset opplæring. Skolen vil da vektlegge fellesskapet og ha fokus på læringsmiljøets betydning for elevens læringsutbytte, hvor både faglig og sosial inkludering er viktig.

Siden begrepet i bunn og grunn dreier seg om at alle elevene skal ha utbytte av å være i skolen er det i utgangspunktet ikke nok å differensiere opplæringa slik man gjør i den smale tilnærminga til begrepet. For at læring skal skje er det en forutsetning at man også lykkes med å skape trivsel, fellesskap og utvikling hos den enkelte, i klassen og på skolen. Opplæring er både kulturelt og sosialt betinget og foregår i en samhandling mellom barn og skole, barn og lærer, barn og lærestoff og barn og barn.

Tilpasset opplæring for den enkelte elev ut fra formelle og individuelle hensyn

Det som skiller Kunnskapsløftet fra tidligere læreplaner er en dreining bort fra fellesskapet og over mot en sterkere individualisering med tilpasset opplæring for den enkelte elev og som det overordnede hensyn. Tilrettelegginga skal skje ut fra den enkeltes forutsetning, læringsmål og resultater. (Bachmann og Haug 2006). Til forskjell fra L 97 der tilpasset opplæring ikke ble presentert som et mål i seg selv, men som et virkemiddel for en likeverdig utdanning, preges Kunnskapsløftet av det enkelte individs læring, kompetansemål, resultatevalueringer og liknende. Læringsplakaten er tydelig i sin dreining mot den individuelle kompetanse: Fellesskapstanken er understreket i ett av punktene, mens det individuelle hensynet fremheves i fem punkter.

Hvordan opplæringen skal tilpasses til den enkelte er det for tiden få føringer på. I Kunnskapsløftet står det at skoleeier er ansvarlig for at opplæringen er i samsvar med gjeldende lover og forskrifter, men at skolene lokalt kan bestemme hvordan de ønsker å organisere opplæringen slik at hver enkelts behov blir ivaretatt på best mulig måte. De vanligste måtene å tilpasse på er variasjon av lærestoff og læremidler, ulik organisering og differensierte arbeidsmåter.

Dale og Wærness (2003:22) viser til retningslinjer fra Kunnskapsdepartementet om hvordan tilpasning av opplæringen kan foregå:

”(...) differensiering i forhold til både tempo, organisering, metodikk og læremidler, og markerer fleksibel bruk av læretimer, fleksible klasse- og gruppestørrelser og bruk av IKT i den individuelle tilpasningen, samt koblinger mellom teori og praksis”.

Hjelpemidler som kan benyttes for å tilpasse opplæringen til den enkelte og som samtidig er i tråd med læreplanverket, kan være bruk av ulike typer læremidler, lærersamarbeid og et utvidet lokalt samarbeid (Engelsen 2006).

Dette gir allikevel svært løse retningslinjer for hvordan tilpasning av opplæringen til hver enkelt elev skal foregå, og det er dermed rimelig å tenke seg at dette utføres ulikt ved forskjellige skoler. Grøterud og Bolme Moen (2005: 41) påpeker at *”Hvordan tilpasset opplæring blir gjennomført i praksis, endrer seg med lærerens pedagogiske grunnlagstenkning”*. Det er grunn til å tro at ulike lærere benytter seg av en rekke forskjellige strategier for å tilpasse opplæringen til hver elevs evner og forutsetninger.

Argumenter for hvorfor lærere må tilpasse opplæringen til den enkelte elev kan, for enkelthets skyld, deles inn i to grupper; ut ifra formelle forhold og med bakgrunn i individuelle forutsetninger.

Formelle forhold

Alle norske skoler må forholde seg til de lover og regler som omhandler skoledrift. Læreplanverk i Norge har fått status som forskrift med hjemmel i opplæringsloven. Det medfører at skoleeier må passe på at læreplanverkene innhold overholdes. I henhold til de to siste læreplanverkene som har vært innført i Norge, har alle skoleelever krav på å få tilpasset opplæringen etter sine evner og forutsetninger. Dette kommer til uttrykk i Kunnskapsløftet:

”Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er grunnleggende elementer i fellesskolen. Opplæringen skal legges til rette slik at elevene skal kunne bidra til fellesskapet og også kunne oppleve gleden ved å mestre og nå sine mål”.

Opplæring som er tilpasset til den enkelte elev er dermed en juridisk regulert ramme for opplæring, som både skoleledelse og lærere er nødt til å forholde seg til. For skolene innebærer det at alle elever i utgangspunktet skal få tilpasset opplæring etter egne evner, i en vanlig klasseromssituasjon. Dette er ingen lett oppgave: *”Kravet om tilpasset opplæring blir både urealistisk og illegitimt om en tenker seg at den enkelte lærer er eneansvarlig for fra 15 til 30 individuelle og ulike opplæringsforløp”* (Dale og Wærness 2003). Ettersom alle barn og unge har rett på tilpasset opplæring etter egne evner, krever det i enkelte tilfeller en særskilt tilrettelegging. Slik sett blir spesialundervisning en forlengelse av ideen om tilpasset opplæring (Briseid 2000).

Et annet formelt argument går ut på at dersom man tenker seg at alle elever skal nå *læreplanens mål* innenfor fellesskolens vegger, er det en nødvendighet at man tilpasser opplæringen til den enkelte.

Individuelle hensyn – elevforutsetninger

Læreplanverkets påbud om å tilpasse opplæringen til den enkelte, har rot både i sosiologisk og psykologisk forskning. Hva elevene har i ryggsekkene sine den dagen de kommer til skolen er høyst forskjellig. De kommer til skolen med forskjellige utgangspunkt. Dette kommer ikke bare til uttrykk gjennom variasjoner i evnenivå, men også gjennom forskjeller i hjemmemiljø, interesser, kulturell bakgrunn etc. De har ulike evner, forutsetninger og ressurser både faglig, sosialt, kulturelt og økonomisk. Det betyr at både sosiale og individuelle faktorer vil være avgjørende for elevens mulighet for å lykkes i skolen.

Det medfører at det ikke vil være hensiktsmessig for lærere å gå ut fra at elevgruppen er homogen og dermed forutsetter at ett og samme opplæringstilbud vil passe for alle. Riksaasen (2005:112) fremhever at: *”Bare ved å synliggjøre forskjeller og ta hensyn til at ulik bakgrunn skaper ulike behov, er det mulig å forbedre læringsbetingelsene for alle grupper elever”*. For at alle barn skal få like utviklingsmuligheter, er det dermed skolens ansvar at alle elever blir møtt på deres egne premisser - både kulturelt og individuelt. Det fører videre til at en individuell tilpasning av opplæringen både må ta hensyn til elevens individuelle forutsetninger, og elevens kulturelle og sosiale bakgrunn (Grøterud og Bolme Moen 2001).

Også ut ifra et psykologisk perspektiv finnes det gode grunner til at man bør tilpasse opplæringen til den enkelte elev. En god opplæring kan ikke realiseres uten at de krav og forventninger man stiller til eleven er realistiske i forhold til elevens forutsetninger og evner (Dale og Wærness 2003). Opplæringen må tilpasses det nivået eleven befinner seg på, både faglig og med hensyn til elevens sosiale fungering. Det er et krav til lærerne at de klarer å hjelpe elevene til å utnytte sitt læringspotensial, og at opplæringen tilpasses elevenes prestasjonsnivå for at de skal kunne yte maksimalt og føle at de mestrer skolesituasjonen (Engelsen 2006).

Differensiering

Som det gikk fram av Stortingsmelding 30, er differensiering en god og veldokumentert måte å tilpasse undervisningen for den enkelte på. Myhre (2001) påpeker at de fire viktigste formene for differensiering er organisatorisk differensiering, pedagogisk differensiering, kvalitativ differensiering og kvantitativ differensiering. Med *organisatorisk differensiering* menes en inndeling av et årstrinn i ulike grupper for å kunne skape et så homogent miljø som mulig innen hver gruppe, for så å kunne legge opplæringen til rette etter gruppens forutsetninger og behov. Dersom man igangsetter *pedagogisk differensiering* vil man forsøke å differensiere innenfor klassens ramme, for eksempel ved å la elevene få jobbe med ulikt lærestoff. Disse to formene for differensiering omhandler inndelingen av elevene. *Kvalitativ differensiering* handler om at elevene får velge fag og emner ut fra anlegg og interesser. *Kvantitative differensieringsmåter* omhandler lærestoffets vanskegrad, mengde og tempo. De ulike formene for differensiering kan kombineres på ulike måter (Myhre 2001).

I hovedsak kan man tenke seg at disse differensieringsmåtene sammenfatter hvordan mange lærere tradisjonelt sett tilpasser opplæringen til den enkelte. Imidlertid er det i dag strenge regler for hvordan organisatorisk og pedagogisk differensiering kan organiseres. Eksempelvis står det i Opplæringslova (§ 8-2): ”(...)Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør”. Dette betyr ikke at de ovennevnte differensieringsformene ikke kan benyttes i skolen, men heller at de må brukes med varsomhet. Segregerte tiltak enten alene eller i gruppe kan bare skje i en mindre del av undervisningen etter vanlig språkforståelse, eller i korte perioder dersom det er nødvendig

ut fra elevens behov. Et opplæringstilbud over tid i nivådelte grupper, eller grupper organisert etter vanske, for eksempel atferdsvanske i en større del av opplæringen medfører et avvik fra opplæringsloven § 8-2, første ledd. Hvis slik organisering likevel gjennomføres, må det som et minimumskrav være at det er fattet en sakkyndig uttalelse der det anbefales et segregert tilbud.

For at opplæringen skal kunne tilrettelegges etter elevenes faglige nivå, må det foretas kartlegging av elevens læringsforutsetninger. Det vil vi redegjøre for nedenfor.

Kartlegging av enkeltelevers læreforutsetninger

Tilpasset opplæring kan knyttes til fire faser:

Fase en er målet elevene skal veiledes mot. Opplæringen skal ha klare og tydelige mål, og eleven skal, under jevnlig veiledning, styres mot målet. Fordi elevene har ulikt ståsted og utgangspunkt for læring, må elevens ståsted – ”her og nå” situasjon kartlegges. Det skjer i fase to. Dette innebærer at lærerens undervisning tar utgangspunkt i individuelle læreforutsetninger og anvender tilpassede metoder som bidrar til faglig og sosial vekst hos elevene. Sentralt i denne sammenhengen blir da den kontinuerlige kartleggingen som må gjennomføres for å finne den enkelte elevs ståsted. Tilpasset opplæring forutsetter kunnskap om elevenes læreforutsetninger og evner. Som en støtte for vurdering er det nødvendig å bruke kartleggingsprøver og ulike diagnostiske prøver i kartleggingsarbeidet, samt kartlegging av undervisnings- og læringsmiljøet. Undervisninga bør ta hensyn til og baseres på resultatene av kartlegginga. Metodetilpasning og individuelle læringsmål skal harmonere med læreforutsetningene hos elevene.

Når det er gjort, kan det i fase tre tilrettelegges for at eleven kan nærme seg målet. Det innebærer blant annet valg av arbeidsmåter. Til slutt, i fase fire, foretas vurderinger av elevenes utviklings- og læringsprosess mot målet (Skogen og Buli- Holmberg 2002). Vurderinga kan være summativ, som en sluttevaluering (kapittelprøver, tentamen eksamen), eller formativ, der lærer og elev underveis i arbeidet vurderer prosessen mot målet i den hensikt å få høy måloppnåelse. Eleven kan vurderes ved bruk av karakter eller angitt som grad av måloppnåelse, for eksempel lav, middels eller høy måloppnåelse.

Selv om det er sterk tradisjon i skolen å kartlegge elever, viser forskning viser at mange lærere uttrykker behov for å styrke arbeidet med kartlegginga av individuelle læreforutsetninger, spesielt for elever med spesielle behov. Det viser seg at det er enklere og mindre arbeidskrevende å lage planer og gjennomføre undervisning ut fra et antatt gjennomsnitt enn å tenke på de ulike forutsetningene i gruppa (Bachmann, Haug 2006; Dale, Wærness, Lindvig 2005; Buli- Holmberg, Nilsen, Skogen 2008). I den grad lærere foretar kartlegging, er det ikke sterk tradisjon for å tilpasse undervisningsmetode til resultatet av kartleggingene, i alle fall ikke innenfor ordinær opplæring (s. st).

Tilpasset deltagelse

Strømstad, Nes og Skogen (2004) er opptatt av tilpasset opplæring i relasjon til nasjonalt fastsatt lærestoff. De mener at lærerne må være mer opptatte av å tilrettelegge lærestoffet på en slik måte at det korrelerer med elevenes egne erfaringer. God tilpasset opplæring er en opplæring som inviterer alle elever til å operere i sin utviklingssone ut fra egne erfaringer, forutsetninger og behov. Skolen må finne en balansegang mellom fellesstoff og individuelle opplegg som imøtekommer alle elever, ikke bare de med spesielle behov. Elevene må gis mulighet til tilpasset deltagelse. Dersom eleven er moden for det, kan man gi en del av ansvaret for tilpasning av opplæringen til eleven selv. Dette kan for eksempel skje ved at eleven selv får være med på å velge innhold og arbeidsform, planlegge prosjekter, utforme oppgaver, ta initiativ, og selv vurdere hva det bør settes fokus på. Det vil si at eleven er aktiv i sin egen læringsprosess, og er med på å påvirke sin egen arbeidssituasjon på skolen (Håstein og Werner 2003). Dette forutsetter allikevel tett oppfølging av læreren (Bachmann og Haug 2006).

Tilpasset deltagelse kan skje på ulike måter, både fra et felles- og et individualistisk utgangspunkt. Størst grad av elevdeltagelse oppnåes når elever *både* møter oppgaver og utfordringer som de kan løse sammen med klassen, og oppgaver som er spesielt tilpasset for dem. Alle skal ha mulighet for å bidra, og ha nytte av det fellesskapet gjør. Ut fra den enkelte elevs ståsted er det ønskelig at eleven får være med å sette egne mål og være med på å vurdere eget arbeid i forhold til måloppnåelse (Dale, Wærness, Lindvig 2005). Større grad av individuell utforming kan være motiverende i seg selv, og et godt utgangspunkt for å imøtekomme intensjonen om tilpasset deltagelse.

Vi skal gi noen konkrete eksempler om tilpasset deltagelse. Her snakker vi ikke om tilpasninger kun for elever som har spesialundervisning. Dette er mulige tilpasninger også innenfor rammen av ordinær opplæring.

Ellen på 9. trinn er med på å utforme sin egen arbeidsplan. I samarbeid med læreren blir de enige om ulike måter hun kan arbeide med lærestoffet for nå læringsmålene. Det innebærer at etter endt arbeidsplanperiode har Ellen løst oppgaver i form av spørsmål og svar i arbeidsboka, ved kreative uttrykk eller praktisk arbeid. Ellen har problemer med å lese, så lange tekster med ukjent innhold er vanskelig for henne. Når klassen i norsktimene skal lese og anmelde Lars Saabys bok ”Beatles”, får hun se filmsnutter der boka er filmatisert av andre elever. Hun kan lete etter virkemidler og synsvinkel i filmene, og legge det fram for klassen. Målet for perioden må gå tydelig fram på arbeidsplanen, og Ellen vil i neste omgang være aktivt med på å vurdere egen måloppnåelse.

Noen elever har personlige erfaringer som er med på å gi vekst og læring for alle, for eksempel den faglig svake gutten som har lærevansker og strever i teorifagene. Han har imidlertid en glødende interesse for friluftsliv og naturvern. Han er en ressurs for klassen i naturfag, og har en erfaringsbakgrunn som de færreste i klassen har. Dette kan læreren utnytte ved å gi ham større spillerom i undervisningssituasjonen. Gutten vil få mestringsopplevelser, og klassen får en alternativ innfallsvinkel til lærestoffet.

Innenfor begrepet vurdering for læring er det i utstrakt grad lagt opp til tilpasset deltagelse. Læreren presenterer tema, og elever og lærer setter opp kjennetegn og kriterier for måloppnåelse til temaet sammen. Målene uttrykkes gjerne i flere nivå, som også gjenspeiler nivået i klassen. Dette er et samarbeidsprosjekt, og læreren kan bruke sin kunnskap om elevenes faglige nivå til å gi ekstra støtte til de som trenger det. Når de starter å arbeide med temaet, er elevene kjent med hva som er målet for deres arbeid, og hvordan de må jobbe for å oppnå målet som er satt for dem, med høy eller lav måloppnåelse.

Disse eksemplene belyser at lærere har en rekke valgmuligheter når det gjelder hva slags metoder de benytter for å tilpasse opplæringen til den enkelte. Å la elevene være sterkere med på å utforme sin helt spesielle, tilpasset opplæring, er et godt utgangspunkt for en god

opplæring. På denne måten oppfyller skolene retningslinjene i Stortingsmelding 30:” *For å gi et likeverdig tilbud, må skolen gi en variert og differensiert opplæring.* ”

Læringsstrategier

Elevene skal lære å organisere og vurdere egen læring. Læringsstrategier er selvregulert læring der elevene velger fremgangsmåter for å organisere sin egen læring. Dette er strategier for å planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid for å nå kompetansemålene som er nasjonalt fastsatt eller kommer til uttrykk gjennom individuell opplæringsplan (IOP).

Læringsstrategier kan brukes i alle fag, og kan brukes til å bevisstgjøre elevene hva de kan og hva de må lære for å nå målene. Gode læringsstrategier fremmer elevenes motivasjon for læring, og øker evnen til å løse vanskelige og ulike typer oppgaver, også for læringssvake elever. (Dale, Wærness, Lindvig 2005. Strandkleiv, Lindbäck 2005)

Begrepene *likeverdig* og *inkludering* er mye brukt i beskrivelsen av opplæringstiltak for elever med spesielle behov. Det er viktige termer som er kommet og gir et godt fremtidssignal på dette feltet. I en oppgave om tilpasset opplæring kommer man ikke unna disse begrepene, og vi ønsker derfor å forklare nærmere hva som ligger i disse viktige prinsippene.

Likeverdig opplæring

I likhet med tilpasset opplæring er likeverdig opplæring et nasjonalt mål og et overordnet prinsipp for all opplæring i skolen. Likeverd handler om at alle mennesker er like mye verdt. Ingen skal diskvalifiseres fra fellesskapet på grunnlag av egne forutsetninger, talenter, kjønn, alder, sosial, geografisk eller språklig bakgrunn. En likeverdig skole fokuserer sterkere på mangfold enn på likhet. Et godt eksempel er den flerkulturelle skolen. Spesielt i de største byene er det i enkelte bydeler flere titalls nasjonaliteter innenfor samme skole. Det krever stor grad av tilpasning for å tilrettelegge for alle. Det er en selvfølge at man forsøker å ivareta de ulike elevene innenfor fellesskapet, både når det gjelder språk, kultur, tradisjon og religion. Tilpasset opplæring er derfor en forutsetning for å kunne gi en likeverdig opplæring.

Juli 2009 kom Midtlyngutvalget med sitt høringsdokument "Rett til læring" der de konkluderer:

"Likeverdig opplæring handler om å gi alle like muligheter til opplæring uavhengig av evner og forutsetninger, alder, kjønn, hudfarge, sosial bakgrunn, seksuell orientering, religiøs eller etnisk tilhørighet, bosted, familiens utdanning eller hjemmets økonomi" (NOU 2009:18 s.17).

Likeverdig opplæring må etter deres syn forstås både på systemnivå, det som baserer seg på lover og forskrifter med læreplanen, og på individnivå som gjelder den enkelte elev og dens evner og forutsetninger. Utvalget konkluderer med at likeverdig opplæring innebærer at alle skal ha samme mulighet til å nå de mål som er realistiske for dem. Likeverdige muligheter handler om at alle elever skal bli møtt med utfordringer de kan strekke seg etter og oppleve mestring, læring og utvikling (St.meld. 30). Dette innebærer et rettighetsperspektiv, til forskjell fra et behovsperspektiv. Derfor er tiltak og tilrettelegging i opplæringen ikke begrunnet i behovet, men i retten til likeverdig opplæring.

Utvalget presiserer at rettighetsspørsmålet går begge veier ved at den allmenne retten til læring ikke må gå på bekostning av den spesielle tilrettelegginga, og visa verca. Her ser vi igjen "advarselen" mot å organisere ut fra en forestilling om "normaleleven". Det vil ikke gi en likeverdig opplæring til alle.

Likeverdig opplæring kan også ses i lys av antidiskriminerings- og tilgjengelighetsloven som trådte i kraft 1. januar 2009. Alle mennesker skal behandles som likeverdige, selv om de skiller seg fra det som anses å være «normalen». Likeverdig opplæring er altså knyttet til den enkelte elevs egenart, og må derfor ikke forveksles med likhet. (Buli-Holmberg & Ekeberg 2009).

I prinsipper for opplæringen i LK-06 konkluderes det med at *"alle elever skal ha like muligheter til å utvikle seg gjennom arbeidet med fagene i et inkluderende læringsmiljø"*. Det blir fra enkelte kritiske røster hevdet at den norske skolen planlegger undervisningen for "normaleleven" som ikke fins, og tar i mindre grad hensyn til at alle elever har

individuelle forutsetninger som gjør dem både unike og ulike. Likeverdsprinsippet *forutsetter* tilpasset opplæring.

Inkluderende opplæring

En forestilling om at skolen skal være et fellesskap for alle har vært et sentralt prinsipp fra den norske skolens begynnelse. Allerede i "Forordningen av 1739" skulle Norge få en skole for alle og enhver (Johnsen 2000).

De som gikk på skole på 70-tallet ble godt kjent med begrepene kursplan, integrering og individualisering. Nå snakker vi ikke lengre om en integrerende skole, men en inkluderende skole. Motivet bak begrepsskiftet var at man tenkte at integrering handlet om at skolene skulle finne en plass i fellesskapet også til de som skilte seg fra normalen, mens inkludering er et begrep som tar utgangspunkt i at alle er forskjellige. Gjennom integrering skulle de som skilte seg ut normaliseres, mens nå legges det vekt på å formidle at det ikke finnes en såkalt normal - bare en erkjennelse om at vi alle er ulike.

Begrepet inkludering kom inn i den offentlige debatten med Blomkomiteens innstilling. I norsk skole ble begrepet introdusert først med læreplanen av 1997(L-97) der det ble understreket at *"elever med særskilde opplæringsbehov skal ta del i det sosiale, faglige og kulturelle fellesskapet på ein likeverdig måte"*. Forståelsen ble hentet fra UNESCOs Salamancaerklæring. Erklæringen representerer et skifte i fokus fra det enkeltes barn særskilte behov til vanlige skolars evne til å imøtekomme alle barn og gi dem tilfredsstillende opplæring uavhengig av barnets egenskaper, interesser, evner eller opplæringsbehov. Salamancaerklæringen poengterer at alle barn med særskilte behov skal ha tilgang til vanlige skoler som skal imøtekomme barnas behov gjennom en barnesentrert pedagogikk. Videre står det i erklæringen at vanlige skoler med en inkluderende praksis er det mest effektive middelet for å bekjempe diskriminerende holdninger, utvikle tolerante nærmiljø og et inkluderende samfunn, samt å oppnå at alle barn får opplæring. I tillegg til dette så hevdes det i erklæringen at et inkluderende skolesystem gir en mer effektiv utdanning til majoriteten av barn og bedrer til slutt effektiviteten og kostnadseffektiviteten i hele opplærings- og utdanningssystemet. Erklæringen er altså tydelig på at inkludering

handler om at det er skolene og ikke elevene som skal endres. Lærestedet skal tilpasse seg individet og gruppa, ikke motsatt.

I et av forarbeidene til Kunnskapsløftet la Søgnerutvalget i sin hovedinnstilling ”I første rekke” (NOU 2003:16) vekt på inkludering som noe som skulle gjelde alle, ikke alle med særlige behov, men alle i ordets rette forstand. Inkludering handler i første rekke om miljøets evne og vilje til å utvikle seg sånn at det skal passe hele den menneskelige variasjon, og bli i stand til å gi et tilpasset opplæringstilbud til alle.

I følge Midtlyngutvalget innebærer en inkluderende opplæring at alle tar del i fellesskapet på en likeverdig måte, faglig, sosialt og kulturelt. Utvalget presiserer at prinsippene likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring henger tett sammen. Det betyr at hvis opplæringen ikke er likeverdig, er den heller ikke inkluderende eller tilpasset og omvendt.

Strømstad, Nes og Skogen (2004) knytter begrepet tilpasset opplæring til prinsippet om inkludering fordi de definerer tilpasset opplæring som et kjernebegrep i forbindelse med en inkluderende skole tilrettelagt for mangfoldet. Den inkluderende enhetsskolen favner alle, og gir alle et tilpasset tilbud – i tråd med tanken om at skolen skal romme et stort mangfold.

Inkludering handler om at alle skal delta på sine egne premisser, og allikevel ha utbytte av å delta i fellesskapet. Inkludering blir på denne måten et grunnleggende prinsipp, og ikke en konkret handling. Det er *både* en prosess og et mål, og stiller krav til enkeltpersoners evne til å bygge gode relasjoner med utgangspunkt i menneskers egenart og likeverd.

Inkludering retter seg i større grad mot det sosiale. Inkludering er et krav som retter seg til skolen og til opplæringen. Prinsippet om inkludering er tydeliggjort i opplæringsloven § 1-1 og § 8-1 som bestemmer at alle barn har rett til opplæring på den skolen de sokner til. Prinsippet er også nedfelt i forskrifter til opplæringsloven, og i LK -06 som et inkluderende og sosialt fellesskap og et læringsfellesskap der mangfold anerkjennes og respekteres.

Inkluderingsbegrepet forutsetter at likeverdighet oppfattes som en rett til å være forskjellig, ikke bare rett til å være i et fellesskap, slik som i integreringsbegrepet. Grovt forenklet kan man si at 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.

Bachmann og Haug (2006) drøfter begrepet inkludering i relasjon til tilpasset opplæring. De oppsummerer inkluderingens sentrale trekk i fire punkter:

- Å øke fellesskapet så alle blir medlemmer av en klasse eller gruppe, og få delta i det sosiale livet sammen med andre.
- Å øke deltakingen slik at alle får delta til fellesskapet, ut fra sine egne forutsetninger. Det innebærer at alle bør kunne gi til og få bidrag fra det sammenfellesskapet.
- Øke demokratiseringen slik at alles stemmer blir hørt, og alle skal ha rett til å uttale seg om forhold som angår dem i undervisningen.
- Å øke utbyttet. Alle elever skal ha en opplæring som de har nytte av, både faglig og sosialt.

Kort oppsummert kan det vel sies at inkludering forstås slik at alle skal ha de samme muligheter, rettigheter og plikter til deltakelse i skolen og samfunnet for øvrig. Ut fra disse punktene er det nærliggende å dra den konklusjon at tilpasset opplæring og inkludering kan ses på som samsvarende begreper som gjensidig forutsetter hverandre.

Inkludering eller integrering?

I en rapport utgitt av NIFU har forskere ved Høgskolen i Hedmark foretatt en gjennomgang av spesialundervisning i en evaluering av kunnskapsløftet. Her kommer det for dagen noen kritiske røster som går langt i å hevde regimeskiftet fra integrering til inkludering dreier seg om et skifte av ord. Det som før het integrering, skulle heretter hete inkludering. Eller, som de sier, de som før var integrert, skulle nå inkluderes. Integrering hadde sosial utjevning som mål. Elever med vansker skulle integreres i en skole for alle. Underforstått at det disse elevene skal integreres i, ikke skal endres. Problemet med en slik språkføring blir at inkluderingsbegrepet følger med eleven: det er eleven som skal inkluderes, og dermed kommer ikke skolesystemet og undervisningen i fokus. Det er **der** endringene må skje dersom målet er å utvikle en inkluderende praksis. (NIFU STEP, Rapport 19/2007).

Vi kan ta som eksempel jenta med Down syndrom med tilhørighet til en ordinær klasse. Hun får all sin opplæring inne i klassen, men de fleste vil ikke ha henne med i gruppearbeid, hun har ingen venner der og er alene i friminuttene. Er hun integrert? Inkludert? Eller kanskje hun er ekskludert?

Et annet eksempel: En gutt med sosiale problemer og generelle lærevansker går i en egen klasse med redusert elevtall. Klasserommet er plassert i en egen fløy på skolen, et stykke unna de andre klassene og elevene. Er han segregert eller ekskludert? Ja, kanskje fra de ordinære elevene på skolen. Men kanskje han føler seg inkludert i et fellesskap sammen med klassekameratene sine? Kanskje mer inkludert enn når han var integrert i en ordinær klasse på ungdomsskolen, hvor han bare opplevde isolasjon og utestenging og aldri var en del av fellesskapet?

Fordi integrering ikke innebærer det samme kravet til relasjonsbygging og sosial deltakelse som inkludering, forstås integrering ofte bare som fysisk tilrettelegging gjennom økt tilgjengelighet og bedret organisering for deltakelse i fellesskapet, for eksempel for minoritetspråklige og/eller personer med funksjonsnedsettelse.

Tilpasset opplæring i forhold til spesialundervisning

Defineringen av skillet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning, som vi nå skal komme nærmere inn på, kan være komplisert. I følge NOU 1995:18 "Ny lovgivning om opplæring" står det følgende:

"Siden retten til spesialundervisning må sees på bakgrunn av elevens muligheter for utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, vil en elev som har rett til spesialundervisning i en skole ikke ha rett til spesialundervisning i en annen skole, dersom denne skolen i større grad makter å tilpasse det ordinære opplæringstilbudet og på den måten imøtekomme de ulike elevenes behov".

I Opplæringsloven uttrykkes det at all opplæring skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev. Dette innebærer at alle elever i norsk skole har rett til en tilpasset opplæring, og det har som konsekvens at denne tilpasningen må foregå i all undervisning i skolen. Læreren skal på bakgrunn av sin kjennskap til og forståelse for eleven tilpasse både

organisering, innhold og arbeidsmåter i undervisningen slik at den enkelte elev gis best mulig betingelser for læring. Tilpasset opplæring kan gis innenfor rammen av ordinær opplæring i klassen eller som spesialundervisning. De fleste elever vil få tilpasset opplæring gjennom den undervisningen som foregår i en klasse. Noen elever med særskilte behov må få tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning i et vist antall timer pr. uke når de ikke har eller får et tilfredsstillende utbytte av den vanlige undervisningen. Tilpasset opplæring skal skje innefor rammene av både den vanlige undervisningen og i spesialundervisningen. Dette kan illustreres på følgende måte:

Tilpasset opplæring	
Ordinær undervisning	Spesialundervisning
Ordinær undervisning gjelder for alle elever.	Spesialundervisning gjelder for elever som etter sakkyndig vurdering (§5-6) har fått innvilget denne retten med bakgrunn i et enkeltvedtak. Dette utløser vanligvis ekstra ressurser.
Ordinær undervisning er den opplæringen som alle elever skal ha, som skoleeier har plikt til å gi, og som er nedfelt i opplæringsloven § 1-2.	Spesialundervisning er den opplæring elever med særskilte behov har en juridisk rett til. (enkeltvedtak etter forvaltningsloven), og som er nedfelt i opplæringsloven § 5-1.
Ordinær undervisning skal være tilpasset den enkelte elevens utviklingsnivå og læreforutsetninger.	Spesialundervisning skal være tilpasset den enkelte elevens spesielle behov for tilrettelegging utover den ordinære undervisningen.

Fig. 5: Tilpasset opplæring i forhold til ordinær undervisning og spesialundervisning (Ekeberg og Buli- Holmberg 2009)

Modellen viser tilpasset opplæring som et overordnet begrep, og at det gjelder samtlige elever i den norske skolen. Selv med et slikt prinsipp, vil det alltid være elever som har behov for særskilt tilrettelegging av sin opplæring, ut fra sine evner og forutsetninger. Det

er disse som har rett til spesialundervisning. Spesialundervisning er i motsetning til tilpasset opplæring, en juridisk rett som fattes av pedagogisk psykologisk tjeneste i en sakkyndig vurdering. Dette skal vi nå komme nærmere inn på i kapitlet om spesialundervisning.

4. Spesialundervisning

Tilbakeblikk på utviklingen av enhetsskolen

For å forstå prinsippene i læreplan og lovverk om tilpasset opplæring og spesialundervisning i en skole for alle, synes vi det kan være interessant å gå tilbake i tid, både for å se hvordan tidlig skolehistorie oppfattet og praktiserte disse begrepene, men også for å skissere utviklinga fram mot dagens praksis.

Tanken om en skole for alle er på ingen måte ny. Tidlig intervensjon og tilrettelagt opplæring er de to sentrale virkemidlene som tas i bruk for å oppnå likeverdighet innenfor en skole for alle. Historisk sett gjennomsyrrer disse prinsippene spesialpedagogisk virksomhet (*Johnsen 2007*)

Undervisning av barn som ikke kunne følge vanlig undervisning, enten på grunn av små evner eller fysiske handikap, ble først etablert på privat initiativ - uten lovhjemmel. Det ble i 1825 etablert døveskole i Trondheim. Senere ble det etablert privat døveskole i Oslo (1848) og like etter i Bergen og Kristiansand. I 1864-65 fikk vi den første skole for blinde, Christiania Institut for Blinde. Svakt begavede barn fikk undervisning fra 1874 på Torshov i Christiania. I 1841 ble Redningsanstalten ”*Rednings-, forbedrings- eller forsørgelsesanstalt fornemlig for forlatte, forsømte eller vanartede ældre børn*” etablert på Grønland i Oslo.

Bevegelseshemmede fikk sin første skole i 1892 ved *Arbeidsskole for vanføre*” i *Christiania*. Det ble også etablert såkalt ”hjelpundervisning”. Denne var siktet inn mot barn som hadde generelle lærevansker, men av lettere grad og dermed ikke fikk sitt tilbud i åndssvakeskolene. Den første hjelpeskole var Oslo særskole - senere hjelpeskole - etablert i 1892. Også i flere andre byer kom slik hjelpeundervisning i gang før århundreskiftet.

I 1881 kom den første loven, ”*Lov om Abnorme Børns Undervisning*”, som regulerte skolegangen som *en lovbestemt rett* også for grupper av barn som ikke kunne følge

opplæring i vanlig skole, og som derfor trengte en spesiell tilrettelegging – det vil si døve, blinde og evneretarderte. Disse skulle henvises til den offentlige almueskole. Det ble dog stilt krav om opplæringsdyktighet (unntak fra loven) Bruken av ordet abnorm skulle vise at disse elevene var utenfor det som ble definert som det normale (Johnsen 2007).

Fortsatt sto grupper utenfor loven, slik som bl.a. sosialt forsømte barn. Barn med atferdsvansker var ikke sikret opplæring gjennom skolelovverket. Disse fikk regulert sine rettigheter etter straffelovgivningen. De private aktørene som tidligere hadde stått alene om ansvaret for denne gruppen fikk nå økonomisk støtte fra det offentlige (Haugan 1995, referert i Haugen 2010).

Samtidig som enhetsskoletanken vokste fram, gikk barn med spesielle behov i spesialskoler, og i enhetsskoletanken fantes det ikke vilje til at disse elevene skulle integreres i enhetsskolen. Tvert imot ble det mot slutten av århundret vedtatt to lover som åpnet for en videre utvikling av spesialskoleloven til også å gjelde for eksempel barn med atferdsvansker – altså en bevisst og villet segregering (Slagstad 1998). Dermed hadde Norge fått et parallellskolesystem med bevisst og tydelig segregering.

I 1951 fikk vi en lovendring som fikk stor betydning for den videre utvikling av spesialundervisningen, og der staten påtar seg det fulle ansvar for driften av spesialskoler. ”Lov om spesialskoler” ble vedtatt 23. november 1951, og i denne lovens § 1 het det bl.a.:
”Staten sørger for det nødvendige antall skoler for barn og ungdom som bare med lite utbytte kan følge undervisningen i folkeskolen eller de vanlige skoler fordi de:

- a) er døve eller har sterkt nedsatt hørsel*
- b) er blinde eller har sterkt nedsatt syn*
- c) har små evner, eller*
- d) har tale-, lese- eller skrivevansker”*

Loven ga funksjonshemmede rett til videregående opplæring. ”Evneveike” fikk plikt til videregående opplæring. Nå var også gruppen psykisk utviklingshemmede lovinegret i undervisningslovene - men begrenset til dem som kunne motta opplæring, som var opplæringsdyktige.

Som en naturlig følge av at spørsmålene om lovintegrering ble tatt opp, ble det innsatt en komité, Blomkomiteen, som fikk mandat til å utarbeide forslag til lovendring som skulle erstatte spesialskoleloven av 1951. I 1970 kom de med sin innstilling. (Innstilling om lovregler for spesialundervisning m.v.1970). Komiteen presenterer og drøfter begrepet integrering, offisielt for første gang i sammenheng med spesialundervisning. (Haug 1999). Komiteen festet seg ved følgende generelle innhold i betegnelsen *integrering*:

- Alle elever skal ha tilhørighet til et sosialt fellesskap
- Alle elever skal ha delaktighet i fellesskapets goder
- Alle elever skal ha medansvar for oppgaver og forpliktelser

Et ytterligere innhold som ble lagt i integreringsbegrepet, var at det måtte være tale om *integrering i samhandling og kommunikasjon*. Begreper som trivsel, fellesskap og tilhørighet sto i fokus, likeså spørsmål som berørte undervisningens fysiske plassering og planløsning.

Resultatet av den prinsipielle debatten, og den generelle holdningsutvikling både nasjonalt og internasjonalt, førte til at lov om spesialskoler ble opphevet fra 1.januar 1976 - og fra samme tidspunkt ble lovhjemmel for all spesialundervisning inkludert i lovverket for det ordinære skolelovverket. Lov av 13, juni 1975 nr. 42 om grunnskolen ble da også kalt for ”integreringsloven”.

I dag har alle grunnskoleelever rett til en skoleplass i nærskolen på hjemstedet sitt. Stortinget har vedtatt at staten ikke lengre skal drive skoler for spesialundervisning. Det er nå den enkelte kommunes og fylkeskommunes ansvar å sørge for tilpasset opplæring til ethvert barn i skolepliktig alder (Ekeberg og Buli - Holmberg 2001).

Retten til spesialundervisning

Sammen med prinsippet ”en skole for alle” kom det flere og nye utfordringer inn i skolen. I en klasse vil det alltid være forskjeller i elevenes læringsforutsetninger. Dette medfører stor spredning i elevenes kunnskapsnivå. Som vi tidligere har redegjort for, har i prinsippet alle elever rett til tilpasset opplæring i forhold til evner og forutsetninger. Dette gir lærerne en stor utfordring, både når det gjelder organisering av undervisningen, bruk og ressurser til ulike undervisningsstiler og materiale til bruk i opplæringen.

I noen tilfeller vil det ikke være tilstrekkelig med en tilpasset opplæring innenfor de ordinære rammene i skolen. Det kan være elever som har omfattende hjelpebehov eller store lærevansker, som gjør at det må settes inn ekstra ressurser, og at det vil være behov for spesialpedagogiske tiltak.

Retten til spesialundervisning er ikke knyttet opp mot diagnoser eller vanskegrupper, men er et spørsmål om utbytte, som skal være det styrende i forhold til opplæringstilbudet for eleven.

Hvem som har rett eller ikke rett til spesialundervisning, avgjøres etter en konkret vurdering om eleven har et *tilfredsstillende utbytte* av den ordinære opplæringa, eller ikke. Selve retten til spesialundervisning er regulert i opplæringsloven kapittel 5. Som understreket i Opplæringsloven kap. 5 er retten til spesialundervisning knyttet opp til hvilke behov og muligheter eleven har i forhold til sin opplæringssituasjon. Det er med andre ord ikke medisinske, men pedagogiske årsaker som skal være avgjørende for om en elev skal få tilbud om spesialundervisning.

Spesialundervisning er ifølge læreplanverket aktuelt når det trengs en mer omfattende tilpasning enn den som kan gis innenfor den ordinære opplæringen. Slik en kan forstå loven og læreplanverkets formuleringer, kan utbytte av opplæringen, og dermed behovet for spesialundervisning, bero på egenskaper ved så vel eleven, som den ordinære opplæringen. Som regel vil det dreie seg om et samspill mellom individ- og læringsmiljøfaktorer. Det dreier seg ikke bare om hvordan elevens evner og forutsetninger

gjør det mulig å følge den ordinære opplæringen, men også hvordan den ordinære opplæringen makter å følge opp den enkelte eleven. Slikt sett er behovet for spesialundervisning relativt og rasjonelt, og vi vet at andelen av elever som mottar spesialundervisning varierer stort mellom kommune og skoler (Solli 2004).

Da Kultur for læring ble behandlet i Stortinget sa en samlet Kirke- utdannings- og forskningskomité at det er nødvendig å styrke den tilpassede opplæringen, slik at alle sider av læringsmiljøet tar hensyn til variasjonene i elevenes forutsetninger og behov, og på denne måten å redusere bruken av spesialundervisningen. Det gis imidlertid fortsatt spesialundervisning i samme omfang som tidligere, men vårt inntrykk er at skolene i større grad er bevisste på å tilpasse den ordinære undervisningen for å redusere behovet for spesialundervisning.

Markussen med flere (2007) skiller i sin drøfting av begrepet spesialundervisning mellom en juridisk avgrensning, eller *formalavgrensning*, der spesialundervisning er reservert for de som har enkeltvedtak basert på en sakkyndig vurdering, og en *praksisavgrensning*. Med det menes at mange barn og unge uten enkeltvedtak får i praksis en undervisning og opplæring som i måte og form er lik den opplæring som gis til elever og lærlinger med enkeltvedtak, uten at dette i juridisk forstand faller innenfor rammene av spesialundervisning.

I Utdannings- og forskningsdepartementets veiledning ” *Veiledning om spesialundervisning* ” (2004) vektlegges det at opplæringen skal være inkluderende, likeverdig og tilpasset, og at dette også må gjelde elever med spesialundervisning: ” *En konsekvens av dette er at en så langt som råd er, må søke å tilrettelegge opplæringen slik at en løser behovet for individuell tilpasning innenfor rammen av opplæring i vanlig gruppe/klasse* ” (*Veiledning om spesialundervisning* 2004: 9). Men departementet utelukker heller ikke læringsarbeid utenfor klassefellesskapet: ” *For noen elever kan arbeid i en mindre gruppe gi større mulighet for opplevelse av samhørighet enn det som er mulig i en ordinær elevgruppe. (...) Bruk av enetimer kan likevel være tilrådelig i visse situasjoner ut fra en totalvurdering av hva som tjener eleven best* ” (s. st s. 48).

Veiledningen utfordrer altså skolene og lærerne til nøye å vurdere om det virkelig er behov for spesialundervisning, eller om det kanskje er mulig å gjøre noe på systemnivå som gjør spesialundervisning unødvendig. Det understrekes at behovet for spesialundervisning er avhengig både av forhold knyttet til den enkelte elev, men også til ulike sider ved det ordinære opplæringstilbudet (s. st. s.48).

”Et sentralt spørsmål blir om læringsmiljøet er fleksibelt organisert, inkluderende og i tilstrekkelig grad rettet mot mestringsstrategier, framfor mer ensidig vekt på elevens tilkortkomning” (s. st. s. 12).

Spesialpedagogiske tiltak er en særlig tilrettelegging av undervisningen og andre tiltak som skal ivareta de spesielle behov som elever med lærevansker har. Det handler om en systematisk regulering av omfang, tempo, intensitet og struktur. Det kan være elevens behov må imøtekommes med spesielle undervisningsmetoder, materiell og utstyr. Det som er mest vanlig er PC, høreslynger, tilpasning til rullestol etc. Spesialundervisning er en måte å sikre tilpasset opplæring på, uten at man er berørt av de samme rammer og ressurser som den ordinære opplæringen.

Spesialundervisningen er etter dagens lovverk en individuell rett som krever at det fattes et kommunalt vedtak i hver enkelt sak, og der det er mulighet for klageadgang. En slik rett har den fordelen at den utløser en motsvarende plikt hos skoleeier til å innfri retten, altså sørge for at eleven får den spesialundervisningen, med det innhold og omfang som eleven har krav på (Kjellemo 1995).

Antall elever som mottar spesialundervisning

Andelen elever som mottar spesialundervisning er økende i Norge. Intensjonen med innføringa av Kunnskapsløftet var at skolene skulle øke satsinga på tilpasset opplæring, og at behovet for spesialundervisning skulle gå ned, og aller helst forsvinne. Tall fra GSI (Grunnskolen informasjonssystem) viser at tallet på elever som mottar spesialundervisning økte fra ca 5,5 prosent i 2006 til over 7 prosent i 2008. Denne økningen er både innenfor spesialundervisning som en del av normalundervisningen, og i form av segregerte tilbud som spesialgrupper eller -klasser.

Nedenfor ser vi en tabell fra GSI som viser prosentvis andel elever som får spesialundervisning etter enkeltvedtak i Norge.

Tabell 1. Prosentvis andel elever med enkeltvedtak om spesialundervisning, fordelt på årstrinn, ordinære grunnskoler.

Skoleår/trinn	1.tr	2.tr	3.tr	4.tr	5.tr	6.tr	7.tr	8.tr	9.tr	10.tr	alle
2009/2010	3,88	4,46	5,39	6,56	7,78	8,82	9,09	9,62	10,1	10,12	7,64
2008/2009	3,76	4,19	4,84	5,95	7,09	7,73	8,35	9,07	9,04	9,71	7,03
2007/2008	3,27	3,67	4,41	5,19	6,09	7,03	7,57	8,17	8,72	8,91	6,33
2006/2007	2,99	3,42	3,94	4,84	5,74	6,63	7,16	7,95	8,01	8,26	5,92

Tabellen viser at det for alle trinn har vært en jevn økning i andel elever med enkeltvedtak om spesialundervisning. Den totale andelen elever med enkeltvedtak om spesialundervisning i ordinære grunnskoler og spesialskoler er i 2009/2010 på 7,86 prosent. Det er om lag 69 prosent gutter og 31 prosent jenter som har enkeltvedtak om spesialundervisning. Denne fordelingen har vært stabil over flere år. (Utdanningsdirektoratet, desember 2009).

Hvis vi ser på antall elever med spesialundervisning på ungdomsskoler i 2009/2010, ser vi at tallet er økende.

Tabell 2. Andel elever på ungdomsskole med enkeltvedtak om spesialundervisning, fordelt på årstrinn, ordinære grunnskoler.

Antall elever på U- skoler med spes.underv av totalt antall elever				
	8.trinn	9.trinn	10.trinn	
gutter total	33143	32997	32626	
gutter m/spes.underv.	4310	4606	4555	
% gutter m/spes.underv	13,00	13,96	13,96	
jenter total	31258	30922	30885	
jenter m/spes.underv.	2072	2082	2223	
% jenter m/spes.underv	6,63	6,73	7,20	

Lovverket som regulerer spesialundervisningen

Regelverket for spesialundervisning i grunnskolen og videregående opplæring må sees i lys av det alminnelige regelverket for opplæring i begge skoleslag. For all opplæring, også spesialundervisning, må det tas utgangspunkt i formålsparagrafen i opplæringsloven. Når det gjelder selve retten til spesialundervisning er den i all hovedsak regulert av opplæringsloven § 5 – 1. s.17:

”Elever som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning”.

Opplæringsloven har også et klart individfokus i betydning at den i stor grad fokuserer på enkeltelevens vanske og læringsproblemer:

I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven (Opplæringslova § 5-1).

Opplæringsloven skiller mellom spesialundervisning og den tilpassede opplæringen som i følge § 1.2 alle har krav på. Der står det at «*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven*». Begrepet tilpasset opplæring blir dermed et overordna prinsipp som er gjeldende for all opplæring i grunnskolen og den videregående opplæringen.

For enkelte elever vil ikke en tilpasning innenfor rammen av vanlig undervisning være nok til at de får et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Det er da behovet for spesialundervisning kommer inn. Spesialundervisning er en form for tilpasset opplæring som innebærer at det settes i gang tiltak utenom de ordinære, som skal kompensere for ulike forutsetninger, og som bare enkelte har krav på. Sagt med andre ord

kan altså all spesialundervisning forstås som tilpasset opplæring for de elevene det gjelder (Bachmann og Haug 2006).

Utbyttet av opplæringen skal være forsvarlig og likeverdig sammenlignet med andre elever, og i forhold til de opplæringsmålene som er realistiske for eleven. (Strandkleiv og Lindbäck 2005). De definerer spesialundervisning på denne måten:

”Spesialundervisning er en form for tilpasset opplæring som tar sikte på å hjelpe elever med særskilte behov. Behovene kan ikke dekkes innenfor rammene av det ordinære opplæringstilbudet.

Fra henvisning til enkeltvedtak

På alle skoler og i alle klasser må en forvente at det vil være betydelige forskjeller på elevenes læreforutsetninger, noe som igjen fører til stor spredning i kunnskapsnivået hos elevene. Som vi tidligere har skrevet om, har alle elever i prinsippet rett til en likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring. Dette gir daglige pedagogiske utfordringer til lærerne, både med tanke på organisering, materiell og ressurser. I noen tilfeller har elever enten spesielle behov eller så omfattende behov, at en tilpasning innenfor de ordinære rammene ikke lar deg gjøre. Det er i slike tilfeller at elevene henvises til pedagogisk – psykologisk tjeneste, PPT, som kan vurdere om det er behov for spesialpedagogiske tiltak.

De aller fleste skoler har et samarbeidsforhold til sin lokale PP – tjeneste. Hensikten med et samarbeid er først og fremst at det skal tilrettelegges for de elever som har et opplæringsbehov som ikke dekkes innenfor den ordinære opplæringen.

Proessen fra en henvisning, enten fra foresatte eller skole, og til det foreligger et enkeltvedtak, som gir en elev rett til spesialundervisning, er skissert i figuren nedenfor.

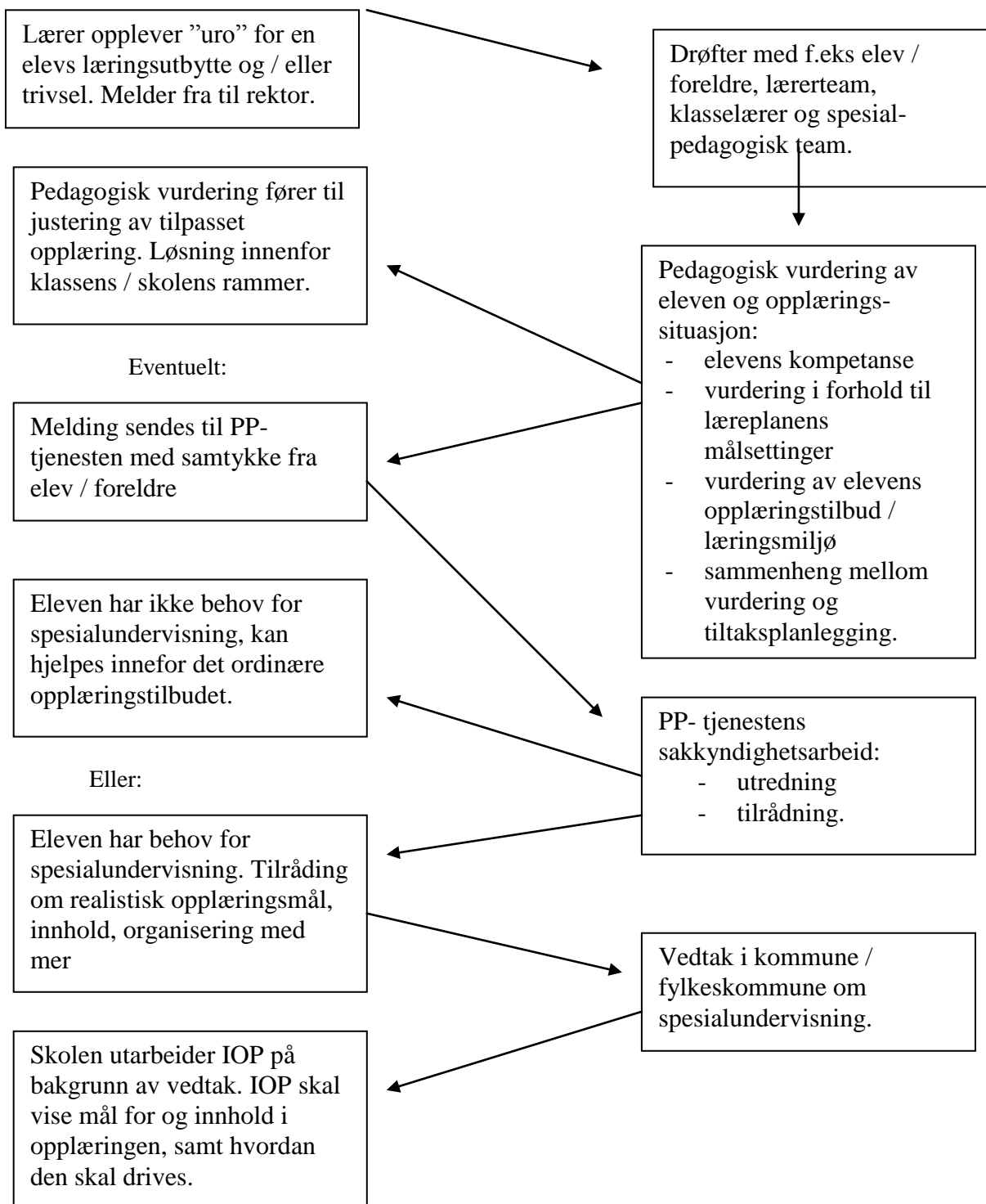


Fig.6: Saksgang ved enkeltvedtak om spesialundervisning, (Shultz mfl , 2004 s. 44)

Pedagogisk- Psykologisk tjeneste PPT

I enhver kommune og fylkeskommune skal det i følge opplæringsloven være tilbud om en pedagogisk- psykologisk tjeneste. Pedagogisk – psykologisk tjeneste (PPT) er kommunens rådgivende og sakkyndige instans i forhold til spørsmål som omhandler barn, ungdom og voksne som opplever å ha en vanskelig opplærings- eller oppvekstsituasjon. De fleste henvisningene til PP – tjenesten er fra skolen. En del barn fanges opp i barnehagen eller av helsesøster, og i noen tilfeller er det foresatte som ønsker henvisning. Uansett hvem som henviser, skal det alltid være et samtykke fra foresatte. Er barnet over 15 år, kan det selv ta kontakt med tjenesten. Tjenesten skal hjelpe skoler i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for elever med særlige behov, og har ansvaret for utarbeiding av sakkyndige vurderinger i forhold til de elever som har rett til å motta spesialundervisning.

Før det kan foreligge en sakkyndig vurdering, må PP – tjenesten som er den sakkyndige instans, ta ansvar for å foreta en helhetlig utredning gitt på bakgrunn av den dokumentasjon som kan fremskaffes omkring eleven. Utgangspunktet for tilmeldte saker er en rapport fra skolen. Denne rapporten skal inneholde informasjon om eleven og en vurdering i forhold til opplæringssituasjon.

Oftest vurderer PP – tjenesten at det må innhentes mer informasjon enn den rapporten skolen har skrevet. Det kan være at eleven har vært utredet ved andre instanser (BUP, Habilitering etc..) eller som mest vanlig, man foretar en samtale med foresatte og/eller observasjon av eleven i klassesituasjon. (Schultz m. flere 2004)

I noen tilfeller har ikke tjenesten tilstrekkelig kompetanse, og saken vil bli henvist videre, men i de fleste tilfeller kan PP – tjenesten starte sitt utredningsarbeid omkring eleven. Observasjoner av eleven i klassesituasjoner, samtaler med elev, foresatte og kontaktlærer. Samlet vil denne informasjon gi en mulighet til å foreta en god og forsvarlig utredning av de vansker som ligger til grunn for en henvisning. Arbeidet som gjøres i de enkelte saker skal munne ut i en rapport som konkluderer med elevens videre behov. Det kan i noen tilfeller vise seg at eleven ikke har behov for spesialundervisning, men kun en tilpasset tilrettelegging innenfor skolens ordinære opplæringsplaner. Viser det seg at eleven

derimot har behov for spesialundervisning, skal det skrives ei sakkyndig vurdering som beskriver opplæringens innhold, organisering og omfang.

Den sakkyndige vurderingen

Før elevene får rett til spesialundervisning må det i følge Opplæringsloven § 5-3 (1998), foreligge en sakkyndig utredning som presiserer elevenes behov og rett til spesialundervisning.

Den sakkyndige vurderingen har to hovedelementer; *Utredning* skal si noe om elevens læreforutsetninger og om utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, og *tilråing* om hva slags opplæring som vil gi eleven et forsvarlig opplæringstilbud.

Opplæringsloven § 5–3 fastsetter at:

Før kommunen eller fylkeskommunen gjer vedtak om spesialundervisning etter § 5 – 1 eller § 5 – 2 , eller vedtak om spesialpedagogisk hjelp etter §5 – 7, skal det liggje føre ei sakkunnig vurdering av dei særlege behova til eleven. Vurderinga skal vise om eleven har behov for spesialundervisning, og kva for opplæringstilbod som bør givast.

Når det vedtas at en elev har rett til spesialundervisning, kalles dette et enkeltvedtak. I de fleste kommuner er det rektor ved skolen som fatter vedtaket, basert på de utredninger og opplysninger som kommer frem i den sakkyndige vurderingen. PPT gir kun råd i den sakkyndige vurderingen om et eventuelt behov for spesialundervisning, mens det er en annen instans som fatter det endelige vedtaket. Helt kort, skal den sakkyndige vurderingen ta stilling til følgende punkter:

- Elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet.
- Lærevansker hos eleven og andre særlige forhold som er viktige for opplæringen.
- Realistiske opplæringsmål for eleven.
- Om eleven kan få hjelp for sine vansker innenfor det ordinære opplæringstilbudet.
- Hvilken type opplæring som vil gi eleven et forsvarlig opplæringstilbud.

Sakkyndighetsarbeid bør gjøres i nært samarbeid med skole, foreldre, eleven selv og PP – tjenesten. Hensikten er å få frem et best mulig grunnlag for den sakkyndige vurderingen, og utviklingen av opplæringstilbudet. Foreldre er en viktig part, særlig i forhold til å få frem elevens sterke sider, men det skal også legges vekt på foresattes syn og ønsker i arbeidet som gjøres omkring deres barn. (Schultz m. fl 2004)

Alle elever som får spesialundervisning skal etter § 5-5 ha en egen individuell opplæringsplan, IOP, som viser til mål og organisering av spesialundervisningen.

Individuell opplæringsplan (IOP)

En individuell opplæringsplan defineres som en plan for tilpasset opplæring for elever med særskilte behov. Begrepet individuell opplæringsplan dukket første gang opp i dokumenter som omhandlet spesialundervisning tidlig i 90-årene. En individuell opplæringsplan omfatter all spesialundervisning som eleven får og skal sikre at eleven får en likeverdig og tilpasset opplæring, i samsvar med sine forutsetninger. En individuell opplæringsplan er ment som et arbeidsverktøy for lærerne, og skal sikre at elevens opplæringstilbud står i samsvar med den sakkyndige vurderingen og enkeltvedtaket.

Målet med IOP`en er at det skal utvikles en kort og presis plan, med kortsiktige- og langsiktige mål, som skal brukes i planlegging, gjennomføring og evaluering av opplæringen.

Hva en IOP helt konkret skal innholde, og hvor grundig den skal være, må avgjøres etter faglig vurdering i hvert enkelt tilfelle. I følge opplæringsloven § 5-5, skal en IOP oppfylle følgende krav;

- Mål for opplæringen.
- Innholdet i opplæringen.
- Hvordan opplæringen ellers skal drives.

Det er skolen som har hovedansvaret for å utarbeide en IOP, og i de fleste tilfeller er dette et samarbeid mellom de som jobber med eleven. Det stilles også et krav til foresatte om

samarbeid. Det er ofte slik at foresatte har særlige kunnskaper på elevens styrker og vansker, samt interesser og behov (Asmervik mfl.).

Spesialundervisning kan organiseres på ulike måter.

- De kan få tekniske hjelpemidler og utstyr, for eksempel PC og lydbøker.
- Utvidet tid til prøver og eksamener.
- Ekstra hjelp og støtte inne i klassen av en assistent, innefor et tolærersystem og/eller av den ene læreren som har klassen.
- De kan ha tilhørighet til en ordinær klasse, men få hele eller deler av spesialundervisningen utenfor klassen som gruppeundervisning eller enetimer.
- De kan ha tilhørighet til egne klasser med redusert elevtall, og få all sin spesialundervisning der.

Det er stor enighet i forskningsmiljøer, og for så vidt ute i skolene også, hvordan spesialundervisningen skal organiseres. Men organisering sier ingenting om hvilken effekt det er av den spesialundervisningen som blir gjennomført ute på skolene. Vi skal i det neste kapittelet vise til noe av den forskningen som er gjort på fagfeltet i Norge og Norden.

Forskning på spesialundervisning og tilpasset opplæring

De seneste årenes forskning på spesialundervisning i norsk grunnskole viser at det er relativ stor avstand mellom nasjonale målsettinger og de resultatene som oppnås. Det finnes flere undersøkelser i grunnopplæringen om organisering og resultater av spesialundervisningen og elevers trivsel og faglig fungering som heller i retning av at slik spesialundervisningen er organisert, er det ikke alltid samsvar mellom innsats og resultater.

En forskningsrapport som blant annet tar for seg de skolefaglige prestasjonene i norsk grunnskole etter innføring av Kunnskapsløftet er Thomas Nordahl og Rune Sarromaa Hausstätters rapport ”*Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*”(2009).

Rapporten innleder med at elever med særlige behov for opplæring møter et skolesystem som i utgangspunktet ikke er etablert med tanke på diversitet, annerledeshet og menneskelige særegenheter. De tar videre for seg de utfordringer skolen står ovenfor ved å være inkluderende og samtidig fokusere på skolefaglige prestasjoner. De har gjort en kvalitativ og kvantitativ undersøkelse av skoleledere i 176 skoler, fra elever, deres foreldre og kontaktlærere samt skoleeier. I sum gir disse dataene en god beskrivelse av situasjonen til elever med særlige behov i grunnskolen.

Denne rapporten konkluderer med 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. De har også sett at andelen elever som mottar spesialundervisning varierer i svært stor grad fra skole til skole, og Nordahl og Hausstätter ser dette i sammenheng med den generelle kvaliteten på undervisningen. Forskingen viser også at 1/3 av timeressursene definert til spesialundervisning blir dekket av assistenter. I den kvalitative undersøkelsen deres kom det fram at vurdering av resultatene av spesialundervisning i hovedsak er subjektive og preget av mye synsing, og at samtlige av deres informanter ønsket mer objektive vurderinger med standardiserte prøver og tester.

Nordahl og Hausstätter viser også til dansk forskning som fokuserer på effekt av spesialundervisning og læringsutbytte. Den konkluderer med at elever profitterer på velkvalifiserte lærere med særlig kompetanse innen spesialpedagogiske områder som enten gjennomfører det spesifikke opplegget eller bistår og veileder klasselærere i klassene. Videre viser resultatene at tolærersystemer i seg selv ikke er noen garanti for bedre resultater. Disse resultatene viser en klar sammenheng med resultater fra andre internasjonale studier. Hattie (2009) påviser gjennom en analyse av 800 metastudier basert på 52 000 empiriske studier at lærerens kompetanse har den klart mest effektfulle innflytelse på elevenes læringsutbytte. Det er læreren som utgjør en forskjell i skolen. Samtidig viser undersøkelsen at lærerne har et stort behov for veiledning, og at det er nødvendig med kvalifisert veiledning fra PP-tjeneste eller andre veiledningsinstanser. Den danske og internasjonale forskningen konkluderer med at økt krav til ansvar for egen læring, vektlegging av arbeidsplaner der elevene arbeider mye for seg selv og er i sin egen opplevelshorisont sammen med individuelle i stedet for kollektive instruksjoner fra læreren fører til at andelen svake elever med behov for ekstra hjelp øker i skolen.

En liknende undersøkelse er utarbeidet av Kjell Arne Solli på oppdrag fra Utdannings- og forskningsdepartementet. Det er en *"Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge"*, basert på forskning med grunnlag i empiriske data(forskningsbaserte evalueringer).

Forskere Solli refererer til er blant andre Monica Dalen (2000), Nordahl og Overland (1998), Birkemo (2002), Haug (1998), Markussen (2000 og 2003). Han konkluderer med at det gjennomføres mye god spesialundervisning i Norge, men at det er stor avstand mellom ideal og realitet i norsk spesialundervisning. Solli hevder at forskningen dreier seg i stor grad om lesing og atferd, mindre om opplæringstilbudet. Ideologien om en inkluderende skole synes å være akseptert, men at den praktiske kompetansen på hvordan dette skal gjøres synes å være relativt lav.

Denne undersøkelsen viser til at spesialundervisningen organiseres ulikt i kommunene, og hvordan retten til tilpasset opplæring for elever som får spesialundervisning ivaretas:

- Gjennom ordinær tilpasset opplæring, inne i klassen
- Innenfor ordinær opplæring, men styrket med delingstimer, skjevdeling av klasser, tolærersystem og liknende organiseringsmåter
- Enetimer og smågrupper utenfor klassen

Undersøkelsene som ulike forskere har gjennomført, viser at den spesialpedagogiske praksisen ute i skolene er preget av en relativ sterk individfokusering, til tross for at mange av elevenes problemer kan relateres til den pedagogiske konteksten.

Når det gjelder effekten av spesialundervisning, viser han til en undersøkelse utført av Nordahl og Overland(1998) der de konkluderer med at elever som mottar spesialundervisning kommer dårligere ut enn elever som ikke mottar spesialundervisning innenfor vurderingsområder som skolefaglige prestasjoner, sosial fungering, arbeidsinnsats, fravær og trivsel. Det er naturlig at elever som mottar spesialundervisning kommer dårligere ut faglig, men i denne undersøkelsen ser det ut for at alle sider ved elevens skolehverdag blir berørt.

Solli viser også til Birkemo (2002) som stiller spørsmål ved om de ulike differensieringsformene når det gjelder spesialundervisning har noe å si for den faglige utviklingen for elever på ungdomsskolen. Skolene benytter seg av ulike organisatoriske differensieringstiltak, der segregerende tiltak er det mest vanlige. Studier viser at de ulike formene for differensiering ikke påvirker elevenes faglige fungering.

Bachmann og Haug (2006) har på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet foretatt en gjennomgang og en analyse av forskning om tilpasset opplæring. De analyserer både den generelle forskningen om tilpasset opplæring, og tilpasset opplæring i relasjon til barn og unge med spesielle behov. De ser også på tilpasset opplæring i relasjon til begrepet inkludering. Hovedkonklusjonen i denne rapporten, i likhet med Sollis rapport, er at det trengs mer forskning på hvilket grunnlag lærere i skolen forstår og praktiserer tilpasset opplæring og inkludering. Rapporten trekker særlig fram at læreplanen omtaler tilpasset opplæring i generelle formuleringer uten å operasjonalisere. Det fører til at utformingen av skolens og undervisningens prosesser overlates til den enkelte skole. De får samtidig større ansvar for læringsresultatene. Dermed blir det ifølge Bachmann og Haug (2006) nærliggende å trekke den slutning at fordi skolene ikke gir god nok tilpasset opplæring, blir resultatene dårligere, og behovet for spesialundervisning øker. Konklusjon er at omfanget av spesialundervisning har økt i stedet for å avta, slik intensjonen i Stortingsmelding 30 ”Kultur for læring” og Kvalitetsutvalgets innstilling ”I første rekke” var.

En annen forskningsrapport som vi vil vise til, er gjennomført av Erling Lars dale, Jarl Inge Wærness og Yngve Lindvig i 2005. Det er en studie av tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnskapsløftet. Denne rapporten tar for seg intensjonen i Kunnskapsløftet om å styrke den enkelte elevs grunnleggende ferdigheter, og tilpasse og differensiere opplæringen ut fra den enkelte elevs forutsetninger og behov. Forskerne har beskrevet sju differensieringskategorier: (1) elevens evner og forutsetninger, (2) arbeidsplaner og læreplanmål, (3) arbeidsoppgaver og tempo, (4) organisering av skoledagen, (5) læringsarena og læremidler, (6) arbeidsmåter og arbeidsmetoder og (7) vurdering. Gjennom intervjuer med elever og lærere blant annet om skolen som lærende organisasjon og elevenes motivasjon, konkluderer de med at læringstrykket i skolen er svakt, og at læreplanen med sine kompetansemål fordrer en større grad av tilpasning, men at målene må differensieres i enda større grad enn i dag for å tilpasses den enkelte. De

legger også stor vekt på vurdering for læring for at elevene skal få forståelse for hvor langt de er kommet i forhold til målet for opplæringa.

Som en avrundning av dette kapittelet skal vi vise til en effektstudie av spesialpedagogiske tiltak ved lærevansker.

Effektstudier av spesialpedagogiske tiltak ved lærevansker

Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo (referert til i St.meld. nr 30, 2003 – 2004), har gjort en litteraturstudie av forskning som belyser effekten av spesialundervisning for elever med lese- og skrivevansker, matematikkvansker, sosiale og emosjonelle vansker, utviklingshemming, autisme, hørselshemming og synshemming. Konklusjonen deres er at spesialundervisning har positiv effekt på mange områder, men at det også er mulig å nå enda lengre for å ivareta behovet for individuell tilpasning gjennom bedre tilpasning av den ordinære opplæringa (St.meld. nr.30 s. 88). Studien bekrefter at effekten av spesialundervisning er avhengig av hvordan og under hvilke betingelser spesialundervisning gjennomføres. Her trekkes betydningen av relevant kompetanse inn som en av de viktigste faktorer. De skoler som har tett oppfølging av elevene, og der de har en gjennomtenkt, reflektert og begrunnet pedagogisk praksis, syns å oppnå de beste resultater. Undersøkelsen viser også at skoler som har et godt og inkluderende arbeids- og elevmiljø har fleksible løsninger som gjør at spesialundervisningen er en naturlig del av opplæringstilbudet og ikke virker stigmatiserende (s.st).

Schultz, Hauge, Støre (2008) har laget en presentasjon som gir en oversikt over hva forskningen sier om effekten av spesialpedagogiske tiltak i skolen. Oversikten deres bygger på en oppsummerende kunnskapsstatus fra Institutt for spesialpedagogikk (ISP) foretatt i 2004. Denne oversikten baserer seg på et notat fra instituttet som de har kalt ”spesialundervisning som ledd i tilpasset opplæring”. Vi vil helt kort presentere noen punkter fra denne oversikten.

Lese- og skrivevansker

Når det gjelder lese- og skrivevansker, er det som oftest intensive tiltak over relativt kort tid som viser seg mest effektivt. Her nevnes det for eksempel intensive lesekurs over en

tidsbegrenset periode (Schultz, Hauge, Støre 2008). Det er avgjørende at tiltak settes inn på et tidlig stadium. Disse tiltakene bør være individbaserte slik at elevene får effektiv lesetrening i størst mulig grad. Mye dokumentasjon tilsier at en stor del av denne type opplæring krever spesialpedagogisk kompetanse, fordi det her behøves kompetanse ut over det som kan kreves av en allmennlærer.

De samme forskerne poengterer ISP's forskningsresultater om tidlig, direkte og intensiv spesialundervisning når det gjelder lese- og skrivevansker. Når spesialundervisningen spres utover en lang periode, er lite intensiv og kommer sent i gang, har opplæringen ikke samme effekt (ISP 2004).

Matematikkvansker

Når det gjelder spesialundervisning i matematikk konkluderer rapporten med at det ikke har vært foretatt systematisk forskning om spesialundervisning i matematikkfaget. Snorre Ostad (1998) har foretatt en undersøkelse der han fulgte elever med matematikkvansker over to år. Disse elevene fikk ekstratimer i matematikk i ulik grad. Det nedtegnet seg et skille mellom to hovedtyper av elever. Den ene gruppen bestod av *elever med forsinket matematikkfaglig utvikling*. Disse elevene fulgte det samme utviklingsmønsteret som de øvrige elevene, men med en langsommere progresjon. Til forskjell fra den andre gruppa som omtales nedenfor hadde ikke denne elevgruppa spesielle vansker med matematikkfaget. Men de hadde få læringsstrategier som førte til en forsinket utvikling i faget. Forskning viste at når disse elevene tilegnet seg nye læringsstrategier fikk de mer matematikk kunnskap og bedre kvalitet på det innlærte.

Den andre kategori elever betegnet som *elever med matematikkvansker*, omfatter de med et avvikende utviklingsmønster i forhold til en forventet matematikkinnlæring. I løpet av to år var det ikke merkbart bedring i matematikkunnskaper hos disse elevene, til tross for at de hadde fått styrket undervisningen. Noen hadde lært mer, men ikke av en slik karakter at det var forventet en positiv fagutvikling. Disse elevene brukte læringsstrategier som reduserte kvaliteten på de innlærte kunnskapene. Det vises til andre, ikke navngitte, undersøkelser som dokumenterer at kunnskaper med slikt lagringsformat kan være et resultat av mangelfull og feilslått opplæring.

Sosiale og emosjonelle vansker

Her er det tale om barn og unge som har særlige problemer med å innordne seg den sosiale konteksten. Det gjelder barn og ungdom med sosiale og emosjonelle vansker og psykososiale vansker.

Forskerne konkluderer med at det har vært svært få kontrollerte effektstudier på dette feltet, både av metodiske og etiske årsaker, men at en rekke undersøkelser betoner lærerens kompetanse og læreren som rollemodell som vesentlige faktorer i skolens møte og håndtering av disse elevene. De advarer samtidig mot at den spesialundervisningen som disse elevene får, blir individrettet, og at ikke elevens totale sosiale situasjon blir favnet. Tiltak som bare fokuserer på individuelle faktorer, og som bare tilstreber endring hos eleven, har klare begrensninger i forebygging av atferdsproblemer. Uten at kontekstuelle forhold som foreldre, skole, skolekamerater, fritidstilbud og liknende dras inn, blir forebyggende arbeid vanskelig, og atferdsproblemene blir bestående (Schultz, Hauge, Støre 2008).

5. Oppsummering av teoridel

I utviklingen mot den norske enhetsskolen, har statlige og kommunale spesialskoler og institusjoner gradvis blitt erstattet med skoletilbud i elevenes nærmiljø. Meningene om denne utviklingen har vært mange og ulike. Størst uenighet knytter det seg nok til spørsmålet om de lokale skolene har kompetanse nok til å ivareta den store variasjonen i elevgrunnlaget.

I St.meld. nr 16,.... og ingen stod igjen (2006-2007) understrekes det at tilpasset opplæring er et gjennomgående og overordnet prinsipp i hele grunnskolen og at det skal være et virkemiddel for bedre læring som gjelder samtlige elever i norsk skole. Den omfatter all undervisning, både spesialundervisning og ordinær undervisning. Dette innebærer at både elever med særs gode evner og elever med svake forutsetninger har krav på en opplæring som tar hensyn til deres muligheter.

Tilpasset opplæring er et vidt begrep som kan omhandle alt fra organiseringsformer, det fysiske skolemiljøet, læringsstrategier, undervisningsmetoder, innholdsvalg eller andre forhold. Det er etter hvert et godt innarbeidet begrep på den pedagogiske arena, i den forstand at på de fleste skoler er hele skolestrukturen organisert rundt tilpasset opplæring, med referanse til Læreplanverket LK -06 og opplæringsloven § 1-2 som pålegger skolene å gi elevene opplæring etter evner og forutsetninger og ta hensyn til elevens sosiale og kulturelle bakgrunn. Men Stortingsmelding 30 tilkjennegir imidlertid at det ikke står så godt til i den norske skolen når det gjelder tilpassing. Der konkluderes det med at mange elever har svake ferdigheter, og at grunnen til det kan være at skolene ikke har maktet å tilpasse opplæringa godt nok.

For elever med store lærevansker vil det ikke alltid være tilstrekkelig med tilpassninger innenfor skolens ordinære rammer. Lærevanskene kan være av en generell karakter, noe som vil påvirke de fleste av skolens fagområder. Årsakene til at lærevanskene betegnes som generelle, er flere, men noen årsaksforklaringer er lavt utviklingsnivå, forsinket utvikling og modning og hjerneskade eller evneretardasjon. Diagnosen brukes også om

barn med psykisk utviklingshemming. Elever med en slik diagnose fungerer dårligere enn alderen tilsier på vesentlige områder.

For elever med spesifikke vansker begrenser vanskene seg til mer begrenset område, som problemer med lesing og skriving eller matematikkvansker. Ved spesifikke lærevansker er det diskrepans mellom elevens generelle evnenivå og elevens faglige nivå i for eksempel lesing. Selv om vansken er av spesifikk karakter, vil den føre til vansker på de fleste fagområder fordi det meste arbeidet i skolen betinger lese- og skriveferdighet.

Når vanskene blir både spesifikke og generelle snakker vi om sammensatte lærevansker. Det innebærer at elevene har spesifikke lese- og skrivevansker eller matematikkvansker i tillegg til vansker på de fleste utviklingsområder. Dette fører til problemer med det meste som skal læres.

Elever med lærevansker har krav på spesialundervisning etter opplæringsloven § 5-1 når vanskene er mer omfattende enn hva som kan organiseres innenfor de ordnede rammene. Spesialundervisning er en måte å sikre tilpasset opplæring på, og den er ikke i samme grad bundet av de rammer og ressurser som gjelder for den øvrige undervisningen. Skolen må utarbeide en IOP som er basert på en sakkyndig uttalelse fra PPT. I følge opplæringsloven § 5-5, skal en IOP skissere mål for opplæringen, innholdet i opplæringen og hvordan opplæringen ellers skal drives.

Det er ikke vanskelig å være enig i intensjonene og målformuleringene om tilpasset opplæring slik vi har redegjort for begrepet i teorien. Idealet om tilpasset opplæring og inkludering er innført i norsk skole, men man må kunne stille spørsmål om vi får til praktiseringen etter intensjonene. Haug (i Håstein og Werner 2003) mer enn antyder at lærerne i stor grad er overlatt til seg selv å finne ut hvordan de skal gå til verks for å gi en god tilpasset opplæring, uten å få veiledning, skolering eller oppfølging. Dette er ifølge Haug (s.st) ingen enkel jobb i en skole som har vært preget av tradisjonelle undervisningsformer i flere hundre år.

Læreren er en sentral aktør for å gjennomføre intensjonen om tilpasset opplæring. LK- 06 påpeker lærerens oppgave med å utvikle en undervisning med tilpasninger som ivaretar forskjellene i elevmangfoldet i en skole for alle. Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring

og spesialundervisning innebærer at lærerens undervisning er i samsvar med elevenes forutsetninger (Buli- Holmberg og Ekeberg 2005, Skogen og Buli- Holmberg 2002). Forskning viser at lærere i for liten grad tilpasser opplæringen individuelt (Bachmann og Haug 2006, Dale og Wærness 2005). Flertallet av lærere befinner seg ifølge forskerne fortsatt i rollen som den tradisjonelle kunnskapsformidlere som foreleser for ei homogen elevgruppe, og har i mindre grad fokus på mangfoldet i elevgruppa, og behovet for tilpassede og varierte undervisnings- og arbeidsformer.

Tilpasset opplæring slik den framstilles i LK- 06, er å betrakte som en politisk reform og en innovasjonsprosess. Skolens ledelse har dermed en viktig rolle i å ivareta helhetsperspektivet i dette arbeidet, slik opplæringsloven krever. Som personalleder har skolens rektor eller enhetsleder en stor og viktig utfordring når det gjelder å gjøre lærerne i stand til å gi god tilpasset opplæring. Det er i enkelte tilfeller grunn til å tro at lærere føler at de i stor grad er satt til selv å løse oppgaven i klasserommet, mens fokus hos de ansvarlige skolelederne ligger på samarbeid, ledelse, vurdering, organisasjonsutvikling og så videre (Håstein og Werner 2003).

Hensikten med og utgangspunktet for vår undersøkelse er å sette søkelyset på de elevene som på bakgrunn av sine lærevansker har behov for en tilpasset opplæring. Vi har valgt å ta utgangspunkt i 3 ungdomsskoler i byen, som alle har brukt tid og ressurser på å jobbe med skolens visjon og organisering av hvordan de skal ivareta den enkelte elev i skolehverdagen. Vi kommer tilbake til hvordan vi skal gjennomføre undersøkelsen etter at vi nedenfor redegjør for valg av metode.

Del II Metode og egen undersøkelse

I denne empiriske delen av oppgaven vil vi belyse og begrunne valg av metodisk tilnæringsmåte. Vi vil her presentere bakgrunn for valg av design, forevise utforming av intervjuguiden, beskrive gjennomføringen av intervjuene, samt diskutere dilemmaer ved et kvalitativt forskningsintervju.

Valg av metode

Når en skal velge mellom forskjellige metoder, står man i samfunnsvitenskapen overfor mange ulike metodiske tilnæringsmåter. To av disse metodiske tilnærmingene kalles for intensive og ekstensive metoder. Disse er bedre kjent som kvalitative og kvantitative metoder (Holme og Solvang 1996). Hvilken metode man velger å anvende i en undersøkelse avhenger av problemstillingen som skal undersøkes. Begge metodene har sine svake og sterke sider, samtidig som de kan virke supplerende på hverandre.

Begge tilnæringsmåtene har som mål å bidra til en bedre innsikt i det samfunnet vi lever i, og studerer hvordan enkeltmennesker, grupper og institusjoner handler og samhandler innenfor dette (Holme og Solvang 1996). Ulikhetene mellom kvantitativ og kvalitativ metode, ligger i at den kvantitative metoden som oftest omdanner data til tall og mengestørrelser, og en utfører statistiske analyser. Innenfor kvalitative metoder er det forskerens forståelse eller tolkning av meningsrammer, motiver, sosiale prosesser eller sammenhenger som står i fokus. Likheten mellom begge tilnæringsmåtene er at de har et felles formål.

Når en skal avgjøre hvilken metode en skal benytte i undersøkelsen vil det være naturlig og strategisk å beslutte hvilken av disse metodene som klarest kaster lys over det problemområdet en ønsker å ta opp (Holme og Solvang 1996).

Målsettingen med vår oppgaver er å se i hvilken grad ungdomskoleelever som mottar spesialundervisning får en tilpasset, likeverdig og inkluderende opplæring, i forhold til målene i LK-06.

Med bakgrunn i målsettingen, har vår oppgave en problemstilling som i stor grad er formålstjenelig for en kvalitativ metodetilnærming. Innenfor denne tilnærmingen er det viktig med forskerens fortolkning og forståelse av informasjonen (Holme og Solvang).

Holter og Kalleberg (1996) hevder at i kvalitative metoder preges forskningsprosessen, eller hvert stadium av den, av det en kaller kvalitativ tankegang. Det betyr at tankemåter og utsagn ofte formuleres i ord og er sjelden numerisk. De ulike fasene i forskningsprosessen henger ofte sammen på en måte som gir helhet til prosessen. Forståelse, valg av fremgangsmåte, valg av forskningsfelt og informanter, materialoppbygning, analysen, fremstillingen og formidlingen – alt bæres opp av solide ”tankeparadigmer” som er i slekt med hverandre.

Vår intensjon med undersøkelsen er å gi en omfattende og grundig beskrivelse av informantenes opplevelse og erfaringer knyttet til det emnefeltet som skal undersøkes. Som forskere vil vi være interessert i å danne oss et helhetsbilde av noen få enheter sett i sammenheng med problemstillingen. Den kvalitative tilnæringsmetoden har sin styrke i å forstå, samtidig som den går mer i dybden istedenfor i bredden (Holme og Solvang). Av ressursmessige hensyn og ut fra behovet om en oversikt av datamassen, vil forskningen vår konsentrere seg omkring noen få enheter. På denne måten håper man å få tak i informantenes holdninger, i motsetning til gjennomsnittsholdningen, spredningen og variasjonen mellom variabler i undersøkelsen, som man ofte oppnår ved å foreta en undersøkelse med utgangspunkt i en kvantitativ metodestrategi.

Det kvalitative forskningsintervju

”Hvis du vil vite hvordan folk betrakter verden og livet sitt, hvorfor ikke tale med dem?” (Kvale 2001:17). Hvis en søker å få forståelse for andre individer, grupper eller organisasjoners situasjon, bør en forsøke å komme disse nærmere inn på livet. Innenfor kvalitativ metode prøver forskeren å overskride naturvitenskapens subjekt – objekt forhold mellom seg selv og undersøkelsesenheter (Holme og Solvang).

Vi bestemte oss for å belyse vår problemstilling ved hjelp av det kvalitative forskningsintervju, fordi vi antok at denne metoden ville tjene saken best. Vårt forskningsformål er å få svar på om de elevene som mottar spesialundervisning i ungdomskolen får en inkluderende, tilpasset og likeverdig undervisning, sett i sammenheng med målene i LK-06. Ved å intervjuere spesiallærerne som daglig jobber med vår målgruppe, elever med spesialundervisning, håper vi at de kan belyse våre antakelser og gi oss et realistisk bilde på skoledagens virkelighet.

Implisitt i alle mennesker ligger behovet for å kommunisere. Vi kommuniserer gjennom samtaler med hverandre, vi stiller spørsmål og besvarer spørsmål. På denne måten lærer vi andre å kjenne og blir kjent med deres tanker, meninger, følelser og livsverden. Mennesker deltar i samtaler på mange ulike nivå. I den hverdagslige samtalen, den vi har med familie og venner, i litteraturen, der konversasjon ofte brukes, og den faglige samtalen, der gitte regler og teknikker anvendes. Det er innenfor den faglige samtalen at kvalitativt forskningsintervju kommer. Et forskningsintervju har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomener (Kvale 2001).

Det finnes både styrker og svakheter med en kvalitativ tilnærming. Noen forskere hevder at styrken med de kvalitative intervjuene er at undersøkelsessituasjonen er veldig lik hverdagssituasjoner og samtaler. En annen fordel med kvalitativ tilnærming er at den tillater forskeren å gå mer i dybden. Ved å bruke et mindre utvalg av informanter, vil man komme nærmere og få tilgang til mer detaljert data. Med et mindre utvalg har man også mulighet til å få frem variasjonene i informantenes oppfatning, tanker og følelser omkring temaet man undersøker.

En styrke i vår undersøkelse er at vi intervjuer spesialpedagoger som daglig jobber i feltet, og som har gjort seg egne erfaringer omkring organisering, ivaretagelse og inkludering i skolen.

Svakheter ved ei kvalitativ tilnærming kan være faren for den subjektiviteten som blant annet ligger i bakgrunnen til forskeren og det perspektivet en legger i forskningsteamet.

Når en har valgt kvalitativ metode med personlig intervju som tilnæringsstrategi for å belyse problemstillingen, vil neste steg i forskningsprosessen være å ta stilling til hvilken intervjuform man ønsker å anvende. Kruuse (1989) skiller mellom to typer kvalitative intervjuformer. Den ene formen er de åpne ustrukturerte intervjuene, mens den andre er halvstrukturerte intervjuer. Forskjellen på disse intervjuene er hvordan de er strukturert. Den første formen ligger nært opp til vanlig samtale, der det ikke er satt opp noen fast plan for hva det skal spørres om. Et slikt intervju krever at intervjueren har god erfaring og ikke minst god kjennskap til det aktuelle tema. Den andre formen, halvstrukturerte intervju, er et mer forberedt intervju. Her har intervjueren laget en intervjuguide og har en skisse over emner som skal tas opp i intervjuet.

Ved å anvende halvstrukturerte intervju, har forskeren bedre muligheter til å sammenlikne intervjuene fra de ulike informantene der dette er av interesse.

Vi har valgt å bruke halvstrukturert intervjuform, med en intervjuguide, der temaet for forskningen vår er nøye skissert.

Valg av informanter

For å finne aktuelle informanter, tok vi enn ringerunde til ledelsen ved de mange ungdomskolene i kommunen, og fortalte om undersøkelsen og opplegget rundt den. Det var flere som syntes at det var en interessant problemstilling, men best respons fikk vi ved 3 ulike skoler. Disse sa seg villig til å være med på undersøkelsen, og stilte villig opp til et intervju omkring temaet inkludering, tilpasning og likeverd blant de elever som mottar spesialundervisning.

Det er helt vanlig å foreta hensiktsmessige utvalg (Kruuse 1989). Hensikten vår var å få tak i informanter som kunne gi oss et nyansert bilde på vår problemstilling. Primært ønsket vi kontakt med spesialpedagoger og pedagoger som jobbet med elever med lærevansker og spesialundervisning i ungdomskolen, men også informanter fra ledelsen ved skolen. Representanter fra ledelsen er ansvarlig for hvordan spesialundervisningen er organisert på ved enhetene, og ville kunne si noe om skolens satsing på spesialundervisning og generelt omfang og tilrettelegging av spesialundervisning.

I kvalitative undersøkelser er det å velge informanter en viktig del av planlegging og forberedelse. Informanter blir valgt ut på bakgrunn av hvem som har innsikt og kvalifikasjoner som er egnet til problemstillingen (Thagaard 2006). Målet med et kvalitativt intervju er å øke informasjonsverdien, for på den måten å skape grunnlag for en dypere og mer fullstendig forståelse for det fenomenet en studerer. Det vil si at utvelgelsen av informanter eller undersøkelsesenheter ikke skjer tilfeldig. Utvelgelsen bør skje systematisk med grunnlag i visse bevisste strategiske og teoretisk definerte valg (Holme og Solvang 1996). De informantene som vi valgte ut skulle bidra til å gi en nyansert beskrivelse av den problemstillingen vi har valgt å sette søkelys på.

Antall intervjupersoner avhenger av studiens formål (Kvale 2001). Kvale hevder at det å besvare spørsmålet; ”Hvor mange intervjupersoner trenger jeg?” er veldig enkelt; ”Intervju så mange personer som er nødvendig for å finne ut det du trenger å vite.” (Kvale 2001: 58).

Antall intervjupersoner er altså avhengig av studiens formål. I kvalitative intervjustudier er ofte antallet for høyt eller for lavt. Hvis antallet er høyt, vil det ikke være mulig å gjennomføre grundige tolkninger av intervjuene. Hvis antallet er lavt, vil det være vanskelig å utføre statistiske generaliseringer eller å teste ut hypoteser basert på forskjeller mellom ulike grupper. Et kvalitativt intervju kjennetegnes som nevnt ved at man går i dybden istedenfor i bredden, og det innebærer at antall informanter ikke kan være for utstrakt (Dalland 1997).

Ofte vil en oppleve at det å få tak i intervjuenheter er en vanskelig prosess. Det må være frivillige og de intervjuede må grundig orienteres om hva de deltar i. Bare på denne måten kan det bygges opp et nødvendig tillitsforhold som er en forutsetning for at intervjusituasjonen skal fungere.

Etter hvert som det nærmet seg tid for intervju, tok vi igjen kontakt med de tre skolene som hadde sagt seg villig til å delta i undersøkelsen. Vi avtalt med ledelsen på skolen hvilke lærere som var aktuelle. Utvalget var ikke tilfeldig, og hensikten med undersøkelsen var ikke å foreta generaliseringer ut fra resultatene. Formålet vårt er å se hvordan skolene på deres ulike måter, tilpasser opplæringen og ivaretar elever med lærevansker.

Ved alle tre skolene var det en spesialpedagog som hadde hovedansvaret for spesialundervisningen ved skolen. Dette var pedagoger som satt i skolens ressursteam og som hovedsakelig jobbet med spesialundervisning. Vi tok kontakt med disse pedagogene pr telefon og forklarte bakgrunnen for at vi ringte, temaet for oppgaven og hva undersøkelsen gikk ut på. Vi fikk bare positive tilbakemeldinger, og hadde nå 9 informanter, inkludert enhetslederne ved de 3 skolene.

Som vi hadde antatt på forhånd ble det en overvekt av kvinnelige informanter. Vi har intervjuet 8 kvinner og 1 mann. Informantene hadde en spredning i alderen 37 til 63 år. De hadde alle lang erfaring i skolen, både som faglærere og spesialpedagoger. Av de 9 vi intervjuet, var det kun 1 som hadde videreutdanning med master i spesialpedagogikk. Av de andre informantene, hadde noen 1. og 2. avdeling i spesialpedagogikk, og noen hadde sosialpedagogikk og rådgivning i tillegg. Når det gjaldt enhetslederne var det ingen av de som hadde spesialpedagogisk utdanning, men felles for våre 9 informanter er at de daglig jobbet med spesialundervisning og er på en eller annen måte, i kontakt med elever med lærevansker.

For lettere å synliggjøre informantenes utsagn i dataanalysen, gir vi en kort presentasjon av våre 9 informanter og de vil i heretter bli omtalt med nummer;

1 – Kvinne 50 år. Hun har master i spesialpedagogikk, og har hovedansvaret for all spesialundervisning ved skolen. Har arbeidet ca 20 år i skolen.

2 – Kvinne 53 år og har ca 10 års arbeidserfaring fra skoleverket. Hun har 1. avdeling spesial pedagogikk, og har spesialundervisning hovedsakelig på 9. trinn.

3 – Kvinnelig spesialpedagog, 60 år. Hun har mer enn 30 års arbeidserfaring i skoleverket. Av tilleggsutdanning har hun 1. og 2. avdeling spesialpedagogikk.

4 – Kvinne 52 år. Har arbeidet i skolen ca 25 år, og har videreutdanning i 1. og 2. avdeling spesialpedagogikk.

5 – Mann 50 år. Har jobbet 11 i skolen og har 1. avdeling spesialpedagogikk.

6 – Kvinne 35 år. Har 10 års erfaring, og har videreutdanning i spesialpedagogikk og tegnspråk.

7 – Enhetsleder, kvinne, 37 år, har jobbet 12 år i skolen, de siste 7 som enhetsleder. Hun er utdannet allmennlærer og har i tillegg videreutdanning i administrasjon og ledelse.

8 – Kvinnelig enhetsleder, 45 år. Har til sammen jobbet i 15 år, ved flere ulike skoler. Hun har ikke noe spesialpedagogikk i sin utdanning.

9 – Kvinnelig enhetsleder, 41 år. Har mer enn 17 års erfaring, både som lærer og senere som enhetsleder ved skolen. Har ingen spesialpedagogisk utdanning.

I presentasjonen av data, vil vi gi en kort presentasjon av de tre undersøkelsesskolene, og hvor de ulike informantene hører hjemme.

Før intervjuene startet hadde vi sendt ut informasjonsbrev til de aktuelle informantene, der vi informerte om undersøkelsens hovedpunkter og hvilke antakelser vi hadde for undersøkelsen.

Det ble videre avtalt på telefon når og hvor intervjuet skulle finne sted.

Intervjuguiden

For å best mulig kunne besvare vår problemstilling, har vi valgt å bruke et kvalitativt forskningsintervju, med en halvstrukturert intervjuguide. I et kvalitativt forskningsintervju brukes det sjelden standardiserte spørreskjemaer, og årsaken til det er at man ikke ønsker for stor grad av styring fra forskeren, men heller å få frem synspunkter og meninger til informantene.

En intervjuguide består av spørsmål som intervjueren stiller og informanten svarer på. Her er det viktig at spørsmålene i guiden samsvarer med forskningsspørsmålene, slik at man på best mulig måte får belyst problemstillingen i oppgaven (Lund og Haugen 2006).

Vi inndelte intervjuguiden vår (*vedlegg 1*) i 3 hovedtemaer, med spørsmål og påstander som skulle besvares. Problemstillingen er operasjonalisert i følgende 3 forskningsspørsmål;

1. Hvordan er undervisningen organisert for å ivareta elever med lærevansker?
2. Blir elever med lærevansker ivaretatt i henhold til intensjon i lovverket og forskrifter om tilpasset opplæring?
3. Får elever som mottar spesialundervisning, ei inkluderende og likeverdig opplæring?

Innenfor hvert forskningsspørsmål har vi knyttet mellom 4 og 8 spørsmål fra intervjuguiden. Spørsmålene er nummerert fra 1 – 17. Disse spørsmålene har vi i hovedsak stilt til spesialpedagogene, som er informanter 1 – 6. Til enhetslederne ved de tre skolene, informanter 7 – 8, har vi stilt seks egne spørsmål, men med samme tema. Bakgrunnen for denne oppdelingen er at spørsmålene til enhetslederne er mer basert på systemnivå.

Forskningsspørsmål 1 omhandler organisering av undervisning. For å få svar på dette temaet stiller vi spørsmål som skal fortelle oss om organisering generelt, utforming av arbeidsplaner og differensiering av undervisning.

I forskningsspørsmål 2 ser vi på intensjonene i forskrifter og lovverk, i forhold til ivaretagelse etter evner og forutsetninger. Dette er i utgangspunktet et stort tema, men vi har valgt å knytte det opp mot hvilke faktorer som er avgjørende for å kunne gi ei god tilrettelegging, bruk av faglige kartlegginger og læringsstrategier. I forskningsspørsmål 3 ser vi på inkludering og likeverd. Her er det viktig med å gi en god definisjon av begrepene, slik at begge parter har samme utgangspunkt. Vi ønsker at spørsmålene vi stiller, skal gi oss et bilde på om lærerne oppfatter elever med lærevansker, som inkludert i klassefelleskapet og eventuelle årsaker til at de ikke er det.

Vi innledet våre intervju med noen få bakgrunnsopplysninger. Dette er opplysninger som hjelper oss å danne et bilde av informantene. Vi spurte om utdannelse, eventuelt videreutdannelse, hvor lenge de hadde arbeidet som lærer ved skolen og hvor mange elever de hadde ansvaret for, altså var kontaktlærer for. Etter det gikk vi over til

hovedtemaene i undersøkelsen vår. Vi startet med å gi en definisjon av begrepene tilpasset, inkluderende og likeverdig opplæring. Dette gjorde vi for at pedagogene ikke skulle oppfatte intervjuet som en ”kunnskapstest”, samtidig som det var viktig at både vi og informantene hadde samme oppfatning av begrepene. Spørsmålene vi stiller tar utgangspunkt i elevene som mottar spesialundervisning etter enkeltvedtak og hvordan skolen best mulig kan imøtekomme deres ulike behov. Vi presiserte flere ganger at vi ville høre deres personlige mening, og at ingen svar var riktig eller gal.

Vi hadde i utgangspunktet bestemt oss for at intervjuguiden skulle være relativt strukturert. Samtlige spørsmål som ble brukt i intervjuet var skrevet ned, sammen med definisjoner på begreper som gikk igjen i guiden. På denne måten ble spørsmålenes ordlyd og rekkefølge klarlagt på forhånd. Dette gir oss som intervjuere en struktur, og trygghet på at man får spurt om alt man vil i løpet av intervjuet. Spørsmålene i guiden er stilt slik at informantene ikke kan med ja eller nei. I noen tilfeller bruker vi oppfølgingsspørsmål, for å oppnå tilstrekkelig med informasjon.

Når det gjaldt selve utformingen av spørsmålene i intervjuguiden, skjønnte vi raskt at dette ikke var en enkel prosess. Spørsmålene må stilles på en slik måte at man får høy validitet ved at man på best mulig får målt det man ønsker å måle. Vi begynte som tidligere nevnt med å informere våre informanter om hva vi legger i de ulike begrepene som brukes i intervjuguiden. Deretter stilte vi spørsmålene, stort sett åpne som skulle gi rom for refleksjon fra informantens side. Spørsmålsformuleringen skal være så objektiv som mulig. Med det menes det at oppfatninger og holdninger hos informanten ikke forandres hvis man tar med flere opplysninger. For å oppnå dette må spørsmålene være presis og innholde nok informasjon slik at de ikke misforstås. Vi avslutter intervjuguiden med noen påstander vi vil informanten skal ta stilling til.

Gjennomføring av forskningsintervjuene

Møte mellom forsker og informant er på ingen måte uvesentlig i kvalitativ forskning. Både kommunikasjon og relasjon som oppstår har stor betydning for intervjuet. Tove Thagaard poengterer at det er svært viktig for forskeren å ha et bevisst forhold til eventuelle muligheter for at forholdet mellom forsker og informant, og kommunikasjon dem i mellom kan påvirke forskningen.

Det er mange fallgruver, både vitenskapelige og moralske, en må passe seg for når man skal gjennomføre et kvalitativt forskningsintervju. Først og fremst er det viktig å skille mellom eget forhold til emnet, og ikke se informanten i lys av egne følelser. Videre er det viktig å avtale konfidensialitet. En informant som er sikker på at det han sier ikke kan spores tilbake til han selv, vil mest sannsynlig ”gi mer” av seg selv.

Ved kvalitative intervju anbefales det å bruke båndopptaker. Bruken av båndopptaker som hjelpemiddel har mange fordeler. Intervjueren kan ved bruken av dette hjelpemiddelet konsentrere seg mer om hva informanten sier, i stedet for å notere ned alt han sier å kun konsentrere seg om det. Videre gjør dette det lettere å engasjere seg og stille eventuelle oppfølgingsspørsmål. Alle våre informanter sa seg villig til at intervjuene ble tatt opp på bånd, og vi garanterte full anonymitet, samt at kassetene ble makulert i ettertid.

For at informantene skulle føle seg vel i situasjonene, fikk de velge hvor og når intervjuene skulle finne sted. Dette ble gjort pr mail eller telefon. Det var viktig å finne et sted hvor vi kunne jobbe uforstyrret, og slippe stadige avbrytelser. Noe av våre informanter hadde egne kontor. For disse ble det naturlig at vi gjorde opptakene der. På den måten fikk vi en fin og naturlig situasjon, uten at informantene følte noe press i forhold til alle spørsmålene og båndopptakeren. For de informantene som ikke hadde kontor måtte vi lete litt etter ledige gruppe - rom, noe som ikke alltid var like lett. I ett tilfelle ble intervjuet gjort hjemme hos informanten, etter eget ønske. Samtlige intervju startet litt formelle og formell, etter en kort stund hadde både vi og informantene ”glemt” båndopptakeren og fått en mer naturlig samtale rundt spørsmålene i guiden. Som vi hadde

håpet på før vi startet, var informantene ærlige i forhold til egen praksis og opplevelse av hvordan skoledagen utartet seg for vår målgruppe.

Analyse av forskningsintervjuene

I følge Kvale (2001) er det fem måter å analysere et intervju på. Det er meningskategorisering, meningsfortetning, gjennom narrative, meningstolkning og ad hoc – metoder for meningsgenerering. Den mest brukte formen for intervjuanalyse er antakelig en ad hoc bruk av ulike tilnæringsmåter og teknikker for meningsgenerering, og det er denne vi tar i bruk for å analysere våre intervju.

I motsetning til fortetnings – og kategoriseringsmetodene, blir det ikke brukt noen standardmetode for å analysere intervjumaterialet som helhet. I stedet foregår det et fritt samspill mellom ulike teknikker.

De data en får gjennom kvalitative undersøkelser kan være svært omfangsrike. Når datainnsamlingen er ferdig sitter man ofte med store mengder datamaterial. Analysen av kvalitativ data er en kreativ prosess, som i følge Holter og Kalleberg (1996) krever analytisk hardhet og hardt arbeid.

I presentasjon av data og analyse, har vi tatt utgangspunkt i de 3 forskningsspørsmålene, og temaene de omhandler. Vi har valgt å se på hvert forskningsspørsmål for seg og knyttet det mot informantenes intervjuutsagn. Forskningsspørsmål 1 omhandler organisering av spesialundervisning ved de tre undersøkelses skolene. Til dette temaet har vi 6 spørsmål fra intervjuguiden. Forskningsspørsmål 2 handler om opplæring i forhold til evner og forutsetninger. Vi har 7 spørsmål fra guiden omkring dette temaet.

Forskingsspørsmål 3 overlapper i stor grad de tidligere forskningsspørsmålene.

Begrepene inkludering og likeverd

ble omtalt i flere spørsmål, men vi har valgt å bruke 4 av dem for å belyse dette temaet.

Validitet og reliabilitet

Under et forskningsprosjekt er det viktig å sikre størst mulig reliabilitet og validitet. Disse to begrepene fungerer i forskningsprosessen som en slags ”kvalitetskontroll” (Fog 1995). Innenfor kvalitativ forskning blir validitet knyttet sammen med tolkninger som dreier seg

om, ”i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomener eller variabler som vi ønsker å vite noe om” (Kvale 2001). Validitet betyr gyldighet, og innenfor pedagogiske og psykologiske målinger defineres validitet som ” i hvilken grad testen måler det den gir seg ut for å måle” (Kleven 2002).

Begrepsvaliditet sier noe om graden av samsvar mellom teoretiske definisjoner av begreper og vår operasjonalisering av begrepene, noe som kan være avgjørende i forhold til formulering av spørsmål i en intervjuguide. Et eksempel fra vår intervjuguide kan være hvilket innhold vi og våre informanter legger i begrepet *tilpasset undervisning*.

Begrepsvaliditet er i denne sammenhengen, den overordnede formen for validitet ved måling, og sier noe om i hvilken grad vi måler det vi virkelig ønsker å måle. I vårt tilfelle ønsker vi å se hvordan skolene tilrettelegger for elever med lærevansker. Hvordan organiseres undervisningen? Får de opplæring etter evner og forutsetninger? Og er deres opplæring likeverdig og inkluderende?

Kjernen i en vurdering av begrepsvaliditet er å undersøke om det operasjonelle begrepet oppfører seg som vi teoretisk ville forvente. Begrepsvaliditet er en nødvendighet for at forskningsresultat skal være meningsfull, tolkbar og generaliserbar (Kleven 2002).

Reliabilitet henviser til hvor pålitelig forskningsresultatene er, og god reliabilitet betyr at dataen man sitter med er lite påvirket av tilfeldige målingsfeil (Kvale 2001).

Reliabilitet refererer til forskningsresultaters pålitelighet. De resultater man kommer frem til bør i så liten grad som mulig skyldes skjønnsmessig subjektivitet. Reproduserbarhet er derfor et kriterium for høy reliabilitet. Når det gjelder kvalitative metoder generelt, blir dette et problematisk krav (Kruuse 1989). Reliabilitet forutsetter at det man undersøker er stabilt, men i de fleste tilfeller av kvalitative undersøkelser er temaene som undersøkes dynamiske (Kruuse 1989).

For å oppnå god reliabilitet i oppgaven, er det flere ting som er viktig å ta hensyn til.

I intervjuguiden brukes en del sentrale begreper som våre informanter skal ta stilling til. For oss var det viktig at disse begrepene ble definert, og forklart fra vår side, slik at hadde samme utgangspunkt. Presise utsagn og en uforstyrret intervjusituasjon kan være med å redusere småfeil, og reliabiliteten blir dermed bedre.

Under et intervju er en avhengig av samspeillet mellom intervjuer og den som intervjues. Når det gjelder intervju som metode hevder Kvale at, ”Ulike intervjuere kan fremkalle ulike uttalelser om det samme temaet, avhengig av deres følsomhet overfor og kunnskap om intervjuemnet” (Kvale 2001:39). Det samme gjelder for tolkning. Ulike intervjuere kan tolke utsagn forskjellig. Subjektive tolkninger av svarene kan likeledes være tolkninger som ikke stemmer overens med det intervjupersonene mente med svarene eller hadde ønske om å formidle. At flere tolker dataene, er med på å styrke en undersøkelse, og jo flere som forstår forskerens analyse av dataen, jo høyere blir dens reliabilitet.

Validitet henviser til hvorvidt en undersøkelse undersøker det den skal (Kvale 2001). Når det gjaldt validiteten i vår undersøkelse, var det viktig å påse at intervjuguiden var utarbeidet på en slik måte at vi fikk svar på det vi ønsket.

En nøye gjennomtenkt intervjuguide vil legge premisser for intervjuene i spørsmålene som stilles. Hvis vi hadde hatt andre spørsmål eller stilt dem annerledes, ville man trolig fått en helt annen informasjon.

Det er flere forhold som kan være en trussel mot validiteten i en undersøkelse. Det kan være svikt i hukommelsen hos respondenten, eller at en prøver å ”forskjønne” sannheten eller at en gir de svarene en tror intervjueren ønsker å høre. Intervjueren kan også være med å påvirke validiteten i negativ retning. Ved å ”legge ord i munnen” på den som intervjues, eller at man tror man har forstått hva respondenten mener, uten at det er tilfelle. For å avklare slike hendelser kan det være lurt med overlappings spørsmål, eller be om utdypende svar.

For å være sikker på at man har forstått hverandre og at spørsmålene er tolket riktig, er det viktig med en god definisjon på begreper som brukes.

Som intervjuer er det flere forhold som er viktig å få med seg, og sammen danner grunnlaget for et godt gjennomført intervju. Et mye brukt hjelpemiddel har vært båndopptaker. Med en opptaker sikrer man til en viss grad å få med seg det som kommer frem av muntlig tale under intervjuet. Stemningen, kroppsspråket og følelsene under

intervjuet vil ikke komme frem på opptaket, og kan være en vel så viktig informasjon til forskningen.

Etiske sider

Ved all forskning som inkluderer mennesker er det nødvendig med noen konkrete etiske regler. Når man som forsker gjennomfører et kvalitativt intervju, er det viktig å reflektere og ta i betraktning de etiske sidene det ofte fører med seg. Forskere må ta stilling til en rekke viktige avgjørelser i løpet av hele undersøkelsesprosessen.

Ved forskning og undersøkelser der enkeltmennesker deltar, kan det oppstå problemer av etisk karakter (Fogg 1998). Et fundamentalt utgangspunkt for samfunnsforskningen er å ha respekt for enkeltmennesker. Det er videre viktig at man sikrer vern om fysisk og psykisk ukrenkelighet for den enkelte person som er formålet for datainnsamlingen (Holme og Solvang 1996).

Det er utarbeidet visse retningslinjer som forskere må forholde seg til. Forskerens ansvar er å ivareta de forskningsetiske hensynene overfor forskningspersonene. Blant annet kreves det at informantene skal gis tilstrekkelig informasjon, slik at de innenfor rimelighetens grenser får forståelse for forskningsfeltet. Videre skal de gjøres oppmerksom på følgene ved å delta og de skal gjøres oppmerksom på selve hensikten med prosjektet. Forskningsmaterialet skal anonymiseres og det stilles krav til hvordan lister med personidentifiserbare data skal oppbevares. Alle disse etiske retningslinjene er i tråd med personvernet (Kvale 2001).

Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, har utarbeidet visse retningslinjer som forskere må forholde seg til. Forskerens ansvar er å ivareta de forskningsetiske hensynene overfor forskningspersonene, både når det gjelder å informere dem om den aktuelle undersøkelsen, og også hvordan materialet vi får skal anvendes, anonymiseres og oppbevares.

Vi har vært opptatt av å følge disse retningslinjene i vår forskning. Ikke bare for å verne om våre informanter, men også for å sikre de etiske og moralske forhold rundt kontakten

med dem. Før vi starter med intervjuene sender vi ut et brev der vi informerer om forskningsarbeidet, samt hva undersøkelsen går ut på og hva som er hensikten med undersøkelsen. Det blir også informert om at ingen identifiserbare opplysninger vil bli avslørt og at alt annet personidentifiserbart materiale vil bli slettet.

Presentasjon og analyse av data

Denne delen av oppgaven vil omhandle en presentasjon av dataen fra vår intervjuundersøkelse. Vi har valgt å se på forskningsspørsmålene hver for seg, og gi en kort oppsummering av de hovedtrekkene vi fant. Vi vil analysere og illustrere funnene i datamaterialet, og se det i forhold til relevant teori i litteraturen. Utgangspunktet for vår oppgave er å se i hvilken grad elever med lærevansker får en tilpasset opplæring. Dette betyr at målgruppen i vår undersøkelse er elever i ungdomskolen som har lærevansker, og av den grunn har vedtak om spesialundervisning.

I presentasjon av undersøkelsen vil informantene bli omtalt med nummer fra 1 til 9, og deres utsagn vil stå i kursiv.

Presentasjon av de tre skolene

Informantene våre arbeider ved tre ulike ungdomskoler. Disse skolene har valgt å organisere spesialundervisning på ulike måter, noe som har vært interessant og lærerikt for oss. For å se sammenhengen mellom informantenes svar og utsagn, er det nødvendig med en kort presentasjon av de tre skolene.

Skole 1:

En ren ungdomsskole med ca 350 elever, og 4 – 5 paralleller på hvert trinn. Skolen har hatt en betraktelig økning av elever med enkeltvedtak de siste årene. Dette skoleåret har 17 elever individuell opplæringsplan, IOP, på 8.trinn, 30 elever på 9.trinn og 20 elever på 10.trinn. Dette tallet anses for å være høyt i forhold til elevtallet.

På bakgrunn av dette har skolen gjennomført en omorganisering av hele spesialundervisningen på skolen, og er en del av skolens handlingsplan de neste fire årene.

Skolen har valgt å gjøre et skille på elevene som mottar spesialundervisning. De elevene som har mindre faglige behov, som for eksempel IOP i matematikk, vil i hovedsak få sin undervisning i klassen med tolærer system eller i skjevdelt klasse. De elevene som har et

større behov for hjelp, vil i hovedsak få sin undervisning på en egen avdeling på skolen. Dette gjelder elever med store faglige vansker, samt elever med skolevegring, motivasjonsvansker og atferdsvansker. Av ressurser er det knyttet 3 spesialpedagoger og 1 assistent til avdelingen.

De elevene som har flesteparten av sine timer på den tilrettelagte avdelingen har sin kontaktlærer der, men skal fortsatt ha sin plass, rent fysisk i den ordinære klassen. Siktemålet må hele tiden være en tilbakeføring til klassen.

Ved oppstart i høst fikk 15 elever tilbud om undervisning ved avdelingen, i hovedsak elever fra 9. og 10. trinn. Informant 1, 2 og 7 tilhører denne skolen.

Skole 2:

Også dette er en ren ungdomskole, med ca 300 elever og 4 paralleller på hvert trinn. Skolen er organisert med tradisjonell klasseromsløsning. Skolen har i løpet av de siste årene gjort en del endringer i organiseringen av spesialundervisningen, og har et ønske om å bedre skolens spesialpedagogiske tilbud. Skolen ønsker ikke at de elevene som har IOP i fag, og mottar spesialundervisning skal trekkes for mye ut av sin ordinære klasse. Elevene får nå hjelp fra læringsspesialister i en periode med høy intensitet. Deretter skal de tilbake til sine ordinære klasser og følges opp der.

Elever med IOP får nå kurstilbud, med 4 ukers varighet. Dette medfører at eleven er ute av klassen i gjennomsnittlig en økt pr dag. Elevene kan få tilbud om 3 kurs pr. semester. Elevene som deltar på kursene blir kartlagt ved oppstart og avslutning av kursrekken for å måle fremgang.

Skolen har to kurs - rom, og det kan være 10 elever pr. kurs. Elever som deltar på samme kurs kan tilhøre ulike klassetrinn.

Med denne måten å organisere spesialundervisningen på tenker skolen at de elevene med spesielle behov vil kjenne seg mindre stigmatisert og mer inkludert i en klasse.

Skolen har et ressursteam bestående av to spesiallærere og en inspektør. Det er disse som planlegger innhold og mål for de ulike kursene og ser på hvem av elevene som vil ha et utbytte av å delta på en kursrekke.

Skolen ønsker å redusere antall elever som tilmeldes PP – tjenesten, og at flere i større grad skal kunne følge klassens læreplan, med nødvendige tilpasninger. Fra denne skolen har vi intervjuet informant 3, 4 og 8.

Skole 3:

Dette er en kombinert barne- og ungdomsskole med rundt 400 elever totalt, og ca 90 elever fordelt på tre trinn på ungdomsskolen. Det betyr at det bare er en en - parallellskole.

Undervisningen er organisert trinnvis, men en del av undervisningen foregår på basen, et felles undervisningsareal som er selve ”hjertet” i ungdomsskolefløya. Basen er omkranset av spesialrom og små gruppe - rom. Den egentlige planen når skolen ble bygget, var at det skulle være stor grad av aldersblanding, men etter hvert har de gått mer og mer over til klassevis undervisning.

Skolens satsingsområde er først og fremst vurdering for læring, bruk av digitale verktøy i undervisningen og noe de kaller det integrerte menneske, den kulturelle delen av elevfokuset som også handler om sosial kompetanse.

Spesialundervisninga foregår dels inne i klasserommet, og dels ute på gruppe - rom. Den er klassevis organisert, og av de 12 elever som har spesialundervisning etter enkeltvedtak, er to tredjedeler gutter. Siden det er en forholdsvis liten skole, har den ikke en rein spesialpedagogisk stilling, men tre lærere med ulik spesialpedagogisk kompetanse er knyttet til skolen, pluss noen assistenter. De har ansvar for spesialundervisninga på alle trinn. Informantene 5, 6 og 9 tilhører denne skolen.

Antall elever med spesialundervisning på undersøkesskolene

Tabellen nedenfor viser en oversikt over antall elever som mottar spesialundervisning etter enkeltvedtak, ved de tre undersøkesskolene.

I forhold til landsgjennomsnittet, er det et relativt stort antall elever som får spesialundervisning ved skole 1 og 3, mens 2 ligger på landsgjennomsnittet.

Tabell 1. antall elever på undersøkelsesskolene som mottar spesialundervisning etter enkeltvedtak.

Antall elever med spes.underv. på undersøkelsesskolene			
	Skole 1	Skole 2	Skole 3
Totalt antall elever	350	320	100
Spes.underv.	53	24	15
Prosent elever som mottar spes.underv.	15,1	7,5	15

Som vi ser av tabellen over er det i underkant av 100 elever med spesialundervisning på undersøkelsesskolene. Det er i gjennomsnitt drøyt 12 prosent av den totale elevmengden.

På undersøkelsesskolene sier våre informanter at så godt som samtlige elever som får spesialundervisning også har sakkyndig vurdering og enkeltvedtak. Alle har IOP i enten engelsk, matematikk og norsk, eller i alle tre fag. De kan ha IOP i deler av faget eller i hele. Flere elever har IOP i alle fag. Alle vedtakene om spesialundervisning er basert på fag- og utviklingsvansker, men alle lærerne vi snakket med sier at også atferdsvansker er en del av problematikken. Men lærerne presiserer samtidig at ingen av ”deres” elever blir tatt ut av klassen utelukkende på grunn av atferdsvansker.

Med ordlyden ”så godt som alle” forstår vi at det likevel forekommer at enkelte elever i praksis får spesialundervisning selv om de i juridisk forstand ikke har krav på det. På en av skolene svarte en informant at på den aktuelle skolen er det en forutsetning for slik undervisning at det foreligger et enkeltvedtak. Dette står i kontrast til situasjonen i landet for øvrig. Her viser forskning at mange elever som får spesialundervisning ikke har noe formelt vedtak om det (Bachmann og Haug 2006. Dale, Wærness, Lindvig 2005).

Forskningsspørsmålene

Utgangspunktet vårt for denne oppgaven var å undersøke i hvilken grad elever med lærevansker får en tilpasset opplæring, og hvordan opplæringa blir tilrettelagt for dem. Selve problemstillingen er relativt vid: vi ønsker å finne ut om elevene får en tilfredsstillende tilpasset opplæring eller ikke. Intensjonen er ikke å gi en vurdering av

spesialundervisningens resultater eller effekter, fordi vårt materiale ikke gir grunnlag for det. Hensikten med denne delen av oppgaven er å gi et bilde av hvordan spesialundervisningen gjennomføres på undersøkelsesskolene, og gi vår vurdering av praksisen – om svarene vi får kan si oss noe om i hvilken grad elevene får en tilfredsstillende tilpasset opplæring - eventuelt om de ikke får det. Det er ikke mulig å generalisere på et så vidt spinkelt grunnlag som det vi har, men håpet er at vi etter endt analyse av intervjuene kan si noe om de svarene vi får står i forhold til annen forskning på fagfeltet.

Tilpasset opplæring handler om å ta individuelle hensyn. Det handler om å se alle elever som enkeltindivider, og ikke bare som ”en i klasse 8A”. Vi har begge lang erfaring som lærere, og vet at i en hektisk lærerhverdag er det på mange måter enkelt å lage en arbeidsplan for klassen, og så foreta enkelte tilpasninger til de elevene som vi vet ikke får fullt utbytte av den felles planen. Denne tilpasningen vet vi skjer selv om eleven har vedtak om spesialundervisning. Vi ønsker med vår undersøkelse å finne ut hvordan de ulike skolene ivaretar elever som har lærevansker. Vi ser på i hvilken grad de klarer å tilpasse opplæringa, og om den tilpasningen som gjøres står seg i forhold til lover og forskrifter.

Vi har formulert tre forskningsspørsmål som vi håper skal hjelpe oss med å få svar på det vi vil med vår undersøkelse. Hvert forskningsspørsmål, med tilhørende underspørsmål fra intervjuguiden, er redegjort for og drøftet i rekkefølge. Dette for å få en bedre oversikt og lesbarhet.

Resultater knyttet til forskningsspørsmål 1:

Hvordan er opplæringen organisert for å ivareta elever med lærevansker?

Under forskningsspørsmål 1 behandler vi spørsmål 1-6 i intervjuguiden.

Organisering av spesialundervisningen

På de ungdomsskolene vi har foretatt intervju, er det svært store klasser- opp mot 30 elever. Elever med lærevansker som får spesialundervisning får deler av sin undervisning ute av klassen. Den vanligste organiseringa er at de blir tatt ut på grupperom i små grupper eller noe de kaller for kursrom.

Det første spørsmålet vi stilte var hva som er mest brukt på informantens skole: spesialundervisning sammen med klassen eller ute av klasserommet i mindre grupper.

Her svarte skole 1 og skole 2 at flesteparten av elevene får ca 50 % av *all* undervisning ute, og da hovedsakelig i kjernefagene, det vil si matematikk, norsk og engelsk. Forskning viser at dette er tall som går igjen på de fleste grunnskoler: tendensen er at om lag halvparten eller mer av all spesialundervisning er gitt utenfor klasserommet, resten innenfor klassen og på forskjellig vis (Bachmann og Haug 2006, Nordahl og Hausstätter 2009). På skole 2 kjører de kursrekker med varighet på fire uker. Hver elev kan få tilbud om tre kurs pr semester. Elevene som deltar på kursene blir kartlagt ved oppstart og avslutning av kursrekken for å måle fremgang. Skolen har to kursrom, og det kan være 10 elever pr. kurs. Elever som deltar på samme kurs kan tilhøre ulike klassetrinn. Noen elever ved denne skolen er på slike kurs gjennom hele skoleåret. Vi oppfatter det slik at det er elevens IOP som er avgjørende for om de er ute på grupper eller inne i klassen.

Informant 4: *”Det vanligste er at de får spesialundervisning ute av klassen i mindre grupper. Men det er alt etter hva som står i vedkommendes IOP”.*

På skole 1 får 15 elever all undervisning i matematikk, norsk og engelsk i en egen fløy. De øvrige fagene har de inne sammen med klassen, selv om de har IOP også i andre fag. To elever får hele sin undervisning i egen fløy. De har tilleggsvansker ut over lærevanskene,

som skolevegning og ulike former for angst. For slike elever er målet at de i det hele tatt kommer seg på skolen. Da er skjerming en nødvendig tilpasning, selv om lovverket legger klare føringer på at elever ikke skal ha all undervisning ute av klassen eller i små grupper: *”Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør”* (Opplæringsloven § 8-2).

Åtte elever ved skole 2 (gjelder 9. og 10 trinn) har alle teoretiske fag utenfor egen klasse, og er kun sammen med resten av klassen i gym, musikk, kunst og håndverk og mat og helse. Det er ifølge informanten ulike grunner til dette valget, men hovedsakelig er det store fagvansker som er årsaken. En elev får nesten hele sin undervisning ute av klassen. Dette på grunn av utviklingsvansker som gjør det vanskelig for denne eleven å være inne sammen med de andre. Det eneste unntaket er kroppsøving der eleven er sammen med klassen.

På skole 3, som er en betraktelig mindre skole, får elevene ca en fjerdedel av sin totale spesialundervisning utenfor klassen, og da hovedsakelig matematikk. De fleste elevene har IOP i norsk, engelsk og matematikk, i deler eller i hele faget. De elevene som har IOP, får spesielt tilpasset opplæring inne sammen med klassen. Vi spurte om grunnen til det, og fikk til svar at elevene *nektet* å forlate klassen. Grunnen til det er ifølge lærerne at de vil ikke vise at de trenger hjelp, eller er dårligere i fagene enn de andre. Lærerne mener at kulturen på skolen ikke tillater at noen er svak i fag.

Lærer 5 uttrykte det på denne måten: *”Det er helt greit å være dårlig å sparke fotball og å hoppe høyde, men man skal ikke være svak i matematikk. De tør ikke å vise at de har et problem, og da får vi ikke gjort noe med det...”*.

Et naturlig oppfølgingsspørsmål fra oss ble da om elevene fikk den hjelpen de trengte inne i klasserommet. Svaret var da at *”det er vanskelig å hjelpe noen som ikke vil ha hjelp”*.

Det var kun to lærere fra den minste skolen som svarte at det var vanskelig å få elevene til å akseptere at de trenger ekstra styrking. Vi tolker det som et resultat av kulturen i en spesiell klasse, og ikke som et generelt problem når det gjelder spesialundervisning. I denne klassen er det vanskelig å gjennomføre en tilfredsstillende spesialundervisning.

Ansvar i egen læring

Vi spurte videre om det stilles det ulike forventninger for ”gjennomsnittseleven” og elever med lærevansker når det gjelder ansvar i egen læring.

På dette spørsmålet var lærerne samstemte. De er klare på at også elever med lærevansker skal ansvarliggjøres og delta i sin egen læring. Allikevel ser de at lærerne i hverdagen må passe på at de samme elevene får med seg beskjeder, har med seg riktige bøker hjem og til timer og liknende praktiske ting. De uttrykker på ulike måter at de har andre og lavere forventninger til at elevene med lærevansker kan ta ansvar for egen læring i stor grad.

Informant 3 sier det på denne måten: *”Jeg føler at jeg må gi mye mer av meg selv for å få dem til å forstå hva det er de skal lære. Det avhenger av meg. De sitter bare der. Jeg må fortelle dem hva som er læringsmålene. Mestring er viktig, og de må skjønne hva de skal lære før de går i gang med det. Dermed styrer spesialpedagogene det de skal lære. De andre elevene er mer aktiv selv”*.

Det er i grunnen basert på en litt ”gammeldags” måte å tenke undervisning på, nemlig den klassiske tenkningen at læreren kan ”mate” elevene med kunnskap. Fokus ligger på hvordan læreren kan tilrettelegge for læring i klasserommet i stedet for den som skal lære, altså eleven. Læringsbegrepet blir synonymt med undervisning, med eleven som passiv part. Dette gjelder nok ikke bare for elever med spesialundervisning, men i denne sammenhengen var det dem det gjaldt. Bjørgen (2001) fremholder læring som en komplisert psykologisk prosess som er mest effektiv hvis den er en selvinitierende og selvregulert søken etter mening. Allikevel kan det virke som om det er pedagogenes forståelse at de har ansvaret for å sørge for at det skjer læring hos læringssvake elever. Etter utsagnet kan det forstås slik at de har større forventninger til de ordinære elevenes evne til selv å sette i gang læringsaktiviteten og være aktiv og meningsøkende i læringsarbeidet.

Dette sitatet er på en måte typisk for de svarene vi fikk på dette spørsmålet. Alle lærerne svarte på ulikt vis at det var deres innsats som var avgjørende for om elevene som fikk spesialundervisning lærte noe. Vårt inntrykk er at lærerne har mest tro på at elevene har

best utbytte av å være ute i små grupper eller alene. De snakker om faglig læringsutbytte og sosialt utbytte som om det er to atskilte ting. Det indikerer at de mener elever får mest faglig utbytte av å være sammen med andre elever på samme faglig nivå. Flere ganger i samtalen nevner lærerne at de svake elevene trenger ro og ha få andre elever å forholde seg til. Unntaket er den informanten som mener at elevene ikke lærer engelsk ved å være i lita gruppe med andre som er svak i faget.

Informant 2: *”Hvis jeg ikke passer på, gjør de ingenting. Jeg har det i tankene hele tiden, at mye avhenger av at jeg er skjerpet”.*

Informant 4: *”Det spørres jo helt hvilke lærevansker de har. Noen er veldig pliktoppfyllende og vil klare så mye som mulig. Men jeg ser jo hvor de strever. Bare det å løse oppgaver... De strever med å lese og skrive. Da er det ikke så enkelt å finne ut hvilken læringsstrategi de skal bruke. De har nok med å gjennomføre det som er på planen, på skolen og hjemme”.*

Informant 6: *”Jeg ser jo i det daglige at de ikke klarer å ta like mye ansvar for det de skal lære. Jeg mener – det er jo en grunn for at de har IOP. De har ikke de samme forutsetningene som de andre. Og jeg forventer det heller ikke. Jeg ser av IOP- en hvilket nivå de enkelte elevene er på, og det tar jeg hensyn til når jeg planlegger og gjennomfører undervisning. Noen får mer ansvar enn andre. Ja, jeg forventer nok mindre av dem enn av de øvrige elevene mine”.*

Elevenes IOP er sentral når lærerne lager arbeids- eller ukeplanen i den forstand at de tar hensyn til de læringsmålene som er satt der. Læringsmålene er basert på temaer i læreplanen, og elevene jobber etter individuelle kompetansemål utarbeidet etter deres faglige nivå. Siden det er så vidt store forskjeller på elevenes faglige nivå, tar lærerne hensyn til det i sine forventninger når det gjelder ansvar i egen læring.

Dette var et av spørsmålene informantene var mest samstemte. Ingen gav uttrykk for at de har de samme forventninger til at elever med lærevansker skal ta ansvar i egen læring i like stor grad som sine medelever.

Elevmedvirkning

Vi ville vite i hvilken grad elevene er med på å utforme sin egen arbeidsplan, og om de får være med på å sette sine egne læringsmål.

Informant 4: "I helt spesielle tilfeller er elevene med på å bestemme hva som skal være med på arbeidsplanen. Det er i de tilfellene der vi ser at de ikke rekker alt som står på planen. Da får de være med på å bestemme hva som skal tas bort eller de kan velge andre typer oppgaver".

Her er et eksempel på at tilpasningen foregår i klasserommet. Det er riktig nok en form for medbestemmelse og elevmedvirkning, men nok ikke tilstrekkelig i forhold til intensjonene i Prinsipper for opplæringen der det heter at *"elevene skal kunne delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen innenfor rammen av lov og forskrift herunder læreplanverket"*.

På skole 1 var elevene i noen grad med på å utforme sin egen arbeidsplan. Denne skolen har ny ukeplan hver uke, og da var det etter deres utsagn enklere å involvere elevene. De forteller om mer ro og tid til hver enkelt elev siden det er så få elever, og elevene er på samme sted over lengre tid.

Informant 1 uttrykte det slik: "I noen grad. Vi er blitt flinkere, men vi er ikke flinke nok. Det skyldes at vi ikke har hatt den kompetansen og ikke tenkt den veien. Men nå har vi starta med at de skal være med på å utarbeide dette sjøl".

For de elevene som har deler av sin spesialundervisning inne sammen med resten av klassen, blir det mindre tid til hver enkelt elev, og resultatet er at lærerne setter læringsmål og skriver arbeidsplanen ferdig og presenterer den for elevene. Det var ingen av informantene som sa at elevene var med på å utforme arbeidsplanen som en fast regel.

Informant 6: "I en hektisk hverdag er vanskelig å finne tid sammen med hver enkelt elev til både å planlegge neste fireukersperiode samt gjennomføre den planen du er midt inni. Det

resulterer i at vi lager planen ferdig, og presenterer den for elevene, med alle gode hensikter”.

På spørsmål om elever var med på å sette egne læringsmål, fikk vi i fire tilfeller nei- svar, og to som svarte *”i svært liten grad”*. Vi spurte utdypende hvorfor elevene ikke er med i noen større grad.

Informant 5 uttrykte det på denne måten: *”Hadde vi hatt bare en og to elever, men når vi har seks og sju som skal ha individuelle plane lar det seg ikke gjøre tidsmessig. Men vi skulle ønske at vi hadde mer tid til å involvere elevene”*.

Informant 1 begrunnet det på nesten samme måte: *”I svært liten grad. Vi gjør det når vi lager arbeidsplanen. Vi setter læringsmålene når vi lager IOP- en. Vi er avhengige av å lage arbeidsplanen etter undervisningstid. Vi rekker ikke det mens vi har elever”*.

Elevene er i liten grad med på å utforme sin egen arbeidsplan eller sette egne læringsmål. Lærerne innrømmer at de ikke er flinke nok til å ta elevene med i den prosessen, selv om de etter eget utsagn er blitt noe flinkere.

Lærerne på skole 2 og 3 som arbeider etter fire- ukers planer sier at de ser behovet for at elevene med spesialundervisning trenger å vite noe om hvilke temaer som kommer, og hvilke mål de bør jobbe mot, men at de for øyeblikket ikke har tid og anledning å la elevene være med på den langsiktige planlegginga. Det hender at elevene underveis i arbeidet oppdager at de må sette seg nye mål:

Informant 3: *”Av og til oppdager elevene selv at de må sette seg mål, for eksempel når de ser at de bare **må** lære seg at spørreord begynner på –hv”*. Det er ifølge våre informanter ikke vanlig at *noen* elever er med på å planlegge opplæringen i noen grad.

Elevmedvirkning er et sentralt punkt i prinsipper for opplæringen i Kunnskapsløftet.. Den fokuserer ikke så mye på at elevene skal være med på å sette egne læringsmål, men elevene skal være med på å planlegge, gjennomføre og vurdere opplæringa. Men den sier

ingenting om hvor omfattende medvirkningen skal være. Den kan i følge lovverket variere i forhold til alder og utviklingsnivå.

Vi registrerer at lærerne bruker tidsaspektet som forklaringsmodell for liten elevmedvirkning. De innrømmer at elevene ideelt sett burde vært mer med. En lærer forklarte manglende elevmedvirkning med manglende kompetanse hos lærerne.

Differensiering

Vi lurte på hvordan skolene organiserer og planlegger spesialundervisninga for at den skal bli mest hensiktsmessig i de timene eleven er inne i klassen, og spurte hva som er den vanligste formen for differensiering i forhold til klassens plan.

Her måtte vi presisere at differensieringen også gjaldt i de fagene der elevene ikke hadde IOP, men individuell arbeidsplan (IAP) og der de hadde samme type lærebøker, for eksempel samfunnsfag og andre teoretiske fag.

Her fikk vi litt ulike svar, men ser at tendensen peker i samme retning: tre av seks lærere sier at tilpasningen ofte foregår ”der og da, i klasserommet”. På oppfølgingsspørsmål fra oss hva ”der og da” betyr, fikk vi vite at lærer og elev blir enige om hvilke oppgaver som passer bra når de begynner med individuell jobbing. De bekrefter langt på vei at det er den felles læreboka for klassen som styrer undervisninga også for elever som har spesialundervisning.

Informant 3: ” ... Det er stort sett mengdedifferensiering og enklere oppgaver for de som trenger det. Alle jobber stort sett med det samme og på samme måte, men noen får velge de enkleste oppgavene i boka. For de har de samme læreverkene som resten av klassen, stort sett”.

Informant 5 uttrykte seg på denne måten: ”Elever med spesialundervisning har tilpassede planer, men mye av tilpasningen skjer i læringsrommet – der og da. Bare det å lage seks, sju forskjellige arbeideplaner tar for lang tid. Mengdedifferensiering er det vanligste. Det

kommer an på hva det står i IOP, men ofte står det at eleven skal ha mindre å gjøre, og ha enklere oppgaver”.

Den vanligste differensieringa er kvantitativ differensiering, her brukt som mengdedifferensiering. De utarbeider en felles arbeidsplan for alle elever, for så å ta bort noen oppgaver på den tilpassede planen. Vi spurte spesifikt hvordan de foretok differensiering i samfunnsfag, fordi det er et fag få elever har IOP i. Svaret vi fikk var at i dette faget er den vanligste differensieringa at elevene bruker den samme læreboka, men at de får færre oppgaver, og gjerne av typen ”let og finn” - spørsmål som har et konkret svar et sted i teksten. På prøver har de færre spørsmål, men kan få hjelp til å lese oppgavene. De må i stor grad skrive svarene sjøl.

Informant 1: ”Lærerne gjør sitt beste, men jeg ser at i en hektisk hverdag har ikke lærerne tid til å leke med tankene på å finne nye og artige måter å jobbe på. Differensieringa er for øvrig gjerne lagt allerede i lærebøkene. Ofte ser vi at for eksempel refleksjonsoppgaver og selvstendige valgoppgaver lagt helt til slutt i kapitlene, og det er som oftest disse oppgavene som blir gitt til elever på høyeste nivå. Svake elever får sjelden refleksjonsoppgaver og oppgaver der de kan velge selv. Så jeg vil si at variasjonen ligger i oppgavene i fagbøkene, ikke så mye i utforming av planen”.

Informant 2 hadde et noe annet utgangspunkt for sin oppfatning av tilpasningene som gjøres: *”Mitt inntrykk er at en utbredt tankegang er at når elever har spesialundervisning og IOP, er de et eget kapittel. Da har de ingen utvikling. Det er lite mål og plan for undervisningen. Men jeg tror du kan ha utvikling hvis det settes inn tiltak på en rett måte. De blir tatt ut av klassen og sitter sammen med en lærer for å lære litt mindre av det klassen lærer, mens det eleven trenger er for eksempel begrepstrening, lære å forstå betydningen av ulike ting eller å øke lesehastigheten hvis det er det som er elevens vanske”.*

Dette siste sitatet kan være en situasjonsbeskrivelse som er satt på spissen av vedkommende informant. Det tilkjennegir en oppfatning som kan finnes – at spesialundervisningen ikke er klart definert, ikke har ønsket effekt, og at elevene plasseres på grupperom ”der de får pusle med sitt”.

En av informantene mente at det var lettere å differensiere i forhold til innhold og læringsstil når de jobber med få elever på grupperom: *"Hvis jeg har bare seks, sju elever ute, kan de jobbe på tre, fire forskjellige måter"*.

Her ser vi i ettertid at et naturlig oppfølgingsspørsmål hadde vært hvorfor det blir vanskelig å gjennomføre dette opplegget i stor klasse. Det hadde vært interessant å høre begrunnelsen for det, men det spørsmålet ble dessverre ikke stilt...

Det siste spørsmålet er egentlig et oppfølgingsspørsmål til spørsmål 5. Vi spurte om det er vanlig at elevene jobber selvstendig med de fagene de føler behov for, og hvordan elever med spesialundervisning blir ivaretatt i slike økter.

På de ungdomsskolene som vi gjorde intervjuene, er det vanlig at elevene har noe de kaller for A-plantid eller krysstimer i 2-3 timer pr uke. Det betyr at de jobber med det faget de føler at de trenger mest fordypning i, fortrinnsvis i kjernefagene. Da er det ingen tavleundervisning eller forelesninger, men lærerne fungerer som veileder inne i klasserommet, og hjelper de som trenger det, uavhengig av hvilket fag de jobber med.. I disse timene er det vanlig at elever med spesialundervisning er inne i klassen. Her sa alle informantene fra skole 1 og skole 3 at "spesialelevne" jobber med oppgaver på sin arbeidsplan, og får ekstra hjelp og støtte av assistent. De har i tillegg instruksjoner og støtte fra lærere. Dette er gode timer for elever som trenger litt ekstra. Siden de fleste elevene jobber selvstendig, har læreren mer tid til å hjelpe de som trenger det mest.

Elever med spesialundervisning er mest inne sammen med klassen i fag som samfunnsfag, religion, livssyn og etikk (RLE) eller naturfag. I slike timer er det vanlig at en lærer har ansvar for undervisningen, og en assistent eller miljøarbeider hjelper til i spesialundervisninga. På skole 2 bruker de ikke assistenter på kjernefagene norsk, matematikk og engelsk. Da er elevene ute på kursrom sammen med pedagoger. I andre teoretiske fag bekrefter også informanter fra skole 2 at de bruker assistenter, uten å kunne angi det nøyaktige timetall.

Enhetsledernes syn på organisering av spesialundervisninga

Vi spurte enhetslederne spørsmål om organisering av spesialundervisningen, og om det blir lagt til rette for at elevene som får spesialundervisning kan få det inne i egen klasse. Vi ønsket også å vite om timer basert på enkeltvedtak kan brukes for å gi styrke til enkeltelever inne i klassen, og dermed gi hele klassen bedre tilpasset opplæring. Skolens samarbeid med PPT var et annet spørsmål vi stilte til enhetslederne.

Svarene vi fikk gikk i stor grad i samme retning. Enhetslederne innrømmer at en stor del av spesialundervisningen ennå foregår ved at elevene blir tatt ut av klassen, men at det er en praksis de ønsker å endre på. Informant 9 er klar på hva som er hennes agenda:

”Jeg er veldig opptatt av å få den trekt inn i klassen, innenfor klassens rammer, og så kan de ha enkelte opplevelser ute. Men det er ikke slik her i dag. Vår gamle kultur og tradisjon er å ha dem ute sammen med en lærer, men det holder vi på å vikle oss ut av nå”.

Hun kommer også inn på læreren som tradisjonelt har stått alene om å velge ut spesialpedagogiske løsninger. Hun mener lærerne fortsatt i stor grad velger de samme løsningene, selv om lovverket fordrer endret praksis. Dette er i tråd med forskning som viser at lærere i stor grad er ”overlatt” til seg selv i organiseringen av tilpasset opplæring, mens fokuset hos dem som har ansvaret for at tilretteleggingen er etter lov og forskrift har vært mer på økonomi og andre formelle saker (Håstein og Werner 2003, Bachmann og Haug 2006).

Informant 7: *”Vi har hatt en tradisjon på denne skolen at spesialundervisning gir man på grupper, og tatt elever ut på grupper. Det er en vanskelig tradisjon å endre på. Men nå har vi endret på den måten at vi har lagt mer ressurser til deling og skjevdeling av klasser, så etter hvert håper vi at våre spesialelever skal kunne ivaretas i klassen, i alle fall på sikt. Men vi har noen foreldre som tror at det eneste saliggjørende for deres barn er å bli tatt ut til en- til- en- undervisning”.*

Informant 8 var langt på vei enig med sin kollega: *”Vi vil ha spesialundervisninga bort fra spesialrom og inn i klasserom. Vi har startet et prosjekt med å legge til rette for at alle*

elever som trenger spesiell tilrettelegging kan få det inne i klassen. Vi starter først med 8. trinn. Vi orker ikke å ta opp kampen med 9. og 10 trinn”.

Vi ble usikre på hva hun mente med å ta opp kampen, og ba om en presisering. Hun svarte da:

”9. og 10 klassingens foreldrene er trygge på at elevene får best hjelp når de får være omtrent alene med en lærer. Og kampen for å endre det synet orker vi ikke å ta med dem. Men alle skal få spesiell tilrettelegging inne i klassen etter hvert. Vi må tenke mer tverrfaglig, og vi må bli bedre på å måle det vi gjør – med spesialundervisning altså. Vi må kartlegge mer for å finne ut om spesialundervisning har effekt, og sette inn støtet der det trengs mest. Men endring tar tid”.

En annen enhetsleder var tydelig på at mye beror på læreren motivasjon, velvilje eller motvilje mot å organisere all spesialundervisning inne i klasserommet.

Informant 9: *”Lærere er mest bekvem med å gå på bunnfrossen is, de liker å gjøre ting slik de alltid har gjort, nemlig å ta elever ut av klassen for spesialundervisning. Lærerne er opptatt av å levere høye prestasjoner på sitt arbeid, og er ikke villige til å ta høy risiko når det gjelder elever”.*

Vedkommende mener altså at mange lærere har en usikkerhet på om de – og elevene - kan lykkes i arbeidet hvis all spesialundervisning blir flyttet inn i klasserommet.

Videre gav enhetslederne uttrykk for at PPT kan være for raske med å konkludere i sakkyndig uttalelse med at eleven skal ha IOP i hele fag hvis eleven blir meldt opp. Skolene ønsker i større grad en grundig kartlegging av eleven og veiledning på tilrettelegging, og ikke alltid at svaret skal være IOP i hele fag.

”Når skolen henviser elever til PPT, er det ikke alltid et ønske om spesialundervisning, men et ønske om hjelp til grundige kartlegginger. Jeg synes vi får for mange sakkyndige uttalelser som sier at elevene skal ha spesialundervisning. Jeg mener at mange elever som får vedtak om spesialundervisning, ikke trenger det. Det ser vi på karakterene til de elevene som har det”.

Fordi ungdomsskolene får elever fra mange ulike barneskoler, tror enhetslederne der at barneskolene ”stresser” med å henvise elever til PPT hvis de strever i norsk for eksempel. De mener at barneskolene heller skal stole på at ungdomsskolene kan vurdere behovet selv, og kanskje bare få vedtak på fritak for vurdering i sidemål, ikke i hele faget. Det vil være en måte å få ned andelen spesialundervisning på, ifølge enhetslederne. En av enhetslederne var meget tydelig rundt denne problemstillingen:

” På ett trinn har vi 20 elever med spesialundervisning. jeg mener at 10 av dem ikke trenger det. Jeg skulle ønske PPT kjente vår skole så godt at de konkluderer med, etter å ha kartlagt eleven, at på NN skole er de så god på tilrettelegging, at eleven blir ikke noe bedre av å få vedtak om spesialundervisning. Ingen elever ved NN skole trenger IOP i hele norskfaget”.

Det er et dilemma for skolene at når de henviser elever med lærevansker til PPT, ender det i mange tilfeller med IOP i hele faget. De enhetslederne vi snakket med, ønsket at PPT i enda større grad skal være i dialog med skolene, og at de i fellesskap finne ut om opplegget rundt organisering av undervisningen kan ivareta faglig svake elever innenfor klassens rammer. En av enhetslederne uttrykte at mange elever med vansker i norsk for eksempel, kan få god hjelp med et intensivt lesekurs på starten av året, fritak for sidemål og støtte til bærbar PC. Da kan det tilpasses innenfor rammen av ordinær opplæring.

Drøfting av resultater tilknyttet forskningsspørsmål 1

Kunnskapsløftet legger føringer for at elevene skal være medvirkende i egen læring. Dette gjelder alle elever i den norske skolen. På hvilken måte elevmedvirkning skal foregå, sier læreplanen ingenting om. Den mest detaljerte beskrivelsen er at elevene skal kunne delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen innenfor rammen av læreplanverket (Læreplanverkets generelle del).

Vi ser av svarene at mesteparten av spesialundervisninga ennå organiseres ved at elevene blir tatt ut av klassen. Enhetslederne er klar på at det er en praksis de ønsker å endre på, mens lærere har tro på at spesialundervisning gir best effekt når den foregår ute i smågruppe eller elene. Dette er det samme resultat forskerne Nordahl og Hausstätter (2009) kom fram til under evalueringen av kunnskapsløftet, nemlig at lærere generelt

mener at segregert spesialundervisning gir bedre tilpasset opplæring. Lærerne i deres undersøkelse gir uttrykk for at spesialundervisning gjennomført i klassen gir større sosial enn faglig utbytte.

Dette kommer også til uttrykk i forskning utført av Bachmann og Haug (2006) der de konkluderer med at lærere i stor grad er enige om tilpasset opplæring som begrep, men når det kommer til praktisering, øker usikkerheten, og forståelsen varierer mye.

Når det gjelder hvordan spesialundervisningen blir organisert inne i klassen, er svarene fra alle tre skolene entydig: Den vanligste formen for tilpasning er mengdedifferensiering. Elever med spesielle behov får i liten grad individuelt tilrettelagte oppgaver. De får den samme type oppgave, bare i mindre mengde. Det blir i mindre grad tatt hensyn til hva elevens vansker består i. Når elevene med spesialundervisning er inne i klassen i arbeidsøkter, får de oppfølging av assistent. Det er i tråd med forskning som viser at ved enkelte skoler blir opp mot 1/3 av spesialundervisningen fulgt opp av assistenter (Bachmann og Haug 2006, Nordahl og Hausstätter 2009). Vi har ikke belegg for å si i hvilket omfang det brukes assistenter på undersøkelsesskolene, da ingen av våre informanter kunne angi noe fast timetall.

Når vi ser svarene fra lærere og enhetsledere under ett, ser vi at lærerne konkluderer med at mye spesialundervisning foregår utenfor klassen fordi det står i elevenes IOP at opplæringen skal organiseres i små grupper. Det er stort sett faglærer og kontaktlærer som skriver elevens IOP. Enhetslederne var i stor grad positiv til å tilrettelegge opplæringen innenfor klassens rammer for elever som i dag har spesialundervisning. De mener at samarbeidet med PPT må bli enda tettere for lærere på ungdomsskolene, slik at de sammen kan komme fram til løsninger som gjør at eleven kan få den hjelp de trenger innenfor klassens ordinære rammer. Flere elever enn nødvendig får en sakkyndig vurdering som tilsier spesialundervisning. Dette fordi skolene har manglet gode organisatoriske løsninger.

Målet er at alle elever skal ha mer av sin opplæring innenfor klassens rammer, og enhetslederne mener at lærerne har god nok kompetanse på tilpasset opplæring slik at skolene kan nå målet om mindre spesialundervisning til fordel for bedre tilpasset opplæring.

Vår oppfatning etter å ha intervjuet lærerne ved de ulike skolene er at elever med spesialundervisning i liten grad får være med på å bestemme innholdet i egen læring. De får stort sett en ferdig utfylt individuell arbeidsplan med arbeidsoppgaver for den neste uka. Læringsmål og kriterier for måloppnåelse, i den grad skolene opererer med disse begrepene på arbeidsplanen, er fastlagt av lærer på forhånd. Vi spurte om elevene var aktive i å vurdere om de hadde nådd de læringsmålene som var satt for dem, og da var svaret at skolene ønsket i større grad å komme dit at elevene var med på å vurdere seg selv og sin egen læring. Vi trekker da den slutning at de er på vei til å endre en praksis fra en lærerstyrt vurdering til at elevene er mer med på å vurdere seg selv og sin egen læring. Lærer 3: *”Vi er der ikke ennå at elevene vurderer seg selv, men vi er på vei dit. Det er dit vi vil”*.

Enhetslederne var også veldig opptatte av at elevene i større grad skulle få mulighet til å sette sine egne læringsmål, og være mer aktiv i sin egen læring. I og med at to av skolene har hatt prosjekter som går på tilpasset opplæring, spesialundervisning, basisferdigheter og læringsmiljø, er enhetslederne nå klare på at elevene bør trekkes mer inn i egen læring og vurdering av egen læring. Vi fikk et tydelig inntrykk av at lærerne var oppmerksomme på at læreplanverket forutsetter et større elevengasjement, og at enhetslederne følger det opp med en sterkere bevisst satsing på dette.

Dale, Wærness og Lindvig (2005) poengterer viktigheten av at elever kjenner de målene som er satt for dem, og til en viss grad får være med på å sette egne mål, både når det gjelder læreplanmål og ukentlig arbeid med arbeidsplaner. De begrunner det med at elever som kjenner målene, er mer motiverte for læring enn de som ikke kjenner målene. Hvis elevene ikke kjenner målene, vet de heller ikke hvor langt de er kommet i forhold til dem. Ved lite mål- og planfokuseret undervisning blir læringstrykket lavt, den selvregulerte læringen blir svak. Sitatet fra informant 2 kan bli en selvoppfyllende profeti: *”når elever har spesialundervisning og IOP, er de et eget kapittel. Da har de ingen utvikling”*.

Resultater knyttet til forskningsspørsmål 2

Blir elever med lærevansker ivaretatt i henhold til intensjonen i lovverket og forskrifter, om tilpasset opplæring?

Forskningsspørsmål 2 vil omhandle spørsmålene 7 – 14 i intervjuguiden.

Tilpasset opplæring og spesialundervisning – en utfordring i skolehverdagen

Opplæringsloven av 1998 (heretter forkortet opl.), slår fast at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger. Dette er nedfelt i lovens formålsparagraf (opl. § 1 – 2), og det er dette som i prinsippet er *tilpasset opplæring*. Tilpasset opplæring er blitt et sentralt begrep, ikke bare i lover og forskrifter, men også inn i skolehverdagen. Det er ikke et enkelt prinsipp å iverksette, og det er en stor utfordring for alle skoler å skulle ta hensyn til ulikhetene i elevenes evner og forutsetninger. Skolene stilles overfor en tosidig utfordring, både med at den generelle opplæringen skal tilpasses, samtidig som det skal gis spesialundervisning til elever med særskilte opplæringsbehov.

Tilpasset opplæring er som tidligere skrevet, et overordnet begrep. All spesialundervisning er et ledd i tilpasset opplæring, men all tilpasset opplæring, er ikke spesialundervisning. (Befring og Tangen 2004).

For oss ble dette et sentralt tema. Hvordan håndterer våre undersøkelses skoler prinsippet om tilpasset undervisning? Får elever med lærevansker opplæring etter evner og forutsetninger, og hvilke faktorer må være på plass for at dette skal være mulig? Dette er spørsmål som vi nå skal komme nærmere inn på.

Med kunnskapsløftet kom det et forsterket krav til skolene om tilpasset opplæring. Dette var et ledd i å få ned økningen i spesialundervisningen, og en rekke tiltak ble iverksatt. To av disse tiltakene var økt kompetanseutvikling blant lærerne, og større fleksibilitet i organisering av klasser. De fleste skoler trenger en styrking og utvidelse av den spesialpedagogiske kompetansen. Skal elevene få den opplæringen de har krav på, trengs det et personale som kan utføre jobben. Organiseringen av klassene ble fremhevet som et avgjørende tiltak. En utbredt oppfatning er at store klasser gjør det vanskelig og nesten

umulig for læreren å drive med tilpasset opplæring for den enkelte elev. Skolene fikk derfor større fleksibilitet og mulighet til selv å sette sammen grupper innenfor visse retningslinjer (ingen skjevdeling i forhold til kjønn, etnisk tilhørighet og faglig nivå).

Vi ønsket å finne ut om det var sammenheng mellom teori og praksis, og spurte våre informanter hva de mente var den viktigste faktoren for å kunne gi tilpasset opplæring. De fikk 5 alternativer som vi anså som aktuelle.

- Skolens kompetanse
- Skolens lokaler
- Skolens/kommunens økonomi
- Personal ressurser
- Skolens prioriteringer

Samtlige svarte at skolen/kommunens økonomi var den viktigste faktoren for å kunne gi tilpasset opplæring. Begrunnelsen til dette svaret, var at økonomi var avgjørende for både personalressurser og skolen kompetanse. Informant 5 ved uttrykte det slik:

”Hadde skolen hatt god økonomi, hadde det ikke vært noe problem å drive tilpasset opplæring. Økonomi er avgjørende for all opplæring.”

For å komme over debatten om økonomi, ba vi dem komme med flere alternativer. Også denne gangen var informantene lik i sine prioriteringer. De anså skolens kompetanse, sammen med personal ressurser som en viktig faktor. Det at skolen har et kompetent lærerpersonale, i den forstand at det ansettes lærere med ulik kompetanse, samt at behovet for flere spesialpedagoger er økende. Det må også satses mer på videreutdanning av personalet i skolen. Det fremheves av samtlige at det må være samsvar mellom kravene som stilles til opplæringen og utviklingen i skolen, og kompetansen til de som skal utføre det daglige arbeidet med elevene. For å kunne gi elevene den opplæringen de har krav på og utbytte av, trengs det et personale som har kompetanse.

Opplæring i forhold til evner og forutsetning

Mange vil hevde at det å tilpasse opplæringen til alle elevers utviklingsnivå er umulig, men lovverket og forskrifter er klar i sin tale, og setter føringer for elevenes rettigheter. Vi

spurte våre informanter om deres oppfatning. Får elever som mottar spesialundervisning, opplæring i forhold til egne evner og forutsetninger? Vi ba dem her ta utgangspunkt i de elever som får spesialundervisning etter enkeltvedtak, og som dermed har en individuell opplæringsplan (IOP).

”*Nei, tja og delvis...*” Var svarene vi fikk. De som svarte nei, begrunner det med at lærerne tenker for mye på fag og kompetansemål. De føler seg styrt av læreplan, målene for opplæringen, og i mange tilfeller elevenes foreldre. Alle disse faktorene har innvirkning på opplæringen, og lærerne ”glemmer” å se elevenes behov. Sammensettingen av klasser/grupper er også med på å vanskeliggjøre elevenes individuelle behov. Det krever mye tid og ressurser av læreren, og blir dermed nedprioritert i mange tilfeller.

Informant 3 svarte ”*tja og delvis*”, og begrunner svaret med at i noen tilfeller får nok elevene opplæring i forhold til evner og forutsetninger, for eksempel elever som har ene – timer med en lærer. Dette gjelder kun en liten andel elever, men i disse tilfellene blir det gitt ei opplæring etter deres utbytte og forutsetning. Skolens ressursituasjon gjør at i de fleste fag og timer, er det ikke overkommelig å drive opplæring på den måten.

Dette var et generelt spørsmål, som vi kanskje syns var litt ”urettferdig” i forhold til våre informanter. De resterende spørsmål vil være mer konkret, og forhåpentligvis gi oss et bilde på hvordan lærerne i løpet av skoledagen, jobber med tilpasset opplæring for den enkelte elev.

Prinsippet om tilpasset opplæring innebærer at den vanlige undervisningen i klassen eller gruppa, må tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger. Dette gjelder på alle områder, både lærestoff, organisering, arbeidsmåter og aktivitetsformer og læremidler. Dette gir lærerne anledning til tilpasning av lærestoffet, både når det gjelder art, vanskegrad, mengde, tempo og progresjon. For å kunne gjøre en slik tilrettelegging, må elevene kartlegges. Å kartlegge og identifisere en elevs ressurser og læreforutsetninger er nødvendig for å finne elevens utviklingsnivå og kunne velge en best mulig faglig tilnæringsmåte.

Kartlegging av elever

Blir elevenes læreforutsetninger kartlagt før det settes læringsmål, og brukes resultatene av kartleggingen i den videre planleggingen og gjennomføringen av undervisningen?

Disse spørsmålene omhandler den faglige kartleggingen som skolene gjør.

Svarene som kommer ut av disse spørsmålene, tenker vi skal gi en pekepinne på hvordan lærerne jobber med tilpasset opplæring i skoledagen.

Vygotsky snakker om betydningen av å finne frem til elevens ”nærmeste utviklingszone” for å fremme læring og utvikling. Hvordan blir dette ivaretatt på skolene?

Samtlige skoler foretar en omfattende faglig kartlegging av elevene hver høst. Dette gjelder alle elever, både de som skal ha ordinær undervisning og de som kommer til ungdomskolen med en IOP fra barneskolen. Det er basisfagene norsk, engelsk og matematikk, som i første omgang blir kartlagt, og som gir en indikasjon på elevens kunnskapsnivå.

Hensikten med kartlegging er å få en bedre innsikt i, og forståelse for en elevs utviklingsnivå, læreforutsetninger og det miljøet læringen foregår i. Til dette kan det brukes standardiserte eller normerte prøver og tester. Kartlegging kan gjennomføres både systematisk og usystematisk, alt etter hva man ønsker å finne ut av. De som brukes mest er de usystematiske, som går på lærersamtaler omkring elever, elevsamtaler underveis i opplæringen og samtaler med foreldre. Kartleggingen skal også gi en oversikt over hvordan rammefaktorene i skolen påvirker de enkelte elevene. (Ekeberg og Holmberg 2001).

Når våre informanter svarte at de gjorde faglige kartlegginger i første del av et nytt skoleår, tenkte de på systematisk kartlegging, med bruk av normerte og standardiserte prøver.

Alle skolene svarte at det gjøres kartlegginger av elevene, men når vi spurte om resultatene av kartleggingen ble brukt i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen, var

svarene noe forskjellig. Informant 2 uttrykte det slik: ”.....i hverdagen må vi konsentrere oss om læringsmålene for de ulike fagene, samtidig som vi skal være kreativ for å få med samtlige elever. Resultatene av kartleggingen ligger i bakgrunnen hele tiden.”

Til dette utsagnet ble det naturlig å stille et oppfølgingsspørsmål om hva informanten mener med at ”resultatene ligger i bakgrunnen”?

”Med det mener jeg at når jeg planlegger ei undervisningsøkt, for eksempel i matematikk, da tenker jeg på hvordan elevene skåret innenfor de ulike emnene på siste kartlegging vi hadde. Er det da nye emner som skal gjennomgås, er det viktig at man tilrettelegger slik at alle har mulighet til å forstå, i hvert fall deler av emnet.”

Informant 4 uttrykker seg slik: *”Vi er blitt flinkere til å bruke kartleggingsresultatene. Det har vært mye diskutert i kollegiet og vært tatt opp på personalmøter.....”*

Informantene opplever at det er vanskelig å forholde seg til ”kartleggingsresultater” i planlegging og gjennomføring av undervisningen. Det er mange elever i en klasse, og det vil være nærmest umulig å tilrettelegge på bakgrunn av elevenes resultater på ei kartlegging i faget. For de elevene som har en IOP, er det lettere å tenke tilpasning og forutsetning i opplæringen. Det er derfor viktig at den individuelle opplæringsplanene brukes som et arbeidsredskap i opplæringen av den enkelte elev.

Bruk av læringsstrategier i undervisningen

Stortingsmeldingen som ligger til grunn for Kunnskapsløftet, St.meld.nr 30 (2003 – 2004) ”Kultur for læring”, definerer læringsstrategier som evnen til å organisere og regulere egen læring, klare å anvende tid effektivt og planlegge, gjennomføre og erverve seg ny kunnskap og viten. For at det ikke skulle oppstå noen form for misforståelse, informerte vi våre informanter om hva vi la i begrepet læringsstrategier, og på den måten satt føring for hvor vi ville med spørsmålene.

Læringsstrategi handler om *å lære seg å lære*. Spesielt for elever med lærevansker er det viktig å tenke læringsstrategier. Ved å oppøve seg en strategi eller teknikk, kan elevene tilegne seg nytt og vanskelig stoff på en effektiv måte.

Målet med læringsstrategier er at elevene skal oppøve ferdigheter nok til å velge riktig og hensiktsmessig innlæring i de ulike fagene. Vi ønsket å finne ut om skolene jobbet med læringsstrategier, og eventuelt hvordan de brukte det, og om det var rom for å jobbe med ulike strategier innenfor en og samme økt.

Vi spurte våre informanter om elevene hadde mulighet til å jobbe med nytt og vanskelig stoff på den måten hun/han lærer best?

Informant 1 svarer. *”Nei.....latter..... De får nok ikke det. Nettopp fordi man har så mange elever at det ikke lar seg gjøre. Lærerne har ikke tid til å sette seg inn i hvordan de enkelte elevene lærer best.”*

Informant 5 uttrykker det slik: *”Jeg skulle ønske det var mulighet for det, men det går nok ikke nå.....”*

Svarene fra disse to informantene var representativ også for de resterende informantene. Lærerne er klar over at elevene lærer på ulike måter, noen elever er sterk auditiv og andre er mer visuell. Noen må ha det stille for å klare å jobbe, mens andre igjen vil høre på musikk. Alt dette er vanskelig å forene i en og samme klasse, men i løpet av semesteret prøver man å variere en del i undervisningsformen.

Brukes læringsstrategier i skolehverdagen og ser lærerne eventuelt effekten av det? Her skilte undersøkelsesskole 2 seg ut, i positiv forstand. Dette er en skole som tar bruken og ikke minst hensikten med læringsstrategier, på alvor. Denne skolen har tatt læringsstrategier inn i handlingsplanen og har et systematisk opplegg som brukes på samtlige elever i skolen. Når 8. trinn starter på høsten får de en gjennomgang av de læringsstrategier som de møter i ungdomskolen. Elevene har et læreverk, spesielt i norsk, som grundig gjennomgår de ulike strategiene. Som informant 3 sier: *”Målet er at alle elevene skal finne sin læringsstil, og bli kjent med sin måte å lære på. Ta for eksempel tankekart. Når man lærer seg å sette opp et tankekart – lærer man seg også å strukturere tankene sine.”*

Denne måten å jobbe på har helt klart effekt, mener informanten. Det at elevene på et tidlig tidspunkt lærer seg å jobbe på den måten de lærer best, forplanter seg i det videre arbeidet de gjør. Informantene fra skole 1 og 3 anvender læringsstrategier i svært liten grad. Det har ikke vært prioritert og de har heller ikke fått noe opplæring på området.

Informant 6 uttrykker det slik: *”Jeg har ikke brukt ulike læringsstrategier, og har ellers liten kjennskap til de ulike måtene å jobbe på. Har ikke hatt tid til å sette meg inn i det, men tenker at dette er noe ledelsen ved skolen burde ta tak i, og at det er deres ansvar å tilrettelegge for slikt jobbing på skolen”*

Funn hos våre undersøkelsesskoler viser at det er ulik bruk av læringsstrategier i opplæringen. Vi har ikke direkte spurt om årsaken til det, men sitter igjen med et inntrykk av prioritering, samt det å få ting på ”dagsorden”. Skole 2, som benytter seg av læringsstrategier, har en plan om hvordan dette skal implementeres både hos lærerne så vel som elevene. Erfaringen de sitter igjen med er kun positiv og effekten er merkbar.

Samtale med enhetslederne

I samtaler med de tre enhetslederne har spørsmålene vært mer dreid mot skolen som system og mindre mot enkeltindividet. Enhetslederne har ikke selv undervisning, og kjenner derfor ikke like godt til de ulike lærernes undervisningsstil og heller ikke enkeltelever i klassene. Samtidig ser vi at det er samsvar mellom tankene og refleksjonene til spesiallærerne og enhetslederne.

Skolene er for tiden i en prosess, der ønske er å få en bedre tilpasning i klassen, og dermed bruke mindre ressurser til spesialundervisning. Årsaken til dette er flere. Det er et spørsmål om økonomi, samtidig som de ser at inkluderingen i fellesskapet er viktig for alle, spesielt de som har en eller annen vanske. I forhold til en slik endring er det tydelig at enhetslederne skulle ønske det var mer føringer både fra kommunalt og nasjonalt hold. Det viser seg at det ikke bare er lærerne som til tider føler seg litt ensomme med å finne et egnet opplegg for de ulike elevene, også enhetslederne skulle ønske det var tydeligere føringer på hvordan skolene skulle jobbe mot en bedre tilpasset opplæring for samtlige elever.

Som informant 8 sier; ”Vi har et veldig godt samarbeid med PPT, og får råd og veiledning fra dem. Men vi ser også at skolen trenger mer kompetanse. Vi har bare 2 lærere som kan utføre tester og kartlegginger, og det er ikke nok”.

Dette står i samsvar med det første spørsmålet vi stilte spesiallærerne, om hvilken faktor som var avgjørende for å kunne gi tilpasset opplæring. Samtlige 6 informanter svarte der, at økt kompetanse i skolen var en avgjørende faktor. Slike signaler bør tas på alvor. Nye læreplaner kommer, og det stilles stadige krav om endring til skolene. For å klare å følge med på endringene, var det ifølge informantene to viktige momenter: Økonomi og kompetanse.

Drøfting av funn tilknyttet forskningsspørsmål 2

Behovet for spesialundervisning er avhengig av forhold knyttet til både individ og system, og derfor både til den enkelte elev og til skolens opplæring. Forskning viser at det er store variasjoner på skolene både med tanke på andel av elever med spesialundervisning og skolens kompetanse og holdninger.

Spørsmålet vårt var om elever med lærevansker blir ivaretatt i henhold til intensjon i lover og forskrifter, om ei tilpasset opplæring. Er det mulig å tilpasse opplæringen til elever etter deres evner og forutsetninger? Noen av informantene mente at det var umulig, mens andre igjen mente at skolen fikk det til i enkelte tilfeller. Etter hvert som vi ble bedre kjent med de 3 skolene, viste det seg at de hadde svært ulike tilnæringsmåter og organisering for å tilpasse undervisningen for den enkelte elev. Der noen hadde prinsippet om tilpasset opplæring i skolens handlingsplan, var det andre igjen som ikke hadde en like god plan for disse prinsippene. Dette betyr nødvendigvis ikke at den ene skolen får det bedre til enn den andre. Tilpasset opplæring har en viktig plass i skolen, men i arbeidet med å realisere det er det store variasjoner. For mange skoler er det fortsatt et stykke igjen.

En av de store utfordringene for skolene er kommunens og dermed enhetens økonomi. Vi ser av svarene både fra lærerne og enhetslederne, at de anser økonomien som en meget begrensende faktor. Etersom kommuner og skoler har ulike økonomiske rammebetingelser, er det økonomien som er styrende, og ikke de nasjonale målene.

Bjørnsrud (2006) peker på de samme sentrale utfordring som kommer som en følge av delegeringen av ansvaret for skolens innhold og organisering. Han viser blant annet til at kommuner og skoler har ulik økonomi og dette fører blant annet til at skoleledere og lærere i Norge har ulike økonomiske rammebetingelser for å møte ansvaret de blir pålagt av Kunnskapsløftet. Et resultat av dette hevder Bjørnsrud (2006), kan være at de nasjonale målene for skolen blir nedtonet og satt til side fordi skolens økonomiske rammer blir den dominerende faktoren for skolens innhold. Ressurser knyttet til lærertettheten, bruken av assistenter og tilgangen til lærere med spesialpedagogisk kompetanse vil i forhold til kvaliteten på spesialundervisningen være styrt av kommunens og de ulike enhetenes økonomi.

Som informantene beskriver fra egen praksis er det en utfordring å møte de mange variasjonene i læreforutsetninger. Ikke bare skal man ta hensyn til den enkelte elev og dens vansker, men man skal også se dette i sammenheng med elevens læringsmiljø og samspillet med medelever og lærere.

Det er mange utfordringer i skolen, og en av dem går på å gi elever opplæring etter evner og forutsetninger, samtidig som alle elevene skal ha ei likeverdige og inkluderende opplæring. Dette skal vi nå se nærmere på under forskningsspørsmål 3.

Resultater knyttet til forskningsspørsmål 3

Får elever som mottar spesialundervisning ei likeverdig og inkluderende opplæring?

Forskningsspørsmål 3 omhandler spørsmålene 14 – 17, samt 2 påstander om inkludering.

Likeverdig og inkluderende opplæring

Dette er to viktige begreper i skolen som ikke bare gjelder elever med spesialundervisning, men samtlige elever. I prinsippet for opplæring står det skrevet at ”alle elever skal ha like muligheter til å utvikle seg gjennom arbeidet i fagene i et inkluderende læringsmiljø.”

På bakgrunn av undersøkelseskolenes ulike måter å organisere spesialundervisningen på, ønsker vi å se nærmere på prinsippene, likeverdig og inkluderende, og hvordan elevene selv oppfatter sin opplæring. Allerede i forskningsspørsmål 1 tok vi opp organisering av spesialundervisning ved de tre skolene. Når vi nå skal drøfte inkludering, vil vi komme innom organisering på nytt, men denne gangen i lys av inkluderingsprinsippet.

St.meld.nr.30 (2003 – 2004) Kultur for læring, omtaler prinsippene slik;

”Likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen. Det betyr at opplæringen må være tilgjengelig for alle, og at alle skal få gode muligheter for læring, mestring og utvikling. Elever er ulike, og derfor har de ulike behov og forutsetninger. Et likt tilbud for alle gir ikke et likeverdig tilbud. For å gi et likeverdig tilbud må skolen gi en variert og differensiert opplæring.”

Er det mulig å innfri dette i en hektisk skolehverdag, og oppfatter elevene med lærevansker sin opplæring som likeverdig og inkluderende?

I utgangspunktet burde alle informantene kjenne til de to begrepene, men samtidig var det viktig at alle skulle ha samme oppfatning av hva som ligger i *likeverdig* og *inkluderende*. Vi sa helt kort hva vi la i dem. Med begrepet likeverdig, tenker vi i denne sammenhengen, betydningen av at det som er unikt og egenartet ved eleven blir vektlagt som en verdi for fellesskapet – og at elevens egenverdi blir ivaretatt. Begrepet inkludering ble også forklart, og i denne sammenhengen tenker vi, akseptering, respekt, empati og toleranse. Inkludering

betyr fellesskap mellom mennesker og å få være en del av helheten. Det var viktig for oss at lærene ikke skulle oppfatte spørsmålene som en "kunnskapstest" på hva de kan eller ikke kan, men at de skulle gi en situasjonsbeskrivelse som passet for dem og deres skole og elever.

Vi spurte våre informanter om de hadde inntrykk av at elever med spesialundervisning oppfatter sin undervisning likeverdig med de øvrige elevenes undervisning. Et rent hypotetisk spørsmål, og vanskelig for en lærer å svare på, men vi ønsket likevel å høre hva deres inntrykk var.

Informantene svarte svært ulikt på dette spørsmålet. På skole 2 mente informantene at elevene oppfattet sin opplæring som likeverdig, og begrunnet det med at de elever som får spesialundervisning vet at de har andre læringsmål. De har oppgaver som er tilpasset dem i forhold til mengde og nivå, og dette gir dem ei mestring og en følelse av ei likeverdig opplæring på samme nivå som de med ordinær undervisning.

Informant 1 er mer usikker. Hun gir eksempel på de elever som har IOP i fag og av den grunn kanskje ikke har vurdering med karakter. Disse elevene sitter igjen med en følelse av at de ikke mestrer, og derfor ikke er likeverdig med de andre elevene. De sliter mer med motivasjon og trenger ikke anstrenge seg for å oppnå gode resultater. De elevene dette gjelder, ser ikke på sin opplæring som likeverdig med den resten av klassen har.

Informant 5 svarer: *"Vanskelig spørsmål, men jeg tror ikke det....Det er mange elever som ikke tør vise at dem trenger hjelp, at de ikke er helt A4. Dem føler seg mindreverdige i klassefellesskapet."*

Om disse svarene har noe med hvordan spesialundervisningen organiseres på, og graden av aksept på å være annerledes, skal vi komme tilbake til, men det er i mange tilfeller et faktum at elever som mottar spesialundervisning opplever det som sosialt stigmatiserende, samtidig som det får negative konsekvenser om de ikke mottar den hjelpen og undervisningen de har behov for.

Organisering av spesialundervisningen og inkludering i fellesskapet

Måten man velger å organisere spesialundervisningen på har mye å si for inkluderingen i fellesskapet. Alle elever har rett til å tilhøre et inkluderende fellesskap, og det er skolens forpliktelse å arbeide for fellesskapsopplevelser for alle elever, uavhengig av deres læringspotensiale. Befring og Tangen (2004) refererer til inkludering som utviklingen av ”limet” elevene imellom, og der fellesskapet er subjektet i inkluderingsprosessen. Av den grunn er inkludering både av betydning for elever som får sin opplæring i klasserommet og de som får den utenfor fellesskapet.

Vi ville også vite hvordan skolene organiserer spesialundervisningen, i forhold til prinsippet om en inkluderende og likeverdig skole.

To av skolene (skole 1 og 2), har for det meste organisert spesialundervisningen i mindre grupper ute av klassen, mens den tredje skolen prøver å holde det meste av undervisningen innenfor klassen, ved å anvend større lærertetthet.

Vi ser her at det er samme informant som i forrige spørsmål hadde inntrykk av at elevene var redd for å vise at de trenger hjelp og at de ikke er helt ”A4”, som her forteller at skolen prøver å organisere mesteparten av spesialundervisningen inne i klassen. Håstein og Werner (2004) refererer i sin bok til en undersøkelse om inkludering, der det kommer frem at mange elevers opplevelse av om de er inkludert eller ikke, er knyttet til spørsmål som:

- Hva er det som utløser oppmerksomheten fra de andre elevene?
- Hvilke blikk får den eleven som i en situasjon er gjenstand for de andres oppmerksomhet?

Organisering av spesialundervisningen er en utfordring i skolen. På den ene siden skal man jobbe for at samtlige elever er inkludert i fellesskapet, samtidig som elevene skal ha ei opplæring etter deres evner og forutsetninger.

En av informantene fra skole 1 fortalte at de fra i høst hadde prøvd ut et nytt tiltak. De nye 8. klassene som kom til skolen med IOP og behov for spesialundervisning, fikk den så fremt det var mulig, inne i klassen. Som hun sier: ”.....for eksempel i engelsk. Elevene

blir ikke bedre i muntlig engelsk med å være på en gruppe med mange svake. Da er utbytte større om de får være sammen med resten av klassen og jobbe med sitt individuelle opplegg”

Tror våre informanter at elever som får spesialundervisning føler seg inkludert i sin klasse?

”På 8. trinn er det full sosial inkludering”. Sier informant 2, som nettopp fortalte om skolens tiltak med 8.trinn inne i klassen.

”De er helt inkluderte” Svarte informant 6. Dette er den skolen der elevene ikke torde vise at de trengte hjelp, og at de ikke var like flink som resten av gruppen.

Informant 1 mener det er lærerne som har et ansvar her. Hun mener det er blitt en vane å ta elevene ut på grupper, og at de på den måten havner mer og mer på utsiden av fellesskapet i klassen.

Inkludering er også mye mer enn fysisk plassering og tilstedeværelse. Det dreier seg også om deltakelse i et sosialt, faglig og kulturelt felleskap. Dette jobber skolene med, men for alle elever er ikke det like enkelt. En av informantene forteller at hun synes det er trist å se en av hennes elever med Downs syndrom, og hvordan hun hele tiden står på ”yttersiden” av klassen. *”Det er absolutt ikke tilfredsstillende slik hun har det i dag. Her er det ikke klassen som stenger henne ute, men eleven selv som trekker seg unna. Hun merker sin egen tilkortkomning og har store vansker med å identifisere seg med klassefellesskapet.”*

Som avslutning spurte vi våre 6 informanter om de elevene som mottok spesialundervisning ga uttrykk for at de ble mobbet/plaget, i større grad enn andre elever.

Med tanke på at enhetsskolen skal favne alle elever, uansett evner og forutsetninger, er det nærliggende å tro at noen elever føler seg plaget eller kanskje mobbet av medelever. Nå har vi riktignok stilt spørsmålet til lærer, og det er langt fra sikkert at de har et reelt bilde på hvordan elevene opplever sin skoledag. Her bør en anta at svarene ville vært annerledes hvis man spurte elevene selv.

Informant 3 uttrykker det slikt. ”*Det er ingen elever som blir mobbet fordi de må ha spesialundervisning. Vi bruker tid på høsten til at elevene får opparbeidet seg et sosialt fellesskap, før de begynner å jobbe i grupper ute av klassen. Det er så mange ulike behov i hver klasse, at elevene er vant med at man er forskjellig....*”

Informant 1 opplever det helt motsatt. Hun opplever at: ”*De gir uttrykk for at de blir mobbet, selv om det ikke nødvendigvis er en sannhet. Men elevene opplever det slik*”. Dette er utsagn fra den samme skolen som mente lærerne burde gjøre mer for å inkludere alle elevene i klassefellesskapet.

Som oppfølging til dette svaret spurte vi på hvilken måte elevene mente de ble plaget. Var det med spydigheter og baksnakking fra medelever, eller var det av fysisk art?

Informanten forteller at elevene ikke blir mobbet i den forstand, men at i mange tilfeller glemmer for eksempel kontaktlærer at også disse elevene er en del av fellesskapet, og at de skal ha samme goder som resten av gruppen. Hun nevner for eksempel belønning. En klasse har klart å oppnå en belønning for noe de har gjort. Elevene velger at belønningen skal være å se en film, og får det. Dette kan skje i timer der noen elever er ute på spesialundervisning. Dermed har de kanskje vært med å jobbe mot belønningen, men ikke fått ta del i den. Andre ting kan være beskjeder som blir gitt/delt ut i timer der noen er ute på grupper. Lærerne ”glemmer” av noen elever, og så lenge lærerne ikke inkluderer dem, tar medelever etter. Tilslutt blir det vanskelig å finne en plass i fellesskapet. Det hun fortalte er dessverre en opplevelse mange elever sitter igjen med, og som i aller høyeste grad er lærerens ansvar.

To påstander om inkludering

Som avslutning på dette forskningsspørsmålet ba vi våre informanter om å kommentere to påstander.

Påstand 1

Elever som får spesialundervisning skal i størst mulig grad høre til det sosiale fellesskapet.

Informant 3: *”Ja klart. Absolutt! De elevene som faller utenfor fellesskapet, og blir gående alene, har det ikke bra. Vi må etterstrebe at alle elevene får en tilhørighet til klassen og at de dermed er en del av et fellesskap”.*

Informant 5 er helt enig og uttrykker det slik: *”Ja! Alle elevene skal høre til i det sosiale fellesskapet. Det er viktig å føle seg ønsket og som en del i et fellesskap”.*

Samtlige informanter var samstemt i denne påstanden, og ser viktigheten med å tilhøre et klassefellesskap. Når det gjelder skolen/klassen som sosial arena og læringsarena for elever i ungdomskolen, ser man et klart skille ved at lærerne legger større vekt på læring, mens elevene vedsetter det sosiale. For mange elever betyr fellesskapet i klassen mer enn muligheten for læring, og det er viktig for lærerne å ta signalene.

Påstand 2

Det er bra for klassemiljøet at elever med ulike evner og forutsetninger er i samme klasse.

Informantene fra alle tre skolene, er enig i at det er viktig for klassemiljøet at elever med ulike evner og forutsetninger går i samme klasse.

Informant 3 uttrykker det slik: *”Ja det er bra! Det er læring for senere liv, med tanke på videregående skole og senere i jobb. Nå lærer de tidlig at mennesker er forskjellige, og at det er viktig å inkludere alle mennesker.”*

Informant 4 er helt enig: *”Det er læring for det videre livet. De får utviklet egne evner til å inkludere andre, og de lærer at mennesker er ulike.”*

Informant 6 sier det slikt: *”Ja kjempe viktig! Elevene lærer om romslighet og viktigheten med å ta vare på hverandre.”*

Disse to påstandene ga helt klare svar fra informantene. Man må da anta at tanken og ønske om full inkludering er tilstede i alle skolene, men at ulike faktorer i hverdagen til tider gjør det vanskelig.

Samtale med enhetslederne

Som tidligere nevnt er skolene i en stadig prosess for å oppnå et bedre og mer helhetlig læringsmiljø. Dette påvirker i stor grad organiseringen av spesialundervisningen, der målet er ei mer likeverdig og inkluderende opplæring for alle. Mens lærerne er mer opptatt av den enkelte elev i klassen, ser enhetslederne mer på det overordna systemet. På alle undersøkelseskolene er det fortsatt noen elever som er ute i små grupper i nesten alle fag. Dette er elever med store faglige vansker, og der lærerne har ”gitt opp” å få dem inn i klassen igjen. Skolene er klar over at dette ikke er lov, men ser ofte ingen annen utvei. Elevene dette gjelder tilhører ikke noe klassefelleskap, og opplever både en fysisk og psykisk stigmatisering. Ønske er at så mange som mulig av de elevene dette gjelder, skal inkluderes i en klasse.

Som informant 7 uttrykker: *”Elevene kommer til ungdomskolen med IOP i mange fag, ofte flere enn det som strengt tatt er nødvendig. De får spesialundervisning i mindre grupper og er mye ute av klassen. Målet vårt er at med bedre kartlegging kan elevene kanskje ”friskmeldes” i noen fag, og heller få tilrettelegging inne i klassen, og dermed være mer inkludert i fellesskapet”.*

Informant 9: *”Ønsket er å få tilpasset undervisning inne i klassen, og dermed få elevene inkludert”.*

Skolene vi har undersøkt har alle hatt likeverd og inkludering som tema på personalmøter og i diskusjonsgrupper. Samtidig gir de klart uttrykk for at dette er ingen enkel prosess, og at det tar tid å få en god plan for veien videre. Ønske om ei endring er absolutt til stede, nå gjenstår bare handlingen.

Drøfting av funn tilknyttet forskningsspørsmål 3

Tilpasning uten fellesskap kan lett skape segregering og stigmatisering, og fellesskap uten tilpasning kan lede til at individuelle behov blir oversett og usynliggjort.

Å få et inkluderende felleskap i skolen, er alles ansvar. Skolens ledelse, lærere, elever og foresatte må alle involveres og ansvarliggjøres, i ei utvikling av felles holdninger.

Vi ønsket å få en del svar fra våre informanter som skulle gi oss en pekepinne på skolens opplevelse og praksis av begrepene likeverdig og inkluderende. Selv om vi hadde gitt en beskrivelse om hva vi la i begrepene, ser vi i ettertid at vi kan ha vært noe upresise.

Spesielt på første spørsmål, som omhandlet elevenes oppfatning om ei likeverdig opplæring. Vi fikk mange ulike svar, og årsakene kan være mange. Det er et vanskelig begrep å drøfte, samtidig som informantene kan ha ulike synspunkter på hva de legger i begrepet likeverdig.

Når vi i ettertid har sett nærmere på informantenes utsagn, ser vi det som svært positivt at de har vært så ærlige som de har vært. Vi føler vi har fått et reelt bilde på hvordan skolene gjør sitt beste for å tilrettelegge for alle elevene, men at det ikke alltid er like lett i praksis som i teori. Inkludering vil aldri bli en ferdig tilstand, men er en prosess det må jobbes kontinuerlig med, og det kreves utvikling av felles holdninger, samt ansvarliggjøring og involvering for å møte samtlige elevers opplæringsbehov.

En intensjon i den norske skolen er at alle skal ha mulighet til å tilhøre et stabilt fellesskap. For elever med lærevansker har dette en stor betydning. Det samspillet elevene opplever med jevnaldrende er avgjørende for både læring og utvikling. Elevene får sosiale og felleskapelige erfaringer for veien videre. Selv med denne viten organiserer fortsatt mange skoler, også våre undersøkelsesskoler, spesialundervisningen i mindre grupper ute av klassen. I samtale med enhetslederne får vi bekreftet at dette er tilfelle, men at målet er ei mer tilpassa opplæring i klassefellesskapet.

En følelse vi sitter igjen med etter samtaler med spesialpedagogene, er at de ser elevene sine. De klarer å se hvordan enkeltelever har det i hverdagen, hva de strever med, hva de får til og hva de gleder seg over. Med disse mellommenneskelige egenskapene vet vi at de prøver så godt som de kan, i noen tilfeller lykkes man og i andre går det ikke fullt så bra. Om det er lærerne eller systemet sin feil er ikke godt å vite. Men vi har grunn til å tro at de fleste barn og unge opplever sin skolegang som likeverdig og inkluderende.

Begrensninger i oppgaven

Vi har valgt et vidt tema: tilpasset opplæring; selve overbygningen, hvelvingen, for all opplæring og undervisning. Det er vanskelig å være konkret og presis i en sånn type oppgave. Det vil nødvendigvis bli en del generelle betraktninger rundt temaet, i tillegg til å gi et innblikk i skolenes arbeid med tilpasset opplæring.

Fordi vi kun valgte å intervju lærerne, fikk vi informasjon kun fra ett ståsted. Vi fikk ikke vite hva elevene mener om spesialundervisningen, og om *de* føler seg inkluderte i klassen. I utgangspunktet var intensjonen vår å foreta observasjoner av elevene i tillegg til intervju av lærere og enhetsledere. Men fordi vi fikk tidsmessige begrensninger, måtte vi droppe det. Hvis vi hadde hatt mer tid, hadde det vært interessant å også intervju elever og deres foreldre. Bildet hadde nok blitt mer nyansert, og undersøkelsen mer valid med flere respondenter, og flere type respondenter.

Vi har ikke undersøkt elevenes karakterer eller resultater. Dels fordi at mange av elevene som omtales av informantene våre har karakterfritak i flere fag, og dels fordi vi ikke vinklet oppgaven mot resultater i forhold til karakterer eller vurderinger.

Oppsummering og konklusjon

Utgangspunktet for denne undersøkelsen har vært å se på om elever med lærevansker får en tilpasset opplæring, og hvordan opplæringen blir tilrettelagt for dem. Tilpasset opplæring er et gjennomgående og overordnet prinsipp i skolen, og det skal være et virkemiddel for bedre læring for alle elever. Tilpasset opplæring er et vidt begrep som omhandler alt fra organiseringsformer til det fysiske skolemiljøet, læringsstrategier, undervisningsmetoder, innholdsvalg og andre forhold. Begrepet er sterkt forankret i lovverk og forskrifter, og spesielt Kunnskapsløftet legger stor vekt på tilpasset opplæring. Ett av argumentene for en bedre tilpasning er en målsetting om redusert bruk av spesialundervisning. Kvalitetsutvalget for grunnskolen fremmet et forslag om å fjerne retten til spesialundervisning, og i stedet styrke den tilpassa opplæringen. Forslaget fikk ikke flertall, men tilpasset opplæring ble satt på dagsorden i sterkere grad.

Mange elever i skolen har lærevansker, og har behov for spesielt tilrettelagt undervisning. Det dreier seg om ulike former og grad av vansker. For at elever med lærevansker skal ha krav på spesialundervisning, må vanskene være av en slik grad at de ikke har utbytte av den ordinære opplæringen (Opplæringsloven § 5-1).

Det er ingenting som tyder på at andelen av spesialundervisning i skolen er gått ned. All forskning tilsier det motsatte; det er stadig flere elever som trenger undervisning som ikke kan dekkes innenfor ordinær opplæring. Intensjonen ved innføringen av Kunnskapsløftet var mindre spesialundervisning, og sterkere satsing på tilpasset opplæring. Vårt inntrykk er at skolene foreløpig driver tilpasset opplæring som de alltid har gjort, og at mesteparten av spesialundervisningen fortsatt foregår ute av klassen. Det som er positivt er at skolenes ledelse har et tydelig fokus på tilpasset opplæring. Enhetslederne uttrykte bekymring for at mye av spesialundervisning fortsatt foregår utenfor klassemiljøet, og gir inntrykk av sterk vilje til å endre på dette.

Enhetslederne hadde også argumenter fra foreldrehold med i sin argumentasjon for at praksisen med spesialundervisning stort sett er uendret. Deres inntrykk er at foreldre mener og tror at den beste form for spesialundervisning skjer når elevene er ute av klassen i små

grupper, eller alene sammen med lærer. Det er ifølge enhetslederne en forståelse som det tar tid å snu.

Et annet avgjørende moment ifølge enhetslederne, er lærerne og deres grad av endringsvilje. Lærere er ifølge en enhetsleder mest komfortabel med ”å gå på bunnfrossen is”, i den forstand at de liker å gjøre ting på den måten de alltid har gjort, fordi de tror det virker. Når vi snakket med lærerne, gav de inntrykk av at de var klar over at stor grad av segregerende undervisning ikke er bra. De ser verdien av at alle elever i enda større grad bør få sin opplæring og opplevelse av fellesskap i den klassen de tilhører. De ser også at det fortsatt vil være enkeltelever som profiterer best på undervisning i små grupper, i alle fall i deler av undervisningen. Vi tror imidlertid at det fortsatt henger igjen en oppfatning av at det er enklere å tilrettelegge for god opplæring for elever i små grupper i stedet for inne i samlet klasse.

Vårt hovedinntrykk etter å ha sammenfattet den informasjon vi fikk, er at skolene har en vei å gå før de kan si at de oppfyller intensjonene i lover og forskrifter om tilpasset opplæring. Elever med lærevansker får fortsatt spesialundervisning i stor grad utenfor egen klasse, og de får i liten grad være med på å planlegge og sette egne læringsmål . Kvantitativ differensiering er en vanlig form for tilpasning, og den foretas gjerne ”der og da”, i undervisningssituasjonen.

Henvisningen til fellesskapet som ramme virker å være langt svakere innenfor spesialundervisningen enn i vanlig opplæring. Vi oppfatter riktig nok at lærere er i endring når det gjelder synet på elevenes rett til og behov for tilhørighet i en klasse, og at de er innstilte på at stadig mer av spesialundervisningen bør utføres innenfor klassefellesskapet.

Enhetslederne mener det var høy nok bevissthet rundt begrepet tilpasset opplæring på enhetene. De har hatt, har eller skal ha det som satsingsområde. Spørsmålet er bare om ledelse og lærere har samme oppfatning av begrepet tilpasset opplæring, og hvordan opplæringen skal tilpasses for at spesialundervisning etter hvert skal erstattes med tiltak innenfor ordinær opplæring.

En endring vil kun være mulig hvis hele skolen har samme visjon og mål. Utfordringen for skolen, slik vi ser det, er å realisere de tydelige føringene som fremkommer i lover og forskrifter om at barn og unge skal få en tilpasset opplæring i tråd med sine forutsetninger innenfor et inkluderende fellesskap. Skolene må derfor i gang med et endringsarbeid med større grad av elevmedvirkning og inkluderende spesialundervisning. Dette mener og tror vi kan være med på å styrke kvaliteten i det totale opplæringstilbudet for samtlige elever.

Litteraturliste:

- Andreassen, Rune (2006). Kritisk søkelys på Dunn og Dunns læringsstilsmodell.
I: Spesialpedagogikk nr. 03/06 s. 25-32.
- Arnesen, Anne; Ogden Terje, Sørli, Anne Mari (2006). *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen.* Oslo: Universitetsforlaget
- Asmervik Sverre, Ogden, Terje; Rygvold, Anne Lise (1997). *Innføring i spesialpedagogikk.*
Oslo: Universitetsforlaget
- Bachmann, Kari; Haug, Peder (2006). *Forskning om tilpasset opplæring.*
Forskningsrapport
nr.62. Høgskolen i Volda
- Befring, Edvard; Tangen, Reidun(1999). *Spesialpedagogikk.* Oslo: Abstrakt forlag
- Befring, Edvard(1997). *Oppvekst og læring. Eit sosialpedagogisk perspektiv på barn og unges vilkår i velferdssamfunnet.* Oslo: Det Norske Samlaget
- Befring, Edvard (1994). *Læring og skole. Vilkår for eit verdig liv.* Oslo: Det Norske Samlaget
- Befring, Edvard (1983). *Skole- og atferdsproblemer i omsorgspedagogisk perspektiv.*
Oslo: Universitetsforlaget
- Bern, Kari; Blom- Bakke, Anita (2005). ”Tilpasset opplæring. En diskursanalyse- Begrepets vandring gjennom historien. Hvilken retning tar begrepet?”, Høgskolen i Lillehammer
- Bjørngen, Ivar A. (2001). *Læring: søken etter mening.* Tapir Akademiske Forlag
- Bjørnsrud, Halvor. (2006). Om skoleledere og -læreres -læring i Kunnskapsløftet. *Norsk pedagogisk tidsskrift nr. 6*
- Briseid, Lars (2006). *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid.* Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Buli- Holmberg, Jorun; Ekeberg, Toril Rønsen (2001). *Tilpasset opplæring og spesialpedagogisk arbeid i skolen.* Oslo: Universitetsforlaget
- Buli- Holmberg, Jorun; Nilsen, Sven; Skogen, Kjell (2008). Tilpasset opplæring ved starten av Kunnskapsløftet. En forundersøkelse med fokus på læreplanarbeid, lærerrollen og skolelederrollen. *Fagfelleurdert artikkel i Spesialpedagogikk 06/08 s. 42-52*

- Buli Holmberg, Jorun; Ekeberg, Toril Rønsen (2009). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dale, Erling Lars; Wærness, Jarl Inge (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringa: Rom for alle – blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen akademiske.
- Dale, Erling Lars; Wærness, Jarl Inge; Lindvig, Yngve (2005). *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av kunnskapsløftet*. LÆRINGSlaben forskning og utvikling.
- Dale, Erling Lars; Wærness, Jarl Inge (2006). Tilpasset opplæring og inkludering i skolefaglige læreprosesser. I: Dahlhaug Berg, Grete; Nes, Kari (red): *Kompetanse for tilpasset opplæring*. Artikkelsamling. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Dalen, Monica(1994). "Så langt det er mulig og faglig forsvarlig..." *Integrering av funksjonshemmede i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dalen, Monica; Skårbrevik, Karl Johan (1999). *Spesialundervisning på grunnskolens område 1975- 1998*. I: Haug, P., Tøssebro, J. og Dalen, M. (red.): *Den mangfoldige spesialundervisninga*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahlhaug, Berg Grete; Nes, Kari (2007). Kompetanse for tilpasset opplæring. Kva kompetanse, og kvifor? Ein introduksjon. I: Dahlhaug Berg, Grete, Nes Kari (red): *Kompetanse for tilpasset opplæring*. Artikkelsamling. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Dysthe, Olga (2001). *Sosiokulturell teoriperspektiv på kunnskap og læring*. I Dysthe, Olga (red.) *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Eckhoff, Nils (1997). *Lærevansker. Faktorer som kan bidra til generelle lærevansker*. I. Eckhof Nils: *Elever med generelle lærevansker*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Eggen, Astrid Birgitte; Elstad, Eyvind; Hovdenak, Sylvi Stenersen (red.)(2009). *Kunnskapsløftet - Fra ord til handling. Rapport fra et skoleutviklingsprosjekt for Utdanningsetaten i Oslo*. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo
- Engelsen, Britt Ulstrup (2006). "Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – Hva, hvordan, hvorfor?" Oslo: Gyldendal Akademiske
- Engelsen, BrittUlstrup. (2008). *Kunnskapsløftet: sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter*. Oslo: Pedagogisk Forskningsinstitutt
- Engen, Thor Ola (2007). Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv. I: Dahlhaug Berg, Grete; Nes Kari (red): *Kompetanse for tilpasset opplæring*. Artikkelsamling. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Fuglseth, Kåre; Skogen Kjell (red) (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metode*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

- Fogg, Jette (1998). *"Med samtalen som utgangspunkt"* København: Akademisk Forlag
- Frost, Jørgen (2003). *Prinsipper for god leseopplæring*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Gjessing, Hans Jørgen, (1988). *Studier av barn med dysleksi og andre lærevansker*. Oslo: Universitetsforlaget
- Grøgaard, Jens B; Hatlevik Ida; Markussen, Eifred (2004). *Eleven i fokus? En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak*. Rapport 9, NIFU- STEP- publikasjon.
- Grøterud, Marit; Moen, Bente Bolme 2001. *"Tilpasset opplæring- idealer og muligheter"* I: Helg Fottland (red.) *Tilpasning og tilhørighet i en skole for alle*. Bergen: Fagbokforlaget
- Haug, Peder (1999). *Spesialundervisning i grunnskolen. Grunnlag, utvikling og innhold*. Oslo: Abstrakt forlag
- Haug, Peder; Bachmann, Kari (2007). Grunnleggjande element for forståing av tilpassa opplæring. Ei utdanningspolitisk og didaktisk ramme. I: Dahlhaug Berg Grete, Nes Kari (red): *Kompetanse for tilpasset opplæring*. Artikkelsamling. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Haug, Peder; Tøssebro, Jan; Dalen, Monica (1999). *Den mangfaldige spesialundervisninga. Status for forskning om spesialundervisning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Haugen, Richard(red) (2000). *Barn og unges læringsmiljø. Fra enkeltindivid til medlem av et flerkulturelt fellesskap*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS
- Haugen Richard; Lund, Thorleif (2006): *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub Forlag
- Haugen, Richard(red) (2010). *Barn og unges læringsmiljø 4 - med vekt på lærevansker*. Foreløpig upublisert
- Heide, Beate (2006). *Hvordan påvirker følelsene våre læring? I Spesialpedagogikk nr. 01/06, s. 4-10.*
- Helle, Lars (2006). *Rom for handling*. Oslo: Universitetsforlaget
- Holme, Idar Magne; Solvang, Bernt Krohn (1996). *Metodevalg og metodebruk*. Oslo: Tano Forlag
- Holter, Harriet; Kalleberg, Ragnvald (1996). *Kvalitativ metode i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Håstein, Hallvard; Werner, Sidsel (2003). *Men de er jo så forskjellige. Tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. Oslo: Abstrakt forlag
- Johnsen, Berit(red); Simonsen, Eva (2007). *Utenfor regelen. Spesialpedagogikk i historisk perspektiv*. Oslo: Unipub forlag.
- Johnsen, Berit H. (2000). *Et historisk perspektiv på ideene om en skole for alle*. Oslo: Unipub forlag.
- KD 2004. *Veiledning om spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring. Regelverk, prosedyrer og prosesser*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet 2004.
- KD 2005. *Kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*.
- Kjellemo, Bjørn Tore (1995). *Rett til spesialundervisning i grunnskolen*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Kjærnsli, Marit; Lie, Svein; Olsen, Rolf Vegar; Roe Astrid (2007). *Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kleven Thor (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub forlag
- Kruuse, Emil. (1989). *Kvalitative forskningsmetoder i psykologi og beslektede fag*. København: Dansk psykologisk forlag.
- Kvale, Steinar (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lyster, Solveig Alma Halaas (1994). *Generelt om læring og lærevansker. I: Lyster S-A. H: Språkrelaterte lærevansker hos barn og ungdom. Kartlegging og tiltak*. Oslo: Universitetsforlaget
- Markussen, Eifred (1999). *Segregering til ingen nytte. I: Haug Peder; Tøssebro Jan; Dalen Monica (red.): Den mangfoldige spesialundervisninga*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Markussen, Eifred; Strømstad, Marit; Carlsten, Tone Cecilie; Hausställer Rune; Nordahl, Thomas: *Inkluderende spesialundervisning. Om utfordringer innenfor spesialundervisningen* (2007). Rapport nr. 1 fra prosjektet: Gjennomgang av spesialundervisning, evaluering av kunnskapsløftet. Rapport nr 19- 2007. NIFU STEP, Høgskolen i Hedmark.
- Myhre, Reidar (2001). *"Didaktisk basiskunnskap"*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Måseidevig Gamlem, Siv Therese (2006). *Tilpassa opplæring – ei utfordring i ein inkluderande skole. I: Spesialpedagogikk nr. 03/06 s. 20-24*

- Nordahl, Thomas (2000). *En skole, to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og misstilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Rapport 11/ 00. Oslo: Norsk institutt for forskning, oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Nordahl, Thomas (2007). Undervisningens kompleksitet og lærernes valgmuligheter. I: Dahlhaug, Berg Grete, Nes, Kari (red): *Kompetanse for tilpasset opplæring*. Artikkelsamling. Utdanningsdirektoratet
- Nordahl, Thomas; Hausstätter, Rune Sarromaa (2009). *Rapport nr 2 fra prosjektet: Gjennomgang av spesialundervisning, evaluering av Kunnskapsløftet*. Høgskolen i Hedmark
- Nordahl, Thomas; Sunnevåg, Anne Karin (2008). *Spesialundervisning i grunnskolen – stor avstand mellom idealer og realitet*. Rapport 2. Høgskolen i Hedmark
- NOU (2003) nr 16. *I første rekke*. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle. Oslo: Statens Forvaltningstjeneste.
- NOU (2009) nr 18. *Rett til læring*. Oslo: Statens Forvaltningstjeneste.
- Ogden, Terje(1991). *Sosiale og emosjonelle vansker*. I Asmervik m.fl(red.):Innføring i spesialpedagogikk. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ostad, Snorre (1995). Matematikkvansker – ulike kategoriseringsmåter. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift 1/95*
- Ostad, Snorre (2008). Developmental differences in solving simplenumber-fact problems. *Journal of Mathematical Cognition, 4, s. 1-19*
- Petterson, Tove; Postholm, May Britt (red) (2004). *Klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Refsdahl, Vigdis (2007). *Å huske eller forstå. Lærings-syn og skolens praksis*. . I: Kragset Vold Elin(red): *Vi har prøvd alt! En artikkelsamling om tilpasset opplæring, inkludering og atferd i skolen*. Statped skriftserie nr. 55. Lillegården kompetansesenter, Bredtvet kompetansesenter og Trøndelag kompetansesenter, Porsgrunn
- Riksaasen, Rita (2005). ”*Ny pedagogikk i praksis. En studie av demonstrasjonsskolene 2002-2004*”. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Roland, Erling (2003). *Elevkollektivet*. Stavanger: Rebell Forlag
- Schultz, Jon Håkon; Hauge, Ann Magritt; Støre, Harald (2004). *Ingen ut av rekka går. Tilpasset opplæring for Shaza og Kristian*. Oslo: Universitetsforlaget
- Sjøvoll, Jarle (2006). *Tilpasset opplæring i matematikk. Om retten til å lykkes i læringsarbeidet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Sjøvoll, Jarle (2009). Historien om spesialundervisning og tilpasset opplæring. I: *Spesialpedagogikk 02/09* s. 4-14
- Skaalvik, Einar M; Skaalvik, Sidsel (1988). *Barns selvopfatning – skolens ansvar*. Oslo: Tano Aschehoug forlag
- Skogen, Kjell (2006). Forskning om tilpasset opplæring. I *Spesialpedagogikk nr. 03/06* s. 35-38
- Skogen, Kjell; Buli Holmberg, Jorun (2002). *Elevtilpasset opplæring. En innovasjonstilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Slagstad, Rune (1998). *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax forlag
- Slette, Øystein (1999). Opplæringslova med forskrift. Pedlex Norsk skoleinformasjon
- Solli, Kjell Arne (2005). *Kunnskapstatus om spesialundervisning i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Solstad, Karl Jan; Engen, Thor Ola (red) (2004). *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- St.meld. nr. 61 (1984-85). *Om visse sider ved spesialundervisninga og den pedagogisk-psykologiske tenesta*.
- St. meld. nr. 30(2003-2004). *Kultur for læring*.
- St. meld. nr.16 (2006-2007). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*.
- St. meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*
- Strandkleiv, Odd Ivar; Lindbäck, Sven Oscar (2005). *Tilpasset opplæring, nå!* Elevsiden DA
- Strømstad, Marit; Nes, Kari; Skogen, Kjell (2004). *Hva er inkludering? Evaluering av reform*
97. Vallset: Oplandske bokforlag
- Thagaard, Tove (1998). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Tinnesand, Torun (2007). *Om sammenheng mellom forståelse og handling*. I: Kragset Vold Elin(red): *Vi har prøvd alt! En artikkelsamling om tilpasset opplæring, inkludering og atferd i skolen*. Statped skriftserie nr. 55. Lillegården kompetansesenter, Bredtvet kompetansesenter og Trøndelag kompetansesenter, Porsgrunn
- Utdanningsdirektoratet (2009). *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet

Vedeler, Liv (1990). *Utvikling av positiv selvoppfatning – en hovedsak i tilpasset opplæring*. I: Vedeler Liv: *Tilpasset opplæring i alderen rundt skolestart*. Oslo: Universitetsforlaget.

Øyen, Ørjar; Alver, Bente (1997). *Forskningsetikk i forskningshverdag*. Oslo: Tano Aschehoug Forlag.

Internettadresser:

http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Brosjyrer/Likeverdige_opplaring_brosjyre.pdf

Dalen Monica: *Elever med spesielle behov – hvordan har de hatt det i norsk skole?*(Artikkel). Skolenettet, Læringscenteret.

<http://skolenettet.ls.no/imaker?id=121732&malgruppe=0&trinn=0&omr=23&mal=artikkel>

Vedlegg

Intervjuguide – lærer

Vedlegg 1

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Har du noen utdanning ut over grunnutdanninga?
- i tilfelle ja – hvilken utdanning?

Spesialundervisning

- Hvilken funksjon har du i forhold til eleven(e) du har spesialundervisning med?
kontaktlærer timelærer faglærer spesialpedagog
- Er det flere lærere som har spesialundervisning med disse elevene(e)?
- Hvis ja på forrige spørsmål: Hvor mange lærere har spesialundervisning med eleven(e)?
- I hvor stor grad brukes assistenter i spesialundervisningen? (i liten grad, noe, i stor grad)
- Hvor mange elever har du spesialundervisning med?
- Andel jenter/gutter
- Har eleven(e) fått spesialundervisning basert på enkeltvedtak?
- Hvilke vansker har eleven(e)?
 - A. Bare fagvansker
 - B. Fag- og atferdsvansker
 - C. Utviklingshemming

- Hvor mange timer pr uke får eleven(e)undervisning utenfor klassen?
- I hvilke fag er det størst forekomst av elever med IOP?
 - A. Norsk
 - B. Engelsk
 - C. Matematikk
 - D. Annet
- Hvem har ansvaret for å utarbeide IOPen?
- Er eleven/ foreldre involvert i utarbeidelsen av IOP? I liten grad, i noen grad eller ikke i det hele tatt?

Forskningsspørsmål 1: Hvordan er opplæringen organisert for å ivareta elever med lærevansker?

I læreplanverket for Kunnskapsløftet beskrives tilpasset, likeverdig og inkluderende opplæring som en opplæring som uavhengig av kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn gir alle elever like gode muligheter til å utvikle seg gjennom arbeidet med fagene i et inkluderende læringsmiljø. I opplæringen skal mangfoldet i elevenes bakgrunn, forutsetninger, interesser og talenter møtes med et mangfold av utfordringer.

1. Hva er mest brukt på din skole: spesialundervisning sammen med klassen, eller ute av klasserommet i mindre grupper?
2. Stilles det ulike forventninger for ”gjennomsnittseleven” og elever med lærevansker når det gjelder ansvar for egen læring? (I betydning undervisning, hvor viten, verdier eller motiver overføres fra lærer til elev, mens læringsbegrepet markerer at eleven selv aktivt konstruerer viten, verdier og motiver. Jfr. uttrykket ”ingen kan lære noen noe”).
3. I hvilket omfang (i liten grad, noe, i stor grad) er elever som får spesialundervisning med på å utforme sin egen arbeids/ periodeplan?

4. Er elevene som får spesialundervisning med på å sette egne læringsmål?
5. Når det gjelder arbeidsplan/ukeplan for elever med spesialundervisning: Hva er den vanligste formen for differensiering i forhold til klassens plan for øvrig?(for eksempel mengde, andre typer oppgaver. osv.)
6. Individuell jobbing med arbeidsplan er vanlig på ungdomsskoler. Er dette et tilbud (for alle elever) på denne skolen? I tilfelle ja- hvordan blir elever som har spesialundervisning ivaretatt i slike økter?

Forskningsspørsmål 2: Blir elever med lærevansker ivaretatt i henhold til intensjonene i lovverk og forskrifter om tilpasset opplæring?

Tilpasset opplæring innebærer organisering av opplæringen ved blant annet valg av metoder, lærestoff og organisering for å sikre at den enkelte utvikler grunnleggende ferdigheter og når kompetansemålene. Tilpasset opplæring innebærer ikke at all opplæring individualiseres, men at alle sider av læringsmiljøet tar hensyn til variasjoner hos dem som får opplæringen.

7. Hva er etter ditt skjønn den viktigste faktoren for å kunne gi tilpasset opplæring?
A: Skolens kompetanse
B: Skolens lokaler
C: Skolens/kommunens økonomi
D: Personalressurser
E: skolens prioriteringer
8. Er din oppfatning, på generelt grunnlag, at elever som får spesialundervisning får opplæring i forhold til egne evner og forutsetninger?
9. I hvor stor grad blir elevenes læreforutsetninger kartlagt før det settes læringsmål for perioden? I liten grad, noe eller ofte?
10. Hvis ja: i hvilken grad blir resultatene fra kartlegginga brukt i den videre planlegging og gjennomføring av undervisninga? I liten grad, noe eller ofte?

11. Elever tilegner seg kunnskap på ulike måter. Tas dette hensyn til i undervisningen, og får elevene arbeide med nytt og vanskelig stoff på den måten de lærer best?

Med læringsstrategier mener vi ulike strategier (teknikker for hjelp til å huske) for å tilegne seg læring/effektivisere innlæringa.

12. Brukes ulike læringsstrategier som et redskap i det daglige arbeidet med elevene?
13. I tilfelle ja, hvilken effekt mener du at dette har for deres læring?

Forskningsspørsmål 3: Får elever som mottar spesialundervisning ei likeverdige og inkluderende opplæring?

Disse spørsmålene omhandler inkludering og likeverd. Med inkludering tenker vi på akseptering, respekt, empati og toleranse. Inkludering betyr fellesskap mellom mennesker og å være en del av helheten. Med likeverd mener vi det som er unikt og egenartet ved eleven, og at det blir vektlagt som en verdi for fellesskapet.

14. Har du inntrykk av at elever med spesialundervisning oppfatter sin undervisning likeverdige med de øvrige elevenes undervisning? Hvorfor - hvorfor ikke?
15. Hvordan er undervisningen organisert i forhold til prinsippet om en inkluderende og likeverdige skole?
16. I hvilken grad oppfatter du at elever som har spesialundervisning er inkludert i egen klasse?
17. Gir elever som får spesialundervisning uttrykk for at de blir mobbet i større grad enn andre elever?

Påstander som ble kommentert:

- 1: Elever som får spesialundervisning skal i størst mulig grad høre til i det sosiale fellesskapet.
2: Det er bra for klassemiljøet at elever med ulike evner og forutsetninger er i samme klasse.

For enhetsleder

1. Hvilke satsingsområder har enheten du leder?
2. Er det, etter ditt skjønn, høy/høy nok bevissthet rundt begrepet tilpasset opplæring i lærerkollegiet?
3. Blir timer basert på enkeltvedtak brukt til enkeltelever eller til å gi hele klasser bedre opplæring?
4. Blir det lagt til rette for at elever som skal ha spesialundervisning, kan få det inne i egen klasse? På hvilken måte?
5. Har skolen et godt samarbeid med PPT? På hvilken måte, evt. hvorfor ikke?
6. Har de nye forskriftene for vurdering noe å si for måten spesialundervisninga blir organisert på ved din enhet?

Forespørsel om å bidra i forbindelse med masteroppgave

I forbindelse med vårt masterstudium i spesialpedagogikk skriver vi oppgave om tilpasset opplæring og spesialundervisning. Arbeidstittelen på oppgaven er:

Tilpasset opplæring skal gjelde for alle.

Får elever med lærevansker en tilpasset opplæring, og hvordan blir opplæringa tilrettelagt for dem?

For å kunne gjennomføre denne undersøkelsen, er vi avhengig av å gjøre korte intervjuer av lærere som jobber med spesialundervisning. Vi vil bruke opptaker og ta notater under intervjuene. Intervjuene skal transkriberes og brukes i oppgaven, som del av drøftinga rundt arbeidstittelen. I tillegg ønsker vi å intervjuer enhetslederne for de ulike skolene. Vi kommer *ikke* til å snakke om enkeltelever i intervjuene.

Ingen enkeltelever vil kunne bli gjenkjent i den ferdige masteroppgaven.

Prosjektperioden går fra medio november, og skal være avsluttet 16.4. 2010. Ved prosjektslutt vil alle data anonymiseres, det vil si at evt. navn, navn på skole, alder, kjønn osv. vil slettes.

Vår veileder for masteroppgaven er Richard Haugen. Han kan nås på telefon: 77 64 67 64 eller på e-post: richard.haugen@uit.no

Har dere spørsmål om undersøkelsen kan vi treffes på tlf. 918 87786 / 92448803, eller på reidpe@online.no / tsolvoll@online.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Vi håper på velvillig mottakelse og behandling av vår forespørsel!

Med vennlig hilsen

Reidun Pedersen
(sign.)

Trine Lise Solvoll
(sign.)



Richard Haugen
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk
Universitetet i Tromsø
Mellomveien 110
9293 TROMSØ

Vår dato: 16.10.2009

Vår ref: 22636 / 2 / MAB

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.09.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

22636

I hvilken grad får elever med spesielle behov en likeverdig og inkluderende opplæring? En studie av spesialundervisningspraksisen ved tre U- skoler
Universitetet i Tromsø, ved institusjonens øverste leder
Richard Haugen
Reidun Pedersen

Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig
Student

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 meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-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/forsk_stud/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://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 16.04.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henrichsen
Kurt Kjøst

Marte Bertelsen
Marte Bertelsen

Kontaktperson: Marte Bertelsen tlf: 55 58 29 53
Vedlegg: Prosjektvurdering

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. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no